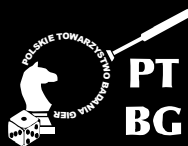


Homo Ludens

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

Numer 1(11)/2018



Polskie Towarzystwo Badania Gier

Oficjalne czasopismo Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Homo Ludens

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

Kolegium Redakcyjne / Editorial board

Redaktor założyciel / Founding Editor: Augustyn Surdyk

Redaktor naczelny / Editor-in-Chief: Augustyn Surdyk

Zastępca redaktora naczelnego / Associate Editor: Jerzy Zygmunt Szeja

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

Sekretarz czasopisma / Editorial Secretary: Dorota Cwiklińska-Surdyk

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

Projekt okładki i stron tytułowych: Emanuel Kulczycki

Zdjęcie na okładce: Marta Kliponis-Kulczycka

Opracowanie typograficzne i skład: Pilcrow Studio - pilcrowstudio.pl

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

Rada Naukowa / Academic Advisory Board

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

Członkowie / Members:

Prof. Dr. Espen Aarseth (Copenhagen)	Prof. zw. dr hab. Bolesław Andrzejewski (Poznań)
Prof. Dr. Catalina Jiménez Hurtado (Granada)	Prof. zw. dr hab. Izabela Prokop (Poznań)
Prof. zw. dr hab. Teresa Siek-Piskozub (Poznań)	Prof. Dr. Aki Järvinen (Sheffield)
Prof. Dr. Linus Jung (Granada)	Prof. Dr. Frans Mäyra (Tampere)
Prof. Dr. Silvia Montero Martínez (Granada)	Prof. Dr. Rosa María Muñoz Luna (Málaga)
Prof. UP dr hab. Henryk Noga (Kraków)	Prof. UE dr hab. Piotr Sitarski (Łódź)
Prof. Dr. Olli Sotamaa (Tampere)	Prof. UG dr hab. Halina Stasiak (Gdańsk)
Prof. Dr. Lidia Taillefer de Haya (Málaga)	

Rada Redakcyjna / Editorial Advisory Board

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

Członkowie / Members:

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

Adres redakcji:

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

Wydawca:

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

Druk:

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

ISSN 2080-4555

POLSKIE TOWARZYSTWO BADANIA GIER

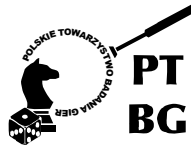
GAMES RESEARCH ASSOCIATION OF POLAND

Homo Ludens

Czasopismo ludologiczne
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

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

Numer 1(11)/2018



Poznań 2018

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

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

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

INFORMACJE O SPRZEDAŻY WYDAWNICTW UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

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

Adres elektroniczny: e-mail: press@amu.edu.pl;

pełna oferta Wydawnictwa: <<http://www.staff.amu.edu.pl/~press>>.

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

1. Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), 2008, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, „Homo Communicativus”, nr 2(4), ZTIFK UAM, Poznań.
2. Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), 2008, *Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności*, „Homo Communicativus”, nr 3(5), ZTIFK UAM, Poznań.

Spis treści

I. NAJLEPSZY ARTYKUŁ I NAJLEPSZY RECENZENT ROKU / BEST ARTICLE AND BEST REVIEWER OF THE YEAR 9

J. TUOMAS HARVIAINEN

Time and Temporality in Live-Action Role-Playing 13

II. ARTYKUŁY / ARTICLES 27

JACEK FRANCIKOWSKI

Wykorzystanie gier planszowych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych 29

DAMIAN GAŁUSZKA, AGNIESZKA TAPER

Badania gier wideo z perspektywy edukacji medialnej. Analiza i rekomendacje 43

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Relacje orientalistyczne o Japonii a gra w antyinformację – studium przypadku 69

JAN F. JACKO

The value experience of the emotional immersion in games 83

FILIP JANKOWSKI

Inny świat, inny twórca. *Another World* Érica
Chahiego jako przypowieść o Twarzy 103

KRZYSZTOF JAŃSKI

Creation of the fictional world in *The Witcher 3: Wild Hunt* 117

DOMINIK KUDŁA

Jak nie tłumaczyć gier na rosyjski. Analiza lokalizacji gry
Księżę i Tchórz z języka polskiego na język rosyjski 135

PAWEŁ ŁUPKOWSKI, VIOLETTA KRAJEWSKA

Immersion level and bot player identification in a multiplayer
online game: The *World of Warships* case study 155

MICHAŁ LESZEK MYCKA, ADAM CZAJKA

Similar but not the same: application of EEG frontal
alpha asymmetry to game research 173

KATARZYNA SKOK, WOJCIECH HARASIMCZUK

Gamifikacja edukacji – badanie motywacji studentów 189

JERZY ZYGMUNT SZEJA, AUGUSTYN SURDYK

Reflections of practitioners: Students participating in school LARPs in
1999–2017 and their transformations in socio-cultural context 211

III. KOMUNIKATY / ANNOUNCEMENTS 229

I komunikat o XIV międzynarodowej konferencji naukowej Polskiego
Towarzystwa Badania Gier z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier” 231

Wymogi publikacji w czasopiśmie „Homo Ludens” 235

Informacje o Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM
i Pracowni Badań Ludologicznych 245

Informacje o Polskim Towarzystwie Badania Gier / Information
about Games Research Association of Poland 247

Warunki wstąpienia do Polskiego Towarzystwa Badania Gier 253

Informacje o Kołach Polskiego Towarzystwa Badania Gier 257

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

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

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

Kolejną zmianą było wprowadzenie **wyróżnień dla autora najlepszego artykułu i najlepszego recenzenta** w danym roku. Mamy nadzieję, że ta innowacja przyczyni się do zwiększenia prestiżu pisma oraz dalszego podwyższania poziomu publikowanych tekstów, a także ich recenzji. W roku 2018 za **najlepszy tekst** Kolegium Redakcyjne uznało artykuł: „Time and Temporality in Live-Action Role-Playing” autorstwa **J. Tuomasa Harviainena**. Wyróżnienie za **najlepszą recenzję otrzymał** natomiast **Piotr Kubiński**. Gratulujemy!

Time and Temporality in Live-Action Role-Playing

J. Tuomas Harviainen

University of Tampere, Finland | jiituomas@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6085-5663

Abstract: This article examines perceptions and systems of time and temporality in live-action role-playing (larp). Taking cues from the work of management game scholar Timo Lainema, the article presents examples of the effects of game duration, asynchronicity, and boredom, and then offers a new option for viewing time at, and in, larp play.

Keywords: Live-action role-playing; Magic circle; Temporality

Homo Ludens 1(11)/2018 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2018
DOI: 10.14746/hl.2018.11.1 | received 28.03.2018 | revision 18.04.2018 | accepted 22.07.2018

1. Introduction

The magic circles of play are not only separated by their social contracts from mundane space, but also from mundane time, even as they are still affected by both. What matters is the *perception* of time, and how it affects what takes place inside the circle. Likewise, play is influenced by the *presentation* of time, whether by organisers, game mechanics, or players themselves in interaction. This short theory article examines the central questions of temporality in live-action role-playing (larp¹). It seeks to answer the question: How does time function in live-action role-playing, and what are the implications of that function? The article relies on existing research, creating a combinatory argument based on fieldwork and documentation done by other researchers. This is a method known to bring forth new, emergent findings (Galliers, 1992). It also possibly gives rise to new theories and hypotheses, which can then be field tested by others.

As its guideline, the article follows Lainema's (2010) work on temporality in management simulations, and asks whether similar phenomena can be found in live-action role-playing. In simulation, differences can usually be made between continuous processing (roughly the same as "real-time", or "accelerating time", if learning processes are supported in the beginning by some time-lenience) and batch-processing, in which batches of orders are given and decisions made, and then the computer crunches the results, and a new round begins (ibid.). As this article shows, live-action role-playing has factors of both types (while in simulations only one of them usually appears), yet still the same kinds of questions may arise for both design and play itself.

After this introduction, the article discusses the ways in which magic circles are temporally set apart from mundane reality. Then, it introduces three types of time-related phenomena in live-action role-playing. Finally, the article concludes with some remarks on new ways for viewing game-time.

.....
¹ This article follows the Nordic-originating principle of treating larp as a noun and no longer an acronym ("LARP"), in a manner similar to words like "laser" or "radar" (see e.g. Harviainen et al., 2018).

2. Magic circles and time

The idea of some ritualistic activities being separated from mundane space and time is quite old, carrying from the likes of Genep (1909) and Huizinga (1939) and through later theorists such as Turner (1969). This is exemplified in the contested concept of the *magic circle*, later adopted also to game studies, explaining how games take place in not quite the same reality as everyday life (e.g. Harviainen & Lieberoth, 2012; Klabbers, 2009; Salen & Zimmerman, 2004; Stenros, 2012a). Most studies have so far focused on issues of spatiality, rules and ethics in magic circles of play, but a handful have also forayed into issues of time. This article follows their lead.

Temporality is a complex issue. Factors of time to consider in a play process may include things such as the duration of activities, temporal locations, sequences, deadlines and other constraints, cycles of repetition, and rhythms of intensity (Lee, 1999). All of these can be found in larps, with the possible exception of repetition (and, as noted below, some larps have even that).

Larps have time during play and time is set apart for their preparations, briefings and debriefings (Harding, 2007). This is very much like Genep's (1909) description of ritual time stages: separation, transition and (re-)incorporation (Harviainen & Lieberoth, 2012). Hansen (2016) bases in-game larp game time on the presence of narrative, between organised time (narrative) and unorganised time (experience). Players appear to appreciate both, if in good balance (Harviainen, 2006).

Time is also cultural. Bluedorn and Denhardt (1988), for example, describe some cultures as having a polychronic view of time (doing many things at once) while others are monochromic (focusing on one thing at a time). Lainema (2010) argues that this makes multiple-task-making either concurrent or sequential. For a larp, such differences would impact gameplay itself, due to the ways in which tasks are resolved and narratives are carried out in interaction.

One more central issue arises from differences between the purposes of magic circles. In a ritual, particularly a transformative one, the goal is to enter in one state (e.g. adolescent) and to exit in another (e.g. adult), or in the case of a more social ritual such as a church service, to reinforce

one's beliefs through repetition (Whitehouse, 1996). For an educational game, the goal is external to the magic circle (Klabbers, 2009). For recreational gaming, the activity itself is usually self-rewarding, so being in play-time is the central goal, as is finding that play-time interesting. There is a reason why some German and Russian language players speak of being in-time, instead of being in-game, after all.

Next, we turn to examining types of temporalities in play.

3. Fixed time frames

Like most forms of physical role-playing (excluding mostly just 24/7 sado-masochistic role-plays; Harviainen, 2011), live-action role-playing has a fixed time frame. Play begins and then eventually ends, and is expected to do so. Whether play takes place, in Lainema's (2010) terms, as *continuous processing* or as *batch processing* is another thing, and an influential design decision.

Many of the larp systems that are time-wise hybrids, are basically types of batch processing. In batch processing, play goes forward in continuous time until some game mechanics are needed. At that point, the "crunch" (between-batch) part of the game takes place, while other forms of playing are suspended. The same way as a computer might process numbers between turns, while events do not proceed, players may resolve things like combat through e.g. rock-paper-scissors, and then return to continuous time, where they act out the results. Larps such as *Minds-eye Theatre* and many types of fantasy play in the United Kingdom and the United States exemplify this kind of approach to time and mechanics (see e.g. Lancaster, 1996; Stark, 2012; Harviainen et al., 2018).

This is, however, not the only significant type of batch-time larp play. Another system of time, starting decades ago with larps like *Hamlet*, has used daily sequences of continuous time, interspersed with rule changes between periods (Koljonen, 2004). *Hamlet's* rule changes exemplify this: arguments that must end on the first day as just verbal quarrels have to be lethal on the third, last day. Other Nordic larps have used the same system to present e.g. episodes of life on a spaceship (*The Monitor Celestra*) or different decades of a gay community (*Just a Little Loving*). From a design

perspective, this is batch-processed time at its most obvious – and at its most useful.

This approach sidesteps a classic problem of larp time, that of temporal inflation: When single-shot games near their end, some players are eager to spend their resources (or characters' lives) in an unrealistic fashion by throwing away in-game cash, making illogical purchases, or suicidally charging into an end-game mass battle (Faaborg, 2005). In episodic, escalating play such as *Hamlet*, this challenge is turned into an advantage. Then, inflation through game time too becomes a tool for storytelling.

It must, nevertheless, be noted that this is a technique that can also turn against itself. For example, if pauses during play are more focused on taking awesome character photographs than on creating further play and better narratives, it takes some (continuous) time for play to find its natural pacing again. It is therefore recommended that focus is maintained on play-time's existence also during any sequenced breaks.

4. Asynchronicity

As already mentioned, asynchronous time may arise from elements such as breaks for mechanics. It may also come from players' information gaps that need answers (Harviainen, 2006), from unintended off-game disturbances, and so forth. Whereas in a tabletop role-playing session the roll of dice is an acceptable break that everyone may observe, rock-paper-scissors in a hundred-player Vampire larp or a point-based melee in a fantasy game of thousands will cause time to twist itself. Players mostly accept this as they do in tabletop, however, since it is a set default of the system they are playing.

The larger the scale of a larp grows, the less control its organisers have over time, especially if the game has a lot of mechanics (Tychsen & Hitchens, 2009). This is a part of what Fatland (2005) calls the phenomenon of "Fog of Larp", in which information about events does not carry over to all parts of the play, and due to which multiple contesting "facts" may exist in a larp at the same time. Yet, there are more subtle temporal disturbances in larps as well.

One of those disturbances is the presence of metatechniques. If, for example, everyone else has to freeze during a character's inner monologue, in order to stay synchronised, everyone in the room will. This is not, however, necessarily true of people in the next room (some of whom will think the monologue is actual character speech), and most certainly not of those outside the building. The more complex metatechniques are used, the more time becomes asynchronous, because people vanish for long periods of real-time in black boxes, and so forth. Yet continuous time is not perfect for play, either, even when no game mechanics are needed. This is where we turn next.

5. Realism, boredom, and other disturbances

The key problem with continuous-time play is that it can be very boring for some players. Standing outside the room while the Primogen meet in a *Minds-Eye Theatre* Vampire game is a classic example of this. Likewise, playing everyday activities ("domestic realism"; Pegg, 2011) can be fun, if one enjoys e.g. historical re-enactment, but in an action-oriented larp it may be extremely boring if it means one is mostly left out of fruitful play. The fact of the players' physical presence at play (Harviainen, 2016) means that they are also present for the less interesting parts of continuous time.

Sometimes boredom also arises from more radical asynchronicity. An example of this is my own experience at the Swedish faerie larp *Moira* (2005), in which my character desperately needed to talk to certain contacts, and spent an hour looking for them – an hour during which as a *player* I could continuously see that their players were chatting in the off-game area outside the building. In order to handle asynchronicity and boredom, the organisers either need to fast-forward at times to more interesting content, as in the case of some games described above, or they need to come up with new ways to handle game-time.

This is, however, not the only intrusion of time-based challenges to continuous larp time. Whether by accident or by conscious intent, players' experiences of a larp are easily affected by their real-world existence (Harviainen, 2005). Elements such as hunger, cold and exhaustion

intrude on the play experience, making it difficult to focus on staying in character, or even to find the motivation to play out plots. The longer play lasts, particularly in continuous time between breaks, the more likely such incidents become. As a result, larps like the science fiction survival game *Lotka-Volterra* (2018) risk player attrition during play, simply because extended temporality combined with elements of physical discomfort becomes too much to bear.

As noted by Klabbers (2009), the real world always functions as a referent for games, no matter how abstract they are. Therefore, it is impossible for a larp, no matter how ingenious its time structure, to completely separate itself from real-world time. In that sense, the magic circle is less than perfectly magical. But exceptional designers can still utilise the differences, if they can control the environment. For example, *Mellan himmel och hav* (2003) used a theatre stage as its venue and thus had access to lighting systems with which the organisers reconstructed the length of days in the game, altering the internal clocks of players to some extent (Wieslander, 2004; Stenros, 2012b). Other examples can be found in larps that play with isolated spaces and e.g. dream-like content, in which things such as repetitive actions are used to make the players lose track of time.

This brings me to the final element related to realism: fantasy, fairytale and historical larps, as well as a handful of others, are some of the rare few situations in which people yield their chances of tracking time. In them, the now ubiquitous mobile phones are left outside of play, and no clocks tick on walls. While scheduled events may exist in play, they happen at the behest of the organisers (or key players) rather than according to a visible schedule – something that rarely takes place even in re-enactment events. To play fantasy is to yield to the temporal plans of others, while hoping that it will be a positive (or at least very interesting) experience and not something that just leads to exhaustion and hunger.

6. Discussion

In opposition to Lainema's (2010) observations on the superiority of continuous time flow in business simulations, live-action role-playing appears to benefit also from non-continuous time. It enables the

treatment of things such as longer time frames by way of episodic presentation, flashbacks, history creation and so forth. It also enables further drama by allowing for secret-sharing through e.g. inner monologues, and alleviates player boredom, at least to some extent. Its problems are more tied to spatial issues.

As noted by Hansen (2016), the Danish larp *Delirium*, with its idea of playing scenes in different order to emphasise mental illness, exemplifies design decisions on play-time. For example, the cleanup of a party was played well before the event itself. Yet, such decisions need not be so drastic. The ways in which games like *Just A Little Loving* play on the sense of time passing and friends lost may be just as powerful, as can a well-timed *Fateplay* (Fatland, 2005), in which events can be set using sequential time, in a pre-planned network, to create organised time out of seemingly unorganised time frames.

This brings us to a new concept noted by Lainema (2010), based on Clark (1985) and Lee and Liebenau (1999): *event time*. It flows unevenly and has discontinuations and many contingencies, and can be personal instead of being shared by all. In my view, this exemplifies the ways in which we should also view larp time. An event-based view enables us – and our players – to sidestep some of the problems of asynchronicity, and maybe even those of boredom. Event time, as default, enables players to reach more reliable mental models of storyworlds in their heads (Mochocki, 2017), taking into account space, narrative – and temporal dimensions. Let's not synchronise our watches, fellow larpers.

References

- Bluedorn, A. C., & Denhardt, R. B. (1988). Time and organizations. *Journal of Management*, 14(2), 299–320.
- Clark, P. A. (1985). A review of theories of time and structure for organizational sociology. In S. B. Bacharach, S. M. Mitchell (Eds.), *Research in the sociology of organizations* (pp. 35–80). Greenwich, CT: JAI.
- Faaborg, M. L. (2005). Quantifying in-game economy: A contribution to the analysis of the in-game economy of larps. In P. Bøckmann & R. Hutchison (Eds.), *Dissecting larp* (pp. 189–203). Oslo: Knutepunkt.

- Fatland, E. (2005). Incentives as tools of LARP dramaturgy. In P. Bøckmann, R. Hutchison (Eds.), *Dissecting larp* (pp. 147–180). Oslo: Knutepunkt.
- Galliers, R. D. (1992). Choosing information systems research approaches. In R. D. Galliers (Ed.), *Information systems research: issues, methods and practical guidelines* (pp. 144–162). Oxford: Blackwell Scientific.
- Gennep, A. van (1909). *Les rites de passage: Etude systématique des rites de la porte et du seuil...* Paris: Nourry.
- Hansen, M. (2016). *Larp & narrative*. MA thesis, McMaster University.
- Harding, T. (2007). Immersion revisited: Roleplaying as interpretation and narrative. In J. Donnis, M. Gade, L. Thorup (Eds.), *Lifelike* (pp. 24–33). Copenhagen: Projektgruppen KPO7.
- Harviainen, J. T. (2005). Corresponding expectations: Alternative approaches to enhanced game presence. In P. Bøckmann & R. Hutchison (Eds.), *Dissecting larp* (pp. 71–80). Oslo: Knutepunkt.
- Harviainen, J. T. (2006). Information, immersion, identity: The interplay of multiple selves during live-action role-play. *Journal of Interactive Drama*, 1(2), 9–51.
- Harviainen, J. T. (2011). Sodomasochist role-playing as live-action role-playing: a trait-descriptive analysis. *International Journal of Role-Playing*, issue 2, 59–70.
- Harviainen, J. T. (2016). Physical presence in simulation: A scratch at the surface of complexity. *International Journal of Role-Playing*, issue 6, 32–38.
- Harviainen, J. T., & Lieberoth, A. (2012). Similarity of social information processes in games and rituals: Magical interfaces. *Simulation & Gaming*, 43(3), 528–549.
- Harviainen, J. T. et al. (2018). Live-action role-playing games. In S. Deterding, J. P. Zagal (Eds.), *Role-playing game studies: Transmedia foundations* (pp. 87–106). London: Routledge.
- Huizinga, J. (1939). *Homo Ludens: Versuch einer Bestimmung des Spiellements der Kultur*. Amsterdam: Pantheon akademische Verlagsanstalt.
- Klabbers, J. H. G. (2009). *The magic circle: Principles of gaming & simulation*, Third and Revised Ed. Rotterdam: Sense Publishers.
- Koljonen, J. (2004). “I could a tale unfold whose lightest word would harrow up thy soul”. Lessons from Hamlet. In M. Montola & J. Stenros (Eds.), *Beyond role and play* (pp. 191–201). Helsinki: Ropecon ry.

- Lainema, T. (2010). Theorizing on the treatment of time in simulation gaming. *Simulation & Gaming*, 41(2), 170–186.
- Lancaster, K. (1999). *Warlocks and warpdrive: Contemporary fantasy entertainments with interactive and virtual environments*. Jefferson: McFarland.
- Lee, H. (1999). Time and information technology: Monochronicity, polychronicity and temporal symmetry. *European Journal of Information Systems*, 8(1), 16–26.
- Lee, H., & Liebenau, J. (1999). Time in organizational studies: Towards a new research direction. *Organization Studies*, 20(6), 1035–1058.
- Mochocki, M. (2017). From live action to live perception: Player character's point of view. In Y. I. Kot (Ed.), *Larp as a social tool* (pp. 147–167). Minsk: Varaxin.
- Pegg, S. (2011). Domestic realism in larp. In A. Castellani & J. T. Harviainen (Eds.), *Larp frescos: Affreschi antichi e moderni sui giochi di ruolo dal vivo, Vol. II* (pp. 131–136). Firenze: Larp Symposium.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stark, L. (2012). *Leaving Mundania: Inside the transformative world of live action role playing games*. Chicago: Chicago Review Press.
- Stenros, J. (2012a). In defence of a magic circle: The social and mental boundaries of play. In *Proceedings of DiGRA Nordic 2012 Conference: Local and Global – Games in Culture and Society*.
- Stenros, J. (2012b). Mellan himmel och hav. Embodied amorous queer scifi. In J. Stenros, M. Montola (Eds.), *Nordic larp* (pp. 158–167). Stockholm: Fëa Livia.
- Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. London: Routledge.
- Tychsen, A., & Hitchens, M. (2009). Game time: Modeling and analyzing time in multiplayer and massively multiplayer games. *Games and Culture*, 4(2), 170–201.
- Whitehouse, H. (1996). Rites of terror: Emotion, metaphor and memory in Melanesian initiation cults. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2(4), 703–715.
- Wieslander, E. (2004). Positive power drama. In M. Montola, J. Stenros (Eds.), *Beyond role and play* (pp. 235–242). Helsinki: Ropecon.

Ludography

Delirium (2010). Designed by Rasmus Høgdall, Peter Schønnemann Andreassen, Kristoffer Thurøe, Peter Munthe-Kaas, Jesper Heebøll Arbjørn and Mathias Kromann. Denmark.

Hamlet (2002). Designed by Martin Ericsson, Christopher Sandberg, Anna Ericsson, Martin Brodén et al. Sweden. Multiple runs.

Just a little loving (2011). Designed by Tor Kjetil Edland and Hanne Grasmø. Norway. Multiple runs in Norway, Sweden, Denmark, USA and Finland.

Lotka-Volterra (2018). Designed by Olle Nyman et al. Sweden. One run.

Mellan himmel och hav (2003). Designed by Eliot Wieslander and Katarina Björk. Sweden. One run.

Minds-Eye Theatre (1993). White Wolf. Game system.

Moir (2005). Organised by Anna Ericson and Karin Tidbeck. Sweden. One run.

Monitor Celestra, The (2013). Organised by Alternativ HB, Bardo and Berättelsefrämjandet. Sweden. Three runs.

Nice Evening with the Family, A (2007). Designed by Anna Westerling, Anders Hultman, Tobias Wrigstad, Anna-Karin Linder, Elsa Helin and Patrik Balint. Sweden. Four runs.

J. Tuomas Harviainen, PhD, MBA – Professor of Information Studies and Interactive Media, University of Tampere, Finland

Percepcja oraz systemy reprezentacji czasu i czasowości w larpach (live-action role-playing games)

Artykuł zajmuje się percepcją i systemami reprezentacji czasu i czasowości w larpach (live-action role-playing games). Na podstawie prac Timo Lainema, badacza gier menedżerskich, niniejszy artykuł przedstawia przykładowe efekty czasu trwania gry, asynchroniczności i nudy, a następnie proponuje nowe podejście do postrzegania czasu na - i w - larpach.

Słowa kluczowe: live-action role-playing games, magiczny krąg, tymczasowość

II.
ARTYKUŁY
ARTICLES

Wykorzystanie gier planszowych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych

Board games for natural science education

Jacek Francikowski

Uniwersytet Śląski w Katowicach | jacekfrancikowski@wp.pl
ORCID: 0000-0002-9291-7814

Abstract: Beyond entertainment functions, board games can perform the essential functions of education. There are many games which, in addition to shaping social competences or logical thinking, reasoning and planning, can provide knowledge and expertise to help with natural sciences (physics, chemistry, biology, earth science). In the learning of these subjects there are many problems associated with understanding the content, often new or abstract, and how it is related to students' existing knowledge. It is also important to transfer the knowledge about the operation and the principles governing science. A rich pool of titles with various mechanical and difficulty levels allows using the games as a teaching tool in the classroom, and crucially, outside it.

Keywords: board games, education, natural sciences, scientific method

W nauczaniu przedmiotów przyrodniczych (fizyki, chemii, biologii, geografii) obserwuje się wiele podstawowych kłopotów, z którymi borykają się uczniowie. Wiążą się one z zapamiętywaniem i rozumieniem terminów, a także procesów i zjawisk (często abstrakcyjnych) występujących w naturze. Podobnie jest z wyciąganiem wniosków oraz przewidywaniem konsekwencji owych zjawisk. Wymienione kłopoty wynikają w dużym stopniu z trudności w wyobrażeniu i łączeniu – przez ucznia – wspomnianych terminów i zjawisk z jego wcześniejszą wiedzą i doświadczeniem z codziennego życia. Często nowo poznawane fenomeny mają nieintuicyjną naturę i niełatwo jest je sobie wyobrazić oraz właściwie zrozumieć, szczególnie gdy dana osoba styka się z nimi po raz pierwszy. W wielu wypadkach nie ma możliwości ich zobaczenia i samodzielnego „zaznania” w klasie. Także kłopoty z motywacją i stopniem zaangażowania na lekcji ograniczają skuteczność nauczania wybranych treści (Lowe, 1988; Żmijowska-Wnęk, 2010; Forsthuber, Motiejūnaitė, de Almeida Coutinho, Baïdak, Horvath, 2011; Krzyżanowska, Wiśniewska, 2009). Wydaje się, że rozwiązaniem niektórych z tych problemów może być użycie gier planszowych (Russell 1999; Bochenek i in., 2007; Alvim i in., 2009; Rose, 2011; Ramani, 2012; Korolczuk, Zambrowska, 2014).

Gry planszowe (analogowe) przeżywają obecnie drugą młodość i ich użytkowanie staje się coraz popularniejszą formą spędzania wolnego czasu. Pomimo rozwoju cyfrowych form rozrywki co roku pojawiają się setki nowych wydań „tradycyjnych”, a na całym świecie, w tym także w Polsce, gracze organizują się w domach, bibliotekach, obiektach kultury czy kawiarniach, by spotkać się przy swoich ulubionych tytułach. Nie dziwi więc, że w tej sytuacji coraz powszechniejsze staje się wykorzystanie nowoczesnych gier planszowych w edukacji (Mayers, 2010; Woods, 2012).

Nowoczesne gry planszowe to zaś już coś więcej niż znane wszystkim *Monopoly* czy *Chińczyk*. Oferta i możliwości tych gier są dużo większe i warto przyrzeć się bliżej ich wartości edukacyjnej. Produkcje, o których tu mowa, stanowią dużo więcej niż proste układy bazujące na zasadzie: „Rzuć kostką – porusz pionek”. Są to oparte na innowacyjnych pomysłach i mechanikach systemy zanurzone w określonej przez autora tematyce (istnieją bardzo złożone symulacje pola walki lub zarządzania państwem). Wymagają od graczy przetwarzania informacji i podejmowania decyzji

w zakresie zależnym od ich poziomu trudności. Mogą charakteryzować się również inicjowaniem bogatej i różnorodnej interakcji z innymi graczami. Dlatego też pod hasłem „gry planszowe” kryje się ogromna liczba tytułów o rozmaitej mechanice i stopniu komplikacji (daje to szansę dostosowania propozycji do wieku i doświadczenia graczy) i, wbrew nazwie, niekoniecznie muszą one posiadać planszę (dlatego dalej będzie używane samo słowo „gra”). Wykorzystuje się w nich kości, karty, żetony, figurki, kafelki czy inne autorskie elementy i rozwiązania, czasem wyjątkowe dla jednej określonej gry (Mayers, 2010; Woods, 2012). Duża liczba tytułów pozwala na dobranie najodpowiedniejszego pod względem tematyki i realizowanych celów do potrzeb lekcji, poziomu kształcenia i wieku uczniów. Należy zaakcentować, że wiele z tych produkcji nadaje się także (niekiedy wyłącznie) do wykorzystania na wyższych szczeblach edukacji – gimnazjum i liceum. Nie są to więc, jak często mylnie się sądzi, narzędzia dydaktyczne przeznaczone wyłącznie dla jej początkowych etapów – przedszkolnego i podstawowego (Mayers, 2010). Oczywiście, liczba tytułów, które można wówczas zastosować, jest większa, a ograniczenia z nimi związane – mniejsze (np. rozgrywka trwa krócej) (Korolczuk, Zambrowska, 2014).

Wiele z istniejących propozycji doskonale wpisuje się tematyką lub/i mechaniką w potrzeby kształcenia w zakresie nauk przyrodniczych. Wśród najciekawszych znajdziemy następujące: *Pandemia*, *Origins*, *Compounded*, *Myrmes*, *Wysokie napięcie*, *CO₂*, *High Frontiers*, *Ewolucja*, *Fun-Factory*, *TwinTin Bots*, *The New Science*, *Robinson Crusoe* i wiele innych. Zawierają one zwykle dużą ilość wiedzy merytorycznej, która jest podawana pośrednio, poprzez kontakt z grą. Należą do tej kategorii przestrzenie geograficzne, obiekty kosmiczne, związki chemiczne, gatunki, zjawiska i wielkości fizyczne, postaci i wydarzenia. Co ważne, ich znajomość nie jest niezbędną do tego, by grać i wygrywać. Jednak częste obcowanie z nimi w trakcie rozgrywki wyraźnie ułatwia ich poznawanie i zapamiętywanie. Dodatkowo, ponieważ są one umieszczone w określonym kontekście (czyli fabule/tematyce) i mają zastosowanie, gracze łatwiej je przyswajają.

Mechanika gry i interakcja pomiędzy uczestnikami sprawiają, że abstrakcyjne i trudne do wyobrażenia zjawiska uzyskują nowy kształt. Kluczowym czynnikiem okazuje się także procesowa natura opisywanej

czynności, co sprawia, że niekonkretne dawniej pojęcia znajdują odbicie w tym, co dzieje się „na planszy”, dzięki czemu łatwiej wytworzyć połączenia z wiedzą zdobytą wcześniej. Ponieważ jest to proces, uczeń ma też określony czas, by w trakcie gry móc opanować wybrane zagadnienia, oraz na to, by popełniać błędy, które są równie istotne dla procesu edukacyjnego. Zyskuje w ten sposób szansę na ich zrozumienie i naprawienie w trakcie trwającej rozgrywki lub w kolejnych. Możliwość popełniania błędów i uczenia się na nich stanowi jeden z najskuteczniejszych sposobów nabywania nowych umiejętności. Aby właściwie zareagować na określony problem, trzeba go najpierw zrozumieć. Gra wymusza więc na graczach zaangażowanie głębokich poziomów przetwarzania informacji, a nie tylko powierzchowny kontakt, jak np. wykład (Jarvis, 2005; Hamm, Robertson, 2010; Waldrop, 2015).

Proces nauki jest wspierany przez cykliczność rozgrywek – kolejne pozwalają utrwalać umiejętności i czynnie je weryfikować. Dodatkowo chęć wygranej i rywalizacji są dobrymi motywatorami do świadomego i pełnego kontaktu z grą. Równocześnie jej użytkownicy mogą uczyć się stosowanych strategii i rozwiązań od siebie nawzajem (Matorin, McNamara, 1996; Gobet i in., 2012; Wiering i in., 2007; Talak-Kiryk, 2010; Bentley, 2011; Linderoth, 2011; Dartigues i in., 2013). Taka struktura doskonale odzwierciedla też złożoność i naturę procesu badawczego. Gracze w trakcie rozgrywki wchodzi w interakcje z pewnym modelowym układem opartym na sprecyzowanych zasadach, a wygrana wynika z rozwikłania określonych problemów. Muszą oni te wyzwania rozpoznać, postawić sobie odpowiednie pytania i stworzyć hipotezę, która będzie próbą odpowiedzi i znalezienia rozwiązania (zwycięstwa). Gra szybko zweryfikuje ową hipotezę i jej użyteczność.

Jest to niezwykle sytuacja: mamy w niej równocześnie źródło różnorodnych wyzwań i mechanizm weryfikujący sposoby sprostania im. Powstaje tym samym miniaturowy model świata, gdzie świetne odwzorowanie znajduje procedura postępowania naukowego, typowego również dla naszego codziennego życia, a nie tylko dla działań w laboratorium (Bentley, 2011). Często nie zdajemy sobie sprawy, jakimi zasadami kieruje się nauka i jakie są sposoby dochodzenia do prawdy, a gra stwarza możliwość bliższego przyjrzenia się tym procedurom, przeanalizowania ich i przyswojenia poprzez praktykę.

Gry są cenne edukacyjnie także ze względu na autentyczność doświadczeń, jakie oferują, aktywizację uczniów, wzbudzanie w nich poczucia sprawczości, kształtowanie ich umiejętności socjalnych i innych miękkich oraz uruchamianie głębszych poziomów przetwarzania informacji. Co ważne, wykazują przy tym wieloaspektowe działanie i dzięki takiej naturze nie rozwijają jednej, wąskiej kompetencji, ale mimowolnie angażują uczniów na najrozmaitsze sposoby (Gobet i in., 2012; Mayers, 2010). Poza kształtowaniem kompetencji formalnych i wiedzy wpływają też na inne obszary kompetencyjne uczniów (Korolczuk, Zambrowska, 2014). Dzięki nim możliwe są ćwiczenia w zakresie:

- działania według ustalonych reguł i przestrzegania zasad;
- rozwijania koncentracji i cierpliwości;
- tworzenia i testowania własnych rozwiązań oraz podejmowania decyzji;
- pracy w grupie i komunikacji – rywalizacji oraz kooperacji;
- przyjmowania odpowiedniej postawy wobec porażki i zwycięstwa oraz odporności na stres;
- logicznego myślenia;
- budowania i testowania strategii;
- odkrywania własnych słabych i mocnych stron, znajdowania roli, w której dana osoba się realizuje;
- kompetencji matematycznych i myślenia algorytmicznego;
- języka angielskiego.

Wiele z istniejących gier doskonale sprawdzi się w aktywizacji uczniów w ramach przedmiotów przyrodniczych. Aby przybliżyć możliwości nowoczesnych gier planszowych w tym obszarze, przyjrzymy się niektórym z ciekawszych tytułów.

Pandemia to gra kooperacyjna dostępna w polskiej wersji dla 1–4 graczy. Ich zadaniem jest współpracować ze sobą, by sprostać growym wyzwaniom, czyli epidemiom czterech rozprzestrzeniających się chorób (SARS, wąglik, dur brzuszny, cholera). Cel stanowi znalezienie szczepionek na te choroby. Jest to doskonały przykład nowoczesnej gry, w której gracze muszą się komunikować między sobą i podejmują wiele trudnych decyzji determinujących zwycięstwo lub przegraną. Konieczne są wybory między przemieszczeniem się do bardziej zagrożonego obszaru a wyleczeniem chorych na miejscu; podobnie konieczne jest rozważenie pozostawienia,

użycia lub wymienienia z innym graczem kart-próbek, które się posiada. Uczestnicy w pełni kontrolują swoje działania, a losowość ogranicza się do sposobu rozprzestrzenienia się chorób na mapie. Jest to proces dość nieprzewidywalny, jak w realnych warunkach. W czasie rozgrywki uczestnicy pełnią jedną z pięciu ról (medyk, inżynier, badacz, laborant, koordynator), każda z nich wiąże się zaś z innymi umiejętnościami. Tylko sprawna wymiana informacji między graczami, wykorzystanie owych umiejętności i koordynacja działań pozwolą sprostać wyzwaniu.

Pandemia zawiera dużo informacji z dziedziny biologii, które użytkownik nabywa już przy pierwszej partii, gdyż są one wpisane w mechanikę i tematykę. Gracze zapoznają się z podstawowymi terminami z zakresu epidemiologii i immunologii, jak „szczepionka”, „epidemia”, „odporność”. Mogą obserwować rozprzestrzenianie się chorób oraz pozyskiwać informacje o tym, jak można mu przeciwdziałać. Poza ogromnym ładunkiem emocjonalnym gra zawiera także wiedzę, z którą uczniowie rzadko mają okazję się spotkać w formie innej niż teoretyczna. Dodatkowo gracze bardzo szybko zapamiętują lokalizację miast na mapie, gdyż muszą się przemieszczać między nimi. Na kartach, zbieranych w celu opracowania szczepionki, znajdziemy też informacje o krajach, które przyjdzie im na planszy odwiedzić (ludności, powierzchni itp.).

Compounded to gra w języku angielskim (jednak jego znajomość nie jest konieczna, by z niej korzystać). Każdy z graczy pracuje w laboratorium chemicznym i rywalizuje z innymi graczami o syntezę jak największej liczby związków. Zdobywa w ten sposób punkty i rozwija swoje stanowisko. W *Compounded* zawarty jest także element komunikacyjny i dyplomatyczny, gdyż niektóre substancje mogą być tworzone przez dwie osoby, a w określonych momentach gracze mają szansę na wymienienie się posiadanymi substancjami. Do budowy związków wykorzystuje się atomy różnych pierwiastków dostępnych w grze. Gracze szybko zapoznają się ze związkami, jakich mogą użyć, oraz z ich różną dostępnością, podobną do tej istniejącej w przyrodzie (wylosowanie węgla czy wodoru jest bardziej prawdopodobne niż siarki czy wapnia). To ciekawy i angażujący sposób, by przyswoić wiedzę na temat budowy i nazw podstawowych związków chemicznych oraz ich właściwości (np. stan skupienia, łatwopalność). Klimatu grze dodaje tor punktacji, wykonany na bazie tablicy Mendelejewa. Gracze odnotowują zebrane punkty, przesuując

się od wodoru ku cięższym pierwiastkom. *Compounded* jest dobrym przykładem wykorzystania tematyki naukowej i związanych z chemią zjawisk do stworzenia interesującej i wciągającej gry.

High Frontier to rozbudowana gra symulacyjna, w której wcielamy się w eksploratorów Układu Słonecznego. Zadanie graczy polega na budowaniu i wysyłaniu statków kosmicznych w celu zdobycia wody z innych ciał niebieskich. Jednak nie jest to takie proste. Plansza przedstawia Układ Słoneczny z naniesionymi obiektami oraz potencjalnymi trasami przelotu, które można obrać. *High Frontier* doskonale pokazuje podstawowe wyzwania, przed jakimi stają kolejne programy i ekspedycje związane z badaniem kosmosu. Gracze muszą zaplanować trasy przelotu z uwzględnieniem orbit, skalkulować zapasy paliwa, uwzględnić masę ładunku przewożonego w drodze powrotnej, skonstruować odpowiednie silniki i systemy kontrolne. Stają przed wieloma różnorodnymi problemami i trudnymi kompromisami. W grze zawarta jest duża ilość wiedzy z zakresu techniki i fizyki. Użytkownicy, zdobywając kosmos i starając się wygrać w wyścigu o najlepsze złoża, obcują z tą wiedzą i poznają jej zastosowanie.

Wsiąść do pociągu to gra o prostych zasadach, wciągająca jednak starszych i młodszych graczy. Ich zadaniem jest budować linie kolejowe pomiędzy największymi miastami na kontynentach świata. Uczestnicy rozgrywki rywalizują ze sobą o pierwszeństwo w tworzeniu linii, starając się jak najsprawniej wypełnić przydzielone im zadania. Gra rozwija umiejętność planowania, a poza tym jest okazją do zapoznania się z lokalizacjami państw i miast. Niewielka liczba rozgrywek wystarczy, by uczestnicy przyswoili te lokalizacje i wzajemne położenie różnych ośrodków, a także kształt kontynentów i krajów.

Poza komercyjnymi grami, które są dostępne na rynku i na których się tu skupiono, istnieją inne możliwości wprowadzenia tego typu produkcji do klasy. Ta druga opcja to tzw. gry *print and play* (PnP, czyli „drukuj i graj”). Są to propozycje dostępne na licencji *creative commons*, tj. otwartych zasobów. Mają one zwykle postać plików PDF, które można ściągnąć i wydrukować w dowolnej liczbie, by następnie wykorzystać je w klasie. Jest to względnie prosty i tani sposób, by niewielkim kosztem posiadać w szkole odpowiedni zasób zestawów gier, niezależnie od wielkości grupy. Mamy tu często do czynienia z systemami o prostszej

mechanice, które można rozegrać w parę minut. Jest to ważne o tyle, że do tej kategorii należy wiele bardzo udanych gier dotyczących tematyki nauk przyrodniczych, które są warte polecenia i przetestowania. Znajdziemy tu takie tytuły jak *Antidotum*, *Go Bugs*, *Phylo*, *Swarm*, *Circulatory System Game*, *Genarate*, *Rocket Ships*, *Ion*, *Gut Check*. Nierzadko nie odbiegają one jakością pomysłu, mechaniką ani wykonaniem od komercyjnych. Trzeba jednak zaznaczyć, że są to zwykle gry w języku angielskim (w przypadku niektórych jest to kwesta jedynie angielskojęzycznej instrukcji). Samo wykonanie takiej gry i przygotowanie jej w wersji polskiej może być ciekawym projektem klasowym (Leemukil i in., 2000; Ramani, 2012).

Istnienie tak dużej liczby produkcji, których tematyka mieści się w obszarze nauk przyrodniczych, wskazuje zarówno na ogromny potencjał zjawisk przyrodniczych jako inspiracji, jak i na zainteresowanie graczy tego typu tematyką. Tutaj szerzej zaprezentowano jedynie cztery tytuły – w celu zarysowania potencjału gier dotyczącego przedstawiania zagadnień często trudnych, gdy są one nauczane w statycznej formie, lub zawierających dużo informacji encyklopedycznych. Obecnie stajemy się coraz bardziej świadomi tego, że uczenie w coraz mniejszym stopniu odbywa się w szkole (Firmhofer, 2011). Dlatego warto spojrzeć na gry o tematyce naukowej jako na dodatkową przestrzeń do kontaktu z tego typu treściami. Jeśli już myślimy o wykorzystaniu gier w szkole, nie może, a wręcz nie powinno ograniczać się ono tylko do 45 minut lekcji. Niekiedy będzie to nawet niewykonalne – ze względu na czas rozgrywki. W tym przypadku można wyobrazić sobie użycie gry jako elementu działań pozalekcyjnych, w których trakcie uczniowie po zapoznaniu się z grą opisują swoje doświadczenia i przemyślenia w kontekście omawianej problematyki. Wyciągają wnioski na temat konsekwencji swoich działań, opisują relacje pomiędzy elementami składowymi gry oraz graczami, odnosząc się do swoich doświadczeń w świecie rzeczywistym. Zapewnienie młodzieży wolnego dostępu do gier ma szansę przynieść największe efekty dydaktyczne. Umożliwienie zaś kontaktu z interesującą ich grą po lekcjach, w bibliotece, w ramach koła naukowego czy w czasie wolnym lub na wycieczce szkolnej – może zaowocować niespodziewanymi rezultatami edukacyjnymi (Mayers, 2010).

Literatura

- Alpim, V. S. S., Santos, J. B., Silva, J. S. J., Menezes, T. D. C., Amorim, R., Ladeia, B. T. C., Marques, H., Queiroz, L. B., Gandra, M. (2009). Enigma: A Board Game As A Potential Tool For Biochemistry And Microbiology Learning And Integration. *Journal of Biochemistry Education*, 7(2), 7.
- Bentley, N. (2 listopada 2011). Zendo as a tool for teaching the scientific method. Online: <<https://nickbentleygames.wordpress.com/2011/11/02/zendo-as-a-tool-for-teaching-the-scientific-method/>>.
- Bochennek, K., Wittekindt, B., Zimmermann, S. Y., Klingebiel, T. (2007). More than mere games: A review of card and board games for medical education. *Medical Teacher*, 29(9), 941–948.
- Dartigues, J. F., Foubert-Samier, A., Le Goff, M., Viltard, M., Amieva, H., Orgogozo, J. M., Barberger-Gateau, P., Helmer, C. (2013). Playing board games, cognitive decline and dementia: A French population-based cohort study. *BMJ Open*, 3(8). Online: <<https://bmjopen.bmj.com/content/3/8/e002998>>.
- Firmhofer, R. (2011). W szkole czy poza szkołą? Jak uczy się w epoce postindustrialnej? W: P. Zbieranek (red.), *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce?* Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Online: <http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=209>.
- Forsthuber, B., Motiejūnaitė, A., de Almeida Coutinho, A. S., Baïdak, N., Horvath, A. (2011). *Nauczanie przedmiotów ścisłych i przyrodniczych w Europie. Polityka, praktyka i badania naukowe* (tłum. J. Czernik). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Online: <<https://publications.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/bae53054-c26c-4c9f-8366-5f95e2187634/language-pl>>.
- Gobet, F., de Voogt, A., Retschitzki, J. (2012). *Moves in Mind. The Psychology of Board Games*. Hove: Psychology Press.
- Hamm, S., Robertson, I. (2010). Preferences for deep-surface learning: A vocational education case study using a multimedia assessment activity. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7), 951–965. Online: <<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1027/288>>.
- Jarvis, M. (2005). *Psychology of Effective Learning and Teaching*. Cheltenham: Nelson Thornes.

- Korolczuk, R., Zambrowska, M. (2014). *Pozwólmy dzieciom grać. O wykorzystaniu gier planszowych w edukacji matematycznej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krzyżanowska, Ł., Wiśnicka, M. (2009). Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań. Online: <http://www.kopernik.org.pl/fileadmin/user_upload/PROJEKTY_SPECJALNE/Interakcja-Integracja/2009/sesja1/raport_nauczyciele_konferencja_prasowa_14_10_09.pdf>.
- Leemkuil, H., de Jong, T., Ootes, S. (wrzesień 2000). Review of educational use of games and simulations. Online: <https://ris.utwente.nl/ws/files/5156063/review_of_educational.pdf>.
- Linderoth, J. (2011). Exploring Anonymity in Cooperative Board Games. W: *Proceedings of DiGRA Conference: Think Design Play*. Online: <<http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/11312.15167.pdf>>.
- Lowe, N. K. (1988). Games and toys in the teaching of science and technology. Online: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080586e.pdf>>.
- Matorin, A. I., McNamara, J. R. (1996). Using board games in therapy with children. *International Journal of Play Therapy*, 5(2), 3–16.
- Mayer, B., Harris, C. (2010). *Libraries Got Games: Aligned Learning through Modern Board Games*. Chicago: American Library Association.
- Ramani, G. B., Siegler, R. S., Hitti, A. (2012). Taking It to the Classroom: Number Board Games as a Small Group Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 661–672. Online: <<http://www.psy.cmu.edu/~siegler/RamaniSiegHitti-12JEP.pdf>>.
- Rose, T. M. (2011). A Board Game to Assist Pharmacy Students in Learning Metabolic Pathways. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(9). Online: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3230344/>>.
- Russell, J. V. (1999). Using Games To Teach Chemistry. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 487–488.
- Waldrop, M. M. (2015). Why we are teaching science wrong, and how to make it right. *Nature*, 523(7560), 272–274. Online: <<https://www.nature.com/news/why-we-are-teaching-science-wrong-and-how-to-make-it-right-1.17963>>.
- Wiering, M. A., Patist, J. P., Mannen, H. (2 grudnia 2005). Learning to Play Board Games using Temporal Difference Methods. Online: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.76.4345&rep=rep1&type=pdf>>.

- Woods, S. (2012). *Eurogames: The Design, Culture and Play of Modern European Board Games*. Jefferson, [North Carolina]: McFarland.
- Talak-Kiryk, A. (1 stycznia 2010). Using Games In A Foreign Language Classroom. Online: <http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1488&context=ipp_collection>.
- Zagal, J. P., Jochen, R., Hsi, I. (2006). Collaborative games: Lessons learned from board games. *Simulation & Gaming*, 37(1), 24-40. Online: <<https://pubweb.eng.utah.edu/~zagal/Papers/Zagal%20et%20al%20-%20Collaborative%20Games%20-%20Lessons%20learned%20from%20boardgames.pdf>>.
- Żmijowska-Wnęk, E., Wójcik-Hetman, D., Dziurzyńska-Pyrusz, B., Tarka, Z., Socha, S., Rogala, B., Kocowicz, M., Klimas, K. (2010). Analiza przyczyn problemów w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Online: <http://innowacyjnetykolog.pl/uploads/files/analiza_przyczyn_problemw_nauczania.pdf>.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście:
10 grudnia 2016.

dr Jacek Francikowski – fizjolog, adiunkt w Katedrze Fizjologii Zwierząt i Ekotoksykologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wykorzystanie gier planszowych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych

Abstrakt: Gry planszowe poza funkcjami rozrywkowymi mogą pełnić istotne funkcje edukacyjne. Istnieje wiele gier zdolnych nie tylko do kształtowania kompetencji społecznych czy logicznego myślenia, wnioskowania i planowania, ale też do przekazywania wiedzy oraz formowania umiejętności z zakresu nauk przyrodniczych (fizyka, chemia, biologia, geografia). W nauczaniu tych przedmiotów pojawia się wiele kłopotów łączących się ze zrozumieniem treści, często nowych lub abstrakcyjnych, oraz z ich powiązaniem z posiadaną już wiedzą. Istotne jest również przekazywanie informacji na temat działania nauki i zasad nią kierujących. Bogactwo tytułów o różnorodnej mechanice i poziomach trudności pozwala stosować gry jako narzędzia dydaktyczne w klasie oraz, co kluczowe, poza nią.

Słowa kluczowe: gry planszowe, edukacja, nauki przyrodnicze, metoda naukowa

Badania gier wideo z perspektywy edukacji medialnej. Analiza i rekomendacje

Video games research from the perspective of media education: Analysis and recommendations

Damian Gałuszka, Agnieszka Taper

Instytut Socjologii UJ | Centrum Profilaktyki Społecznej
d.a.galuszka@gmail.com | ORCID: 0000-0001-5184-0737
agnieszka.taper@gmail.com | ORCID: 0000-0002-3147-7448

Abstract: The article presents an analysis of popular reports dealing with the issues of video games and related phenomena; the authors focus on family and parenting issues. The needs and expectations of media educators are the starting point for the analysis. Theoretical assumptions, content, methodology and practical aspects of selected studies are taken into consideration in the analysis. Conclusions are presented as proposals for changes in further research on video games, including their place in the family environment or peer groups.

Keywords: video games, media literacy, media education, media competencies, family

Homo Ludens 1(11)/2018 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2018
DOI: 10.14746/hl.2018.11.3 | received 31.12.2016 | revised 15.05.2017 | accepted 10.10.2017

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł jest wynikiem obserwacji roli gier wideo w projektach z zakresu edukacji medialnej. Jako osoby aktywne na polu akademickim, warsztatowym i szkoleniowym mamy okazję przygotowywać zajęcia edukacyjne dla szkół czy też opracowywać materiały naukowe bądź dydaktyczne, dlatego często korzystamy z różnego rodzaju raportów związanych z branżą gier wideo (statystyk, analiz demograficznych itp.). Spostrzeżenie, że wiele z takich dokumentów nie uwzględnia gier wideo jako elementu edukacji medialnej czy też rodzinnej formy wspólnego spędzania czasu wolnego, stanowiło dla nas impuls do pogłębionej analizy zawartości raportów, po które sięgają edukatorzy medialni w toku swojej pracy. Dodatkową motywacją była też chęć przełamania „kołtuństwa” (ang. *philistinism*) groznawstwa, o którym wspomina Ian Bogost (2015). Chodzi tu o rzadkie łączenie unaukowanego zainteresowania grami wideo z innymi kontekstami życia jednostkowego czy społecznego. Próbujemy przeciwstawić się tej tendencji, łącząc przedmiot zainteresowania ludologii z tematyką właściwą dla innych obszarów wiedzy: edukacji medialnej i socjologii rodziny. Badamy również związek praktyki grania (rozumianej jako forma spędzania czasu wolnego) z kontekstem życia rodzinnego, tak istotnego dla procesu uspołecznienia (tj. socjalizacji) jednostki.

Naszym zamiarem badawczym jest nie tyle krytyka wybranych raportów czy ich autorów, ile skonfrontowanie dotychczas przyjmowanych perspektyw badawczych i ich narzędziowych konceptualizacji z realiami życia rodzinnego i funkcjonowania gier wideo w rodzinach, znanymi nam z własnej praktyki warsztatowo-edukacyjnej i badawczej. Efekt, na jaki liczymy, ma wymiar nie tylko dyskursywny, ale i praktyczny, ponieważ mamy nadzieję, że autorzy kolejnych badań – całkowicie skupionych na rodzinnych aspektach funkcjonowania gier wideo czy też częściowo podejmujących takie wątki – zwrócą uwagę na przedstawiane przez nas rekomendacje badawcze. Wydaje nam się to ważne nie tylko dla odbiorców takich badań, czyli edukatorów medialnych lub osób współpracujących z rodzinami (nauczycieli, pedagogów, bibliotekarzy, przedstawicieli instytucji kultury etc.), ale też dla samych badaczy. Zagadnienia z dziedziny growej kontroli rodzicielskiej czy szeroko rozumianej growej

edukacji medialnej podejmowane są w wielu raportach, ale sposób ich poruszania często budzi wątpliwości merytoryczne.

Nasze omówienie określa obecnie dominujący zakres podejmowanych zagadnień badawczych, wskazuje na najpoważniejsze błędy metodologiczne, a także zawiera propozycje dodatkowych zagadnień i założeń badawczych, które mogą zostać podjęte przyszłości.

2. Gry wideo w kontekście edukacji medialnej i projektów edukacyjnych

Edukacja medialna, jedna z najmłodszych dziedzin pedagogiki, jest dyscypliną rozwijającą się niezwykle dynamicznie ze względu na tempo rozwoju nowoczesnych technologii i z tego powodu pełni ważną funkcję w realiach społeczeństwa informacyjnego. Wśród badaczy nie ma konsensusu co do przedmiotu i sposobów prowadzenia projektów z dziedziny edukacji medialnej, jeśli chodzi o dostosowanie ich treści i metod do potrzeb różnorodnych odbiorców (w różnym wieku, z odmiennych środowisk i o innych potrzebach); nie ma także zgody w kwestii definiowania kompetencji medialnych (zob. Ptaszek, 2014; Boyd, 2017; Stunża, 2017). W naszych rozważaniach przyjęliśmy za Bronisławem Siemienieckim definicję edukacji medialnej jako wychowania do krytycznego i świadomego korzystania z mediów, przy czym rolą edukatora jest kształcenie postaw i umiejętności użytkowników, czyli rozwój ich kompetencji medialnych (Siemieniecki, 2007, s. 137). Tę definicję chcielibyśmy jednak uzupełnić o postulaty autorów artykułu *Edukacja medialna jako kapitał społeczno-kulturowy w społeczeństwach wiedzy*. Twierdzą oni, że nowoczesna edukacja medialna musi nie tylko budować umiejętność krytycznego korzystania z mediów, ale też być interdyscyplinarna, brać pod uwagę możliwości (poznawcze, emocjonalne i społeczne) odbiorców, mieć charakter stosowany (pomagać w rozwijaniu różnych kompetencji); powinna również korespondować ze zjawiskami współczesnej kultury medialnej (Filiciak i in., 2015, s. 225), a takowym bez wątpienia są gry komputerowe.

Szukając nawiązań do gier wideo w polskich katalogach kompetencji cyfrowych, wzięliśmy pod uwagę następujące dokumenty: przygotowany przez Fundację Nowoczesna Polska katalog *Cyfrowa Przyszłość. Katalog*

kompetencji medialnych i informacyjnych (Dąbrowska i in., 2012), kolejną wersję z 2014 roku (Budzisz i in., 2014) oraz *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych* (Jasiewicz i in., 2014). Niestety w wymienionych katalogach nie znaleźliśmy zbyt wielu odniesień do gier wideo; zaryzykujemy nawet stwierdzenie, że gry są w nich traktowane ogólnikowo i marginalnie (przykładowo według autorów młodzi użytkownicy powinni: wiedzieć, że występują gry płatne; umieć samodzielnie wybrać sobie grę; mieć świadomość, że gry mogą „uzależniać”). Jedynie w *Ramowym katalogu...* w dziale „Relacje z bliskimi” znajdujemy istotną ze względu na rodzinny aspekt gier wideo informację, że rodzic powinien umieć skonfigurować funkcję kontroli rodzicielskiej na konsoli i umieć ocenić, czy dana gra jest odpowiednia dla dziecka (Jasiewicz i in., 2014, s. 17). Zatem z tak ważnych dla praktyków dokumentów – mających z założenia przedstawiać dość szczegółowy zakres kompetencji medialnych – o grach wideo odbiorcy dowiedzą się niewiele. Stąd też powstaje konieczność sięgania po innego rodzaju źródła wiedzy, między innymi raporty. Część z nich została przez nas przeanalizowana pod kątem przydatności w działaniach edukacyjnych, czego efekty przedstawiamy w kolejnej sekcji.

3. Dobór dokumentów do analizy

Przedstawione poniżej opracowanie jest przykładem wtórnej analizy danych, ponieważ odwołujemy się do wyników wcześniej zrealizowanych badań, których efektem było wypracowanie oficjalnych dokumentów aktuarialnych, czyli raportów (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 321). Wybór metody badań, tematyki oraz typu dokumentów wynika wprost z problemu badawczego, mianowicie pytania o to, jaki rodzaj wiedzy o rodzinnym aspekcie funkcjonowania gier wideo jest przekazywany w popularnych raportach i analizach naukowych, po które mogą sięgać osoby zaangażowane w polskie projekty edukacyjne. Tak postawiony problem wymaga ustalenia cech przekazów i możliwych przyczyn ich formułowania, a także wyprowadzenia wniosków o ich nadawcach, co wpisuje się w podstawowe zastosowania techniki analizy treści (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 344). Dokonany dobór dokumentów ma charakter celowy, co oznacza, że zrealizowane badanie nie

jest reprezentatywne, a jego potencjał eksplanacyjny ogranicza się do przeanalizowanego zbioru.

Przyjęte zasady selekcji miały możliwie wiarygodnie odzwierciedlać sposób poszukiwania wiedzy o grach wideo przez osoby zainteresowane edukacyjnymi, rodzinnymi bądź wychowawczymi aspektami funkcjonowania tego medium. Dlatego też postanowiliśmy rozpocząć od wstępnego wyszukania interesujących nas opracowań poprzez wpisywanie w wyszukiwarce Google fraz, które wskazywałyby na analizy gier wideo i branży elektronicznej rozrywki w powiązaniu z rodziną (hasło „gry wideo rodzina raport”), edukacją (hasło „gry wideo edukacja raport”), wychowywaniem (hasło „gry wideo wychowywanie raport”), szkołą (hasło „gry wideo szkoła raport”) czy socjalizacją (hasło „gry wideo socjalizacja raport”). W przypadku tekstów anglojęzycznych schemat był identyczny, wpisywaliśmy jednak angielskie odpowiedniki przedstawionych w nawiasach haseł. Następnie lista wyszukanych plików została poszerzona o opracowania, które znaleźliśmy już z dotychczasowej pracy naukowej oraz warsztatowo-edukacyjnej. Odnalezione w ten sposób opracowania poddaliśmy dodatkowej weryfikacji (polegającej m.in. na sprawdzeniu, czy uzyskany tekst zawiera przynajmniej część z interesujących nas informacji) i ostatecznie ustaliliśmy listę dwunastu wydawnictw polsko- i anglojęzycznych. Do analizy włączyliśmy przy tym dwadzieścia cztery dokumenty, ponieważ uwzględniliśmy dwanaście edycji opracowania *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry*. Przyjęliśmy następujące kryteria doboru raportów do analizy:

- Metody ilościowej – ponieważ zależało nam na porównaniu własnych doświadczeń z badaniami jakościowymi z opracowaniami o charakterze ilościowym.
- Rzetelności – wyrażającej się poprzez przynajmniej częściowe opisanie w tekście przyjętej metodologii, próby badawczej, wykorzystanych wskaźników i ich wartości etc.
- Tematu – interesowały nas raporty poruszające zagadnienia rodzinnych aspektów funkcjonowania gier wideo, np. kontroli rodzicielskiej.
- Dostępności – mając na uwadze realia pracy wielu edukatorów medialnych (np. niedofinansowanie, konieczność inwestowania własnych środków w materiały edukacyjne, brak wsparcia ze strony

instytucji), znane nam także z własnego doświadczenia, postanowiliśmy odwołać się tylko do raportów darmowych, szeroko dostępnych i możliwych do pobrania ze stron internetowych.

Wybrane raporty dodatkowo podzieliliśmy na dwie podstawowe kategorie: skoncentrowane na grach wideo i częściowo odnoszące się do tych gier. Te pierwsze są dokumentami, po które sięgnęlibyśmy od razu, szukając informacji o tym medium. Te drugie zazwyczaj dotyczą innych kwestii, na przykład korzystania z internetu przez dzieci, ale niekiedy pojawiają się w nich ciekawe wątki grove, często nieobecne w dokumentach z pierwszej grupy. Wyprzedzając nieco tok wywodu, wskazujemy interesujący przykład z branżowo-marketingowego raportu *Polska branża gier komputerowych – analiza wizerunku medialnego i świadomości marek polskich producentów gier*. Jednym ze wskazanych tu typów graczy są „Rodzinne Edukatorki” – czyli głównie dojrzałe (powyżej 32 roku życia) kobiety (ponad 80 procent), niespecjalnie zaangażowane w kulturę gier wideo (niska wiedza o grach, rzadkie sięganie po gry i ich kupowanie). (Monday PR, 2012, s. 31).

Ostatecznie na liście raportów przeznaczonych do analizy znalazły się następujące opracowania:

Raporty skoncentrowane na grach wideo:

- *Essential Facts About The Computer And Video Game Industry* (ESA, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016). To coroczny raport powstający na zlecenie Entertainment Software Association (ESA), nieprzerwanie publikowany od 2005 roku na podstawie badania prowadzonego przez grupę badawczą Ipsos. W dalszej części tekstu raporty z tej serii będą skrótowo określane jako *Essential Facts*.
- *Teens, Video Games, and Civics* (Lenhart i in., 2008). Jednorazowy raport przygotowany przez amerykańskie centrum badawcze Pew Internet & American Life Project we współpracy z Fundacją MacArthura.
- *Polska branża gier komputerowych – analiza wizerunku medialnego i świadomości marek polskich producentów gier* (Monday PR, 2012). Zlecony przez agencję marketingową Monday PR i zrealizowany przez SW Research raport skupiający się na medialnym wizerunku branży elektronicznej rozrywki w Polsce.

- *Videogames in Europe: 2012 Consumer Study* (ISFE, 2012a). Ogólnoeuropejska edycja jednorazowego badania zrealizowanego przez Ipsos MediaCT w szesnastu krajach europejskich na zlecenie Interactive Software Federation of Europe.
- *Videogames in Europe: 2012 Consumer Study. Poland* (ISFE, 2012b). Polska edycja wyżej wspomnianego badania.
- *Game Industry Trends 2014 KIDS* (NoNoobs, 2014). Raport powstały na podstawie jednorazowego badania zrealizowanego przez agencję badawczą SW Research na zlecenie spółki NoNoobs.
- *Kondycja Polskiej Branży Gier Wideo 2015* (Bobrowski, Rodzińska-Szary, Socha, 2015). Raport z drugiej edycji badania zrealizowanego przez Krakowski Park Technologiczny, grupę Onet.pl oraz portal GRY-Online.pl.

Raporty częściowo odnoszące się do gier wideo:

- *Miliardy złotych w rękach dzieci* (PPJO, 2013). Jeden z wielu raportów przygotowanych przez Polski Program Jakość Obsługi, opublikowany przez grupę VSC – firmę, która ma wieloletnie doświadczenie w badaniach marketingowych, a w szczególności analizach metodą tajemniczego klienta.
- *EU Kids Online: Final Report* (Livingstone, Haddon, 2009). Końcowy raport z rozbudowanego badania panelowego realizowanego przez kilka lat w London School of Economics and Political Science (LSE).
- *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego* (Bąk, 2015). Raport oparty na badaniu ilościowym przygotowanym przez znaną w polskim środowisku edukacyjnym Fundację Dajemy Dzieciom Siłę (dawniej Fundacja Dzieci Niczyje).
- *Rodzice i dzieci wobec zagrożeń dzieci w Internecie* (Orange Polska, 2016). Raport z badania przeprowadzonego przez TNS Polska na zlecenie Orange Polska we współpracy z Fundacją Orange i Fundacją Dajemy Dzieciom Siłę – czyli istotnymi instytucjami zaangażowanymi w projekty edukacji medialnej w Polsce.
- *Dzieci po szkole – wolne czy zajęte* (Squła.pl, 2016). Raport z badania przeprowadzonego przez SW Research na zlecenie platformy edukacyjnej Squła.pl.

Jako podstawową jednostkę analizy wybraliśmy temat, czyli proste zdanie, będące niekiedy członem zdań złożonych czy akapitów (Frankfort-Nachmias,

Nachmias, 2001, s. 344). W praktyce tematami były fragmenty dokumentów w postaci wykresów, tabel, danych liczbowych czy linijek tekstu. Kodowanie (tzn. przypisanie jednostek analizy do ogólnych kategorii wynikających z treści zgromadzonego materiału) zostało przeprowadzone przy pomocy narzędzia MaxQDA – oprogramowania typu CAQDA (ang. *computer assisted qualitative data analysis software*), czyli programu komputerowego wspomagającego analizę danych jakościowych. W toku analizy powstało ponad 420 kodów, które następnie przyporządkowano do przynajmniej jednej z 15 wyłonionych indukcyjnie kategorii. W kolejnych sekcjach tekstu przedstawimy generalny obraz i zawartość raportów, krytycznie przeanalizujemy zastosowane metody badawcze oraz podamy sugestie poszerzenia podejmowanej problematyki.

4. Omówienie najczęściej podejmowanych zagadnień w analizowanych raportach

W zbadanych dokumentach podejmowano następujące zagadnienia (w kolejności od najczęściej do najrzadziej poruszanego):

Metody nadzoru: chodzi tu głównie o wykorzystywane przez rodziców sposoby kontroli grających dzieci, a także próby ustalenia odsetka opiekunów, którzy zwracają uwagę na rodzaj lub zawartość wykorzystywanych przez dzieci gier wideo. W raportach z cyklu *Essential Facts* bada się też obecność rodziców podczas zakupów lub pożyczania gier. Ciekawym wątkiem rozpatrywanym w pojedynczych raportach jest zakres i rodzaj kontroli rodziców w zależności od rodzaju medium (gry wideo, telewizja, filmy, internet) i typu urządzenia (komputer, smartfon, tablet, konsola). Na wyróżnienie zasługuje raport *GIT 2014 KIDS*, w którym zapytano rodziców o powody niestosowania kontroli rodzicielskiej. Taka wiedza daje szansę na poprawę strategii komunikacyjnych wykorzystywanych przez edukatorów medialnych. Wątek kontroli podejmowany był w osiemnastu dokumentach (w tym dwunastu z serii *Essential Facts*).

Wspólne korzystanie z gier wideo: pytania odnoszące się do tej materii w dużej części dotyczyły powodów wspólnego korzystania z gier wideo, a także prób określenia najczęściej wybieranych przez dzieci towarzyszy

do grania (zazwyczaj byli to znajomi czy osoby poznane w internecie, rzadziej rodzice lub członkowie rodziny). Pewna sprzeczność pojawia się w analizie danych dotyczących rodziców chętnych do wspólnego grania z dziećmi. W raportach *Teens, Video Games, and Civics, Videogames in Europe: 2012 Consumer Study. Poland* oraz *Dzieci po szkole – wolne czy zajęte* podano informacje, które wskazują na niski odsetek rodziców zainteresowanych tą formą spędzania czasu wolnego. Przykładowo w drugim z tych dokumentów (ISFE, 2012a, s. 21) czytamy, że 25 procent polskich rodziców przyznało, że gra ze swoimi dziećmi. Z kolei w *GIT 2014 KIDS* napisano: „Można powiedzieć, że granie w gry łączy pokolenia. Co piąty badany (19 proc.) gra sam, prawie połowa (46 proc.) gra sama lub z dzieckiem, a 10 proc. gra w gry wideo tylko z dzieckiem” (NoNoobs, 2014, s. 5). Ujawniają się tu istotne rozbieżności w wynikach omawianych badań, co sprawia, że trudno o jednoznaczne wnioski, jeśli chodzi o ważny z perspektywy wychowawczej aspekt wspólnego korzystania z gier wideo. Ponieważ wyników tych nie można ze sobą porównywać (zachodzi tu odmienność przyjętych metodologii, grup badawczych i czasu realizacji badań), zasadne pozostaje pytanie o rzeczywistą skalę opisywanego zjawiska. Wątek wspólnego grania podejmowany był w siedemnastu dokumentach (w tym jedenastu z serii *Essential Facts*).

Wpływ gier wideo na życie jednostek i rodziny: głównym celem pytań dotyczących tego zagadnienia było określenie wpływu korzystania z gier wideo na rozwój umiejętności i zasobów kompetencyjnych dzieci. W takim ujęciu użytkowanie gier wideo stanowi korelat szerszych praktyk, na przykład wyszukiwania informacji w internecie, rozwijania kreatywności i zainteresowań, wzbogacania wiedzy, budowania relacji z innymi ludźmi. Sprawdzano też, czy obecność gier wideo w rodzinie wpływa na integrację jej członków – także w porównaniu do innych mediów. Warto odnotować fragment raportu *EU Kids Online: Final Report*, który zwraca uwagę na konieczność takiego projektowania rozwiązań sieciowych (w tym gier online), aby dzieci w toku ich wykorzystywania mogły przechodzić od działań prostszych do bardziej złożonych – rozwijając przy tym własne kompetencje (Livingstone, Haddon, 2009, s. 22). Wątek wpływu podejmowany był w szesnastu dokumentach (w tym dwunastu z serii *Essential Facts*).

Znajomość i wykorzystanie systemów ratingu gier: to zagadnienie powiązane z wątkiem kontroli, ponieważ ocena zawartości gry wideo powinna być stałym elementem wysiłków wychowawczych opiekuna grającego dziecka. Z tego też wynika częste pytanie o rozpoznawalność danego systemu oraz stosowanie się do jego zaleceń. W przypadku badań odnoszących się do realiów amerykańskich, czyli *Essential Facts*, chodzi o system ESRB (ang. *Entertainment Software Rating Board*), natomiast w pozostałych raportach pytano o ogólnoeuropejski system klasyfikacji gier PEGI (ang. *Pan-European Game Information*). W ramach tej kategorii pytano też rodziców o to, czy ich zdaniem dzieci miały styczność z grami przeznaczonymi dla starszych odbiorców – niestety do takich sytuacji dochodzi stosunkowo często (por. ISFE, 2012a, s. 29–30; ISFE, 2012b, s. 26; Lenhart i in., 2008, s. 25). Warto odnotować, że w kilku badaniach pojawiły się próby problematyzacji tego zagadnienia. W obu dokumentach *Videogames in Europe* pytano rodziców, czy system PEGI powinien być stosowany także do gier mobilnych i społecznościowych. Prócz tego od edycji z 2013 r. w opracowaniach *Essential Facts* publikowane są statystyki pokazujące odsetek wydanych w USA gier, które otrzymały jedną z kategorii wiekowych ESRB. Podobne dane, ale dotyczące użytkowników, przedstawiono w raporcie *Kondycja Polskiej Branży Gier Wideo 2015*. Wynika z nich, że największym zainteresowaniem internautów korzystających z popularnego w Polsce portalu GRY-Online.pl cieszą się gry dla dorosłych (kategoria wiekowa PEGI 18), przy czym im niższa kategoria, tym niższe generuje ona zainteresowanie wśród użytkowników serwisu (Bobrowski i in., 2015, s. 37). Wątek systemów ratingowych podejmowany był w jedenastu dokumentach (w tym sześciu z serii *Essential Facts*).

Gry jako produkt: w ramach tej kategorii pytań sprawdzane było przede wszystkim zaangażowanie rodziców w zakup gier dla dzieci, rzadziej to, czy dzieci same kupują sobie gry. Zastanawiające jest jednak, że tak istotny element podejmowano szerzej tylko w raporcie *GIT 2014 KIDS*, w którym dodatkowo pytano między innymi o okazje do dawania dzieciom gier, czynniki wpływające na wybór gry, miejsce zakupu i rodzaj kupowanych gier (z promocji lub wyprzedaży; nowe w pełnej cenie; dołączone do czasopism; używane z drugiej ręki), średnie miesięczne wydatki na gry dla dziecka czy czynniki zachęcające do częstszych zakupów gier

dla dziecka. W tym samym opracowaniu podjęto bardzo istotne zagadnienie zakupu gier z treściami nieodpowiednimi dla dzieci, do czego przyznało się 27 procent ankietowanych rodziców. Deklarowane powody takiego – jak się wydaje, nierozsądnego – zachowania były następujące: błędne oznaczenia gry (30 proc.); brak zwrócenia uwagi na oznaczenia kategorii wiekowej (26 proc.); ignorowanie oznaczenia ze względu na namowy dziecka (21 proc.) lub dobrą opinię o grze (21 proc.); zakup ze względu na namowy sprzedawcy (11 proc.) (NoNoobs, 2014, s. 22). Wątek zakupu gier wideo podejmowany był w zaledwie pięciu dokumentach (w tym jednym z serii *Essential Facts*).

Wykorzystywany sprzęt: przedmiotem zainteresowania był też sprzęt elektroniczny, który umożliwia uruchamianie gier wideo. Chodziło przede wszystkim o obecność urządzeń cyfrowych w domu rodzinnym, a rzadziej o charakter ich własności (tylko rodzica, dziecka, współdzielone). Według rozpatrywanych raportów komputer pozostaje główną platformą do gier – szczególnie w Polsce (por. Bąk, 2015, s. 7; Bobrowski i in., 2015, s. 24; Sługa.pl, 2016, s. 5) – przy czym obserwowany jest wzrost znaczenia urządzeń mobilnych (smartfonów i tabletów). Wątek sprzętu podejmowany był w czterech dokumentach (w tym żadnym z serii *Essential Facts*).

Postawy i kompetencje rodziców: tu pytania odnosiły się do potencjału relacyjnego opiekunów grających dzieci, jednak w dość ograniczonym wymiarze. Uzyskiwane dane były pochodną samooceny respondentów w zakresie posiadanej wiedzy o wykorzystywanych przez dziecko grach, określanej na skali nominalnej (np. „Jak ocenia Pan/Pani poziom swoich umiejętności w zakresie...”); być może wyższą rzetelność pomiaru udałooby się uzyskać przy pomocy pytań sprawdzających konkretne umiejętności lub też na podstawie zadań testowych. Starano się także określić charakter stosunku rodziców do gier wideo przy pomocy prostej skali (wpływ pozytywny, neutralny, negatywny) lub też poprzez listę najczęściej kojarzonych z grami słów. Zaobserwowaliśmy pewne próby problematyzacji badanego zagadnienia, czego przykładem może być analiza zróżnicowania w ocenie gier pomiędzy rodzicami chłopców i dziewczynek. Okazuje się – i to może być bardzo istotna wskazówka praktyczna dla edukatorów

medialnych, a dla naukowców sugestia wartego pogłębienia i sprawdzenia w polskich realiach problemu badawczego – że rodzice dziewczynek są bardziej skłonni wyrazić pogląd o braku wpływu lub neutralnym wpływie gier, natomiast rodzice chłopców częściej ten wpływ zauważają i określają go jako negatywny (Lenhart i in., 2008, s. 39). Podany przykład rozwinięcia omawianej kategorii stanowi jednak wyjątek, a osoby zainteresowane tym zagadnieniem mogą sięgnąć tylko do opracowań naukowych (zob. Gałuszka, 2016). Wątek postaw i zasobów kompetencyjnych podejmowany był w pięciu dokumentach (w tym dwóch z serii *Essential Facts*).

Czas poświęcany na gry wideo: w tym zbiorze pytań niestety obserwujemy jedynie powierzchowne podejście do zagadnienia. Zazwyczaj brakuje osadzenia wartości bezwzględnych lub przedziałów czasowych w szerszym kontekście (np. planu dnia dziecka czy też relacji między liczbą godzin spędzonych na graniu a czasem poświęconym innym pasjom lub obowiązkom). Co więcej, w każdym z pięciu raportów (nie było wśród nich żadnego z serii *Essential Facts*) pytano o co innego, stąd znów nie jest możliwe porównywanie wyników. Poza typowymi pytaniami o czas poświęcany na granie sprawdzano też częstość sięgania po gry wideo w porównaniu do innych aktywności realizowanych w czasie wolnym, a także ujmowano granie jako jeden z możliwych celów korzystania z internetu.

Rodzaj gier i sposób korzystania z nich: jest to kategoria, do której zaliczyliśmy pytania o najczęściej wybierane przez dzieci gry lub też gatunki gier. Ogólnie rzecz ujmując, jedyną próbą pogłębienia tego zagadnienia było porównanie częstości grania na urządzeniach mobilnych z bezcelową zabawą i oglądaniem filmów (Bąk, 2015, s. 11) czy dopytanie rodziców o okoliczności udostępniania dzieciom wybranych urządzeń (tamże, s. 13–14). Zaskakiwać może jednak to, że nawet po poszerzeniu analizy o fragmenty raportów, w których autorzy nie odnoszą się w swoich pytaniach tylko do kontekstu rodzinnego – jak przykładowo w *Essential Facts* czy *Videogames in Europe* – wątek rodzaju gier i sposobów korzystania z nich ujawnił się w zaledwie czterech dokumentach, w tym żadnym z serii *Essential Facts*.

Każdej z powyższych kategorii udało się przyporządkować przynajmniej dziesięć kodów, ale zidentyfikowaliśmy dodatkowo cztery kategorie marginalne, którym przypisaliśmy łącznie dwanaście kodów. Są to na tyle istotne elementy obecności gier wideo w środowisku rodzinnym, że należy o nich wspomnieć przynajmniej skrótowo. W trzech dokumentach pojawiły się dane o źródłach informacji (chodzi tu zarówno o osoby, jak i rodzaje odwiedzanych mediów) na temat gier – zarówno gromadzonych przez rodziców, jak i dzieci. W dwóch ankietach zapytano o edukacyjny wymiar gier i ich wykorzystanie w szkołach. Jeden dokument zawierał wykresy ukazujące miejsca, w których dzieci korzystają z gier wideo, a także pytanie skierowane do rodziców o rozumienie słów wykorzystywanych przez grające dziecko.

Wśród wytypowanych raportów nie znalazło się opracowanie, które w sposób wyczerpujący, bezsprzecznie rzetelny i powtarzalny opisywałoby kwestię rodzinnego aspektu funkcjonowania gier wideo. Większość dokumentów podejmuje tylko wybrane tematy wynikające z obecności gier wideo w środowisku rodzinnym, a do niektórych raportów można mieć poważne zastrzeżenia metodologiczne. Co więcej, zazwyczaj badacze kierują swoje pytania do jednej strony, czyli rodziców, pomijając głos dzieci. Uważamy to za błąd, ponieważ rodzina to złożony system, w którym „wszystkie elementy są ze sobą powiązane i wzajemnie na siebie oddziałują” (Slany, 2008, s. 103), stanowiący jednocześnie podłoże dla wielu zjawisk „o psychospołecznym, psychologicznym czy pedagogicznym charakterze” (Tyszka, 1997, s. 698) i jako całość pełniący liczne funkcje: reprodukcyjną, socjalizacyjną, opiekuńczą, emocjonalną, seksualną, ekonomiczną, stratyfikacyjną, identyfikacyjną, integracyjno-kontrolną czy rekreacyjno-towarzyską (Szlendak, 2010, s. 116–117).

Do przedstawionego powyżej obrazu badań nie przystaje raport *Game Industry Trends 2014 KIDS*, który całościowo podejmuje zagadnienie rodzinnych aspektów funkcjonowania gier wideo. W dokumencie tym zawarto nie tylko pytania z najpopularniejszych kategorii, ale też zagadnienia niepodjęwane w innych opracowaniach. Niestety, *GIT 2014 KIDS* należy do raportów wzbudzających poważne wątpliwości względem przyjętej metodologii i sposobu realizacji badania. Tymi kwestiami zajmujemy się w kolejnym fragmencie artykułu.

5. Ocena metodologii analizowanych raportów

W niniejszej części tekstu przedstawiamy zastrzeżenia dotyczące podstaw metodologicznych przeanalizowanych raportów. Okazuje się, że w niektórych przypadkach nie zachowuje się tak ważnej w naukach empirycznych powtarzalności prowadzonych badań. Ponadto pomimo relatywnie dużego zróżnicowania podejmowanych zagadnień wiele zjawisk bada się przy użyciu prostych wskaźników o charakterze deklaratywnym. W dalszej części niniejszej sekcji chcemy przede wszystkim zwrócić uwagę na:

- niewystarczające objaśnienia przyjętych w raportach metodologii;
- wątpliwości związane z doborem, formą oraz zakresem pytań skierowanych do respondentów;
- nasz sceptycyzm związany z przeznaczeniem tych badań.

Z dokonanej analizy wynika, że w większości przypadków autorzy marginalizowali wątek metodologiczny oraz dodatkowe opisy, które pozwalałyby na lepsze zrozumienie prezentowanych w ich raportach danych i wniosków. Wiążemy to z komercyjnymi powiązaniem podmiotów odpowiedzialnych za te opracowania. Zarówno amerykańska Entertainment Software Association, jak i europejska Interactive Software Federation of Europe to organizacje zrzeszające producentów i wydawców gier wideo. Natomiast agencja reklamowa Monday PR, spółka akcyjna NoNoobs, Krakowski Park Technologiczny, portal edukacyjny Squla.pl czy firmy VSC i Orange Polska to podmioty działające głównie na rynkach komercyjnych, dla których dbałość o zachowanie ścisłych reguł metody naukowej nie musi być kwestią zasadniczą. Unaocznia to długa lista zastrzeżeń, z których omówimy tylko te najważniejsze:

Brak podstawowych informacji, takich jak sposób doboru próby, charakterystyka wykorzystanych narzędzi badawczych czy metoda opracowania zgromadzonych danych. Zazwyczaj te elementy metodologii są przedstawiane w sposób zbyt skrótowy i lakoniczny. Przykładowo w raportach z serii *Essential Facts* (zob. ESA, 2005, s. 1) autorzy poświęcają im zaledwie krótki akapit, z którego dowiadujemy się o podmiocie odpowiedzialnym za realizację badania (grupa badawcza Ipsos) i rozmiarze próby (w zależności od edycji badania jest to przedział

1200–4000 amerykańskich gospodarstw domowych). Co prawda pojawia się tutaj adnotacja, iż dane pochodzą z „reprezentatywnych” gospodarstw, które zostały zidentyfikowane jako posiadające jedną lub więcej konsol do gier czy też komputer osobisty, który służy do uruchamiania oprogramowania rozrywkowego. Na tym kończy się opis próby i brakuje informacji o operacie losowania i metodzie doboru. Dopiero w edycji z roku 2014 pojawia się ważne dookreślenie opisu metodologii. Z dodanego zdania dowiadujemy się o sposobie realizacji badania, który polegał na przebadaniu w gospodarstwie domowym „głów rodziny”, a także osób najczęściej sięgających po gry (ESA, 2014, s. 1). Taki opis rozwiewa nieco wątpliwości, jednak ciągle nie ma tutaj informacji o sposobie gromadzenia danych (wywiad kwestionariuszowy, ankieta internetowa) czy definicji „głowy rodziny” oraz „osób najczęściej sięgających po gry”. Pomija się też tak podstawowe dla badań ilościowych informacje, jak margines błędu statystycznego czy sposób ważenia obserwacji.

Niski potencjał eksplanacyjny, czego efektem jest niemożność uogólniania uzyskanych wniosków na szersze populacje, a w szczególności kategorię rodziców grających dzieci. Wiąże się to bezpośrednio z przyjmowanymi technikami doboru próby badawczej. Przykładem mogą tu być polskie raporty: *Polska branża gier komputerowych...* czy chwalony wcześniej za kompleksowość *Game Industry Trends 2014 KIDS*. Ich autorzy informują, że internetowy wywiad kwestionariuszowy zrealizowany był wśród panelistów społecznościowego portalu badawczego StudentsWatch.pl. Niestety, wybór takiej populacji mógł znacznie wpłynąć na prezentowane w badaniu wyniki. Portal StudentsWatch.pl skupia wokół siebie osoby o określonym profilu: internautów posiadających pewien zakres kompetencji cyfrowych (uczestnictwo w badaniach realizowanych na StudentsWatch.pl wymaga rejestracji), prawdopodobnie przynajmniej przeciętnie orientujących się w przestrzeni wirtualnej. Co więcej, portal ten zachęca do rejestracji i wypełniania ankiet poprzez system korzyści i nagród finansowych, a to skutkuje rekomendowaniem tej platformy badawczej przez osoby poszukujące możliwości zarabiania przez internet. Zasadne pozostaje pytanie, czy w takiej populacji znalazły się osoby o słabszych kompetencjach cyfrowych, stanowiące istotną grupę w kontekście problematyki roli gier w życiu rodzinnym.

Brak możliwości porównywania uzyskanych danych i sprawdzania trendów, co wynika przede wszystkim ze znacznego zróżnicowania przyjętych technik i grup badawczych. Wiąże się z tym problem rozproszenia i fragmentaryczności podejmowanych zagadnień, przez co trudno uzyskać spójny obraz sytuacji w ramach podejmowanego pola badawczego.

Jednostronność perspektywy, co wynika z ignorowania głosu grających dzieci. W zdecydowanej większości dokumentów autorzy zwracali się z pytaniami tylko do rodziców, pomijając przy tym perspektywę dzieci. Jak już zostało wspomniane, rodzina to system, w którym istotną rolę odgrywają różne osoby. Uzyskanie pełnej perspektywy wymagałoby analiz porównawczych i uznania podmiotowości dzieci.

Hermetyczność przejawiająca się brakiem nawiązań do innych badań o podobnej tematyce czy też do szerszej wiedzy teoretycznej. Spora-dyczne odwołania przyjmują formę anegdotyczną, na przykład: „Jak tłumaczą socjologowie, rodzice uwzględniają podczas zakupów zdanie dziecka, ponieważ mają silnie zakorzenione poczucie obowiązku zapewnienia mu szczęśliwego dzieciństwa” (PPJO, 2013, s. 2), co podważa wiarygodność takich stwierdzeń i ogranicza możliwość ich weryfikacji.

Na osobny akapit zasługują raporty *EU Kids Online: Final Report; Teens, Video Games, and Civics; Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. W każdym zawarty został stó-sunkowo rozbudowany opis podmiotów odpowiedzialnych za projekt badawczy, celów badania, sposobu doboru próby badawczej i jej charakterystyki, wykorzystanych technik badawczych, podstawowych pojęć użytych w badaniu i sposobu ich pomiaru. W tych dokumentach obecne są też poprawnie opisane odniesienia do szerszej wiedzy teoretycznej czy innych opracowań o charakterze empirycznym, co stanowi ważny wkład w rozwój dociekań naukowych nad interesującą nas tu tematyką. Oba raporty mogą stanowić punkt odniesienia dla kolejnych projektów badawczych z zakresu edukacji medialnej, zwłaszcza tych skupiających się na grach wideo. Ważna jest też krytyczna postawa badawcza, którą ujawnili autorzy raportu *Korzystanie z urządzeń mobilnych...* Przyznają oni, że ankieta internetowa skierowana do rodziców jest popularną, ale

jednocześnie nieoptymalną metodą badania medialnych zwyczajów dzieci (tu: korzystania z urządzeń mobilnych), sugerując jednocześnie wykorzystanie triangulacji metod badawczych w postaci łączenia ankiet i obserwacji (Bąk, 2015, s. 6). Zgadzamy się z takim kierunkiem rozwoju badań edukacyjnych, a szczegóły własnej propozycji przedstawiamy w kolejnym fragmencie niniejszego tekstu.

6. 0 konieczności rozszerzenia przyjmowanej perspektywy

W tym fragmencie chcemy skrótowo przedstawić dodatkowe wątki tematyczne, które naszym zdaniem powinny stać się elementem możliwie kompletnego projektu badawczego podejmującego temat rodzinnych aspektów funkcjonowania gier wideo. Propozycje te wynikają z naszych wcześniejszych badań realizowanych techniką wywiadu pogłębionego z rodzicami grających dzieci (zob. Gałuszka, 2016), rozmów z rodzicami w trakcie spotkań i szkoleń oraz w niewielkim stopniu z przeprowadzonej na potrzeby niniejszego tekstu analizy raportów. Wątki, które wymagają dalszych badań, to:

- poziom kompetencji cyfrowych rodziców grających dzieci;
- zagadnienie braku weryfikacji wiedzy nt. gier przez rodziców, tj. opierania się na domysłach i własnych wyobrażeniach zamiast na lekturze recenzji, opisów lub instrukcji;
- postawy rodziców wobec nowych technologii (na skali pomiędzy technofobią a techno optymizmem);
- osobiste doświadczenie grania a kompetencje wychowawcze rodzica;
- gry wideo w mechanizmach karania i nagradzania;
- rówieśnicza, w tym cyfrowa, dystrybucja gier poza świadomością opiekunów;
- dziecko jako pośrednik (*gatekeeper*) między rodzicami a światem gier wideo;
- ograniczenia lub brak komunikacji pomiędzy dzieckiem a rodzicem w kontekście gier wideo;
- unikanie wspólnego korzystania z gier;
- gwałtowny i wczesny rozwój growy dzieci;
- zinternalizowane schematy konsumpcji mediów a gry wideo;
- gry sieciowe i wspólne granie z obcymi;

- gra w funkcji „cyfrowej niani”;
- niepokojące zachowanie dziecka w trakcie rozgrywki;
- gry wideo w procesie nabywania kompetencji cyfrowych u dzieci i dorosłych;
- pozacyfrowe formy rozwijania pasji do gier wideo, w tym nowe sposoby partycypacji w kulturze gier komputerowych;
- rola growych preferencji i gustu w procesie budowania relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem;
- wpływ przekazów marketingowych na politykę zakupu gier w rodzinie;
- charakter wsparcia dla rodziców ze strony instytucji (w tym szkoły) w sprawach związanych z wykorzystywaniem gier przez dziecko;
- kwestia realnej pomocy (rozumianej jako oferta edukacyjno-szkoleniowa, obecność instytucji i organizacji) w wyżej wymienionym zakresie dla rodzin zamieszkujących obszary nisko zurbanizowane i peryferyjne.

Reasumując, pozwalamy sobie wypunktować cechy dobrze przygotowanego badania, które dostarczyłoby edukatorom medialnym – ale też nauczycielom, pedagogom i innym profesjonalistom współpracującym z rodzinami – rzetelnej wiedzy o grach wideo w kontekście życia rodzinnego:

- **Reprezentatywność** – dbałość o wyniki, które dawałyby rzetelną odpowiedź na pytanie o charakter rodzinnych aspektów funkcjonowania medium gier wideo. Respondentami byłiby nie tylko rodzice, ale też dzieci i nauczyciele oraz inne osoby, które są istotne w procesach wychowania i socjalizacji (dziadkowie i babcie, pracownicy bibliotek, pedagodzy szkolni etc.).
- **Powtarzalność** – próba ujęcia zasadniczych problemów i zjawisk w jednym, okresowo powtarzonym badaniu (opartym na rzetelnej, względnie stałej i dobrze opisanej metodologii), będąca formą przeciwdziałania rozproszonemu analizie, a także dająca możliwość przewidywania trendów i lepszej obserwacji zmieniających się zwyczajów związanych z obecnością gier wideo w życiu polskich rodzin.
- **Kompleksowość** – poszerzenie badań na obszary edukacji pozaformalnej (stowarzyszenia, fundacje etc.) oraz formalnej (szkoła a gry wideo), a także wzbogacenie ich o wyżej przedstawione wątki tematyczne.

Przedstawiony artykuł to przede wszystkim próba krytycznego spojrzenia na dotychczas opublikowane raporty, które podejmują zagadnienie gier wideo i towarzyszących im zjawisk. Jest to jednak dopiero pierwszy krok, ponieważ zasadniczy cel naszej pracy wciąż czeka na realizację. Chcielibyśmy, aby nasza publikacja stała się przyczynkiem do powstania projektu badawczego przeprowadzonego – przynajmniej w jakiejś części – zgodnie z wyżej nakreślonymi wytycznymi. Jednocześnie liczymy, że niniejszy tekst stanie się pretekstem do dyskusji i współpracy w szerszym gronie – także przy zaangażowaniu polskich badaczy gier – a także inspiracją dla autorów kolejnych przedsięwzięć naukowych powiązanych z podejmowanymi tutaj wątkami i obszarami badawczymi. Mamy nadzieję, że zaprezentowana analiza stanowi przekonujący argument za tezą o niedostatecznym przebadaniu pola powstałego na przecięciu kultury gier komputerowych i życia rodzinnego. Znaczenie gier wideo we współczesnej kulturze daje podstawy do traktowania tego medium jako nowego czynnika socjalizacji, a także przestrzeni intensywnych interakcji i rozwoju jednostek. Należy więc wypracować takie narzędzia, które pozwolą nam na rzetelny opis tego fragmentu rzeczywistości społecznej.

Literatura

- Bąk, A. (2015). *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Online: <http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/11/Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf>.
- Bobrowski, M., Rodzińska-Szary, P., Socha, M. (2015). *Kondycja Polskiej Branży Gier Wideo 2015*. Online: <http://www.kpt.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/09/Raport_A4_Web.pdf>.
- Bogost, I. (2 lutego 2015). *Game Studies, Year Fifteen. Notes on Thoughts on Formalism*. Online: <<http://bogost.com/writing/blog/game-studies-year-fifteen/>>.
- Boyd, D. (5 stycznia 2017). *Did Media Literacy Backfire?* Online: <<https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418co84d88d#.h4mecnrv2>>.

- Budzisz, W. i in. (2014). *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska. Online <http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014_EudBrrI.pdf>.
- Dąbrowska, A. J. i in. (2012). *Cyfrowa Przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska. Online: <<https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf>>.
- ESA (2005). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2005*. Online: <<https://pl.scribd.com/document/125495226/ESA-Essential-Facts-2005>>.
- ESA (2006). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2006*. Online: <<https://library.princeton.edu/sites/default/files/2006.pdf>>.
- ESA (2007). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2007*. Online: <<http://www.org.id.tue.nl/IFIP-TC14/documents/ESA-Essential-Facts-2007.pdf>>.
- ESA (2008). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2008*. Online: <<http://www.org.id.tue.nl/IFIP-TC14/documents/ESA-Essential-Facts-2008.pdf>>.
- ESA (2009). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2009*. Online: <<http://www.org.id.tue.nl/IFIP-TC14/documents/ESA-Essential-Facts-2009.pdf>>.
- ESA (2010). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2010*. Online: <http://isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/esa_ef_2010.pdf>.
- ESA (2011). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2011*. Online: <http://isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/esa_ef_2011.pdf>.
- ESA (2012). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2012*. Online: <http://isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/esa_ef_2012.pdf>.
- ESA (2013). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2013*. Online: <http://isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/esa_ef_2013.pdf>.

- ESA (2014). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2014*.
Online: <http://isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/esa_ef_2014.pdf>.
- ESA (2015). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2015*. Online: <<http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2015/04/ESA-Essential-Facts-2015.pdf>>.
- ESA (2016). *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2016*.
Online: <<http://essentialfacts.theesa.com/Essential-Facts-2016.pdf>>.
- Filiciak, M., Komorowski, T., Murawska-Najmiec, E., Ogonowska, A., Ptaszek, G., Stunża, G. D. (2015). Edukacja medialna jako kapitał społeczno-kulturowy w społeczeństwach wiedzy. W: A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych* (s. 225–227). Kraków: Impuls.
- Frankfort-Nachmias, Ch., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych* (tłum. E. Hornowska). Poznań: Zysk i Ska.
- Gałuszka, D. (2016). Relacja dziecko–rodzic w perspektywie gry komputerowej. Wyniki badania nad obecnością gier wideo w rodzinie. *Kultura i Edukacja*, 25(1), 197–216.
- ISFE (2012a). *Videogames in Europe: 2012 Consumer Study*. Online: <http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/euro_summary_-_isfe_consumer_study.pdf>.
- ISFE (2012b). *Videogames in Europe: 2012 Consumer Study. Poland*. Online: <http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/poland_-_isfe_consumer_study.pdf>.
- Jasiewicz, J. i in. (2014). *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*. Warszawa: Ministerstwo Cyfryzacji. Online: <<https://mac.gov.pl/files/ramowy-katalog-kompetencji-cyfrowych.pdf>>.
- Lenhart, A. Kahnei, J., Middaugh, E., Macgill Rankin, A., Evans, C., Vitak, J. (2008). *Teens, Video Games, and Civics*. Online: <http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2008/PIP_Teens_Games_and_Civics_Report_FINAL.pdf>.
- Livingstone, S., Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. Online: <[http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf/](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf/)>.
- MondayPR (2012). *Polska branża gier komputerowych – analiza wizerunku medialnego i świadomości marek polskich producentów gier*. Online:

- <http://mondaypr.pl/wp-content/uploads/2012/11/Raport-Gamingowy_26102012.pdf>.
- NoNoobs (2014). *Game Industry Trends 2014 KIDS*. Online: <https://swresearch.pl/pdf/Raport_GIT_Kids_2014.pdf>.
- Orange Polska (2016). *Rodzice i dzieci wobec zagrożeń dzieci w Internecie*. Online: <https://fundacja.orange.pl/files/user_files/user_upload/badania/Rodzice_i_dzieci_wobec_zagrozen_dzieci_w_Internecie_23.09_AKv.pdf>.
- PPJO (2013). *Miliardy złotych w rękach dzieci*. Online: <<http://www.jakoscobslugi.pl/UserFiles/File/Raport%20Polskiego%20Programu%20Jako%C5%9B%C4%87%20Obs%C5%82ugi%20Miliardy%20ow%20r%C4%99kach%20dzieci.pdf>>.
- Ptaszek, G. (2014). Pomiar indywidualnych kompetencji medialnych. *Kultura Popularna* 3(41), 6–17.
- Squla.pl (wrzesień 2016). *Dzieci po szkole – wolne czy zajęte*. Online: <http://www.edunews.pl/images/pdf/raport_dzieci_po_szkole.pdf>.
- Siemieniecki, B. (2007). *Media w pedagogice*. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki (tom I)*. Warszawa: PWN.
- Slany, K. (2008). Wpływ urodzenia dziecka na relacje małżeńskie i podejmowane przez małżonków role rodzicielskie. *Studia Humanistyczne*, 6(1), 103–115.
- Stunża, G. (2017). *Edukacja kulturalna – podstawa edukacji medialnej. I odwrotnie*. Online: <<http://edukatormedialny.pl/2017/01/13/edukacja-kulturalna-podstawa-edukacji-medialnej-i-odwrotnie/>>.
- Szlendak, T. (2010). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: PWN.
- Tyszka, Z. (1997). Rodzina. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 698). Warszawa: Fundacja Innowacja.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście:
30 stycznia 2017.

mgr Damian Gałuszka – socjolog, doktorant w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków

mgr Agnieszka Taper – socjolożka, absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, edukatorka medialna w Centrum Profilaktyki Społecznej

Badania gier wideo z perspektywy edukacji medialnej. Analiza i rekomendacje

Abstrakt: Artykuł przedstawia analizę ogólnodostępnych raportów podejmujących zagadnienia gier wideo i towarzyszących im zjawisk, przy czym autorzy skupiają się na wątkach rodzinnych i rodzicielskich. Punkt wyjścia stanowią potrzeby i oczekiwania edukatorów medialnych. Przeanalizowano założenia teoretyczne, treść, metodologię oraz sposób realizacji wybranych badań. Wnioski zostały przedstawione w postaci propozycji zmian w badaniach nad grami z uwzględnieniem ich funkcjonowania w środowisku rodzinnym i rówieśniczym.

Słowa kluczowe: gry wideo, edukacja medialna, kompetencje medialne, rodzina

Relacje orientalistyczne o Japonii a gra w antyinformację – studium przypadku

Orientalism-based accounts on Japan and anti-information game – case study

Arkadiusz Jabłoński

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

Abstract: Orientalism-based accounts (known as careless narrations) on Japan and on various manifestations of Japanese culture seem to constitute inevitable elements of social communication in an era of universality and the cyclical nature of mass communication. Thus, it may be worthwhile examining their informative value, especially due to the possibility of easy verification of source facts, also provided by the contemporary media-based society. In this paper, as examples of peculiar anti-information games, the orientalism-related accounts by Joanna Bator and Beata Pawlikowska available to Polish readers are presented. Despite the distinct factual carelessness visible at first sight in the analyzed texts, they seem to reveal the outlines of interesting trends in examining the world. This is achieved by the light-hearted and unrestrained (although not always unproductive) ludic creative activity, of which they are a genuine and unconsidered expression.

Keywords: communication games, inter-cultural communication, orientalism, unproductivity

1. Bezproduktywność gier

Koncepcja gier jako przejawów aktywności nadmiarowej zostanie niżej wykorzystana do opisu aktywności komunikacyjnej w kontekście z założenia międzykulturowym. Podobnie jak w innych artykułach tego samego autora dotyczących gier, również w niniejszym tekście traktowane one będą jako aktywności ludyczne (Caillois, 1997; Huizinga, 1985), semiologiczne (Guiraud, 1974), teatralne (Goffman, 2000) i psychologiczne (Berne, 1999). Ponadto z punktu widzenia aktywności komunikacyjnej gry postrzegać można poprzez pryzmat osiągnięcia celów – jako procedury (Austin, 1962) dotyczące rzeczywistości dnia codziennego (Berger, Luckmann, 1983), a także fatycznych cech przekazu (Jabłoński, 2009).

Opozycja między grami a rzeczywistością przejawia się również w aktywności odnoszonej do turystyki – swoistego podgatunku komunikacji międzykulturowej, w której ramach rozmaite prawdziwe elementy rzeczywistości, wykazujące weryfikowalne właściwości, postrzegane są z punktu widzenia turysty jako ich swoiste, tymczasowe alter ego. Mechanizm taki zaobserwować można w działaniach turystów, które nie muszą wykazywać cech produktywnych (MacCannell, 2005, s. 15). Turysta-konsument niekoniecznie rozumie wszystkie aspekty tworzonego dla niego spektaklu (Ritzer, 2012, s. 183 i in.). Jako skutek uboczny tak postrzeganej aktywności wymienić można też funkcjonowanie rozmaitych desygnatów (znanych jako destynacje turystyczne), w tym również samej Japonii, w roli elementów swoistej gry informacyjnej – już niekoniecznie bezproduktywnej. Jak ujmuje to źródło klasyczne, nurt orientalizmu „tworzy «ludzi Orientu», w pewnym sensie zaprzeczając ich człowieczeństwo” (Said, 2005, s. 63).

2. Bezproduktywność

Bezproduktywność jako maniera narracyjna bazuje niezbędnie na cechach wzmiarkowanej wyżej rzeczywistości dnia codziennego (Berger, Luckmann, 1983), w tym na produktywności odnoszonej do kształtowania nadrzędnej rzeczywistości orzekania. W zasobie tekstów międzykulturowych

funkcjonują trzy podstawowe gatunki relacji: fachowe,iefachowe iiefachowe (Jabłoński, 2016). Pierwsze z nich przedstawiają fakty. Można je produktywnie weryfikować – zgodnie z obowiązującą w ramach rzeczywistości życia codziennego dychotomią prawdy i fałszu. Drugie zawierają fakty naznaczone subiektywną, acz konwencjonalną interpretacją. Cechują się weryfikowalnością w ramach szczegółowej, bezproduktywnej z zasady, konwencji orzekania: żartu, anegdoty, dowcipu, hiperboli, poezji czy beletrystyki. Relacjeiefachowe opierają się na mniej lub bardziej uświadamianej koncepcji gry kompensacyjnej w alter ego. Weryfikowalne pozostają jedynie w granicach umysłu autora – niekoniecznie na poziomie orzekanych faktów (nierzadko wręcz: antyfaktów). W toku takich relacji odbiorca nader często napotyka elementy antyinformacji. Ta zaś łatwo przeradza się w dezinformację, i to taką o charakterze wyraźnie orientalistycznym i ksenofobicznym.

3. Relacje przykładowe

Analizowane teksty polskie o Japonii pochodzą z ostatnich kilkudziesięciu lat. Eksponowane w nich są głównie wątki relacjiiefachowych iiefachowych. Te uznawane – w ramach proponowanej terminologii – za fachowe, nacechowane intersubiektywną weryfikowalnością, przyjmują w przedstawianych fragmentach raczej rolę tła niż pierwszoplanową. W celu ich ramowego przeglądu dobrano je (co nie było zabiegiem trudnym w realizacji) według odniesienia do stolicy Japonii – Tokio. Przymiotniki występujące w tytułach dalszych podsekcji na pozycjach ostatnich nie stanowią ścisłych sugestii terminologicznych i odnoszą się do doraźnej, subiektywnej klasyfikacji podtypu relacji na tle pozostałych tekstów analizowanych w proponowanym zestawie.

3.1. Relacjaiefachowa neutralna

Najstarsza z relacji wybranych tu do analizy pochodzi sprzed ponad pół wieku. Autorka to cudzoziemka z Europy, zagubiona, a nawet zdegradowana egzotyką, lecz – sądząc po jej spostrzeżeniach – szczerza i oryginalna. Oto fragment najwyraźniej celowo utrzymywany w konwencjiiefachowej gawędy podróźniczej:

Tak jak na całym świecie, w Tokio przed sklepami plotkują sąsiadki, a wokół bawia się i płaczą pod nogami małe dzieci. Małe dzieci matki noszą na plecach. Ożywiony ruch uliczny, płatanina ludzi i pojazdów w ciasnych uliczkach, kurz, brud i zaduch – to Tokio w dzień. Wieczorem za to miasto zmienia się w przedziwny sposób. W dzień brudne i nieciekawe, wieczorem staje się troszkę krainą z baśni. Śródmieście oświetlone jest wręcz fantastycznie tysiącami różnokolorowych neonów o najrozmaitszych, przedziwnych kształtach i barwach. Mienia się, wytryskują w górę, gasną i rozlewają kaskady różnobarwnych płomieni. Całe ulice obierają ten sam kolor neonu – np. bukiet konwalii, jakiegoś przedziwnego smoka itp. A tuż obok tej orgii wielkomiejskiego światła, na wąskich uliczkach, wielokolorowe, tradycyjne lampiony oświetlają wejście do maleńkich restauracyjek, barów i kawiarenek. Spoza przesłoniętych papierem okien sączy się łagodne światło, zaciera ostre kontury przedmiotów tak, że wszystko dokoła staje się jakieś tajemnicze, trochę niepokojące i dziwne (Gall, 1961, s. 14–15).

Przytoczony fragment pełni jednoznacznie raczej rolę przelotnej impresji niż doniesienia ściśle fachowego. Czytelnik może się z treścią zacytowanej wypowiedzi zgodzić lub nie, jednak nie zaburzy to zapewne – w sposób istotny – jego obrazu Japonii rzeczywistej.

3.2. Relacja niefachowa nowoczesna

Kolejna relacja pochodzi z lat 80. ubiegłego wieku. Socjalistyczna dziennikarka „Trybuny Ludu” opowiada w tym fragmencie o kraju kapitalistycznym, przedstawiając obserwacje niewolne od skrzywienia ideologicznego, acz pod względem faktograficznym generalnie rzetelne – często aktualne i dziś. Oto przykład opowieści o dzielnicy Shinjuku, umiejętnie umiejscowionej na granicy między relacją fachową a niefachową:

Niektórzy piszą, że Tokio to miasto, które nie ma nocy. Nieprawda. Większość dzielnic i ulic bardzo wczesnie pustoszeje, cichnie, usypia. Ale Shinjuku, podobnie jak Shinbashi, rzeczywiście żyje non stop, przez całą dobę. Ma już, nie bardzo wiadomo, dlaczego, taką tradycję. A zaczęło się to w końcu XVI wieku, gdy dla podróżnych przybywających do ówczesnego Edo – bo tak ongiś zwało się to miasto, nim zostało stolicą – wybudowano tu domy noclegowe, które szybko zasłynęły ze złej reputacji. Szerzyła się tu ponoć tak „wielka rozpusta”, że w 1720 roku nakazano zamknąć wszelkie oberże i zajazdy, a tłumy „kelnerek” obsługujących gości zarejestrowano jako prostytutki i skierowano do domów publicznych. Na sto pięćdziesiąt lat we wsi Shinjuku zapanowała cisza. Kiedy w 1888 roku jej mieszkańcy dowiedzieli się, że ma tu być wybudowana stacja kolejowa, posypały się protesty, gdyż twierdzono, że może to wpłynąć fatalnie na pola ryżowe (Rubach-Kuczevska, 1983, s. 52).

Trudno traktować przytoczony fragment jako w pełni fachowy i informatywny. Zarazem jednak autorka stosunkowo konsekwentnie oddziela w nim własne zdanie od informacji podlegających ścisłej weryfikacji.

3.3. Relacja niedbała zwodnicza

Wypowiedź kolejna pochodzi z początku obecnego wieku, od autorki znanej z późniejszych dokonań literackich, poprzedzonych jednak stylizowanymi na pseudonaukowe doniesieniami na temat japońskiej egzotyki. Jak głosi notka na okładce przywoływanej książki (określanej tu metonimicznie mianem „Bator «wczesnej»”), to swobodna relacja z pobytu w Japonii, podparta rzekomą pracą naukową „na jednej z tokijskich uczelni” (nie zostaje zdradzona czytelnikowi jej nazwa) (Bator, 2004, okładka). Choć autorka sama ochoczo i niejedną raz akcentuje, że jest feministką i doktorem kulturoznawstwa, jej publikacja okazuje się niewolna od przeinaczeń i nieuprawnionych uogólnień. Tak źródło to opisuje adresy japońskie – w Tokio, gdyż podróżniczka najpewniej donikąd indziej w Japonii dotrzeć nie zdołała:

Uzasadnienie konieczności mapek jest proste, choć zaskakujące dla cudzoziemca. Otóż w Tokio, mieście, które jest tak wielkie, że nie wiadomo, gdzie się kończy, a gdzie zaczyna, ulice nie mają nazw. Nadaje się je tylko wielkim arteriom albo głównym pasażom handlowym, a cała reszta ulic pozostaje bezimienna. Ulice nie mają również numerów i nie są w ogóle punktem odniesienia. Zamiast tego miasto podzielone jest na jednostki administracyjne, coraz mniejsze kwadraciki, w których zagubiony wędrowiec szuka właściwego miejsca aż do momentu, gdy po prostu musi zapytać o drogę. Im bowiem bliżej celu, tym zadanie trudniejsze. W związku z tym w Tokio – co prawdopodobnie czyni je wyjątkowym w skali światowej – to pasażer taksówki zobowiązany jest wiedzieć, jak dotrzeć do danego miejsca, a nie jej kierowca. Nawet komputer pokładowy bardziej nowoczesnych taksówek nie zawsze pomaga. Za czasów szogunów specjalnie budowano ślepe zaułki, uliczki kręcące się w kółko jak pies za własnym ogonem i kończące murem w tym samym miejscu, w którym się dwie godziny temu zaczęły [...] (Bator, 2004, s. 46-47).

Po drugiej wojnie światowej Amerykanie usiłowali wprowadzić w Tokio zachodni system i uporządkować adresy według zasad, które nam wydają się praktyczne i racjonalne. Ulice miały mieć numery, co pozwoliłoby każdemu przeciętnie inteligentnemu człowiekowi trafić wszędzie bez problemu i angażowania osób trzecich. Po odejściu Amerykanów Japończycy wrócili jednak do starych zwyczajów i nadal rysują mapki. Jak pisze Barthes w *Imperium znaku* [sic! – A. J.], w Japonii trzeba przyzwyczaić się do tego, że „to, co najbardziej praktyczne, nie musi być najbardziej racjonalne”, a Tokio to miasto, które „można poznać tylko przez działanie typu etnograficznego” i brnąć w dżungli znaków, szukać drogi (tamże, s. 50-51).

Relacji, pełnej zmyśleń, których nie warto omawiać dokładniej, towarzyszy mapka z angielskim podpisem: „*For Joanna-san*” (tamże, s. 47). Charakterystyczne, że Bator, opanowana przez manierę krytyki

egzaltowanie niedbałej, nie dostrzega powiązania mapki z troską jej twórcy o gościa, który, pozbawiony takowej, mógłby dotrzeć na umówione miejsce później – lub nie dotrzeć w ogóle. Miast tego autorka przekonuje czytelnika o zmyślnym braku logiki w strukturze japońskich adresów, dostosowanej doskonale do gęstości zaludnienia w Japonii. Mapki w istocie nie są – w Tokio ani poza nim – używane do wskazywania punktu docelowego częściej niż w polskich realiach. I wcale nie częściej pyta się w Japonii o drogę – wystarczy odnaleźć odpowiedni numer w adresie, co autorce najwyraźniej umyka. Dżungla znaków nie istnieje.

3.4. Relacja niedbała kakofoniczna

Bator „późna” uprawia – w charakterystycznej aroganckiej manierze agresywnej niedbałości formułacyjnej – swoistą pseudohumanistykę stosowaną. W kolejnym źródle, z odpowiednio prowokacyjnym tytułem, autorka funkcjonuje jako „kulturoznawczyni i filozofka, która porzuciła karierę naukową dla literatury” (Bator, 2014, s. 2). Tekst zawiera pouczający fragment na temat rzekomej wszechobecności w Tokio tzw. Lolit (właściwie: lolit), nacechowany aż nader wyraźnie znamionami niedbałego bełkotu:

Są w Tokio sklepy dla Lolit, a opanowanie sztuki bycia Lolitą wymaga czasu i oddania sprawie. Nieporadna, zbyt wyzywająca czy tania Lolita określana jest pogardliwie jako *ita*. Nie trzeba być piękną, nie są wymagane idealne rysy i zgrabne nogi, bo liczy się opanowanie roli i umiejętność noszenia kostiumu. Wśród Lolit [...] zdarzają się mężczyźni. Nie ma na ich temat opracowań etnograficznych, nie są tak mili, by zbierać się w jednym miejscu i pozować do zdjęć jak niegdyś dziewczęta na mostku Jingu. Wielu mogło minąć mnie na ulicach Tokio i ująć za dziewczyny. Brat Lolita, którego kilka razy widziałam w Shibui, postury słusznej, z twarzy podobny do Takashiego Kitano, to raczej wyjątek wśród młodych zwykle Lolit płci obojga. Bracia Lolita w różach i koronkach spacerują po mieście wystawieni na spojrzenia ludzi. O to chodzi. Bez kostiumu jest się brzydkim facetem w średnim wieku albo młodym pracownikiem poczty, w kostiumie – słodką Lolitą, podobnie jak aktor kabuki z pana w starszym wieku cierpiącego na bóle żołądka zamienia się w targaną rozpaczą kurtyzanę o przenikliwym głosie (Bator, 2014, s. 36).

Niezmiernie trudno uznać, by tzw. lolity, pomimo odrębnych cech tej subkultury, były w Tokio zjawiskiem charakterystycznym, nawet w bardzo nielicznych miejscach, gdzie można je napotkać. Bator nie dba jednak o fakty, odnosząc się już nawet nie do żeńskich przedstawicielek grupy, lecz przedzierzgać – z charakterystyczną niedbałością – jednego „brata

Lolite” w tabuny dwupłciowych Lolit. Z iluzorycznej wielości wysnuwa zaś gładko dalsze wnioski, poruszając się w stworzonej przez siebie samą rzeczywistości na zasadach właściwie dowolnych.

3.5. Relacja niefachowa głupiutka

Najnowsza z przytaczanych relacji to produkt flagowy formatu koncertu wydawniczego, który lokalizuje swe produkty w Polsce. Książka – jedna z serii dzieł Beaty Pawlikowskiej poświęconych z założenia egzotycznym, odległym miejscom na świecie – już na okładce przedstawia się jako sensacyjna i zaskakująca:

Kto nie słyszał o cudownie zdrowym japońskim jedzeniu, o samurajach, gejszach [...] O japońskiej tradycji, kulturze i niezwykłej religii shinto?... [...] O zapasach sumo, sushi i słynnej japońskiej herbacie?

Ja słyszałam. Pojechałam do Japonii.

I OKAZAŁO SIĘ, ŻE WSZYSTKO JEST INACZEJ!!!!!! (Pawlikowska, 2016, okładka)

W innym miejscu autorka wyjaśnia genezę instytucji gejsz:

Zacznę od tego, że pierwsze gejsze były mężczyznami.

Działo się to w czasach szogunów z klanu Tokugawa, tych samych, którzy rozpoczęli najbardziej niezwykły okres w historii Japonii, zwany Edo. To była jednocześnie ówczesna nazwa Tokio.

Szogun miał władzę absolutną. Teoretycznie podlegał cesarzowi, ale w praktyce to on podejmował decyzje dotyczące wszelkich aspektów życia w swoim regionie.

Było to w czasie, kiedy Japonia odcięła się od reszty świata. Zamknęła swoje granice i po prostu skoncentrowała się na własnym rozwoju.

Nie tylko na pracy. Także na sztuce. Poezji, literaturze, teatrze, tańcu, muzyce. I na rozrywkach. Bo ciężko pracujący kupcy oraz wierni służący samurajowie potrzebowali czasem odpocząć.

Dla nich urządzono specjalną „dzielnicę przyjemności” – Yoshiwara. Były tam setki kurtyzan oczekujących na klientów. Wiele z nich było niewolnicami systemu.

W Yoshiwara można też było dobrze zjeść, wypić i oglądać występy klaunów oraz innych artystów, którzy występowali na scenie ku uciesze widzów. W tych rolach pojawiali się wyłącznie mężczyźni. Aż do pewnego dnia, kiedy na scenę wyszła kobieta (Pawlikowska, 2016, s. 165).

Pomimo wyraźnej przewagi maniery relacji niedbałej czytelnik nie doświadcza trudności w rozpoznaniu w tekście (raczej celowego) niefachowego odniesienia do beztroskiej, czującej się wszędzie tak samo obco, a zarazem znajomo, pozbawionej potrzeby głębszej refleksji nad rzeczywistością postaci tytułowej turystki-„blondynki”. Trudno tu mówić

o dezinformacji. Utrzymany przez ponad 300 stron książki niefrasobliwy i niewymagający styl, przywodzący na myśl klechdy przeznaczone dla niepiśmiennej dziatwy przedszkolnej, funkcjonuje jako skuteczna bariera, precyzując zawczasu profil potencjalnego odbiorcy tekstu i jednoznacznie sugerując, że próżno informacje zawarte w tym źródle traktować jako nacechowane fachowo.

4. Zamiast konkluzji

Pierwszą, do pewnego przynajmniej stopnia zaskakującą, konkluzję na temat zaprezentowanego zestawienia pięciu – pochodzących z ostatnich kilkudziesięciu lat – polskich relacji niefachowych na temat Japonii sformułować można, stwierdzając: czas i postęp techniczny nie wpływają automatycznie na lepszą jakość realizacji gatunku. A przecież w narracjach mniej i bardziej fachowych można również napotkać sugestie, jakoby tworzenie się tego, co określa metafora globalnej wioski, przyczyniało się do zbliżania się kultur.

Narracje fachowe ograniczają się do kontekstów informatywnych. We wskazanych książkach są to wydzielone sekcje zawierające konkretne dane liczbowe lub rozstrzygające o weryfikowalnych fizycznie właściwościach rzeczywiście istniejących obiektów. Fragmenty takie nie dominują w żadnej z narracji, choć przynajmniej w niektórych są wyraźnie zauważalne.

Niefachowość, definiowana jako niecałkowita odpowiedniość treści narracji wobec rzeczywistości, pozostaje dopuszczalna przy zachowaniu pewnej konwencji orzekania. Trudno jednak za takową uznawać regularne stosowanie fałszu i zmyśleń – zabiegów odmiennych ontologicznie od gier i przynoszących prawdziwe negatywne skutki antyinformacyjne. Pod tym względem nawet (wyuczona?) nieudolność formułacyjna tekstu Pawlikowskiej wykazuje więcej cech konwencjonalnej relacji niefachowej od dzieł autorstwa Bator – wyraźnie nastawionych na dezinformację i w ramach proponowanej tu metodologii kwalifikowanych jednoznacznie jako narracje niedbałe. Bator ponadto, w opozycji do Pawlikowskiej, w manierze celowej i powtarzalnej w jej tekstach sugeruje rzekome naukowe umocowanie treści proponowanych czytelnikowi, co pozwala dopatrywać się w jej

publikacjach znamion zamierzonej manipulacji. Prawdopodobnie zabieg taki nie służy celom szerszej zakrojonym metodologicznie, ale ma jedynie maskować powierzchowność styczności Bator z japońską rzeczywistością dnia codziennego, a może zwyczajnie znikomość ochoty tudzież zdolności autorki do zainteresowania się tą rzeczywistością. Wobec ewidentnego lekceważenia prawdy na temat Japonii przez Bator wypadałoby zadumać się nad sensownością ogniskowania tematyki dotychczasowych i przyszłych niebeletrystycznych tekstów pisarki na tematyce japońskiej.

Niewykluczone, że relacje dotyczące Kraju Kwitnącej Wiśni rozwijają się tak, jakby zmierzały do powstania nowej antyinformacyjnej gry. Gry, która jeszcze nie wyodrębniła się spośród innych – stąd jej przejawy pozostają siłą rzeczy pod wieloma względami niedoskonałe. Na jakich zasadach i w jakim celu jest ona prowadzona? Czy można wyjaśnić jej genezę i zastosowanie inaczej, niż wskazując na żerowanie na potencjalnym odbiorcy relacji niedbałych poprzez eksponowanie skandalicznych i egzotycznych aspektów komunikatu? O jednoznaczną odpowiedź trudno.

Zarazem antyinformacyjne praktyki Bator w dziedzinie regularnego kreowania relacji niedbałych na temat Japonii, obiecujące dużo więcej, niż czytelnik z nich uzyskuje, wydają się o wiele bardziej szkodliwe w perspektywie długofalowego kształtowania recepcji tego kraju w Polsce niż niewinne i naiwne, lecz pozbawione świadomego podszycia kłamstwem i przeinaczeniem, *quasi*-japonistyczne bajania Pawlikowskiej. W realiach komunikacji międzykulturowej wysnuwanie wniosków z nieistniejących przesłanek nie stanowi aktywności bezproduktywnej, powodując formowanie ksenofobicznego, z gruntu pozbawionego odniesienia do faktów, obrazu heterogenicznej kultury. Wpływ taki łatwo zignorować może specjalista, lecz niewykwalifikowany w takiej komunikacji czytelnik pozbawiony jest w zupełności narzędzi do oddzielenia treści tekstów Bator od prawdy na temat japońskiej rzeczywistości dnia codziennego. Przewina dezinformacji nie polega na kreowaniu tekstów – w mniejszej lub większej mierze świadomie – nieudolnych w manierze niefachowej. Cechy dużo bardziej destrukcyjne przejawiają relacje kompilowane sprawnie i gładko, w stopniu umożliwiającym im nawet udawanie fachowych, acz z unaoczniającymi się przy bliższym wglądzie poważnymi naruszeniami rzetelności formułacyjnej, kwalifikującymi owe teksty jednoznacznie do kategorii wytworów niedbałych.

Literatura

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Cambridge [Massachusetts]: Harvard University Press.
- Bator, J. (2004). *Japoński wachlarz*. Warszawa: Twój Styl.
- Bator, J. (2014). *Rekin z parku Yoyogi*. Warszawa: Grupa Wydawnicza „Foksal”.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (tłum. J. Niżnik). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Berne, E. (1999). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich* (tłum. P. Izdebski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Caillois, R. (1997). *Gry i ludzie* (tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Volumen”.
- Gall, W. (1961). *Japonia – kraj kontrastów*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego* (tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak). Warszawa: Wydawnictwo „KR”.
- Guiraud, P. (1974). *Semiologia* (tłum. S. Cichowicz). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza). Warszawa: Czytelnik.
- Jabłoński, A. (2009). Gry, procedury, przewidywalność – w kontekście polsko-japońskiej komunikacji międzykulturowej. *Homo Ludens*, 1(1), 103–112. Online: <<http://ptbg.org.pl/dl/11/Arkadiusz%20JAB%C5%81O%C5%83SKI%20-%20Gry,%20procedury,%20przewidywalno%C5%9B%C4%87%20%E2%80%93%20w%20kontek%C5%9Bcie%20polsko-japo%C5%84skiej%20komunikacji%20mi%C4%99dzykulturowej.pdf>>. Data dostępu: 24 sierpnia 2018.
- Jabłoński, A. (2016). Japońskie *alter ego*. Jeszcze o antyinformacji w „narracjach niedbałych”. *Homo Ludens*, 9(1), 53–63. Online: <<http://ptbg.org.pl/dl/210/Arkadiusz%20JAB%C5%81O%C5%83SKI%20-%20Japo%C5%84skie%20alter%20ego.%20Jeszcze%20o%20antyinformacji%20w%20%22narracjach%20niedba%C5%82ych%22.pdf>>. Data dostępu: 24 sierpnia 2018.
- MacCannell, D. (2005). *Turysta. Nowa teoria klasy próżniaczej* (tłum. E. Klekot, A. Wieczorkiewicz). Warszawa: Muza.
- Pawlikowska B. (2016). *Blondynka w Japonii*. Warszawa: Edipresse.
- Ritzer, G. (2012). *Magiczny świat konsumpcji* (tłum. L. Stawowy). Warszawa: Muza.

Rubach-Kuczevska, J. (1983). *Życie po japońsku*. Warszawa: Iskry.
Said, E. W. (2005). *Orientalizm* (tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska). Poznań:
Zysk i S-ka.

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

Relacje orientalistyczne o Japonii a gra w antyinformację – studium przypadku

Abstrakt: Relacje orientalistyczne (zwane relacjami niedbałymi) dotyczące Japonii i różnych przejawów kultury japońskiej zdają się stanowić nieunikniony składnik komunikacji społecznej w dobie powszechności i cykliczności przekazu masowego. Warto zatem pochylić się nad ich wartością informacyjną, w szczególności ze względu na możliwość stosunkowo łatwej weryfikacji faktów źródłowych, jaką społeczeństwo medialne współcześnie również zapewnia. W niniejszym artykule jako przykłady swoistej gry w antyinformację zostały przedstawione narracje orientalistyczne dostępne czytelnikowi polskiemu, autorstwa Joanny Bator i Beaty Pawlikowskiej. Pomimo bowiem wyraźnej niedbałości faktograficznej – widocznej w analizowanych tekstach już na pierwszy rzut oka – zdają się na ich przykładzie rysować pewne interesujące trendy w oglądzie świata poprzez beztroską i nieskrępowaną właściwie (acz nie zawsze: bezproduktywną) ludyczną aktywność formacyjną, jakiej teksty te stanowią autentyczny i bezrefleksyjny przejaw.

Słowa kluczowe: gry komunikacyjne, komunikacja międzykulturowa, orientalizm, nieproduktywność

The value experience of the emotional immersion in games

Jan Franciszek Jacko

Jagiellonian University | 379@wp.eu | ORCID 0000-0002-5654-1039

Abstract: The study presents a phenomenological analysis of the value experience in the emotional immersion in games. The text shows two possible variants of this experience: emotional illusion and delusion. In the emotional illusion, players emotionally distance themselves from their hierarchy of values to enjoy the game. With emotional delusion, emotions motivate players to deny their hierarchy of values. The study explains this distinction in the context of certain theories of rational action.

Keywords: immersion in games, emotional immersion, rational player, ethics, impression management

Homo Ludens 1(11)/2018 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2018
DOI: 10.14746/hl.2018.11.5 | received 31.12.2017 | revised 05.04.2018 | accepted 30.11.2018

Introduction

Immersion in games takes place when a player realistically experiences the reality represented in them (Brown & Cairns, 2004; Jennett, Cox, Cairns, Dhoparee, Epps, Tijds, Walton, 2008; Qin, Rau & Salvendy, 2010; Sweetser & Wyeth, 2005). Sensory (spatial) immersion is the impression of “real” presence and emotional immersion consists of the emotional experience of this reality (Baños, Botella, Alcañiz, Liaño, Guerrero & Rey, 2004; Jennett et al., 2008). For example, emotional immersion takes place in narrative games, when “the user feels emotionally aroused and absorbed by the narrative content of the story. Different from spatial immersion, emotional immersion does not necessarily allow users to feel the ‘bodily presence’ into the scene, but allows them to be cognitively identified and emotionally empathised with one of the characters of the story or avatars in the game world” (Zhang, Perkis, & Arndt, 2017).

Prior ethical studies of digital games have often focused on the harmful effects of immersion (Anderson & Dill, 2000; Bushman & Anderson, 2002; Grüsser, Thalemann, & Griffiths, 2007). However, there has been a shift of focus from consequences of immersion towards its subjective experience (Komulainen, Takatalo, Lehtonen, & Nyman, 2008; Nacke, Drachen, Kuikkaniemi, Niesenhaus, Korhonen, Hoogen & Kort, 2009). Ludological studies have investigated the modifications of this experience in gameplay, such as the sense of presence (Slater, 2002), experience of flow (Cowley, Charles, Black, & Hickey, 2008), peculiar perception of time (Jennett et al., 2008; Qin, Rau & Salvendy, 2010), or emotional attachment to the play and detachment from reality (Sweetser & Wyeth, 2005; Jennett et al., 2008; Qin et al., 2010). Although affective ludology has investigated the experience of emotional immersion (Mathiak, Weber, 2006; Nacke, 2009), researchers have noticed that its concept remains unclear in literature and a phenomenological analysis is required to clarify the idea of emotional immersion (Brown, Cairns, 2004, p. 1297; Lindley, Nacke, & Sennersten, 2008; Ravaja et al., 2009).

This article is a phenomenological study of emotional immersion in gameplay. The analyses contribute to the state of research by specifying the intentional structure of emotions in the experience of immersion and by showing how these emotions relate to values. We assume that

this type of immersion contains the experience of values because in the emotional involvement in the game the player emotionally experiences the goals, rules, and the course of his/her victory in the game as values (worth realising, respecting, following). The method of phenomenological analysis determines two variants of this experience – the emotional illusion of games and the emotional delusion of games. By ‘emotional illusion’ we mean the player’s emotional enrolment to the values of the game and distance to his/her hierarchy of values. We show how the illusion can transform into the emotional delusion of games when the emotions of the agent provoke him/her to deny his/her hierarchy of values. The objective of the study is to specify and explain these two modes of the value experience.

The distinction between emotional illusions and delusions is implicit in some theories of emotional immersion. Examples include the concepts of flow and total immersion (Csíkszentmihályi, 1975, 1990), degrees of immersion (Dansky, 2006), engagement, engrossment, and total immersion (Brown & Cairns, 2004; Nacke & Lindley, 2008; Jennett et al., 2008), organic and interactive emotions (Hochschild, 1979), or cognitional aspects of emotional immersion (Ortony et al., 1990). This study makes that distinction explicit, presents the phenomenological analysis of the two modes of emotional immersion and explains their distinction in the context of some conceptions of rational action.

Definitions and assumptions

The text does not investigate psychological discussions about the difference between emotions, feelings, and similar experiences (for example, moods, affects, passions, sentiments). We follow the conception of emotions by Max Scheler. According to him, emotions are immediate experiences of values or anti-values. These are correlates of emotions. Positive values are not only emotionally given as that which entices us but also as that which ought to be. Analogously, negative values emotionally present themselves as that which ought not to be. Scheler maintains that emotions present some hierarchy of values (people emotionally experience that some values are more important than some other values).

Besides emotions in the above sense, there can be non-intentional feelings and similar phenomena that do not relate to any values. There are also non-emotional acts that relate to values, such as decisional value preferences (Davis & Steinbock, 2016; Mandryk, Inkpen, 2004; Ravaja, et al. 2005, 2009).

The analyses of this study do not imply the epistemological and ontological assumptions of the Schelerian theory. We do not maintain that emotions are a source of knowledge or that there is some objective hierarchy of values. Neither do we deny these assumptions. The study does not need to solve such epistemological and ontological issues because it is descriptive and analytical.

Consequently, in this study, the term ‘value’ has a subjective meaning. It denotes the aims of decisions and intentional objects of emotions. For example, if a player intends to win a game or emotionally appreciates the victory, it is a value in his/her perception. This is a terminological option that does not deny that some values may be ‘objective’ in some sense.

We assume that agents make value preferences which constitute some hierarchy of values. People can change their hierarchy of values, but at the moment of decision-making, they have some hierarchy. As Max Weber (1985, p. 565) maintains, at the top of this hierarchy are **intrinsic** values, which the agent considers the most precious. Emotions represent these values by the experience of unconditional¹ duty to respect and implement them. They differ from **instrumental** values, which are precious only because they are a means (tool) to achieve some other (intrinsic or instrumental) value. Agents hierarchize instrumental values in accordance with their conditional relations to intrinsic values and to each other. Emotions represent instrumental values by the hypothetical imperative of respecting them because of their utility (Copp & Zimmerman, 1985; Schroeder, 2012).

In this work, the term ‘game’ has a broad meaning, denoting three aspects of the same phenomenon. In a **systemic sense**, ‘game’ means a system (a logically ordered set) of rules which define situations, goals of a decision, and the means to achieve those goals. In a **functional sense**,

.....

¹ ‘Unconditional’ here means ‘independent of the predicted consequences of following the values in question’.

a game is acting (decisions, emotions, behaviours of players) accordant to these rules. In a **situational sense**, a game consists of events happening according to the rules. For example, the rules of chess are chess in the systemic sense; chess in the functional sense consists of acts of players who respect the rules, and chess game sessions are chess in the situational sense. Furthermore, a player is a person who acts according to the rules.

This study shows that the phenomenon of emotional immersion takes place not only in the situations studied within ludology (for example, in video games or narrative games). This investigation takes the perspective of 'life philosophy', which frames some situations of decision-making, life engagements and social processes as games (Dixit, 1991; Fink, 1960a; Goffman, 1959, 1963; Jacko 2009, 2013; 2016; Järvinen, 2003; Juul 2005; Pfeffer, Salancik 1974, 1978; Sigmund, 1993). Consequently, in this study the idea of immersion is broad. We take into account the emotional immersion in life situations and fun.

The emotional illusion

Playing a game requires a limitation of perception, which deepens the perspective: we divert our attention from the reality that does not belong to the game and from our life-commitments to focus on the game. In this case, emotions follow the attention of the agent. They are not about any reality external to the game. They are not related to the life commitments of the player. These emotions are about the game and his/her participation in the game. This experience is typical for gameplay and fun. A similar experience appears in the perception of the works of art when people relish it, or in life situations when people focus their full attention on a particular task or event. For example, when someone acts in a dangerous situation, he/she can emotionally distance him-/herself from the fear of risks to focus his/her attention on the tasks and their performance. Such experience can also take place in life situations when people rest from daily commitments and appreciate the value of 'little things'.

The above experience generates the emotional illusion of games. It occurs when the player emotionally experiences aims, rules, and his/her

participation or success in the game as worthy (valuable) regardless of his/her hierarchy of values (King, n.d.; Shelley, 2013). An example situation is when someone does not consider winning the game as something important, but during the game his/her emotions make him/her engage in the game as if it was something significant.

In this experience, the player emotionally distances him/herself from his/her attachments to values that do not belong to the game. This distance allows players to 'break away' from 'ordinary life' and relish the game without being distracted by expectations about the consequences of the game. The distance creates a comfort zone, which is constitutive for aesthetic perception, fun, entertainment, and similar phenomena.²

The emotional illusion of games deforms the emotional 'picture' of values because in this experience emotions present some benefits in a game as more important than they are for the agent. However, this illusion is not misleading when it does not provoke the player to deny his/her life commitments. The experience of emotional illusion does not induce the player to ignore reality, such as the circumstances and consequences of the game. His/her attention does not focus on them, but he/she does not ignore them. For example, a teacher during a lecture can experience the illusion of games when he/she focuses his/her whole attention on the educational process. However, he/she can remain emotionally sensitive to the circumstances of the process and will stop the lecture in the case of a fire-alarm.

The case of fun

The experience of fun exemplifies the emotional illusion of games. In fun, players take an aesthetic distance to the reality – they focus their attention on their experience and its meaning. This distance is the source of aesthetic delight, which is a pleasure of contemplating sensual and emotional qualities and appreciating them for themselves – not for their

² The concept of aesthetic distance originally appears in theories of aesthetic perception (Bullough, 1912/1989; Hilgers, 2016; Kant, 2007; King, n.d.; Kreitman, 2006; Shelley, 2013; Stolnitz, 1961). This distance can take place in the experience of playing games (Feezell, 2004; Huhtamo, 2005; King, n.d.).

utility (Bullough, 1912; Feezell, 2004; Hilgers, 2016; Huhtamo, 2005; Kant, 2007; King, n.d.; Kreitman, 2006; Shelley, 2013; Stolnitz, 1961).

Because of the aesthetic distance to reality, players focus their attention on the fiction of the game they play. This fiction is the purely intentional product of their acts of playing the game. Emotions of fun are about this fiction – they are immediate experiences of aesthetic values that belong to it. They are aesthetic because the agent is aware of their fictional nature and his/her emotions reflect it.

The emotional illusion of games does not make players emotionally insensitive to values, which are external to the game. In this experience emotions about these values are ‘dormant’. They do not interfere with fun without necessity. They ‘wake up’ only when the player notices that his/her participation in the game contradicts his/her hierarchy of values.

One should distinguish aesthetic distance to reality from ethical distance to the game. In the aesthetic distance, the player does not focus his/her attention on values, which are external to the game he/she is playing. In the ethical distance to the game, the player remains emotionally sensitive to these values, because his/her emotions reflect the fact that the game is a fiction. In the emotional illusion of games, the player maintains emotional distance to reality without losing the ethical distance to the game.

The emotional delusion

The emotional illusion in games may turn into a **delusion of games**. It takes place when the emotions of the player motivate him/her to deny his/her hierarchy of values. In this delusion players emotionally experience their life as part of a game. Such emotions can distort the player’s sense of his/her self-identity. For in this delusion he/she emotionally perceives him-/herself and his/her actions through the mechanics of the game, discerning that his/her self-identity is not reducible to their role in the game.

Due to the intentional structure of emotions in the delusion of games, one can distinguish its three types: practical, ethical and aesthetic delusion. (1) By ‘pragmatic delusion’ we mean situations when the player

takes the practical attitude in games, which require aesthetic distance. (2) 'Ethical delusion' refers to cases where agents lose their ethical distance to a game. (3) By 'aesthetic delusion' we mean situations where agents take the aesthetic attitude in situations which require practical attitude and responsibility.

In the **pragmatic delusion**, players take the fiction of a game seriously. Their emotions react to this fiction as if it were something real. In consequence, players can emotionally experience a duty to sacrifice some of their life goals for their success in this game. This duty is misleading when it contradicts the hierarchy of values adopted by the player.

The attitude of *powergaming* is an example of this delusion. In this attitude, the player 'transfers' the game economy (rules of the game) to life situations. His/her involvement in the game directs his/her choices outside the game. For example, the game consumes his/her time devoted to other activities, and it absorbs his/her attention also after it ends (Taylor, 2003). In this case, the player's commitment to the game may become remarkable in his/her behaviour that does not belong to the game. For example, "How do you know that someone is a Power Gamer? Bloody, dark circles under their eyes, nervous tics and monotonous talks about the same game" ("Co znaczy pg?", 2015; the author's translation). The practical delusion of *powergaming* distorts fun: The player strives for success in the game in such a way that he/she stops enjoying the game (Taylor, 2003).

The **ethical delusion** occurs in life situations when agents strive for success in some game in a way which destroys their success in a more important game. In this case, their emotions provoke them to sacrifice more important values to achieve less important ones. Pragmatic economism is an example of this delusion. It consists in striving for some (for example, financial) profit in a way that threatens or contradicts the implementation of values considered by the individual/entity to be more valuable than this gain. In this attitude, people can treat market and economic rules as defining their life commitments. In effect of the pragmatic economism, people can invest life energy in the financial profit or career so much that they stop enjoying life.

Pragmatic economism can reflect in the theory of economism, which implies that humans only have the so-called material needs (food, shelter, and so forth) and that satisfying them entails satisfying all other

needs and makes people happy by necessity (Bocheński, 1987). As Józef M. Bocheński remarks, economism is superstition because it is not consistent with experience, which “is visible even in rich countries, where material needs are satisfied with excess, but where many people, especially young people, feel unhappy and suffer” (Bocheński, 1987, p. 35, the author’s translation).

The **aesthetic delusion** occurs when the agent takes the aesthetic attitude in situations which require a practical attitude and responsibility. In consequence of this delusion, his/her emotions can become ‘blind’ to non-aesthetic values. For example, someone plays a strategic online game that requires much time; at the same time, he/she has an exam to take, which is also time-consuming. In this situation, success in both games (the exam and the online game) is not possible: lack of time requires choosing between the online game and studying for the exam. The player knows this and values success in the exam above the success in the game. However, if he/she experiences the aesthetic delusion, his/her emotions may not reflect the conflict between the game and the exam. They can provoke him/her to wishfully believe that there is no such conflict or to avoid thinking about it. He/she may still want to pass the exam, but his/her emotions motivate him/her to sacrifice the chances to pass the exam for the fun of playing the online game.

Emotions of the aesthetic delusion may become insensitive to intrinsic values. For example, when people mob someone for fun, they may not emotionally experience that they humiliate and harm this person if they take the aesthetic attitude in this situation, even while believing that human well-being and dignity is an intrinsic value. Some cases of gamification may lead to the aesthetic delusion of emotions. For example, a soldier who remotely controls a battle drone can esthetically enjoy a combat game and not perceive emotionally that he/she kills people when he/she takes the aesthetic attitude in the game.

Søren Kierkegaard in his books *Fear and Trembling* and *Either/Or* carries out a phenomenological analysis of the aesthetic delusion. He calls it the “aesthetic stage of existence”. As Kierkegaard notes, this attitude is typical of children, who have a natural tendency to ignore the consequences of their play. In consequence, it may pose a threat to them or other people. The mental maturity of people relies, among other things,

on the fact that they can play games in a way that does not compromise their hierarchy of values and responsibility (McDonald, 2017).

The principle of a rational player

According to Weber, rational decisions are instrumentally rational and value-rational. In the former, an individual chooses the means which (according to his/her knowledge) are effective in achieving the goal of the decision. Value-rational decisions are consistent with the hierarchy of values adopted by the agent. Value-irrational decisions may be instrumentally rational, but they are not entirely rational since they contradict the agent's hierarchy of values. A rational person does not sacrifice the benefits he/she considers more critical in order to achieve ones that are less significant according to his/her hierarchy of values. The value-rational attitude is the inclination to make value-rational decisions. Value-irrational agents do not have this attitude (Weber, 1985, p. 565).

The above conception of rational actions is compatible with some systemic theories of games, like the mathematical theory of games, which show that the player can simultaneously participate in more than one game (in the systemic sense), where a higher evaluated game determines and overrides the success and sense of actions in a lower regarded sub-game. A rational player does not abandon the success of the superior game for the sake of success in an inferior game (Dixit, 1991; Fink, 1960; Jacko 2009, p. 119; Järvinen, 2003; Juul 2005; Pfeffer, Salancik 1974, 1978; Taylor, 2003, p. 306).

As this study shows, the emotional delusion of games is conducive to instrumentally irrational and value-irrational decisions and attitudes. The reason is that emotions of this delusion motivate agents to abandon their victory in superior games to win in a less important game. For example, as noted by Taylor (2003, p. 302–303), choices in *powergaming* are instrumentally rational only in a single game, but they are not instrumentally rational beyond this game since they are not efficient in attaining the aims which do not belong to the game. Such choices are value-irrational. If, for instance, the player values social relations more than victory in the game, he/she should promote their quality, but in the

case of *powergaming* he/she does not – he/she can sacrifice these values for the victory in a game (Taylor 2003, p. 302–303).

Similarly, the ethical delusion of emotions is conducive to value-irrational decisions and attitudes. For example, people who take the attitude of practical economism may be instrumentally rational in attaining particular economic goods. However, they are not value-rational when they satisfy their economic needs at the expense of their happiness or other intrinsic values.

Conclusion: The normative aspect of emotional immersion

The objectives of the study are descriptive and analytical. Therefore, it does not offer any answer to normative questions, such as: *Should players take the value-rational attitude in games?* or *Why should players be value-rational?* The affirmative answer to the former question is an assumption of Weber's theory of rational attitudes and is implicit in some theories of ludology, for example, in the principle of fair play in sport or computer games (D'Agostino, 1995; Feezell, 2004; Floridi, 1999, 2003, 2005; Sicart, 2005). These theories also indicate some answers to the latter question. They show that value-irrational decisions are dangerous and socially harmful (D'Agostino, 1995; Consalvo, 2005; Dodig-Crnkovic, Larsson, 2005; Feezell, 2004; Järvinen, 2003; McCormick, 2001; Novak, Coakley 2013; Reynolds, 2002). One can find some answers to these questions in the philosophical theories which show that value-irrational decisions contradict the freedom of decision-makers (Sartre, 1943; Fromm, 1941), deny their self-identity (D'Agostino, 1995; Consalvo, 2005; Dodig-Crnkovic, Larsson, 2005; Feezell, 2004; Järvinen, 2003; Kand 2010; McCormick, 2001; Novak, Coakley 2013; Reynolds, 2002), and corrupt the experience of fun in fun-games (Jacko, 2015, p. 58–59). However, these theories do not directly regard the emotional immersion of games. Constructing a moral theory of immersion can be the task for further examination, which can take the point of departure in the analyses of this study.

Literature

- Anderson, C. A., Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790.
- Baños, R., Botella, C., Alcañiz, M., Liaño, V., Guerrero, B., Rey, B. (2004). Immersion and emotion: Their impact on the sense of presence. *CyberPsychology & Behavior*, 7, 734–741.
- Bocheński, J. M. (1987). *Sto zabobonów: krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Paryż: Instytut Literacki.
- Brown, E., Cairns, P. (2004) A grounded investigation of game immersion. *CHI 2004*. Vienna, 1297–1300.
- Bullough, E. (1912). “Psychical distance” as a factor in art and as an aesthetic principle. *British Journal of Psychology*, 5, 87–117.
- Bushman, B. J., Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the General Aggression Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1679–1686.
- Consalvo, M. (2005). Rule sets, cheating, and magic circles: Studying games and ethics. *International Review of Information Ethics*, 4, 7–12.
- Co to znaczy pg? Power Gaming. (2015). Retrieved 3 December 2017 from <<http://co-to-znaczy.pl/co-to-znaczy-pg-power-gaming/>>.
- Cowley, B., Charles, D., Black, M., Hickey, R. (2008). Toward an understanding of flow in video games. *Computers in Entertainment*, 6(2), 1–27.
- Csikszentmihályi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- D’Agostino, F. (1995). The ethos of games. In J. Morgan, K. V. Meier (Eds.), *Philosophic Enquiry in Sport* (pp. 42–49). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dansky, R. 2006. Introduction to game narrative. In C. Bateman (Ed), *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (p. 1–23), Boston, Massachusetts; Charles River Media.
- Davis, Z., Steinbock, A. (2016). Max Scheler. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2016). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved from <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/scheler/>>.

- Dixit, A., Nalebuff, B. (1991). *Thinking Strategically*. New York: Norton.
- Dodig-Crnkovic, G., Larsson, T. (2005). Game ethics: Homo ludens as computer game designer and consumer. *International Review of Information Ethics*, 4, 19–23.
- Feezell, R. M. (2004). *Sport, Play, and Ethical Reflection*. Urbana, Chicago: University of Illinois Press.
- Fink, E. (1960). The ontology of play. *Philosophy Today*, 4(2), 95–109.
- Floridi, Luciano. (1999). Information ethics: On the philosophical foundation of computer ethics. *Ethics and Information Technology*, 1, 37–56.
- Floridi L. (2003). On the intrinsic value of information objects and the infosphere. *Ethics and Information Technology*, 4(4), 287–304.
- Floridi, L. (2005). The ontological interpretation of informational privacy. *Ethics and Information Technology*, 7(4), 185–200.
- Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom*. New York: Henry Holt and Company, LLC.
- Goffman E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, New York: Doubleday Anchor.
- Goffman E. (1963) *Behavior in Public Places*. New York: Glencoe, IL: Free Press.
- Grüsser, S. M., Thalemann, R., Griffiths, M. D. (2007). Excessive computer game playing: Evidence for addiction and aggression? *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 290–292.
- Hilgers, T. (2016). *Aesthetic Disinterestedness: Art, Experience, and the Self*. New York, London: Routledge.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *The American Journal of Sociology*, 85(3), 551–575.
- Huhtamo, E. (2005). Slots of fun, slots of trouble. An archaeology of arcade gaming. In J. Goldstein, R. Joost (Eds.), *Handbook of Computer Games Studies* (pp. 1–5). Cambridge: The MIT Press.
- Jacko, J. F. (2009). Ontologia myślenia strategicznego. *Homo Ludens*, 1(1), 113–121.
- Jacko, J. F. (2013). „Czym jest gra?”. Uwagi o analogicznej wieloznaczności pojęcia gry. Kontekst nauk o zarządzaniu. *Homo Ludens*, 5(1), 92–107.
- Jacko, J. F. (2015) Wewnętrzna etyka gry. *Homo Ludens*, 7(1), 49–64.
- Jacko, J. F. (2016) Czym jest gra? Uwagi o przedmiocie ludologii. Analiza fenomenologiczno-metodologiczna. *Homo Ludens*, 9(1), 65–83.

- Järvinen, A. (2003). The elements of simulation in digital games: System, representation and Interface. *Dichtung-Digital*, 4. Retrieved 19 December 2017 from <<http://www.dichtung-digital.de/2003/4-jaervinen.htm>>.
- Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., Walton, A. (2008). Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(9), 641–661.
- Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press.
- Kant, I. (2007). *Critique of Judgment* (J. Bernard, Trans.). New York: Cosimo, Inc.
- King, A. (n.d.). Aesthetic attitude. *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved 19 December 2017 from <<http://www.iep.utm.edu/aesth-at/#SH1a>>.
- Komulainen, J., Takatalo, J., Lehtonen, M., Göte, M. (2008). Psychologically structured approach to user experience in games. *Proceedings of the 5th NordiCHI*, Lund.
- Kreitman, N. (2006). The varieties of aesthetic disinterestedness. *Contemporary Aesthetics*. Retrieved 19 December 2017, from <<http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=390>>.
- Lindley, C. A., Nacke, L., Sennersten, C. C. (2008). Dissecting play: Investigating the cognitive and emotional motivations and effects of computer gameplay. *CGAMES08, Proceedings of the 13th International Conference on Computer Games: AI, Animation, Mobile, Interactive Multimedia, Educational & Serious Games*, Wolverhampton.
- Mandryk, R. L., Inkpen, K. M. (2004). Physiological indicators for the evaluation of co-located collaborative play. *Proceedings of the ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. CSCW, Chicago. Retrieved 21 December 2017 from <https://www.researchgate.net/publication/220879431_Physiological_indicators_for_the_evaluation_of_co-located_collaborative_play>.
- Mathiak, K., Weber, R. (2006). Toward brain correlates of natural behavior: MRI during violent video games. *Human Brain Mapping*, 27(12), 948–956.
- McCormick, M. (2001). Is it wrong to play violent video games? *Ethics and Information Technology*, 3, 277–287.
- McDonald, W. (2017). Søren Kierkegaard. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2017). Metaphysics Research Lab,

- Stanford University. Retrieved 19 December 2017 from <<https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/kierkegaard/>>.
- Nacke, L. E., Drachen, A., Kuikkaniemi, K., Niesenhaus, J., Korhonen, H. J., Hoogen, W. M., Kort, Y. (2009). Playability and player experience research. *Proceedings of DiGRA 2009: Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory*, London.
- Nacke, L., Lindley, C. (2009). Affective ludology, flow and immersion in a first-person shooter: Measurement of player experience. *Loading...*, 3(2). Retrieved 19 December 2017, from <<http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/72>>.
- Ortony, A., Clore, L., Collins, A. (1990). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfeffer, J., Salancik, G. R. (1978). *The External Control of Organization: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row.
- Qin, H., Rau, P. L. P., Salvendy, G. (2009). Measuring player immersion in the computer game narrative. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(2), 107–133.
- Qin, H., Rau, P. L. P., Salvendy, G. (2010). Effects of different scenarios of game difficulty on player immersion. *Interacting with Computers*, 22(3), 230–239.
- Ravaja, N., Turpeinen, M., Saari, T., Puttonen, S., Keltikangas-Järvinen, L. (2008). The psychophysiology of James Bond: Phasic emotional responses to violent video game events. *Emotion*, 8(1), 114–120.
- Ravaja, N., Saari, T., Laarni, J., Kallinen, K., Salminen, M., Holopainen, J., (2005). The psychophysiology of video gaming: Phasic emotional responses to game events. *Proceedings of 2005 DiGRA Conference: Changing Views - Worlds in Play*, Burnaby.
- Ravaja, N., Saari, T., Salminen, N., Laarni, J., Kallinen K. (2009). Phasic emotional reactions to video game events: A psychophysiological investigation. *Media Psychology*, 12(4), 343–367.
- Reynolds, R. (2002). Playing a “good” game: A philosophical approach to understanding the morality of games. Retrieved 19 December 2017 from: <http://www.igda.org/articles/rreynolds_ethics.php>.
- Sartre, J. P. (1943). *L'Être et le Néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.

- Shelley, J. (2013). The concept of the aesthetic. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2013). Retrieved 19 December 2017 from <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/aesthetic-concept/>>.
- Sicart, M. (2005). Game, player, ethics: A virtue ethics approach to computer games. *International Review of Information Ethics*, 4(12), 46–52.
- Sicart, M. (2009). *The Ethics of Computer Games*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Sigmund K. (1993) *Games of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Slater, M. (2002). Presence and the sixth sense. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 11(4), 435–439.
- Stolnitz, J. (1961). On the origins of ‘aesthetic disinterestedness’. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 20, 131–143.
- Sweetser, P., & Wyeth, P. (2005). Game flow: a model for evaluating player enjoyment in games. *Computers in Entertainment (CIE)*, 3(3), 3.
- Takatalo, J., Häkkinen, J., Kaistinen, J., & Nyman, G. (2010). Presence, involvement, and flow in digital games. In R. Bernhaupt (Ed). *Evaluating User Experience in Games* (pp. 23–46). London: Springer.
- Taylor, T. L. (2003) Power gamers just want to have fun?: Instrumental play in a MMOG. In *Proceedings of the 1st Digra conference: Level Up. The University of Utrecht. Digital Games Research Association* (pp. 300–311). Utrecht.
- Weber, M. (1985) *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Hrsg. von Johannes Winckelmann.
- Zhang, C., Perkis, A., & Arndt, S. (2017). Spatial immersion versus emotional immersion, which is more immersive? Presented at the Conference: 9th International Conference on Quality of Multimedia Experience, Erfurt. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/317357598_Spatial_Immersion_versus_Emotional_Immersion_Which_is_More_Immersive>.

Doświadczenie wartości w przeżyciu emocjonalnej immersji

Abstrakt: W pracy przedstawiono fenomenologiczną analizę doświadczenia wartości w przeżyciu emocjonalnej immersji w grach. Tekst pokazuje dwa jego warianty: emocjonalną iluzję oraz emocjonalne kłamstwo. W emocjonalnej iluzji gracz emocjonalnie dystansuje się względem własnej hierarchii wartości, aby rozkoszować się grą. W emocjonalnym kłamstwie emocje motywują graczy do decyzji niezgodnych z przyjętą przez nich hierarchią wartości. Zaproponowano wyjaśnienie tych doświadczeń w kontekście niektórych teorii racjonalnego działania.

Słowa kluczowe: immersja, racjonalny gracz, etyka, zarządzanie wrażeniami

Inny świat, inny twórca. *Another World* Érica Chahiego jako przypowieść o Twarzy

*An-Other world, an-Other creator. Éric Chahi's
„Another World” as a parable about the Face*

Filip Jankowski

Uniwersytet Jagielloński | filip.jankowski@student.uj.edu.pl
ORCID: 0000-0001-5178-2549

Abstract: The aim of this article is to demonstrate the relationship between *Another World* and Emmanuel Lévinas's philosophy of dialogue. The researcher, taking into account the French philosopher's reflections on separation, atheism and Face, proposes to read the work of Éric Chahi as a self-reflective form of authorial expression. *Another World* is not only a thorough look at the relationship between players and the Other, but also a reflection on programming as a simultaneous catalyst for isolation and opening up to the Other.

Keywords: video game, philosophy in games, game authorship, Other

Homo Ludens 1(11)/2018 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2018
DOI: 10.14746/hl.2018.11.6 | received 31.12.2017 | revised 24.04.2018 | accepted 31.07.2018

1. Wstęp

Współczesna kultura gier cyfrowych ostatnio coraz bardziej koncentruje się na kwestii stosunku gracza do innych postaci uczestniczących w rozrywce jako *non-player characters*. Gracz zwykle występuje w grach w roli niszczyciela światów, który eksploatuje wirtualną przestrzeń w celu jej porzucenia. W części produktów elektronicznej rozrywki, np. w *Hatred*, świadomie wdrażaną strategią jest unicestwianie wirtualnych postaci, czyli zarazem komputerowego Innego (Destructive Creations, 2015). Z reguły wróg odwdzięcza się osobie grającej tym samym, jednakże obecnie kwestię podejścia do Innego poddaje się daleko idącej problematyzacji, dzięki czemu relacja ta opiera się już niekoniecznie na chęci wzajemnego zniszczenia, częściej zaś na obopólnym zrozumieniu. Wyrazem tego jest szereg mechanizmów demaskujących cyniczną naturę gracza w *Undertale* (Fox, 2015) oraz *Firewatch* (Campo Santo, 2016).

Nie o najnowszych grach będzie tu jednak mowa w kontekście interesującej nas relacji gracza z Innym, ale o nieco już zapomnianej produkcji francuskiego przedsiębiorstwa Delphine Software, która nawet w samej swojej nazwie zawiera słowo „Inny”. O *Another World* (1991), będącym właściwie wyłącznie dziełem francuskiego projektanta Érica Chahiego (sporządził on do tej produkcji kod programistyczny, oprawę graficzną oraz animację), w momencie wydania mówiono w samych superlatywach. W recenzjach pojawiały się porównania do filmu interaktywnego „o całkiem surrealistycznej atmosferze” (Ladoire, 1991), a także do zrealizowanej w podobnych warunkach amerykańskiej gry *Prince of Persia* (Brøderbund Software, 1989), którą *Another World* miał przewyższać pod względem estetycznym (Harbonn, 1991). Swoją estymę zawdzięczał jednak nie tylko ówczesnie nowatorskiemu stylowi wykonania, lecz również samemu aktowi tworzenia: Chahi, projektując ów tytuł samodzielnie, pozwalał przetrwać medialnemu kultowi pojedynczych autorów gier, który na początku lat 90. XX wieku tracił na znaczeniu we francuskiej branży multimedialnej rozrywki (Le Diberder, Le Diberder, 1993, s. 96).

Co prawda anglojęzyczni dziennikarze ostatnio coraz krytyczniej odnoszą się do produkcji Chahiego, zarzucając twórcy sadystyczny stosunek do gracza oraz nieintuicyjne wprowadzenie użytkowników w świat

gry (Walker, 2010; Moriarty, 2014). Jednak *Another World* wciąż wydaje się interesującym materiałem do analizy, ponieważ da się w nim dostrzec motyw nawoływania do tego, aby samotny człowiek w coraz bardziej zatomizowanym świecie podjął próbę kontaktu. Aby starał się o dialog z Innym, choćby pochodzącym z odległej rzeczywistości.

Niniejszy artykuł stanowi próbę spojrzenia na *Another World* przez pryzmat biografii samego artysty. Teoria autorska i możliwości jej wykorzystania do badań nad omawianym medium były przedmiotem zainteresowania takich polskich groznawczyń, jak Dominika Staszenko (2015) oraz Marta Kania (2017). W kontekście *Another World* ma zastosowanie zwłaszcza pojęcie *digital artisan* (cyfrowego rzemieślnika), które Kania stosuje na określenie osób eksperymentujących z programowaniem gier w celu wyrażenia swojej osobowości (tamże, s. 12–25). *Another World*, jako dzieło jednej osoby (cyfrowego rzemieślnika właśnie), stanowi odzwierciedlenie – przenikającego cyberkulturę szczególnie w latach 80. XX wieku – modelu „romantycznego indywidualizmu” (Streeter, 2011). Niemniej jednak przesłanie, które niesie ze sobą gra Chahiego, dalekie jest od celebrowania indywidualistycznych postaw życiowych, co zostanie wykazane dzięki odniesieniu się do koncepcji filozoficznych.

2. Biografia

Éric Chahi urodził się w 1967 roku jako półmigrant. Jego matka była wprawdzie rodowitą Francuzką, lecz jego ojciec pochodził z berberyjskiego narodu Kabylów i wyjechał z Maghrebu jeszcze w momencie, gdy kończyła się II wojna światowa (Ichbiah, 2013, s. 10). Chahi znajdował się więc od urodzenia na pograniczu dwóch kultur. Choć dzieciństwo przyszłego programisty nie przebiegało zbyt burzliwie – rodzina rezydowała w spokojnej podparyskiej miejscowości Lésigny (tamże, s. 11) – jego pochodzenie przełożyło się na późniejszą fascynację Orientem oraz realiami Bliskiego Wschodu.

Chahi zaczynał swoją karierę na początku lat 80., od amatorskich realizacji gier zręcznościowych. Znany stał się szerszej publiczności francuskiej za sprawą labiryntowej gry przygodowej *Le Sceptre d'Anubis* (Micro-Programmes 5, 1984). Już w niej pojawiły się wątki orientalne:

zadaniem gracza było przemierzanie egipskiej piramidy w poszukiwaniu tytułowego artefaktu, który miał później stać się eksponatem w paryskim Luwrze. Gra podsumowywała niejako praktykę zawłaszczania dóbr kulturowych Bliskiego Wschodu przez Zachód; gracz wchodził w rolę zdobywcy, który ograbił cudzy świat i czerpał z niego korzyści.

Większą sławę zyskał Chahi za sprawą dwóch survival horrorów. Pierwszy z nich, *Infernal Runner* (Loriciels, 1985), stanowił konwersję (na Amstrada CPC) arcydzieła Michela Koella oraz Yves'a Korty pod tym samym tytułem, wydanego na Commodore 64. Natomiast drugi, *Le Pacte* (Loriciels, 1986), przetwarzał schematy satanistycznego kina grozy. Użytkownik obu gier mierzył się zarówno z ontologiczną izolacją głównego bohatera, którą należało przezwyciężyć (w *Infernal Runnerze*), jak i z groźbą popadnięcia w szaleństwo w wyniku starcia z demonami zamieszkującymi nawiedzone domostwo (w *Le Pacte*). Innymi słowy, w tych dwóch dziełach eksploracji podlegały stany psychiczne.

Wszystkie owe motywy powrócić miały ostatecznie w *opus magnum* Chahiego, za które uznawany jest *Another World*. Projektant rozpoczął prace nad nim w 1989 roku, gdy sukces odniosła zaprojektowana przez Paula Cuisseta gra *Les Voyageurs du Temps: La Menace* (Delphine Software, 1989), do której autor *Le Sceptre d'Anubis* wykreował oprawę graficzną. Prace owe trwały dwa lata i przebiegały we względnej izolacji twórczej (Nutt, 2011). Tak jak realizator *Prince of Persia* Jordan Mechner, Chahi wygenerował animację do gry metodą rotoskopowania, filmując swój ruch za pomocą kamery i modelując poszczególne klatki z użyciem własnego, oryginalnego oprogramowania. Komfort działań dawało Chahiemu mieszkanie jego rodziców – tam nie musiał troszczyć się o zapewnienie sobie godziwych warunków życia (Arendt, 2011). Pracował w całkowitym skupieniu na procesie twórczym, a w treść gry zaczął wplatać wątki autobiograficzne.

3. Separacja i ateizm

Pewnej ponurej nocy główny bohater *Another World*, Lester Chaykin, zatrzymuje się z piskiem opon czarnego ferrari na terenie swej posiadłości, wyposażonej w reaktor atomowy. Można potraktować ją jako pustelnię:

otoczona jest murem oraz drutem kolczastym, a zamieszkuje ją tylko główny bohater. Otwiera on przejście prowadzące do windy, w której przechodzi skomplikowaną procedurę potwierdzania tożsamości (system komputerowy skanuje ciało i siatkówkę mężczyzny). Wkracza do wnętrza swojej bazy twórczej, w której panuje całkowita ciemność. Widok ten wyraźnie przypomina to, co opisywał Johann Wolfgang Goethe (1953):

A oto żyję w mroku, w cieniu,
w przeklętym, ponurym więzieniu,
gdzie przez szkieł barwnych zator wpada
jasność zamglona, brudna, blada.

Pustelnicza egzystencja Chaykina nieuchronnie musi budzić skojarzenia z izolacją twórczą samego projektanta gry (potwierdza to jeszcze paralela podobnie brzmiących nazwisk: Chaykin-Chahi). Na dodatek system operacyjny komputera, który naukowiec obsługuje, nosi nazwę Peanut (Orzeszek). Pozwala to uznać, że bohater istotnie żyje w skorupie, zamknięty na resztę świata.

Nie bez powodu zastosowany w grze został właśnie taki wstęp, przybierający formę charakterystyczną dla kina – ze względu na obecność montażu scen i zróżnicowanych ujęć, ale zarazem na brak możliwości ingerencji gracza w przebieg zdarzeń. Kryje się w owym *intro* głębsza refleksja nad samym bytem ludzkim, która wprowadza jednocześnie w zagadnienie kontaktu z Innym. Dlatego proponuję odwołać się tu do jednego z czołowych przedstawicieli filozofii dialogu, Emmanuela Lévinasa.

Sytuację, w jakiej dotychczas znajduje się Chaykin, autor *Całości i nie-skończoności* opisuje jako stan separacji (Lévinas, 2014). Przy czym w rozumieniu Lévinasa jest to oddzielenie nie tylko od innego bytu, lecz także od Bytu, od transcendencji: w owym stanie „człowiek żyje na zewnątrz Boga, u siebie, jest sobą, egoizmem. Dusza – wymiar psychiki – spełnienie separacji – jest z natury ateistyczna” (tamże, s. 52). Ateizm istota ludzka nabywa, rodząc się. W przypadku *Another World* taką duszą ateistyczną okazuje się Chaykin – z racji wykonywanego zawodu. Przeprowadza bowiem badania nad cząstkami elementarnymi, poszukując prawdy o wszechświecie metodami naukowymi. Jak jednak pisze Lévinas, uprawianie nauk ścisłych wolno porównać z uprawianiem filozofii:

Każda filozofia poszukuje prawdy. Nauki ściśle również można zdefiniować przez takowe poszukiwania, jako że z filozoficznego erosa, czy to żywego, czy w nich drzemiącego, biorą [one] swoją szlachetną pasję (1987, s. 47).

Obie dyscypliny dążą też do odkrycia prawdy o Innym. Nauka tak jak „filozofia oznacza metafizykę, a metafizyka zapytuje o boskość” (tamże). Protagonista staje się personifikacją nauki nowożytnej, ukierunkowanej na upodmiotowienie człowieka kosztem redukcji wszelkiego innego bytu do *le Mème*, pojęcia rozumianego tutaj jako To Samo, zastępowanie różnorodności monotonią (tenże, 1994, s. 59). Zarazem jednak badania przeprowadzane przez Chaykina w *Another World*, paradoksalnie, służą spotkaniu z Bytem. Jak twierdzi Lévinas, separacja jest warunkiem wymaganym do nawiązania relacji Ja z Innym. Bez ateistycznego dystansu nie można by mówić o kontakcie z bytem transcendentnym, z Nieskończonością: „Idea Nieskończoności – relacja między Toż-Samym i Innym – nie usuwa separacji. Transcendencja tylko ją potwierdza” (tenże, 2014, s. 54). Lester, będąc odizolowanym od reszty świata, poszukuje kontaktu z odmiennymi istnieniami poprzez akt kreacji własnego uniwersum. To „pragnienie metafizyczne”, pragnienie poznania niepoznawalnej Nieskończoności, nie daje się nigdy w pełni zrealizować: „Umrzeć dla Niewidzialnego – oto metafizyka” (tamże, s. 20).

Nieskończoność przypomina protagoniście o swej niepoznawalności, gdy w trakcie uruchomionego przezeń eksperymentu bez konkretnej przyczyny zbiera się burza. Uderzenie pioruna w wyniku działań badacza realizuje pragnienie metafizyczne Chaykina – przenosi go do alternatywnej rzeczywistości, w której główny bohater będzie w stanie obcować z wykreowanym przez siebie Innym. Ceną za takie spotkanie jest jednak śmierć. Gracz zyskuje moc sprawczą w momencie materializacji Lestera w Innym Świecie, jednak od razu mierzy się z uniwersum śmiertelnie niebezpiecznym dla głównego bohatera, w którym może zostać on równie dobrze uśmiercony przez dziką bestię, jak i spopielony przez jednego z mieszkańców nieznanego mu rzeczywistości.

Ten ostatni, obcy i wrogi, powinien, można by sądzić, naruszać tożsamość Ja. [...] [Ale] sposób, w jaki Ja istnieje wobec „innego” świata, polega właśnie na przebywaniu, na utożsamianiu się przez istnienie w nim jak u siebie (tamże, s. 23).

Otóż to – jak u siebie. Lester, wkraczając do Innego Świata jako reprezentant zachodnioeuropejskiego kręgu kulturowego, konfrontuje się niejako

z orientalną, pustynno-skalistą przestrzenią usianą kamiennymi budowlami, przypominającą fantazmat na temat maghrebskich scenerii, unieśmiertelniony przez kulturę popularną. Jednocześnie można dostrzec, że taka wizja alternatywnej rzeczywistości jest projekcją wyobrażonych lęków sterowanej postaci, znajdującej się na pograniczu kulturowym. Z perspektywy gracza, ale również Lestera, człekokształtni mieszkańcy Innego Świata wyglądają bardzo podobnie, a więc na poziomie reprezentacyjnym zostają sprowadzeni do Tego Samego. Zarazem jednak sam gracz, wcielając się w Lestera, może zająć pozycję wyobcowanego Ja, „które samemu sobie wydaje się inne” (tamże). Trudna do oswojenia mechanika gry sprawia, że jej użytkownik nieustannie konfrontuje się z nowymi wyzwaniami – od przeciskania się przez tryskające wrzątkiem rury wentylacyjne po walkę czołgów, podczas której trzeba wcisnąć określone przyciski pojawiające się na ekranie w postaci diegetycznej klawiatury. Ponadto, jak zauważa Justyna Janik (2015), bohater sterowany przez gracza:

jest elementem chaosu, który pojawia się w łaździe. Przynosi [...] z sobą całą swoją fantazję i żywiołowość, a także poczucie wyższości swoich celów nad celami szarej, jednolitej masy syntetycznych istot zapełniających wirtualny świat gry (Janik, 2015, s. 67).

Takiej destabilizacji wewnętrznej rzeczywistości gry nie potrafią jednak zaakceptować wirtualni tubylcy. Nieśmiały pojedynczy gest podniesienia ręki, jaki wykonuje Lester wobec pierwszych napotkanych autochtonów, nie spotyka się ze zrozumieniem. Bohater zostaje postrzelony, a w dalszej części gry grozi mu ze strony „tutejszych” śmiertelne niebezpieczeństwo. Chaykin swoją innością prowokuje istoty do prób jego zabicia. Odwołajmy się jeszcze raz do Lévinasa:

Mogę chcieć zabić tylko byt absolutnie niezależny, który nieskończenie przerasta moją władzę, który zatem nie przeciwstawia się jej, lecz paraliżuje samą możliwość władzy. Jedynym bytem, który mogę chcieć zabić, jest inny człowiek (Lévinas, 2014, s. 233).

Lesterowi pozostaje w takiej sytuacji wyłącznie bronić się przed zagrożeniem ze strony tubylców z Innego Świata, którzy dążą do eksterminacji fizycznej „intruza”. Tylko jeden z autochtonów zechce z empatią spojrzeć nań w całkowicie odmienny sposób – jako na Twarz.

4. Twarz

W terminologii Lévinasa pojęcie Twarzy zyskuje szczególną pozycję. Twarz jest wcieleniem Innego: może być nim człowiek, ale również Bóg. Relacja, w jaką wchodzi Ja z Twarzą, polega na byciu wezwanym do pełnego poświęcenia się innej osobie, a jednocześnie przejęcia za nią odpowiedzialności. Jak pisze interpretatorka Lévinasa, Marta Agata Chojnacka:

Odpowiedzialność jest mi narzucona, ja zaś całkowicie „wystawiam się” Innemu. Sza-leństwo odpowiedzialności każe mi porzucić swój świat – Drugi staje się moją obsesją. Moje całkowite poświęcenie staje się działaniem moralnie słusznym (2011, s. 146).

Zarazem, jak zauważa Barbara Markowska (2009, s. 113), relacja pomiędzy Ja a Twarzą nigdy nie ma charakteru dialogicznego, symetrycznego, gdyż Ja otwiera się na Innego w sposób jednostronny.

Takie też jest postępowanie Buddy’ego – tym potocznym mianem gracze określają postać przyjaznego Obcego w *Another World* (Plunkett, 2011). Buddy, którego Lester poznaje podczas pobytu w klatce, od początku przejawia chęć bezinteresownej pomocy postaci gracza. Nie zabija go, a w wielu sytuacjach krytycznych wręcz ratuje przed śmiercią, pomagając mu tym samym w męczeńskim pochodzie po Innym Świecie. Porzuca swoją rzeczywistość, żeby wstawić się za bezbronnym Innym. Właśnie dzięki takiej postawie, chociaż w grze nie pada między nimi żadne słowo, Buddy przeprowadza z bohaterem symboliczną rozmowę, której celem jest pomoc Lesterowi w odnalezieniu drogi do Nieskończoności.

Na tę drogę badacz ostatecznie trafia, choć, jak już wspomniano, płaci za to wysoką cenę. Brutalnie skopany przez wrogiego strażnika, ostatkiem sił uruchamia włącznik prowadzący do wyjścia na zewnątrz. Czołgając się, w końcu traci przytomność z bólu. Zostaje wniesiony przez Buddy’ego na grzbiet czarnego smoka, na którym obaj odlatują w kierunku horyzontu. Zasadne wydaje się tutaj odniesienie losów Lestera do biografii samego Chahiego, gdyż opracował on ów finał w kryzysowym momencie prac nad grą. Po latach wspominał: „na kilka tygodni przed wydaniem związałem się w ukropie. Należało ukończyć grę przed Bożym Narodzeniem, a spałem bardzo mało. To uczucie zmęczenia wyraziłem poprzez postać” (cyt. za: Ichbiah, 2013, s. 114).

Zamknięcie opowieści było więc improwizowane. Paradoksalnie jednak, dobrze oddało stan ducha artysty, który stworzenie *Another World* przyłącił cierpieniem.

5. Zakończenie

Biorąc pod uwagę biografię Chahiego, można odczytać *Another World* jako oryginalną próbę przepracowania problematyki spotkania z Innym za pośrednictwem medium komputerowego, które w momencie powstania produkcji było postrzegane jako izolujące człowieka od odmiennych istnień – czyniące zeń „monadę w sensie indywiduum wypełnionego obrazami, a pozbawionego okien”, by użyć słynnej metafory Wolfganga Welscha (1996, s. 526). Otóż *Another World*, wbrew zawartej w nim mrocznej refleksji nad postmodernistycznym światem, zdaje się udowadniać, że relację z Innym da się zmodyfikować, później zaś nawet zainicjować kontakt z owym obcym, a to dzięki zbawczemu aktowi tworzenia, nawet jeśli zakłada on separację od otoczenia. Co więcej, separacja ta jest wręcz wymagana od artysty, żeby za pośrednictwem swojego dzieła nawiązał on stosunki z drugim człowiekiem. I jak pokazuje olbrzymi sukces produkcji, właśnie dzięki *Another World* oraz swojemu poświęceniu Chahi zyskał szansę na komunikację z graczami, która zaowocowała jego późniejszą sławą medialną. *Opus magnum* francuskiego projektanta w konsekwencji problematyzuje – często zarzucaną – kwestię autorstwa gry, jednocześnie zapraszając do refleksji nad relacją gracza z Innym.

Literatura

Arendt, S. (3 marca 2011). „Out of this World” Became Amazing Almost By Accident. Online: <http://www.escapistmagazine.com/articles/view/video-games/conferences/gdc_2011/8687-GDC-2011-Out-of-This-World-Became-Amazing-Almost-By-Accident>. Data dostępu: 2 maja 2018.

Chojnacka, M. A. (2011). Problem odpowiedzialności w filozofii Lévinasa. *Studia z Historii Filozofii*, 2(2), 133–147. Online: <<http://apcz.umk.pl/>>

- czasopisma/index.php/szhf/article/view/szhf.2011.009/131>. Data dostępu: 25 lipca 2018.
- Goethe, J. W. (1953). *Faust, część pierwsza* (tłum. E. Zegadłowicz). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. Online: <<http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/goethe-faust-czesc-pierwsza.html>>. Data dostępu: 30 października 2017.
- Harbott, J. (1991). Another World. *Tilt*, 10(11), 113–114.
- Ichbiah, D. (2013). *Eric Chahi: parcours d'un créateur de jeux vidéo français*. Cergy: Ed. Pix'n Love.
- Janik, J. (2015). Spotkanie z obcym – gra wideo jako metafora przestrzeni współczesnego miasta. *Wielogłos*, 25(3), 63–74. Online: <<http://www.ejournals.eu/sj/index.php/Wieloglos/article/view/6494/6416>>. Data dostępu: 25 lipca 2018.
- Kania, M. M. (2017). *Perspectives of the Avatar: Sketching the Existential Aesthetics of Digital Games*. Wrocław: University of Lower Silesia Press.
- Ladoire, F. (1991). Another World. *Génération* 4, 5(11), 122–123.
- Le Diberder, A., Le Diberdier, F. (1993). *Qui a peur des jeux vidéo?* Paris: La Découverte.
- Lévinas, E. (1987). *Collected Philosophical Papers* (tłum. A. Lingis). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Lévinas, E. (1994). *O Bogu, który nawiedza myśl* (tłum. M. Kowalska). Kraków: Znak.
- Lévinas, E. (2014). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci* (tłum. M. Kowalska). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowska, B. (2009). Sprawiedliwość etyczna jako „bliskość pełna dystansu”: Lévinas – Derrida. *Idea*, 21(1), 107–132.
- Moriarty, C. (11 lipca 2014). „Another World”: 20th Anniversary Review. Online: <<http://www.ign.com/articles/2014/07/11/another-world-20th-anniversary-review>>. Data dostępu: 3 maja 2018.
- Nutt, Ch. (3 marca 2011). GDC 2011: Eric Chahi's Retro Postmortem: „Another World”. Online: <https://www.gamasutra.com/view/news/123764/GDC_2011_Eric_Chahis_Retro_Postmortem_Another_World.php>. Data dostępu: 2 maja 2018.
- Plunkett, L. (27 lipca 2011). The Game That Really Was Out of This World. Online: <<https://kotaku.com/5825021/the-game-that-really-was-out-of-this-world>>. Data dostępu: 2 maja 2018.

- Staszenko, D. (2015). „Lollipop Chainsaw” Goichiego Sudy i problem autorstwa w grach wideo. *Homo Ludens*, 8(2), 153–162. Online: <<http://ptbg.org.pl/dl/183/Dominika%20STASZENKO%20-%20Lollipop%20Chainsaw%20Goichiego%20Sudy%20i%20problem%20autorstwa%20w%20medium%20ogier%20wideo.pdf>>. Data dostępu: 25 sierpnia 2018.
- Streeter, T. (2011). *The Net Effect: Romanticism, Capitalism, and the Internet*. New York – London: New York University Press.
- Walker, J. (25 kwietnia 2010). Retrospective: „Another World” 15th Anniversary Edition. Online: <<https://www.eurogamer.net/articles/another-world-retrospective>>. Data dostępu: 3 maja 2018.
- Welsch, W. (1996). Estetyka i anestetyka (tłum. M. Łukasiewicz). W: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów* (s. 520–546). Kraków: Baran i Suszczyński.

Ludografia

- Brøderbund Software (1989). *Prince of Persia* [Apple II]. Brøderbund Software, USA.
- Campo Santo (2016). *Firewatch* [PC]. Panic, USA.
- Delphine Software (1989). *Les Voyageurs du Temps: La Menace* [Amiga, Atari ST, PC]. Delphine Software, Francja.
- Delphine Software (1991). *Another World* [Amiga, Atari ST]. Delphine Software, Francja.
- Destructive Creations (2015). *Hatred* [PC]. Destructive Creations, Polska.
- Fox, T. (2015). *Undertale* [PC]. T. Fox, USA.
- Loriciels (1985). *Infernal Runner* [Amstrad CPC]. Loriciels, Francja.
- Loriciels (1986). *Le Pacte* [Amstrad CPC]. Loriciels, Francja.
- Micro-Programmes 5 (1984). *Le Sceptre d'Anubis* [Oric-1]. Micro-Programmes 5, Francja.

Inny świat, inny twórca. *Another World* Érica Chahiego jako przypowieść o Twarzy

Abstrakt: Celem niniejszego artykułu jest wykazanie związków gry *Another World* z filozofią dialogu charakterystyczną dla Emmanuela Lévinasa. Badacz, uwzględniając rozważania francuskiego filozofa na temat separacji, ateizmu oraz Twarzy, proponuje odczytanie dzieła Érica Chahiego jako autorefleksyjnej formy wypowiedzi autorskiej. *Another World* jest w tym świetle nie tylko wnikliwym spojrzeniem na relację: gracz–Inny, ale również refleksją na temat programowania jako jednoczesnego katalizatora izolacji i otwarcia na Innego.

Słowa kluczowe: gra wideo, filozofia w grach, autorstwo gier, Inny

Creation of the fictional world in *The Witcher 3: Wild Hunt*

Krzysztof Jański

University of Wrocław | krzysiekjanski@wp.pl

Abstract: The article focuses on worldbuilding techniques used in *The Witcher 3: Wild Hunt* in order to create a self-contained fictional world. Firstly, an overview of the characteristics of game spaces is provided. Secondly, following a brief introduction to Andrzej Sapkowski's fiction, the article discusses the design methods the game uses for representing topography, architecture, human and nonhuman activity, as well as for providing background information about various locations. It is concluded that the game space may be seen as an independent ontological construct and not only a framework for gameplay.

Keywords: worldbuilding, video games, *The Witcher*

Homo Ludens 1(11)/2018 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2018
DOI: 10.14746/hl.2018.11.7 | received 31.12.2016 | revised 21.05.2017 | accepted 02.09.2018

1. Introduction

The immense success of *The Witcher* game series (2007–2016), and in particular its final installment, excited much interest for the characters and settings which make up that which is popularly referred to as ‘the Witcher’s universe’. The games fall within the cRPG genre and focus on the character of Geralt, a professional monster slayer. They are set in a medievaesque, low-fantasy world which is an adaptation¹ of Andrzej Sapkowski’s prose. The Polish writer published two collections of short stories and six novels that revolve around Geralt’s adventures. Since their release, Sapkowski’s books became a phenomenon, especially in Poland, but also in a number of other countries. The acclaim the books earned is traced by critics, for instance, to an ingenious employment and transformation of various themes and genres combined with the skilled use of irony and humour (Wróblewska, 2015, p. 96), or to the successful encouragement of readers to tackle difficult contemporary issues from a safe distance, through the lens of fantasy that, nonetheless, remains grounded in reality (Gemra, 2001, p. 185). Notwithstanding, *The Witcher* as a franchise gained exponentially growing international popularity only after the release of the games.

The aim of this article is to discuss the worldbuilding methods employed by CD Projekt Red in the development of *The Witcher 3: Wild Hunt*² (including the two official expansions, *Heart of Stone* and *Blood and Wine*) in order to indicate how the game contributed to the growth of the franchise, primarily through the introduction of extensive, self-contained fictional spaces whose purpose extends beyond the necessity of providing a framework for the gameplay and narrative. The discussion is limited to official material only and aims to avoid references

.....

¹ It is important to note that the game series is not an adaptation per se, but rather a spin-off. Sapkowski fervently stands by his conviction and denies that the in-game content, being an adaptation, is in any way canonically related to the books. The author states that “in no way can it be considered to be an ‘alternative version’, nor a ‘sequel’ to the witcher Geralt stories. Because this can only be told by Geralt’s creator. A certain Andrzej Sapkowski” (Purchase, 2012). Without raising the poststructural questions about authorial intent, there is no doubt that the games are currently embraced as canon (or part of ‘the Witcher’s universe’) by the majority of fans.

² Abbreviated to TW3.

to other works in *The Witcher* franchise (graphic novels, film adaptations, role-playing games, board games). This restrictiveness is motivated by reasons of space and on the grounds that, arguably, TW3 offers players a well-developed world. Moreover, as Maria Garda accurately noted, the source of worldbuilding in ‘the Witcher’s universe’ has clearly shifted from Sapkowski’s fiction to the new media (2010, p. 25), games in particular. Considering its size, TW3 aspires to be a major contributor to the expansion and actualisation of the world of *The Witcher* franchise and, in fact, succeeds in doing so by providing much required content: a vast, immersive virtual topography that supports a plenitude of events, characters and supplementary lore.

2. Worlds in Video Games

With our focus on spaces in TW3, it seems reasonable to cite Espen Aarseth, who in the paper “Allegories of Space” makes a claim that “the defining element in computer games is spatiality” and continues that “games are essentially concerned with spatial representation and negotiation” (2007, p. 44). This seems particularly relevant when we consider a vast, open-world game such as TW3. Aarseth posits that video game spaces are in fact not spatial, but, as a result of a reductive operation, symbolic and bound by mechanics, which makes gameplay possible (2007, p. 45). By involving the concept of allegory, he concludes the article stating that games “pretend to portray space in ever more realistic ways, but rely on their deviation from reality in order to make the illusion playable” (2007, p. 47). In other words, game spaces imitate a kind of a reality in order to support the mechanics and gameplay.

The relationship between an illusionary world of a video game and the game mechanics lies at the heart of game studies. In his seminal *Half-Real* (2005), Jesper Juul articulates an important distinction, namely, that rules in games are always nonnegotiable, while fictional elements, if present, are always arbitrary and incomplete. Therefore, for a ludologist, worldbuilding serves an ancillary purpose. Jan-Noël Thon, a representative of narratologists, comments on fictional worlds in video games:

All presentations of fictional worlds are necessarily incomplete and players – adhering to what is known as the “reality principle” (...) or the “principle of minimal departure” (...) – use their world knowledge to ‘fill in the blanks’ when trying to imagine these worlds. While the question of how we construct mental representations of fictional worlds is certainly relevant, it has to be emphasized that fictional worlds are neither their *medial* presentations nor their *mental* representations (2009, p. 2).

Thon reiterates and adjusts to a new medium Wolfgang Iser’s (1995) influential phenomenological approach to fiction, wherein the meaning of a text is an end-product of the material the author provides; the material whose elements are always to an extent incomplete, and the reader’s creative participation, i.e. the introduction of subjective contributions, is necessary to resolve the text’s indeterminacy. In other words, reception of video games is a result of negotiations between the (audiovisual) material, (fixed) mechanics and player’s participation.

In consideration of the above, Michael Nitsche proposes a method of analysing game spaces which reconciles the preferences of narratologists and ludologists. His comprehensive model accounts for the game mechanics, the player’s subjective contribution and their interaction with the game, as well as with other players. He divides game spaces into five planes, all of which are required in order to produce enjoyable gameplay: rule-based space, mediated space, fictional space, play space, social space (2008, p. 15–16). Let us consider Nitsche’s comments on the interaction between the first three:

The rule-based space is defined by the code, the data, and hardware restrictions. It is the world of the functional restrictions that often mirror architectural structuring of video game spaces. This world is the basis for the mediated space, which consists of all the output the system can provide in order to present the rule-based game universe to the player. In the case of commercial video games this layer consists mainly of audiovisual and tactile output that provides a form of presentation. The player is confronted with this presentation and imagines a world from the provided information—the fictional space. Based on the fictional world players decide on actions to affect the game space (2008, p. 16).

The following discussion of worldbuilding in *TW3* is narrowed down to the first three planes, with a particular emphasis of the second one.

As pointed out above, fictional worlds are by their nature incomplete. While various media have their own means of diminishing any existing

indeterminacies (some common methods being the convergence of other media or the utilisation of the recipient's prior knowledge, experience and expectations related to the medium or a genre), video games most notably make use of such mechanisms as *interactivation*, *visualisation*, *auralisation*, to apply the terminology proposed by Mark J. P. Wolf in *Building Imaginary Worlds* (2012). Therefore, they are capable of rendering refined, believable fictional environments as sets for stories within the available, yet ever-expanding technological boundaries. Some critics also indicate the potential for video games to excel in building worlds. For example, Henry Jenkins argues, video games “may more fully realize the spatiality of these stories, giving a much more immersive and compelling representation of their narrative worlds” (2002, p. 5). We may also refer to Lev Manovich, who in a relatively early survey of new media considers “navigating through space [*in a video game*], both as tool of narration and of exploration” and adds that “exploring the game world, examining its details and enjoying its images, is as important for the success of games such as *Myst* and its followers as progressing through the narrative” (2001, p. 247). These observations are particularly accurate when we consider cRPG as a genre, where much emphasis is placed on the well-developed structure of the constructed world which offers players many a location to investigate.

3. Worldbuilding in TW3

3.1 Source Material

Because TW3 is an extrapolation from the literary setting created by Sapkowski, it is difficult, or even counterproductive, to completely avoid reference to the books. However, it must be underscored that a detailed discussion of the source material emergent from the short stories and novels is beyond the scope of this article. And at any rate, the background information of the originals is scarce. As such, it proves to be insufficient for Geralt's adventures to be regarded as set in a full-fledged fictional world, in particular in the context of organised spatiality. This assertion reflects what Sapkowski admitted himself in an interview, reiterating

that he created “a pseudo-world, merely a background” which “is a certain ontological construct, but which is ancillary to the plot and not its own fantastically bizarre ontology”³ (Bereś, Sapkowski, 2005, p. 274). It seems that Sapkowski was aware that his creation lacks the detail many other fantasy worlds have: an abundance of content, a consistent history and mythology, an organised fictional space.⁴ The image that emerges from the prose is that of a gritty, low fantasy setting imbued with moral ambiguity, brutality, racial and religious prejudice and persecution typically associated with the Dark Ages. Sapkowski also draws heavily on Slavic folklore and demonology⁵ which he combines with Arthurian and Nordic material, more typical of fantasy as a whole; furthermore, the novels and short stories are highly intertextual.⁶

Sapkowski’s writing style is drawn-out, yet even though some of his descriptions of characters and locations may be picturesque and lengthy (interestingly, many of such descriptions appear to be used only for aesthetic or rhetoric purposes and ultimately prove to serve as introductions of episodic, irrelevant places, characters or histories which play an incidental role in the main plot), most are rather laconic. For instance, one can try in vain to find a detailed depiction of Geralt. What stands out the most in the author’s style is how talkative, witty and philosophical his characters are: extensive dialogues are one of Sapkowski’s chief world-building methods and, therefore, serve as a major source of character and setting exposition. While these features make for an interesting read, they are not so useful for developing a systematic setting. In particular, due to a lack of a metatextual spatial framework, it is difficult to map these rather incidental descriptions of locations and events.

.....
³ Author’s translation.

⁴ Unlike authors who create detailed worlds for their fiction, Sapkowski did not prepare maps for his setting. Whereas the first maps were drawn by fans in collaboration with the author, the first official maps were only appended to the games.

⁵ For a discussion of motifs borrowed from Slavic mythology in Sapkowski’s texts, refer to Paweł Zaborowski’s article “Mitologia słowiańska w cyklu o wiedźminie” (2015).

⁶ The description is necessarily succinct. For an extensive discussion, see the pioneering work by Katarzyna Kaczor, *Geralt, czarownice i wampir* (2006), which offers a detailed description of characters, plot patterns, inspirations and motifs. For an in-depth analysis of intertextuality, in particular of the borrowings contained in mottos or stylised excerpts provided by Sapkowski before each chapter, refer to Maciej Kuster’s article (2015).

3.2. In-game Worldbuilding Techniques

As inspiring and successful as Sapkowski's writing might have been, the characteristics of the literary originals (the dominant role of dialogues, the patchwork nature of the created setting, the limited source material, but also Polish folk, which may be regarded as 'exotic' by foreign recipients⁷) posed a number of challenges for CD Projekt from a game development standpoint. For instance, by transferring the setting to another medium intended for an international audience, the developers had to ensure that the world they present is attractive to all potential recipients: both those familiar with and new to Sapkowski's writing and the previous games in the series. TW3 assumes that the player is familiar with the key characters and the specifics of the setting. Newcomers are provided with an in-game summary of lore, either delivered via dialogues (and notably a lengthy exposition of the nature, history and politics of the world offered after the prologue sequence) or journal entries. Despite this, initially TW3 may be overwhelming and confusing to new audiences, as it requires a degree of familiarity with the setting. This is largely attributable to the game being a part of a larger franchise. In this regard, TW3 is an example of situation discussed by Jenkins where a game offers an independent experience (and its game spaces are a useful tool to unfold immersive and memorable narratives), yet the entirety of the narration is only available when we peruse other media which form a larger narrative system (2002, p. 7).

The game makes use of audio-visual effects and interactivity to construct its world.⁸ Regarding the graphics and the music in TW3 (after passing the minimum hardware requirements threshold), the game's engine is capable of generating compelling, picturesque environments. To quote Wolf and his categorisation of game spaces, TW3 presents us

.....

⁷ TW3 returns to a more Slavic aesthetic, after a departure towards a more generic fantasy art style of *The Witcher 2*.

⁸ Still, the game remains somewhat faithful to the original in its dependence on dialogues (both interactive and cut-scenes). TW3 is a fully voice-acted game and the number and runtime of dialogues and cut-scenes is sometimes criticised as being too extensive. On the one hand, this may be regarded as having a potentially negative influence on the game's reception; at times the game may resemble an interactive film. On the other hand, the well-acted dialogues offer much information about characters, locations, quests, etc., contributing to the overall shape of the world.

with an ‘interactive three-dimensional environment’ in which “spaces and the objects in them can be viewed from multiple angles and viewpoints, which are all linked together in such a way as to make the diegetic world appear to have at least enough spatial consistency as to be navigable by the player” (Wolf 1997, p. 20). The presented locales are a digital actualisation of a portion of the setting which may be inferred from Sapkowski’s writing, albeit it must be noted that the virtual spatiality of the locations is almost entirely the product of the developer’s efforts. According to the claims CD Projekt made, no part of the virtual environment was generated automatically (Klepek, 2015). The game boasts a vast, semi-open world that is composed of several regions accessible by fast travel. The regions are divided as follows: two small locations, White Orchard and Royal Palace in Vizima (the latter mentioned in the books and present in the first *Witcher* game); two connected massive areas, Velen and Novigrad (the latter described in the books); and three large areas, Skellige, Toussaint and Kaer Morhen (all settings for events in the books).

Considering its scope, the world depicted in TW3 is well-constructed, despite certain shortcomings largely determined by today’s technical limitations. Moreover, as numerous relevant themes of Sapkowski’s writing were transferred to the game (in particular the harsh realities and moral ambiguities of the setting), it is successful in encapsulating the atmosphere of the originals. In order to diminish the shortcomings of the rendered game spaces and conceal any gaps in their immersive backdrop, CD Projekt made use of the assumed players’ prior knowledge, experiences and expectations. Similarly to the literary originals, TW3 adapts (but also subverts) elements typical of medieval-based fantasy in general, CRPG as a genre, but also common-sense expectations of audiences derived from the primary world.

The game offers a broad selection of unique locations: there are marshes, forests, plains, rivers, seas, lakes, hills, mountains, villages, and larger settlements, including sprawling cities consisting of various idiosyncratic districts and relevant infrastructure. Each major location is characterised by an overriding theme. Velen (also referred to as No Man’s Land) is a predominantly marshy and foresty area inhabited chiefly by stricken villagers living in various scattered settlements. It is also a site of an upcoming clash between Redania and Nilfgaard, the

two major political forces in the background of TW3. Velen is a rendition of an impoverished Polish countryside. The Free City of Novigrad is a large, prosperous port: it is a centre of trade and commerce, divided into numerous districts for the rich and the poor, full of vendors and providers of various services. The city is inhabited by various people, including nonhumans, and is an arena of religious and racial turmoil akin to the workings of the primary world's inquisition. Skellige is an archipelago of mountainous islands ruled by Viking-like people, broken into conflicting clans, a harsh folk who are primarily fisherman, sailors and coastal raiders. The overall atmosphere, the architecture, the aesthetics of the ships and gear (e.g. the islanders use drakkars) as well as the political system and religious beliefs of the isles draw heavily on Scandinavian themes. Finally, Toussaint is a prosperous duchy, which is not spoilt by war, and is famous for superb wines and knights-errant who guard its borders. The major sources of inspirations for this location are French geography and culture and the tradition of chivalric romances. In addition to the abundance of landscapes, the locations represent various climates (the temperate climate of Velen/Novigrad resembling Central Europe, the cold climate of Skellige resembling Scandinavia, the warm climate of Toussaint resembling Southern France) and the game uses a dynamic day, night and weather cycle to add to the rendered game spaces' realism. Moreover, on certain occasions, the game references realms and events outside of its depicted world, but within the setting drafted by Sapkowski, which offers a sense that the areas represented in TW3 are a part of a larger construct.

The developers implemented many architectural solutions to TW3. For a discussion of the creation of game spaces and their functions let us refer to Ernest W. Adams' article, "The Construction of Ludic Spaces", in which he juxtaposes real-world architecture with video game architecture. The author contends that the primary function of virtual spatiality is the support of gameplay mechanics; however, he also admits that a fictional world "has a secondary, and still highly valuable role to play: to inform and entertain in its own right" (2003, p. 12). With our emphasis on world-building (i.e. mediated and fictional spaces), let us take a closer look at Adams' secondary functions of architecture in games and examples of how these were employed by CD Projekt in the development of TW3.

Table 1. Secondary Functions of Architecture in TW3

Function	Description of function	Example in TW3
Familiarity (or architectural clichés ⁹)	“Familiar locations offer cues to a place’s function and the events that are likely to occur there” (ibid., p. 12).	Borsodi’s Auction House: players may infer that an auction will be held in the building and that they will be able to purchase exotic items.
Allusion	“Game architecture can make reference to real buildings or architectural styles to take advantage of the ideas or emotions that they suggest” (ibid., p. 13).	Novigrad: the various districts and landmarks (the market square, port, temple district) have their unique architectures which help to establish the background of the city (e.g. the wealth of the dwellers, the function of locations). Also, the crane in Novigrad resembles the crane in Gdańsk.
Novelty	To cause a sense of unfamiliarity, lack of a frame of reference (ibid., p. 14).	The alien landscapes visited during the “Through Time and Space” quest.
Surrealism	“Surrealism creates a sense of mystery and more importantly, it warns the player that things are not what they seem” (ibid., p. 15).	The uncanny, fairy tale locations and buildings in the “Beyond Hill and Dale” quest.
Atmosphere	This function aims at evoking specific emotions (ibid., p. 16)	Kaer Morhen, a derelict keep where witchers used to be trained. The state of disrepair of the once grand fortress adds to the feeling of nihilism which pervades the entire universe.
Comedic effect	“Not all game worlds are familiar, dangerous, or strange; some are supposed to be lighthearted and funny” (ibid., p. 16)	Difficult to find, but arguably the entire Toussaint area, with its light-hearted theme and overdrawn, professional knights-errant (who receive pay for their deeds from the Ducal Camerlengo or who corrupt the ideals of chivalry).

The functions are used with varying frequency but they all contribute to the creation of an immersive world. However, not only spaces and architecture are employed to that end. TW3 uses typical cRPG devices used for representing human activity. Villages and urban areas are densely inhabited by NPCs preoccupied with various business. Their

⁹ Considering that TW3 represents the fantasy genre, it seems that we may without loss collapse these two functions into one. Adams himself notes their proximity, commenting that architectural clichés are a “variation on the principle of familiarity, without the benefit of being informed by real-life examples” (ibid., p. 17).

appearance and manner of speaking are adjusted to fit the nature of the place they live in, their social class and profession (or lack thereof). Elves, dwarves or Nilfgaardians will also speak in their unique, respective languages.¹⁰ Moreover, NPCs perform activities suitable to their status and occupation. By doing so, they drop hints on how the fictional world they inhabit may function. All of this takes place in the background and may be to a great extent ignored, but it offers an illusion of a world which is alive. In performing their daily routines NPCs also utter a number of lines; for instance, they comment on the weather, provide information about local lore, speak of superstition and traditions, spread gossip or comment on the player's actions (regarding a completed quest, which changes the dynamics of the region or the entire world¹¹). As a rule, NPCs also react to the presence of the player's avatar: they try to sell goods, make comments about the odd looks of the avatar or insult him. This adds to a sense of depth of the in-game world and reduces a sense that its function is just to support the game mechanics and primary narration.

What further complements the complexity of the game spaces in TW3 is the information about all human settlements provided by the developers in the form of short notes accessible via the world map by hovering the cursor over fast travel icons. Players may also find message boards which, from a mechanical perspective, are sources of quests, but also display local adverts (which do not initiate quests) adding flavour and

.....

¹⁰ Unlike Tolkien, Sapkowski did not create fully fledged languages. The languages we can hear in the games are therefore invented by the developers based on existing languages and samples of utterances invented for the purposes of the books. Noteworthy are the fans' attempts to create a dictionary of Hen Llinge; an example is available at http://witcher.wikia.com/wiki/Elder_Speech.

¹¹ Although the article avoids reference to community-created content, it is important to expand upon Jenkins' remarks on convergence cited above to indicate the community's impact on the reception and shape of a fictional world, in particular that of a game as large as TW3. In *Convergence Culture*, Jenkins writes that "to fully experience any fictional world, consumers must (...) chase down bits of the story across media channels, compare notes with each other via online discussion groups, and collaborate to ensure that everyone who invests time and effort will come away with a richer entertainment experience" (2006, p. 21). The game's world is vast and even a single playthrough is time-consuming (according to submissions on HLTB, a completion of the main story and extras, excluding the expansions, takes on average in excess of 100 hours). Thus, in order to explore the world created by CD Projekt more fully, the players will have to resort to discover the in-game content in different channels (e.g. message boards, Reddit, YouTube).

creating an impression that there is a functioning society that exists in the background, regardless of the player's actions and beyond the game's mechanics. In addition, TW3 offers information about locations and characters (but also politics, history, religion, etc.) in the form of journal entries, which may be revised later,¹² or through books, letters, notes and the like, scattered throughout the world (these are often associated with side-quests or points of interest). The abovementioned details rarely have any bearing on the plot, yet their purpose is to offer a sense that the world is a multi-layered construct emulating the primary world's complexities. This method of worldbuilding contrasts an approach often assumed in cRPGs, whereby there are only disjointed locations necessary for the gameplay, tied to the main narrative, not rarely organised into 'hub' cities surrounded by swathes of wilderness. There are instances when the shortcomings of the game are laid bare and the reception of the rendered world is distorted; yet most of these may be traced to technicalities.¹³ For example, there is a limited number of NPC models (which becomes most starkly obvious during quests, when players happen to encounter two identical-looking characters who are in fact different NPCs) who utter a limited number of lines or who, in the majority of situations, fail to react when the player's avatar enters their property and loots their personal belongings. Another issue may be traced to enemies, and especially bandits, who insist on attacking Geralt head-on, in spite of the fact that they should recognise that they challenge a hardened, well-equipped witcher.¹⁴

Finally, the game also represents spaces ruled by nature. In the wilderness, specific areas are habitats to wild animals and monsters who behave in ways typical of their species, as suggested by primary world knowledge or intuition stemming from folklore. These creatures usually correspond to the type of environment they inhabit; e.g. drowners and

.....
¹² The in-game journal may serve as a concise *Witcher* encyclopedia, as it records a player's progress and often refers to lore outside of the game. All entries are written in a stylized manner, as created by Dandelion, a bard and one of the major characters.

¹³ The discussion is limited to the game "as intended", therefore this article does not consider possible glitches and bugs that may further affect a player's reception.

¹⁴ Although these encounters are motivated by game mechanics (questing and levelling systems), situations like these may have a negative bearing on immersion, as well as the consistency of the created world.

waterhags are found near water reservoirs or bogs; ghouls and wraiths are located in the vicinity of human remains; leshen dwell in forests; animals hunt in the wilds, wolves in packs and bears in solitude. Thanks to this, encounters with wildlife do not seem out of place. Apart from fighting monsters or bandits during travel from one location to another, there is much to be discovered off the beaten track, as the world is dotted with points of interest which encourage exploration. Similarly to the case of human settlements, many seemingly insignificant locations in the wilds have their back stories, often introduced through a discovery of a note or letter (or a related flavoured side quest), which adds depth and realism to the setting.

4. Conclusions

The article outlines and summarises the major world-building devices used by CD Projekt to craft believable fictional spaces in TW3. By making use of the available resources (often resolving to intertextuality and transmediality, drawing from Sapkowski's originals, as well as other works of popular culture), of the heritage of cRPG as a genre and of their own creativity, the developers successfully managed to bring Sapkowski's creation to life by producing a detailed, generally consistent ontological construct. It is important to bear in mind that in order to experience the world in TW3 more completely, a certain degree of familiarity with the franchise is required, though the game offers assistance to newcomers in diminishing the gap of knowledge between the player and the in-game material. The diverse environments, including historiographical, sociological and political backgrounds, are an artistic rendition of the scarce source material and offer sufficient content to create a holistic simulation of a believable, organic medieval fantasy world, which in its complex structure turned out to be much more than merely a scaffolding to support the gameplay and plot.¹⁵ They are also a major contribution to the

.....
¹⁵ Considering the extent and detail of the world created, one might get the impression that CD Projekt created a world for its own sake. The task of exploring large areas of the map is left for the players' curiosity alone because from a mechanical perspective the game provides little to none incentive to do so. Firstly, the main quests and major side quests

development of the lore of *The Witcher* franchise and the depth of that franchise's budding universe.

References

- Aarseth, E. (2007). Allegories of Space. The Question of Spatiality in Computer Games. In Borries, F., et al. (Eds.). *Space Time Play. Computer Games, Architecture and Urbanism: The Next Level* (p. 44-60). Basel: Birkhäuser Publishing.
- Adams, W. E. (2003). The Construction of Ludic Spaces. Online: <<https://pdfs.semanticscholar.org/c898/00458c6e1ec6f1ef308c6b34c3f0339dbd84.pdf>>.
- Bereś, S., Sapkowski, A. (2005). *Historia i fantastyka*. Warszawa: Super-Nowa.
- Garda, M. (2010). Gra *The Witcher* w uniwersum *Wiedźmina*. *Homo Ludens*, 2(1). Online: <<http://ptbg.org.pl/HomoLudens/vol/2/>>.
- Gemra, A. (2001). Fantastyka po polsku. Kilka uwag nad twórczością Andrzeja Sapkowskiego. *Europa Orientalis*, 20(1), 167-185.
- Iser, W. (1995). Interaction Between Text and Reader. In: A. Bennett (Ed.), *Readers and Reading* (p. 20-31). London: Longman.
- Jenkins, H. (2002). Game Design as Narrative Architecture. Online: <<http://paas.org.pl/wp-content/uploads/2012/12/09.-Henry-Jenkins-Game-Design-As-Narrative-Architecture.pdf>>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: NYU Press.
- Juul, J. (2005). *Half-real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press.
- Kaczor, K. (2006). *Geralt, czarownice, wampir. Recykling kulturowy Andrzeja Sapkowskiego*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Klepek, P. (10 June 2015). How The Witcher 3's Developers Ensured Their Open World Didn't Suck. *Kotaku*. Online: <<http://kotaku.com/how-the-witcher-3s-developers-ensured-their-open-world-1735034176>>.

.....
ignore a vast portion of the created world. Secondly, after a certain stage, encounters do not pose a challenge and benefits from gained experience and loot are marginal.

- Kuster, M. (2015). Sylwa, palimpsest, intertekst. Modele zapożyczeń intertekstualnych w „Sadze o Wiedźminie”. In: R. Dudziński, J. Płoszaj (Eds.), *Wiedźmin – bohater masowej wyobraźni* (p. 9–20) Wrocław: Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster”. Online: <<http://tricksterzy.pl/download/wiedzmin-polski-fenomen-popkultury/>>.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Nitsche, M. (2008). *Video Game Spaces: Image, Play and Structure in 3D Game Worlds*. Cambridge: MIT Press.
- Purchase, R. (07 November 2012). Ever wondered what the author of The Witcher books thinks about the games? *Eurogamer.net*. Online: <<http://www.eurogamer.net/articles/2012-11-06-ever-wondered-what-the-author-of-the-witcher-books-thinks-about-the-games>>.
- Thon, J. N. (2009). Computer Games, Fictional Worlds, and Transmedia Storytelling: A Narratological Perspective. Online: <https://www.academia.edu/3418208/Computer_Games_Fictional_Worlds_and_Transmedia_Storytelling_A_Narratological_Perspective>.
- How long is The Witcher 3: Wild Hunt? – HLTB. Online: <<https://howlongtobeat.com/game.php?id=10270>>.
- Wolf, M. J. P. (1997). Inventing Space: Toward a Taxonomy of On- and Off-Screen Space in Video Games. *Film Quarterly*, 51(1), 11–23.
- Wolf, M. J. P. (2012). *Building Imaginary Worlds: The Theory and History of Subcreation*. New York: Routledge.
- Wróblewska, A. (2016). Jak napisać bestseller? O genezie popularności Wiedźmina z perspektywy socjologii literatury In: R. Dudziński, J. Płoszaj (Eds.). *Wiedźmin – Polski fenomen popkultury* (p. 87–99). Wrocław: Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster”. Online: <<http://tricksterzy.pl/download/wiedzmin-polski-fenomen-popkultury/>>.
- Zaborowski, P. (2015). Mitologia słowiańska w cyklu o wiedźminie. In: Dudziński, R. et al. (Eds.) *Wiedźmin – bohater masowej wyobraźni* (p. 21–32). Wrocław: Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster”. Online: <<http://tricksterzy.pl/download/wiedzmin-polski-fenomen-popkultury/>>.

All online sources accessed on 31 December 2016.

Ludography

CD-Project Red (2007). *The Witcher* [PC]. CD Projekt, Poland.

CD-Project Red (2011). *The Witcher 2: Assassins of Kings* [PC]. CD Projekt, Poland.

CD-Project Red (2015). *The Witcher 3: Wild Hunt* [PC]. CD Projekt, Poland.

CD-Project Red (2015). *The Witcher 3: Wild Hunt, Hearts of Stone* [PC]. CD Projekt, Poland.

CD-Project Red (2016). *The Witcher 3: Wild Hunt, Blood and Wine* [PC]. CD Projekt, Poland.

Krzysztof Jański M. A. – doctoral candidate at the Department of English Studies, University of Wrocław.

Budowa fikcyjnego świata w grze Wiedźmin 3: Dzikie Gon

Abstrakt: Celem artykułu jest przedstawienie metod tworzenia świata wykorzystanych w grze *Wiedźmin 3: Dzikie Gon*, które pozwoliły na wypracowanie samodzielnej fikcyjnej konstrukcji. Pierwsza część tekstu omawia cechy miejsc w grach wideo. Następnie, po krótkim wprowadzeniu do twórczości Andrzeja Sapkowskiego, artykuł przedstawia sposoby, za pomocą których *Wiedźmin 3* imituje topografię, architekturę, ludzką i pozaludzką działalność oraz dostarcza informacje o poszczególnych lokacjach. Omówione właściwości tytułu sprawiają, że miejsca stworzone na potrzeby gry tworzą niezależny ontologiczny konstrukt, a nie wyłącznie szkielet umożliwiający rozgrywkę.

Słowa kluczowe: kreacja świata, gry wideo, *Wiedźmin*

Jak nie tłumaczyć gier na rosyjski. Analiza lokalizacji gry *Książę i Tchórz* z języka polskiego na język rosyjski

How not to translate games into Russian. An analysis of the localisation of the game "Książę i Tchórz" from Polish into Russian

Dominik Kudła

Uniwersytet Warszawski | dominik123kudla@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5738-9852

Abstract: The article depicts the question of translation errors found in the linguistic localisation of video games. A Polish computer game *Książę i Tchórz* (Metropolis, 1998) and its Russian version (*Галадор – Проклятие принца, 7-ой волк*, 1999) have been chosen to present the most important aspects of the aforementioned issue. Special attention was also drawn to differentiating between the notions of linguistic localisation and translation of video games, classifying crucial errors in this type of translation and their possible reasons.

Keywords: video games, linguistic localisation, translation errors, point-and-click

1. Wstęp

Gry wideo stanowią medium multimodalne, łączące w sobie kilka rodzajów tekstów. Sprawia to, że ich lokalizacja językowa wymaga od tłumacza kompleksowego podejścia i szczególnej uwagi. Pomimo tego przekłady takie nie są wolne od usterek. W niniejszym artykule postaram się przybliżyć, jakich błędów należy się wystrzegać w procesie lokalizacji z języka polskiego na rosyjski. Praca składa się z pięciu części. Pierwsza zaprezentuje kluczowe pojęcia z zakresu lokalizacji językowej gier wideo. Następnie przedstawiona zostanie klasyfikacja najistotniejszych błędów występujących w tego rodzaju tłumaczeniu. Trzecia część stanowi opis gry wybranej do pokazania błędów popełnianych w omawianym procesie – *Księżę i Tchórz*. Następnie omówione zostaną przekład tej gry na język rosyjski oraz występujące w nim usterki.

2. Lokalizacja językowa gier wideo

W rozumieniu potocznym wyrażenia „tłumaczenie gier” i „lokalizacja językowa gier” są używane zamiennie. Jednak translatołodzy rozgraniczają ich zastosowanie. Zdaniem większości z nich (np. Kuipers, 2010; Czech, 2013; O’Hagan, Mangiron, 2013; Bernal-Merino, 2015) lokalizacja językowa jest przedsięwzięciem szerszym, a przekład językowych elementów składających się na grę stanowi tylko jedną z części takiego przedsięwzięcia. O’Hagan i Mangiron określają lokalizację gier wideo jako:

ogół wielu różnorodnych procesów służących przekształceniu oprogramowania gry stworzonego w jednym kraju tak, aby przybrało ono postać dostosowaną do regionów docelowych, uwzględniającą nowy zespół środowisk użytkowników, co niesie za sobą konkretne implikacje językowe, kulturowe oraz techniczne (2013, s. 19).

Wielu badaczy wskazuje, że ta dziedzina tłumaczeń łączy w sobie elementy przekładu audiowizualnego, np. konieczność synchronizacji ruchów warg postaci z dubbingiem czy zmagania z ograniczeniami dotyczącymi długości wyświetlanych podpisów, oraz lokalizacji oprogramowania, np. pracę z kodem źródłowym lub znaczniki pojawiające się w tekście oryginalnym (Kuipers, 2010; Drab, 2014). Część translatołogów

klasyfikuje przekłady takiego typu jako rodzaj tłumaczeń audiowizualnych (np. Drab, 2014). Obecnie coraz więcej przekładoznawców (np. Czech, 2013; O'Hagan, Mangiron, 2013; Bernal-Merino, 2015) skłania się ku przekonaniu, że translacje szeroko pojętych gier wideo powinny być uznawane za odrębny gatunek tłumaczeń, ponieważ w tym rodzaju lokalizacji językowej w ramach jednego projektu ma zastosowanie wiele aspektów różnych wyodrębnionych wcześniej dziedzin tłumaczenia.

Lokalizacja gier różni się od lokalizacji innych kategorii oprogramowania ze względu na odmienny charakter interakcji użytkownika z tym medium. Obcując z nim – w przeciwieństwie do oprogramowania użytkowego – odbiorca czuje się emocjonalnie związany z wynikiem interakcji (Juul, 2005, s. 23). Często wymienianym kryterium odrębności lokalizacji gier jest odzwierciedlenie oryginalnej rozgrywki (ang. *gameplay*), tj. ogółu przeżyć odczuwanych przez odbiorcę w kontakcie z daną grą, przez zlokalizowaną wersję tej gry (Kuipers, 2010, s. 79; Bernal-Merino, 2015, s. 282). Główny cel omawianego procesu według O'Hagan i Mangiron (2013, s. 17) stanowi przekazanie – w możliwie wierny sposób – doświadczenia związanego z grą i dostosowanie go do rynku docelowego.

Nie zawsze jednak na tym polega cel nadrzędny tłumaczy pracujących nad nową wersją językową danej gry. Ważnym elementem takiego przekładu jest transkreacja, czyli tłumaczenie oddające bardziej charakter niż konkretną treść informacyjną tekstu wyjściowego, co wiąże się z tworzeniem pewnych elementów gry na nowo. Praktyka ta była powszechna w latach 80. i 90. XX wieku, gdy zlokalizowane wersje językowe produkcji multimedialnych w znaczny sposób odbiegały od oryginału, ponieważ głównym celem było zapewnienie jak największej rozrywki – poprzez żartobliwość¹.

Ze względu na różnice kulturowe konkretna gra w pierwotnej wersji może zawierać treści, które należą do strefy tabu w innej kulturze.

.....

¹ O'Hagan i Mangiron (2013, s. 53–54) podają przykład zmiany kwestii wypowiedzianej przez księżniczkę na końcu gry *Super Mario Bros 3*. W japońskiej wersji kwestia ta brzmiała: „Dziękuję! Pokój powrócił do Krainy Grzybów. Koniec!”, podczas gdy tłumaczenie na rynek amerykański wyglądało następująco: „Dziękuję. Ale nasza Księżniczka jest w innym zamku!... Tylko żartowałam! Ha ha ha! Pa pa”. Uwaga dodana w wersji angielskiej stanowi aluzję do – często pojawiającej się w poprzedniej części gry – sekwencji, w której okazywało się, że następczyni tronu, ratowana przez protagonistę, znajduje się jednak gdzie indziej.

Niekiedy sytuacja tego typu wiąże się z modyfikacjami świata przedstawionego, jak usunięcie lub dodanie jego elementów czy nawet zmiany w fabule. Przykładem takich przekształceń jest wymienione przez O'Hagan i Mangiron (tamże, s. 208) usuwanie elementów o charakterze erotycznym z gier sprzedawanych na rynkach arabskich, co łączyło się z pominięciem części fabuły.

3. Błędy tłumaczeniowe w lokalizacji gier wideo

Ponieważ przekład gry wideo na inne języki jest procesem złożonym, również niedociągnięcia i uchybienia mogą pojawić się w nim na wielu poziomach.

Najogólniej niedoskonałości translacji dzieli Dybiec-Grajer (2013), która wymienia błędy bezwzględne (jednoznacznie naruszające normy lingwistyczne lub przekładowe) oraz względne (o dyskusyjnej akceptowalności). Ogólną klasyfikację proponuje również Dzierżanowska (1988), wyróżniając błędy językowe oraz tłumaczeniowe. Pierwsze z nich są odchyleniami od normy danego języka na poziomie ortografii, gramatyki (morfologii, składni) oraz szyku zdania. Do drugiej grupy (nazywanej przez Hejwowskiego [2001, s. 139] błędami tłumaczeniowymi *sensu stricto*) zalicza badaczka usterki leksykalne oraz te związane z brakiem adekwatności stylistycznej, semantycznej lub kontekstowej.

Karczewska (2001) dzieli błędy tłumaczeniowe na te sytuujące się w planie wyrażenia oraz te pojawiające się w planie treści. W pierwszej z opisanych kategorii wymienia usterki leksykalne (zastosowanie niewłaściwego ekwiwalentu danego słowa w języku docelowym, niedoskonałość terminologiczna lub zjawisko *faux amis* – „fałszywych przyjaciół”) oraz modyfikacje w strukturze zdaniowo-znaczeniowej wywołane użyciem niewłaściwego ekwiwalentu danego słowa (gdy „tłumacz swobodnie i oryginalnie próbuje rekonstruować sens zdania” [tamże, s. 132]) bądź środków językowych należących do niewłaściwego rejestru stylistycznego. Błędy w planie treści wolno określić jako niedoskonałości w przekładzie intertekstualności dzieła oryginalnego. Mogą one wiązać się z nieprzekazaniem wiadomości dodatkowych, znanych w kulturze wyjściowej, ale nieznanymi odbiorcy wersji docelowej, lub zawarciem informacji

redundantnych, czyli takich, które są powszechnie znane w kulturze docelowej. Trzeci rodzaj błędów tłumaczeniowych wymieniany przez translatołogów stanowią luki w przekładzie spowodowane pominięciem istotnych semantycznie elementów tekstu oryginalnego, np. wyrazów, wyrażeń lub nawet zdań (Grucza, 1978; Karczevska, 2001; Pieńkos, 2003).

Błędy w lokalizacji językowej wykraczają poza zarysowany tutaj zakres błędów tłumaczeniowych i oprócz nich obejmują szereg zagadnień technicznych związanych z grami wideo jako medium. Najważniejszymi z tych usterek są niedopasowanie podpisów do limitów liczby znaków, wybór nieodpowiedniej czcionki, wskutek czego albo tekst jest nieczytelny, albo nie wyświetlają się poprawnie znaki charakterystyczne dla danego języka, brak synchronizacji podpisów z dubbingiem, brak użycia terminów powszechnie stosowanych w języku gier, błędy typograficzne polegające na przestawieniu lub omylnym wstawieniu znaków w słowach (tzw. literówki) oraz niedostosowanie konkretnego fragmentu tłumaczenia do zmieniających się warunków gry (Czech, 2013; O'Hagan, Mangiron, 2013; Bernal-Merino, 2015).

Przedstawiona klasyfikacja ma charakter poglądowy, gdyż w wielu przypadkach trudno przypisać dany błąd jednoznacznie do konkretnej kategorii. Wynika to z faktu, że często drobniejsze usterki mogą prowadzić do pojawienia się znacznie poważniejszych nieścisłości w tekście docelowym.

4. *Księżę i Tchórz*

Stworzona w 1998 roku przez warszawskie studio Metropolis (międzynarodowym wydawcą była niemiecka firma TopWare) gra *Księżę i Tchórz* stanowiła jedną z pierwszych polskich gier przygodowych. Przez wielu graczy jest uważana za część klasyki w swoim gatunku (TVGRYpl, 2017). Ukazała się również w trzech innych językach – niemieckim, angielskim oraz rosyjskim.

W trakcie rozgrywki wcielamy się w plebejskiego młodzieńca, Galadora, którego żądza przygód skłania do podpisania osobliwego kontraktu z diabłem. Chłopak zgadza się na przeniesienie swojej duszy w ciało księcia bajkowej krainy, gdzie toczy się akcja gry. Moment tej zamiany trudno jednak nazwać udanym, gdyż dochodzi do niej w chwili, gdy następcą

tronu miał stanąć w szranki z dwa razy wyższym od siebie rycerzem. Nieszczęsny Galador salwuje się ucieczką, przez co sprowadza na siebie gniew króla. Celem gracza jest naprawienie całej tej sytuacji, czyli powrót bohatera do własnego ciała, co będzie wymagało nie lada wysiłku.

Jeśli chodzi o sterowanie, to *Księżę i Tchórz* należy do gatunku *point-and-click* (ang. 'wskaz i kliknij'). Kierowanie postacią sprowadza się do sygnalizowania kursorem, w które miejsce na ekranie ma się ona udać, oraz do wyznaczania – prawym przyciskiem myszy – przedmiotów lub osób i wybierania możliwej interakcji z menu podręcznego. Jak w każdej produkcji multimedialnej z tego gatunku, ważną rolę odgrywają rozmowy z napotkanymi postaciami oraz wykorzystywanie i łączenie znajdowanych rzeczy.

Bardzo istotnym elementem *Księcia i Tchórza* są liczne zabawy słowne i odwołania kulturowe. Dotyczą one zarówno realiów Polski lat 90. XX wieku, jak i innych tekstów kultury, zwłaszcza powieści *fantasy*. Na różnych etapach rozgrywki napotykamy postacie, przedmioty oraz historie zaczerpnięte lub zainspirowane *Władcą Pierścieni* Johna R. R. Tolkiena oraz sagą o Gernalcie z Rivii autorstwa Andrzeja Sapkowskiego. Na polską oprawę dźwiękową *Księcia i Tchórza* składa się dubbing o bardzo dobrej obsadzie (postaciom głosów użyczyli m.in. Kazimierz Kaczor czy Arkadiusz Jakubik) oraz oddająca atmosferę poszczególnych lokacji muzyka autorstwa Karima Martusewicza, Juliusza Gyuli Grubera i Adama Skorupy (znanego również ze stworzenia ścieżki dźwiękowej do dwóch pierwszych gier z serii *Wiedźmin*). Zaletami sprawiającymi, że produkcję tę uznać można za skierowaną do odbiorców z różnych grup wiekowych, są też miła dla oka rysunkowa grafika świata przedstawionego oraz fakt, że w toku akcji co prawda pojawiają się żarty bardziej zrozumiałe dla osób dorosłych, ale w tak zawoalowanej formie, że nie gorszą młodszych użytkowników.

5. Галадор – Проклятие Принца

Gra *Księżę i Tchórz* została przetłumaczona na język niemiecki (*Galador – Der Fluch des Prinzen*), angielski (*Curse of the Prince*) i rosyjski (*Галадор – Проклятие принца*). Ponieważ w tworzeniu produkcji brał

udział niemiecki producent, to wydanie stoi również na wysokim poziomie lingwistycznym. Wersja angielska powstała nieco później niż polska i niemiecka. W przeciwieństwie do nich nie jest to pełna lokalizacja językowa. Jedynie podpisy i tekstowe elementy graficzne występujące w grze zostały przetłumaczone na język angielski, a głosy bohaterów pozostawiono w języku niemieckim. W 2014 roku ukazał się jeszcze jeden przykład na język angielski (*The Prince and the Coward*), który również stanowi niepełną lokalizację, tym razem opartą na polskiej wersji dźwiękowej. Łukasz Wątka, student Politechniki Gdańskiej, zdobył dofinansowanie w ramach programu Google Summer of Code na stworzenie anglojęzycznej i kompatybilnej ze współczesnymi systemami operacyjnymi wersji gry rozpowszechnianej za pośrednictwem strony ScummVM (Kutera, 2014). Tłumaczenie i konwersja zostały ukończone i upublicznione, jednak obecnie gra nie jest dostępna w tej formie.

Jak wskazują Donovan (2010) oraz O'Hagan i Mangiron (2013), jedną z powszechnych w latach 80. i 90. XX wieku praktyk prowadzących do zaistnienia lokalnych wersji językowych był ROM-hacking, czyli modyfikowanie danych nieprzeznaczonych do ingerencji (ROM = ang. *read-only memory* – ‘pamięć wyłącznie do odczytu’), dotyczących różnych aspektów gry, z których najczęstszy stanowiły elementy językowe; zazwyczaj były to oczywiście tłumaczenia amatorskie. Często działalność tego typu miała (i ma do dziś) charakter *non-profit*, ale mogła być związana z powstawaniem pirackich kopii danej gry.

Tak działo się w przypadku zdecydowanej większości zagranicznych produkcji multimedialnych wydawanych w ZSRR, a później w Federacji Rosyjskiej do około 2005 roku (Mosin, 2015). Przekłady tego rodzaju wykonywały grupy lokalizacyjne, jak Фартыс (Fargus), Russian Group, Наша марка (Nasza Marka), Триада (Triada), 7-ой волк (Siódmy Wilk). Lokalizacje owe mogły powstawać bez żadnej zgody twórców oryginałów – ze względu na długie nieobowiązanie reguł prawa międzynarodowego w Rosji i być może również na początkową nieświadomość opisanego proceduru wśród producentów.

Rusyfikacje omawianego typu w żargonie rosyjskich graczy doczekały się pogardliwego przydomka „русификация” („*rusefikacja*” – ‘rusefikacja’) (Lurkmore.to, 2017). Charakteryzuje je znaczna liczba błędów językowych oraz niedbałość wykonania tłumaczenia, objawiająca się

m.in. licznymi literówkami, nieścisłościami czy pominięciami względem wersji oryginalnej².

Rosyjski przekład *Księcia i Tchórze* powstał w 1999 roku, czyli dość szybko po ukazaniu się edycji polskiej i niemieckiej. Twórcami tej lokalizacji, obejmującej zarówno napisy, jak i głosy postaci, są członkowie jednej z wymienionych grup – studia 7-ой волк. Jak sugeruje tytuł tej odsłony (tak samo jak w wersji niemieckiej brzmiałby on po polsku: *Galador – Klątwa księcia*) oraz wiele z zastosowanych w niej rozwiązań tłumaczeniowych, bazowano w niej raczej na niemieckiej niż na polskiej wersji językowej. Może w tym miejscu powstać pytanie, która z tych wersji powinna być uważana za oryginalną (prymarną). W końcu gra powstała i ukazała się dzięki współpracy dwóch podmiotów, pochodzących z dwóch różnych krajów. Jednakże fakt, że scenariusz, mechanikę oraz grafikę gry stworzył polski zespół, wskazuje na prymarny charakter wariantu rodzimego. Z tego względu można stwierdzić, że strategia obrona przez twórców omawianej „rusefekacji” była w tym przypadku błędna. Z wielu innych rodzajów przekładu wiadomo, że dokonywanie go na podstawie wcześniejszego tłumaczenia nie jest prawidłowym rozwiązaniem. Jednak z uwagi na różnego rodzaju okoliczności (tutaj był to najprawdopodobniej brak dostępu do polskiej wersji językowej) często praktyka taka znajduje zastosowanie³.

Rosyjska wersja *Księcia i Tchórze* została wybrana do przedstawienia zagadnienia błędów w lokalizacji językowej gier wideo z języka polskiego na język rosyjski z uwagi na reprezentatywność tej produkcji dla gatunku *point-and-click* i na staranne przygotowanie polskiej wersji językowej (zob. opis cech gry zawarty w sekcji 4). Ponadto tłumaczenie owo stanowi przykład amatorskich lokalizacji językowych, które nie były dotychczas szeroko omawiane w polskiej literaturze translatorycznej. *Księżę i Tchórz* jest też jedną z pierwszych gier przetłumaczonych z polskiego na rosyjski,

.....

² Obecnie, gdy rosyjskie lokalizacje gier wideo nie odbiegają jakościowo od poziomu znanego np. na rynku polskim, część graczy z nostalgią wspomina czasy tej właśnie „rusefekacji” (Ujutnyj podwalczik, 2015).

³ Innym przykładem może być tłumaczenie symultaniczne na określony język na podstawie tego wykonywanego na angielski z języka, w jakim wypowiada się mówca. Może to wynikać z braku środków, miejsca lub czasu na zapewnienie tłumaczy kabinowych we wszystkich możliwych kombinacjach na wydarzeniach międzynarodowych i wielojęzycznych.

dlatego może stworzyć dobrą podstawę dla przyszłych badań diachronicznych, porównujących lokalizacje z lat 90. XX wieku ze współczesnymi.

6. Błędy w lokalizacji gry *Książe i Tchórz* na język rosyjski

Na podstawie analizy lingwistycznej oraz translatorycznej rosyjskiej wersji językowej gry *Książe i Tchórz* udało się wyodrębnić błędy techniczne (literówki, niezgodność podpisów i dubbingu oraz zły dobór czcionki w podpisach), które często pociągały za sobą błędy tłumaczeniowe różnego rodzaju (pominięcia i przeinaczenia oryginalnego znaczenia).

Jednym z dość często pojawiających się typów usterek w przekładzie gry *Książe i Tchórz* na język rosyjski są literówki. Zazwyczaj oprócz wprowadzania odbiorcy w lekką konsternację nie mają one istotnego wpływu na przekazanie treści oryginału w języku docelowym. Jest jednak również kilka miejsc, w których błędy tego rodzaju zmieniają pierwotny sens wypowiedzi. Gdy grabarz wspomina Arivalda, mówi: „Как говорят, он был необычным малым”. W tłumaczeniu na polski kwestia ta brzmi: „Mówi się, że był niezwykle małym”. W polskiej wersji językowej grabarz stwierdza, że Arivald był wielkim magiem, więc oryginał został tutaj istotnie zdeformowany.

Czasami różnego rodzaju zabiegi rosyjskich lokalizatorów z grupy 7-ой волк doprowadzały do mniejszych lub większych rozbieżności między oryginałem a jego rusyfikacją. W tej drugiej wersji gry wiele obiektów i osób zostało mylnie podpisanych, np. żebrak – jako jeden z graczy w kości („игрок”) stojących po drugiej stronie ulicy, podczas gdy żebrakiem („нищий”) nazwano kapeć, który mężczyzna ów od czasu do czasu ściąga ze swojej stopy.

Pomyłki w podpisach nie tylko dotyczą obiektów lub osób znajdujących się niedaleko siebie w świecie przedstawionym, ale też wprowadzają obiekty niepojawiające się w grze ani razu. Przykładem tego jest podpis, jakim opatrzone jeden z przedmiotów kluczowych dla rozgrywki – lutnię, na której bohater musi zagrać: „флейта”, czyli po polsku ‘flet’. Elementem pozajęzykowym, który negatywnie wpływa na odbiór rusyfikacji gry,

okazuje się również wielkość czcionki dobranej przez twórców omawianej wersji. Jak można zauważyć na rysunkach zawartych w dalszej części artykułu, rozmiar tej czcionki jest dużo mniejszy niż w polskiej wersji językowej, co sprawia, że utrudnia odbiór podpisów w porównaniu oryginałem.

Krytycy i gracze zgodnie wskazują polski dubbing jako jedną z najważniejszych zalet *Księcia i Tchórza*. Aktorzy zręcznie oddają charakter postaci, w jakie się wcielają, oraz wypowiedzianych przez nie słów. Jeśli chce się zapewnić poziom grywalności zbliżony do wersji oryginalnej, dobra jakość udźwiękowania produkcji powinna być jednym z najistotniejszych aspektów jej lokalizacji. Niestety, nie można powiedzieć tego o rosyjskiej wersji głosów bohaterów gry. W rusyfikacji nie starano się odtworzyć oryginalnego rysu osobowości poszczególnych bohaterów. Wypowiedzi bardzo często charakteryzuje pozbawiona ekspresji intonacja i wydają się one zupełnie wyrwane z kontekstu sytuacji, w jakiej można je usłyszeć. Oprócz tego w rosyjskiej wersji *Księcia i Tchórza* błędnie podstawiono głosy lektorów. Wielokrotnie zdarza się, że dany aktor czyta zarówno pytanie zadane przez swoją postać, jak i odpowiedź innego bohatera.

Elementem, którego nie można było zmienić w kodzie gry, jest kolejność następowania po sobie zdań wypowiedzianych przez różne postacie. Każdy bohater ma przypisany własny kolor czcionki przedstawiającej wygłaszane przez niego słowa, a kwestie zawsze wyświetlają się nad rozmawiającymi postaciami w kolejności ustalonej przez twórców. Jednym z powtarzających się błędów jest wprowadzenie dwóch wypowiedzi jednej postaci z rzędu, podczas gdy w oryginale były to kwestie dwóch różnych bohaterów. W wyniku tego słowa jednej z postaci pojawiają się również nad jej rozmówcą. Miało to miejsce np. na zakończenie dialogu głównego bohatera z mnichem napotkanym w karczmie. W oryginale Galador żegna się z nim słowem: „Smacznego!”, a mnich odpowiada: „Jeszcze jak!”. W rosyjskiej wersji ten dialog brzmi następująco: „Приятного аппетита! [Smacznego]” – „Тогда я пошёл [W takim razie sobie pójdę]”. W przeciwieństwie do poprzedniej sytuacji kwestie są przeczytane przez dwóch różnych aktorów zgodnie z kolejnością wypowiedziania się postaci, którym użyczyli oni swoich głosów. Tak skonstruowany dialog sugeruje, że to mnich się żegna, podczas gdy w rzeczywistości pomieszczenie

opuszcza Galador. Usterki te pozwalają stwierdzić, że osoby tłumaczące kwestie dialogowe oraz czytające je nie miały styczności z grą, a jedynie z tekstem w niej zawartym.

Częstym zabiegiem stosowanym przez rosyjskich lokalizatorów są skrócenia oryginalnych zdań. Zazwyczaj nie zmieniały one wydźwięku danej sceny, a nawet ułatwiały odbiór gry, jak np. w sytuacji przedstawionej na rys. 1 (wypowiedź grabarza w tłumaczeniu na język polski brzmi: „Przeklinam wszystko, co tu znalazłeś”).



Rysunek 1. Skrócenie oryginalnego zdania w rosyjskiej wersji językowej

Skrócenie tłumaczenia względem oryginału daje tu odbiorcy szansę na przeczytanie tej kwestii, ponieważ w wariancie rosyjskim wypowiedzi grabarza są artykułowane bardzo szybko i często trudno byłoby je zrozumieć bez podpisów.

Jednakże wiele ze skrótów i pominięć zastosowanych przez lokalizatorów z grupy 7-ой волк doprowadziło do utraty elementów humorystycznych, przez co rusyfikacja gry była o wiele uboższa w tej warstwie niż jej oryginalna wersja. Jest to usterka znacząca ze względu na humorystyczną konwencję *Księcia i Tchórze*. W jednym z miejsc, gdy Arivald opisuje lokalną karczmę, daje upust swojemu zamiłowaniu do piwa: „Podawali piwo, krasnoludzki spirytus z piwem i pyszną golonkę z chrzanem gotowaną w piwie. Pod ścianą siedziało piwo, eee, to znaczy bard, i pisał poemat, najczęściej o mnie”. W rosyjskiej wersji językowej lapsus pojawiający się w ostatnim zdaniu został pominięty, przez co brakuje również dość uniwersalnego komizmu, jaki zdanie to przekazałoby nawet, jeśli zostałyby przetłumaczone w sposób dosłowny.

Innym przykładem usunięcia elementu humorystycznego jest w wersji rosyjskiej wywód jednego z kupców odnośnie do jego wiary w legendy. Polska i rosyjska wersja tej kwestii zostały zaprezentowane na rys. 2 (w tłumaczeniu na język polski zlokalizowane zdanie brzmi: „Opowiadają tam o ognistych potworach, które po nocach wykradają dziewczeczki, a potem w odpowiednim momencie zjawia się rycerz...”).





Rysunek 2. Neutralizacja elementu humorystycznego w rosyjskiej wersji gry

Tutaj aspekt humorystyczny został zneutralizowany poprzez usunięcie elementu zaskoczenia pojawiającego się w wersji polskiej.

Pomimo znacznej liczby błędów wariant rosyjski zawiera również elementy dodane, które zwiększają grywalność. W lokalizacji tej mamy do czynienia z kilkoma przykładami transkrecji. Przykładowo, zabiegiem zupełnie zmieniającym wymowę prologu gry jest dodanie pewnego szczegółu, niekoniecznie widocznego na pierwszy rzut oka. Scena trwa jednak ponad pięć minut i każdy, kto gra w wersję rosyjską, a wcześniej grał w polską, na pewno go zauważy.

Otóż szczegół ów to napis „Alkohol” na grzbiecie księgi, na której wspiera się mag Arivald. W polskiej ani w żadnej innej wersji językowej nie występuje ten niewątpliwie humorystyczny akcent.

Ze względu na specyfikę udźwiękowania w omawianej lokalizacji całkiem inaczej przedstawiona została również postać samego Arivalda. Jedną z charakteryzujących go cech jest to, że w ciągu całej rozgrywki nie stroni on od alkoholu. W polskiej wersji gry nie ma to jednak żadnego wpływu na sposób, w jaki czarodziej się wypowiada. W rusyfikacji styl odgrywania tego bohatera został bezsprzecznie zainspirowany jego czerwonym nosem, tak że często, gdyby nie podpisy, trudno byłoby zrozumieć, co ta postać chce nam w danej chwili powiedzieć.

Dodatkowym elementem transkrecji jest fakt, że kilka spośród postaci występujących w grze w lokalizacji na język rosyjski cechuje wyraźnie obca dla tego języka wymowa (najłatwiej zauważyć gruziński akcent u jednego z kupców oraz u mnicha – misjonarza).



Rysunek 3. Przykład transkrecji w rosyjskiej wersji językowej gry

7. Wnioski

Z przeprowadzonej analizy wynika, że w lokalizacji językowej gier wideo bezwzględnie należy wystrzegać się błędów gramatycznych, ortograficznych, niespójności terminologicznej, stosowania niepoprawnych ekwiwalentów tłumaczeniowych, a na poziomie aspektów technicznych – niepoprawnego dopasowania podpisów przedmiotów lub kwestii dialogowych,

jak również nagrań dźwiękowych, niezgodności podpisów z dubbingiem oraz błędów typograficznych niezwiązanych z ortografią (np. nieusunięcie znaczników kodu źródłowego w tekście ostatecznie wyświetlającym się na ekranie).

Natomiast niektóre inne błędy, np. uproszczenia zdań, pominięcia elementów nacechowanych stylistycznie czy zamiana ich na fragmenty o odmiennym zabarwieniu, choć często postrzegane jako usterki, mogą być akceptowane w zależności od kontekstu. W związku z tym w translacji wolno niekiedy pominąć konkretny element humorystyczny, aby zastąpić go takowym w innym miejscu, które w oryginale miało charakter neutralny (kompensacja tłumaczeniowa). Ze względu na cechy charakterystyczne gier wideo jako tekstów na pierwszy plan w ich przekładzie wysuwa się ekwiwalencja funkcjonalna (pragmatyczna), podczas gdy ekwiwalencja formalna czy nawet semantyczna nie odgrywają tak istotnej roli.

Jak wskazuje część badaczy (np. Czech, 2013), nieścisłości i pominięcia pojawiające się w lokalizacji gier wideo wynikają niekiedy z nieodpowiedniego zapoznania się tłumacza z produkcją. W przypadku lokalizacji *Księcia i Tchórze* przyczyną mógł być tryb pracy lokalizatorów. Część spośród nich miała zapewne do czynienia wyłącznie z tekstem, wprowadzonym następnie do kodu gry przez innego członka zespołu (na takie praktyki zwraca uwagę m.in. Burtan [2016]).

Niektóre błędy wynikają najprawdopodobniej również z faktu, że w przypadku tłumaczeń amatorskich lub półamatorskich określanym mianem „rusefekcji” nie wykonuje się korekty, która niewątpliwie wychwyciłaby usterki takie jak literówki czy błędy językowe, jak również nieścisłości spowodowane brakiem spójności między słownictwem stosowanym przez różne osoby wchodzące w skład zespołu lokalizującego grę. Wiele z owych niedoskonałości może wynikać ze wspomnianych m.in. przez Dzierżanowską „lenistwa, zadufania we własną wiedzę czy niechlujnego podejścia do powierzonego zadania” (1988, s. 78).

Na zakończenie należy zaznaczyć, że przekłady zaprezentowanej jakości nie są już normą w lokalizacji na język rosyjski (por. Ujutnyj podwalczik, 2015). Zajmują się nią biura tłumaczeniowe i tłumacze z doświadczeniem w tego rodzaju projektach. Opisana powyżej klasyfikacja błędów w lokalizacji językowej gier wideo oraz przykłady takich uchybień mogą jednak posłużyć początkującym adeptom owej sztuki.

Literatura

- Bernal-Merino, M. Á. (2015). *Translation and Localisation in Video Games: Making Entertainment Software Global*. New York: Routledge.
- Burtan, G. (29 września 2016). Zapomnij wszystko, co wiedziałeś o tłumaczeniach. Do tej polskiej firmy wydawcy gier ustawiają się w kolejce. Online: <<http://innpoland.pl/129995,zapomnij-wszystko-co-wiedziales-o-tlumaczeniach>>.
- Czech, D. (2013). Challenges in video game localization: An integrated perspective. *Explorations*, 1(1), 3–25.
- Donovan, T. (2010). *Replay: The History of Video Games*. Lewes: Yellow Ant.
- Drab, E. (2014). Gry wideo a przekład: nowe pole badań w obrębie tłumaczenia audiowizualnego. *Rocznik Przekładoznawczy*, 9(1), 101–114.
- Dybiec-Grajer, J. (2013). *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*. Kraków: Universitas.
- Dzierżanowska, H. (1988). *Przekład tekstów nieliterackich na przykładzie języka angielskiego*. Warszawa: PWN.
- Grucza, F. (red.) (1978). *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: WSiP.
- Hejwowski, K. (2001). Źródła błędów w tłumaczeniu na język ojczysty. W: A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.), *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka. Materiały z XXI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Warszawa, 29–30 maja 2000 r.* (s. 149–159). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Juul, J. (2005). *Half-real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge [Massachusetts]: MIT Press.
- Karczewska, D. (2001). O błędach w tłumaczeniu. W: A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.), *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka. Materiały z XXI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Warszawa, 29–30 maja 2000 r.* (s. 129–135). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kuipers, E.-J. (2010). Lokalizacja gier komputerowych – czyżby dziecinnie proste? Nowe perspektywy w szkoleniu tłumaczy pisemnych. *Homo Ludens*, 2(1), 77–86.

- Kutera, T. (14 lipca 2014). Już niedługo będzie można zagrać w „Księcia i Tchórza” na współczesnym sprzęcie. Online: <<http://polygamia.pl/juz-niedlugo-bedzie-mozna-zagrac-w-ksiecia-i-tchorza-na-wspolczesnym-sprzecie>>.
- Lurkmore.to (11 czerwca 2017). Русефекации [Rusefekacja]. Online: <<http://lurkmore.to/Русефекации>>.
- Mosin, M. (Мосин М.) (14 stycznia 2015). Вспоминаем тех, благодаря кому у нас были компьютерные игры на русском языке [Wspominamy tych, dzięki którym mieliśmy gry komputerowe w języku rosyjskim]. Online: <<https://xakep.ru/2015/01/14/old-translators>>.
- O’Hagan, M., Mangiron, C. (2013). *Game Localization: Translating for the Global Digital Entertainment Industry*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pieńkos, J. (2003). *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*. Kraków: Kantor Wydawniczy „Zakamycze”.
- TVGRYpl (3 września 2017). Pierwsza naprawdę udana polska gra? „Książę i Tchórz” po długich latach. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=bnKK_tqGWJI>.
- Ujutnyj podwalczik (Уютный подвальчик) (24 czerwca 2015). Почему игры стали плохими? [Dlaczego gry są teraz złe?]. Online: <<https://www.youtube.com/watch?v=6UOGKDRzRLI>>.

Data dostępu od źródeł internetowych wykorzystanych w tekście:
30 grudnia 2017.

mgr Dominik Kudła – doktorant na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz wykładowca w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej tamże. Jego zainteresowania naukowe obejmują przekładoznawstwo, lokalizację gier wideo, dydaktykę tłumaczenia, kontakty językowe, język piłki nożnej oraz badania okولوجraficzne

Jak nie tłumaczyć gier na rosyjski. Analiza lokalizacji gry *Książę i Tchórz* z języka polskiego na język rosyjski

Abstrakt: Artykuł przedstawia problematykę błędów pojawiających się w lokalizacji językowej gier wideo. Do omówienia głównych aspektów tego zagadnienia została wybrana polska gra komputerowa *Książę i Tchórz* (1998, Metropolis) oraz jej wersja rosyjska (Галадор – Проклятие принца; 1999, 7-ой волк). Szczególną uwagę poświęcono również rozgraniczeniu terminów „lokalizacja językowa” oraz „tłumaczenie” gier wideo, klasyfikacji najistotniejszych błędów w tym rodzaju przekładu oraz ich możliwym przyczynom.

Słowa kluczowe: gry wideo, lokalizacja językowa, błędy tłumaczeniowe, point-and-click

Immersion level and bot player identification in a multiplayer online game: The *World of Warships* case study

Paweł Łupkowski, Violetta Krajewska

Adam Mickiewicz University in Poznań
pawel.lupkowski@amu.edu.pl | ORCID: 0000-0002-5335-2988
krajewska.violetta@gmail.com | ORCID 0000-0001-8296-3385

Abstract: In this paper we present the results of an experimental study of bot identification in a multiplayer online game. Our game of choice for the study was World of Warships. The tested group consisted of 30 subjects (15 experienced players and 15 players without significant experience in this domain). Subjects played the game against bots or against human players. The main hypothesis for the study was that the more immersed a player was, the less accurate s/he will identify the opposing players (as human players or as bots). On the basis of the results, this hypothesis cannot be confirmed.

Keywords: immersion, multiplayer online games, bot player identification, unsuspecting Turing Test

1. Introduction

The motivation for this study comes from a somehow unexpected field, namely the Turing Test (hereafter TT) debates. In his seminal paper, Alan Turing (1950) proposed a test for machines. A machine will pass the test when it is capable of having convincing, human-like tele-typed conversation with a human judge (the parties of the test cannot see or hear each other). The proposed test was widely discussed and analysed within many disciplines. One of the main concerns when it comes to TT is the role of a judge. The argument is that the results will be biased as the judge knows that s/he will have a dialogue with a machine (see e.g. Block, 1995 or an overview in Łupkowski, 2011). One of the most interesting propositions on how to resolve this issue was proposed in a short paper by Michael Mauldin (1994) and further discussed by the same author (2009). Mauldin used the *TinyMud* game (a text-based multiplayer RPG game) and introduced a bot (named *ChatterBot*) into the game. He observed that the bot was often taken for a human player. As Mauldin (1994) writes: “The ChatterBot succeeds in the *TinyMud* world because it is an *unsuspecting Turing Test*, meaning that the players assume everyone else playing is a person, and will give the ChatterBot the benefit of the doubt until it makes a major gaffe” (p. 17).

In our opinion the described idea reaches far beyond TT discussions, as it has direct and practical implications for the design of multiplayer online games. Many such games use bot players in order to make the game more interesting and playful. Moreover, for some multiplayer online games bots are simply necessary to ensure that playing the game will be possible when the number of human players is too small. In our experiment we wanted to check Mauldin’s proposal in the context of a modern multiplayer online game, which is *World of Warships* (WoWS) by Wargaming (<<http://wordlofwarships.eu/>>). In WoWS players can play against teams consisting of human players or against teams consisting entirely of bots, and thus it offers a convenient tool for running Mauldin’s unsuspecting Turing Test.

Inspired by TT discussions concerning judges for the test (see e.g. Block, 1995, Loebner, 2009, or Garner, 2009), we decided to check whether bot identification would differ for experienced players and for people who do

not play games or play them only casually. We also employed the concept of immersion, which often appears in game research. After Jennett et al. (2008, p. 643) we understand immersion as “the specific, psychological experience of engaging with a computer game”.¹ As we decided to use a game with advanced 3D graphics and well-designed sound effects, we wanted to see whether the immersion level would have its effect on the identification of opposing players in WoWS.

The paper is structured as follows. In the first section we present our methods and procedure. We introduce the research hypotheses and discuss the choice of a game for the experiment. We also describe the research group. The second section covers our results. In the last section we discuss the results and present some ideas for future studies.

2. Methods and procedure

Our research hypotheses for the presented study were the following:

1. There will be a difference in the declared immersion level between the group of experienced players and the group of inexperienced players.
2. The more immersed a player is, the less accurate s/he will identify the opposing players (as human players or as bots).

We find the first hypothesis intuitive. One may expect that when an experienced player is confronted with a task of identifying a bot in a new game, s/he will perform better than an inexperienced one. The reason for this is that the experienced player has encountered bot players previously and has developed certain criteria for bot recognition which may be applied to the new situation.

As for the second hypothesis, we rely on the immersion characteristics provided by Jennett et al. (2008, p. 643–644). They point out that the immersion state may be recognised by the loss of the time flow, the loss of the awareness of the external world, and the engagement resulting in a “being in a game” state. What is more, researchers (Jennett et al., 2008;

.....
¹ For further discussion concerning immersion in game studies see e.g. Calleja, 2007 (for an interesting model for describing and analysing the players’ involvement in digital games) or Ermi and Mäyrä, 2005 (for a general model for the gameplay experience).

Brown and Cairns, 2008) report that the immersion state is correlated with the emotional engagement state. One may expect that the higher the immersion level for a player is, the more 'credit' (in Mauldin's sense) s/he will give to the other players in the game (as long as they will be coherent with the game environment).

2.1. The game

In our experiment we have decided to use *World of Warships*. It is an online multiplayer game where two teams of warships battle against each other. Each player is steering one ship in a given battle. The aim is to sink all the enemy ships or to take over special areas on the battlefield (bases). Teams are constituted of randomly chosen players, so the team's strategy has to be established on the fly during the match.

WoWS is suitable for our study for several reasons. First of all, it is advanced with respect to graphics and to sound effects. Controlling the ship is very intuitive as the standard keyboard keys (W, S, A, D) are used to move it, and mouse is used to aim and fire guns. The player can have a first-person view of the ship or change it to a top view (see Figure 1 for game screenshots). Also, the pace of the game is suitable for our research purposes, since it is not very fast due to the nature of a ship battle (in contrast to e.g. *World of Tanks* or typical FPS games, like *CS:GO*). Warships are also durable, which allows for a longer game experience even for inexperienced players. What is more, the game offers a chat for players and the "Quick commands" menu.

WoWS may be played in two modes, against bot players or against human players (the so-called "Cooperative game" and "Random game"). The player's team members are always human players. This makes WoWS suitable for checking Mauldin's unsuspecting Turing Test assumptions.

It is also worth mentioning that despite the fact that WoWS is a game where teams fight against each other, the game does not depict violence against human beings. The focus is on warships as agents in the game. The PEGI rating of the game (see <www.pegi.info>) is that it is suitable for 7-year-olds and that the violence in the game is not explicit. A similar opinion about the violence level of WoWS (1 of 5 possible points) may be found in the review for Common Sense Media <www.common sense media.org>: "Although it's a war game, no blood, bodies shown - only ships catching fire, sinking".

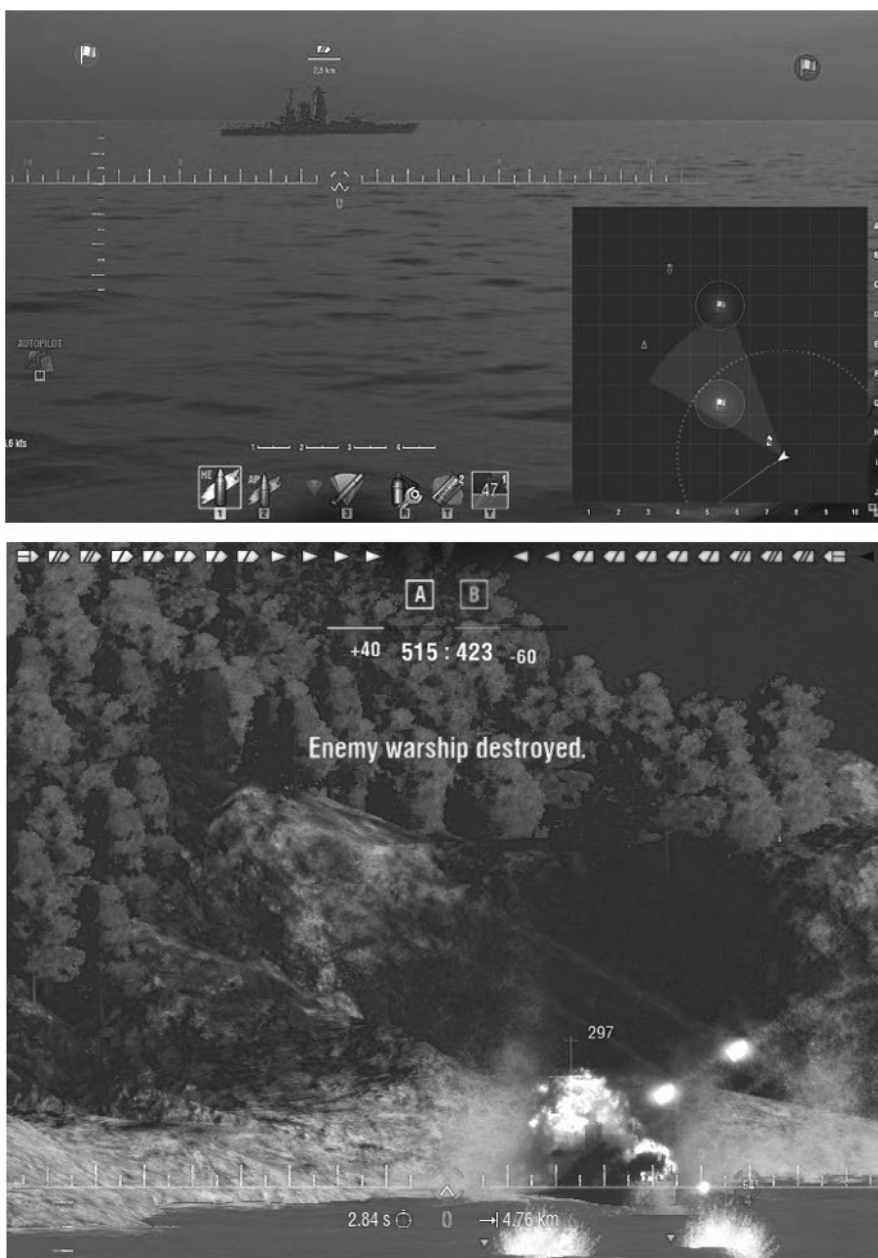


Figure 1. World of Warships game screenshots. Source: <<http://wiki.wargaming.net>>

2.2. Immersion Questionnaire and interview questions

In order to measure the declared immersion level, we applied the *Immersion Questionnaire* (Jenett et al., 2008). As the research was conducted in Polish, we used the questionnaire in its Polish adaptation presented by Strojny and Strojna (2014). The questionnaire was supplemented with one additional question concerning the identification of the opposing players, namely: “Against whom were you playing? A: bots, B: humans”.

At the end of the questionnaire, questions about the subjects’ age, gender, and game experience (the favoured game genre and the average time spent playing games) were asked. The subjects filled out the questionnaire in an electronic form (Google Forms were used for the presentation and data collection) on the same computer on which they had been playing the game.

After the questionnaire, the experimenter conducted a short interview with the subjects. It consisted of the following questions (here translated into English):

1. Were you comfortable during the game? Maybe something was causing a discomfort? (The intuition behind this question was to identify the potential factors which may influence immersion, like e.g. the experimental setting for the game.)
2. Was controlling the ship troublesome in any way?
3. Was the game interesting for you?
4. Do you think that if you had played a different game, your immersion would have been different?
5. How would you evaluate your interaction with other players in your team?
6. On what elements were you focusing during the game? Did you focus more on your own ship (approaching the enemy from the right distance, not getting damaged), or perhaps on other ships from your team, or on the communication with other players?
7. Against whom were you playing? Why do you think that?

2.3. Procedure

The experiment was conducted in the Reasoning Research Group Laboratory <<http://reasoning.edu.pl>> at the Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University in Poznań. The experiment was conducted by the

second author. For the experiment, 30 subjects who had not played the WoWS game before were recruited. Each subject participated in the study separately. All participants were volunteers, and they did not receive any compensation for the participation.

The experimental setting was the following. Each time only one subject and the experimenter were present in the laboratory. All the subjects were playing on a laptop with a 15.5" screen. An external loudspeaker was used for better sound quality. The subjects were using a laptop keyboard and an external wireless mouse as controls. The game mode ('cooperative' vs 'random') was alternated from participant to participant (with some minor exceptions resulting from the lack of human players in the mornings, because then the cooperative mode could not be used).

The experiment consisted of two main parts: (1) WoWS gameplay and (2) filling the questionnaire followed by a short interview.

Part 1. The WoWS gameplay part covered the training session and the main game. Before the training session each subject read the instruction for the experiment and for the game (i.e. a short introduction to the game rules prepared for the needs of our study; this instruction was at the subjects' disposal for the whole experiment). All subjects were informed about the anonymity of the research and told that they could resign at any moment without providing reasons. The experimenter additionally explained the game rules before the game and answered questions if there were any. Before playing, each participant adjusted the settings for her/his preferences (monitor tilt angle, left- or right-handed mouse settings, volume level, intensity of light in the room). During the training session the experimenter assisted the subject and offered explanations concerning the game elements. It was the subject who decided that s/he was ready to end the training phase. The main game usually took 10 minutes (but not fewer than 8). The subjects managed to play one battle during this time (or sometimes two battles, in the case of experienced players). All subjects used the *Orlan* cruiser in the training session. For the main game the *Hashidate* cruiser was used. When the ship was sunk in the main game, another cruiser of the same class and level was used as a replacement. One subject always played one variant of the game: the cooperative one (against bot players) or the random one (against human players).

Part 2. As mentioned above, the questionnaire was administered with the use of Google Forms and presented on the same laptop that the subjects used to play the game. Afterwards the aforementioned interview was conducted by the experimenter without audio recording – all the answers were noted down by the researcher.

2.4. Subjects

The research group consisted of 30 subjects (12 men, 18 women) aged 19–38 years. We have applied purposive sampling as the research group consisted of 15 subjects who did not play or played only casually and 15 subjects who may be described as experienced players (playing games at least a few times in a week).

The questionnaire contained a question about the frequency of playing games. The numbers of answers provided to this question are presented in Table 1.

Table 1. Research group summary. Answers for the question: “How often do you play games?”

How often do you play games?	Number of answers
I do not play games at all	10
I play games less than once a month	2
I play once a month	3
I play a few times in a week	9
I play every day	6

Basing on the answers to this question, we divided our subjects into two groups: the group of experienced players, who played a few times a week or every day (hereafter referred to as group A), and the group of casual players (group B).

Group A. The subjects from this group prefer role-playing games (8 subjects pointed at this type of games). They prefer multiplayer online games as a form of play (8 subjects).

Group B. In this group we had 10 subjects who declared that they did not play games, and 5 who declared that they played once a month or less than once a month. Out of the latter 5, four pointed simulation games

as their favourite type of games (mentioning *The Sims*). As for the form of play, they prefer single-player games.

3. Results

IBM SPSS 22 was used for data analysis. Regarding the first hypothesis, for the group comparison we used the non-parametric Mann-Whitney test for independent groups. Regarding the second hypothesis, we employed the chi-square test and the Yule phi coefficient.

3.1. Hypothesis 1

The *Immersion Questionnaire* reliability as expressed by Cronbach's alpha is satisfactory – 0.871 [Strojny and Strojna (2014) report alpha = 0.938 for their research].

The maximal score in the *Immersion Questionnaire* was 135. For each question a subject obtained between 1 and 5 points (there were 5 questions with reversed scores). The minimal score for the research group was 54 and the maximal one was 122. The mean for the group was 96.87 (SD = 15.61). Ten subjects achieved scores below the mean result. The dominant values were 94, 101, 105 and 112. The median for the group was 100. The summary of these results is presented in Table 2.

Table 2. Results for the Immersion Questionnaire

Group	M	SD	Min	Max	Median
All	96.87	15.61	54	122	98
Group A	95.53	14.23	71	122	98
Group B	98.20	17.24	54	119	101

Our first hypothesis was that experienced players (group A) and casual players (group B) would differ with respect to the immersion level. We also predicted that group A should have a higher immersion level than group B.

Group A. The minimal immersion score for the group was 71 points and the maximal one was 122 (which was the highest score for the whole

research group). The mean score for the group was 95.53 – six subjects from group A scored below this level.

Group B. The minimal immersion score for the group was 54 (which was the minimum value for the entire research group) and the maximal score was 119. The mean value for this group was 98.20 – five subjects from group B scored below this level.

As it may be observed, the mean immersion level for the group A was lower than for the group B. This tendency is not in line with our predictions. What is more, differences in immersion levels between groups A and B were not statistically significant, as shown by the results of the U Mann-Withney test ($U = 89,5$, $p = 0,34$). In conclusion, the first hypothesis was not confirmed. We cannot say that the group of experienced players differed with respect to the immersion level from the group of casual players.

3.2. Hypothesis 2

Our second hypothesis concerned the identification of opposing players as bots or as human players. Our prediction was that the experienced players would be correct more often than the casual ones.

In group A the subjects played 8 times against bots and 7 times against human players. In group B the subjects played 7 times against bots and 8 times against human players. The summary of the results concerning the correctness of the identification process is presented in Table 3.

Table 3. The correctness of the opposite players' identification

Group	Correct	Incorrect
Group A	73.33%	26.67%
Group B	53.33%	46.67%

The results of testing the difference between groups A and B are the following: Yule phi = 0.89, $p = 0,534$. The significance level does not allow us to confirm our second hypothesis.

3.3. Qualitative data

As already mentioned, the study also covered an interview with the subjects concerning the potential factors which might influence the game

experience. As for these factors, it is interesting that they were mainly pointed out by subjects from group A. Moreover, the type of these factors differed for groups A and B. Subjects from group A were focused mainly on the technical settings available in the experiment. For example, they pointed the following factors as negative influences on their gameplay experience (here and below we present the quotations translated into English; the whole study was conducted in Polish): “lack of my own equipment, lack of the mechanical keyboard”; “mouse – bigger would be better”; “lack of headphones, the screen is not big enough, the light is too bright”. As for the game itself, subjects from group A claimed that the logging time before the battle was too long and the game itself took too little time. As to the group B, the subjects focused more on the game genre, as expressed by one of the subjects: “not my type of game” (which is in line with the characteristics of this group – see the section *Subjects*).

As for the question concerning game controls, subjects from group A declared that it was intuitive and that the controls were consistent with other games of the same type. Subjects from group B reported more issues with respect to the controls. What appeared to be problematic was that the keyboard and the mouse had to be used to control the ship. Also, the pace of the game was troubling for some participants, as they had to focus on steering the ship and fighting the enemy at the same time. What is more, it was pointed out that the first-person perspective might be difficult as it was hard to grasp the wider perspective of the battlefield (“I have been focusing on the target but I was afraid that I would crash into something”). Another interesting aspect noted by a subject from group B was the responsiveness of the ship. In WoWS ships react with a certain delay to simulate the real process of maneuvering such a large object on the water. However, for our subjects this was disrupting, as the ship was “ponderous”. At this point it is worth reminding that the subjects decided themselves when they were finished with the training session (which was aimed at learning and practicing how to control the ship in the game).

The answers to the question about whether the game was interesting also differed in the two groups. Subjects from group A focused on group interaction possibilities, different available strategies, and realistic game physics as positive aspects of WoWS. It is worth stressing that none of these aspects were mentioned by subjects from group B. The latter

focused on the aesthetics of the game (advanced graphics and sound effects). In both groups the subjects addressed the issues of favoured games and game types. They stated e.g. that the game was interesting “because it is a first person shooter, but I like to play something different, like RPG” (group A), or that “it is something different than the usual, I would never try it by my own” (group B).

This issue was also present when the subjects answered the question about the predicted immersion level for a different game. Most of them agreed that changing the game would influence their immersion level. The subjects noted that the factors which – in their opinion – influenced the immersion level for a game were the following: communication and feeling as part of a group, simple task and rules (a player should not be forced into thinking too much – however, there were subjects who named a well-designed plot engaging a player as an important factor), the consistency of game elements, which should not remind the players that they were in a game (“E.g. in *Assassin’s Creed* icons appear, they are clearly reminding me that I am playing a game”), and the first-person perspective.

Communication with other players was named as an important factor with regard to immersion. However, when we analyse answers given to the question addressing this issue for the *WoWS* game in our experiment, it turns out that the subjects declared that they were mainly focused on controlling the ship and shooting the enemy: “No communication, I was just shooting”, “More focus on steering”, “I only read some chats, but I did not post anything”.

As for the question *On what elements were you focusing during the game?*, subjects from both groups declared that their focus was on aiming and firing. What is important, they were mainly describing their actions as individuals, not referring to a group strategy for the whole team: “Bravely, to find an enemy and shoot – attack, and then not to get hit”; “On what I saw, and then what I heard. To get close and then not to get hit”. There were players, however, who addressed the team strategy, as in the following example from group A: “I was observing the map and checking what other team members were doing. I was adjusting my actions to the team, I wanted to learn something from them as I was playing for the first time”.

The last interview question addressed the issue of the identification of opposite players and the criteria used for this identification. Here

answers in groups A and B were different. Subjects from group B mainly referred to “feelings” and “intuitions” when explaining their choices. As for group A, the subjects said that humans’ behaviours in the game were rather “chaotic” and “not organised”; consequently, when the opposing team used a sophisticated strategy, they probably were bots. However, several observations were made that a simple analysis of the strategy was not enough here, as in this statement: “But the team was the same for both, training and the main game? Because when I think about this, I feel that it was not entirely so. In the first game everything was rather coherent because we wanted to capture the base... But the second game, well, that was chaotic”. Interestingly, subjects from group A showed much more self-confidence when answering this question. They were often surprised when informed by the experimenter that they had made a wrong identification choice (the interview was the last element of the study).

4. Discussion and Summary

Our two research hypotheses were not confirmed. No significant differences between the group of experienced players and the group of casual players were observed with respect to the immersion level and to the correctness of the identification of the opposite players as bots or humans.

What is interesting (despite the lack of significant difference), we observe that the mean result for the *Immersion Questionnaire* for group A is lower than for group B. One possible explanation for this fact may be that the experienced players were not able to achieve the first barrier for immersion as described by Brown and Cairns (2004), i.e. the engagement barrier. As it was often mentioned in the interview, experienced players lacked their own gaming equipment. They were also pointing out that WoWS was not their favourite game and it was not very interesting for them. This may be noticed in the answers to the interview question about other games and the expected immersion level – almost all the subjects agreed that for their games of choice immersion would be different (often they expected a stronger effect).

In this context it should also be mentioned that the experimental setting itself may be a factor influencing immersion. In the interview the

subjects often addressed the issue of the time limit for the main game, which was evaluated as too short.

As for the second hypothesis, we may search for potential explanations in the interview data. It seems that in group A as well as in group B subjects were mainly relying on their intuitions and ideas on how bots should behave in the game. This is especially visible in the interview, as some subjects took the chaotic behaviours of the opposing team as a sign that it consisted of human players, and at the same time other subjects took it as a premise to conclude that this had to be a bot team.

One of the other possible factors which possibly contributed to the observed result may be the experimental setting again. We recruited subjects who had never played WoWS before the experiment. Perhaps – despite the training session – the subjects in both groups were still focused so much on their own perspective in the game (to approach the enemy and to fire a round) that they were not able to analyse the broader context of a battlefield and the opponents' moves and communications. This is indicated by the interview data, since subjects reported that they had mainly focused on steering the ship, and they had not been communicating with other players. The time restriction for the main game was dictated mainly by the laboratory conditions of the experimental setting and by the fact that each subject was tested separately. We wanted to make the whole procedure short enough for the subject and the experimenter to cope with.

We should also mention that the lack of significant differences for both hypotheses may also be the result of a small research group. The group size was partially the result of the purposive sampling of subjects. Especially for the second hypothesis the observed tendency is promising. Experienced players (group A) were better at recognising the opposing players than subjects from group B. Group A subjects correctly identified all 7 cases where they had been playing against human players and 4 cases where they had been playing against bots. The four observed mistakes were the cases where bots were wrongly taken for human players. As for the subjects from group B, they were more often mistaken when playing against human players (in five cases human players were identified as bots, and in three cases bots were identified as human players). In our opinion, recruiting subjects who were not acknowledged with WoWS was a well justified step for our research. However, future research within the

proposed experimental schema should include longer playing times for the main game and perhaps a training session ending with a short test checking the steering skills. Such a study should also have a larger scale, employing more subjects.

5. References

- Block, N. (1995). The mind as the software of the brain. W: E. Smith, D. Osherson, (red.), *An Invitation to Cognitive Science - Thinking* (pp. 377-425). London: The MIT Press.
- Brown, E., Cairns, P. (2004). A grounded investigation of game immersion. CHI '04 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (pp. 1297-1300).
- Calleja, G. (September 2007). Revising Immersion: A Conceptual Model for the Analysis of Digital Game Involvement. In *Situated Play, Proceedings of DiGRA 2007 Conference* (pp. 83-90).
- Ermi, L., & Mäyrä, F. (2005). Fundamental components of the game-play experience: Analysing immersion. In S. de Castell, J. Jenson (eds.), *Worlds in play: International perspectives on digital games research* (pp. 37-53). New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Garner, R. (2009). The Turing Hub as a Standard for Turing Test Interfaces. In R. Epstein, G. Roberts, and G. Beber (eds.), *Parsing the Turing Test: Philosophical and Methodological Issues in the Quest for the Thinking Computer* (pp. 319-324). Springer Publishing Company.
- Jennett, C., Cox, A., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., Walton, A. (2008). Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(9), 641-661.
- Loebner, H. (2009). How to Hold a Turing Test Contest. In R. Epstein, G. Roberts, G. Beber (eds.), *Parsing the Turing Test: Philosophical and Methodological Issues in the Quest for the Thinking Computer* (pp. 173-180). Springer Publishing Company.
- Łupkowski, P. (2011). A Formal Approach to Exploring the Interrogator's Perspective in the Turing Test. *Logic and Logical Philosophy*, 20(1-2), 139-158.

- Mauldin, M. L. (1994), Chatterbots, TinyMuds, and the Turing test: Entering the Loebner Prize Competition. In *Proceedings of the Twelfth National Conference on Artificial Intelligence* (Vol. 1), AAAI '94, American Association for Artificial Intelligence, Menlo Park, CA, USA, pp. 16–21.
- Mauldin, M. L. (2009). Going undercover: Passing as human; artificial interest: A step on the road to AI. In G. B. R. Epstein, G. Roberts (eds.), *Parsing the Turing Test: Philosophical and Methodological Issues in the Quest for the Thinking Computer* (pp. 413–430). Springer Publishing Company.
- Strojny, P., Strojna, A. (2014). Kwestionariusz immersji – polska adaptacja i empiryczna weryfikacja narzędzia. *Homo Ludens*, 1(6), 187–198.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX(236), 443–455.

Paweł Łupkowski, PhD – Assistant Professor at the Department of Logic and Cognitive Science, Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University in Poznań (Zakład Logiki i Kognitywistyki, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Cognitive Science Curriculum Manager at the Institute of Psychology. Co-founder of the Reasoning Research Group <<http://reasoning.edu.pl>>

Violetta Krajewska, MA – Reasoning Research Group, Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University, Poznań.

Poziom immersji a identyfikowanie botów w wieloosobowej grze online — studium przypadku gry World of Warships

Abstrakt: W artykule przedstawiamy wyniki badania poświęconego identyfikacji graczy-botów w wieloosobowej grze online. Badanie zostało przeprowadzone z wykorzystaniem gry *World of Warships*. Grupa badana składała się z 30 osób (15 doświadczonych graczy oraz 15 osób z niewielkim doświadczeniem w grach). Badani grali w grę przeciwko botom lub ludziom. Główną hipotezą badawczą przyjętą przez nas na potrzeby badania było przypuszczenie, że im wyższy poziom immersji osiągnie gracz, tym mniej trafnie będzie rozpoznawał graczy, przeciwko którym gra (jako ludzi lub boty). Hipoteza ta nie znajduje potwierdzenia w wynikach badania.

Słowa kluczowe: immersja, wieloosobowe gry online, identyfikacja botów, unsuspecting Turing Test

Similar but not the same: Application of EEG frontal alpha asymmetry to game research

Michał Leszek Mycka, Adam Czajka

Poznań University of Economics and Business | Collegium Da Vinci, Poznań
michal@mycka.pl | ORCID: 0000-0003-4157-6762
adam.czajka@cdv.pl

Abstract: In this study we investigate the efficacy of frontal alpha asymmetry (FAA) to differentiate between successful and unsuccessful games. Participants ($N = 27$) came to the lab setting on two occasions, playing one commercially available game on each visit while being measured by electroencephalography (EEG). The results revealed that FAA can be successfully used to differentiate between games, even when the differences between them are too small to be captured by self-report methods. The differences in the elicited FAA in two games correlated with the differences in player behavior measured immediately after the game sessions. However, FAA was not related to the enjoyment reported by the players.

Keywords: electroencephalography, frontal alpha asymmetry, player experience, video games, engagement

1. Introduction

Video games absorb more and more of people's spare time competing with other common activities such as reading books, listening to music, watching movies or playing sports. According to a recent report of the Entertainment Software Association (2016) the value of the US game industry in 2015 was about 23.5 billion dollars. This gives rise to increased competition among game developers to grab and keep the players' attention by delivering more and more innovative products. However, with the accompanying increase of production costs, many developers decide to balance between the innovation and familiarity in their games to avoid the potential loss associated with the commercial failure of the game. Large studios, such as Electronic Arts or Ubisoft, focus on developing sequels of well-known game series, while some groups of smaller studios try to reproduce game experiences similar to their successful competitors. This creates the need to seek more precise tools to pre-test the player reactions before the official publication of the game. In these circumstances there is a growing interest in using neurophysiological methods such as electroencephalography (EEG). Measuring brain waves during gameplay with EEG gives an opportunity to record very small changes between similar stimuli which may have a substantial effect on player preferences. Moreover, EEG has an advantage over self-report methods, as it offers objective and continuous measurement of player experience.

Using EEG to investigate player experiences has received some attention in recent years. Existing game research utilizing EEG has focused on measuring players' responses to different level designs (Nacke, Stellmach, & Lindley, 2010), measuring mental workload (He, Yuan, Yang, Sheikholeslami, & He, 2008) or searching for brain activity patterns which may be used in brain-computer interfaces (Berta, Bellotti, De Gloria, Pranantha, & Schatten, 2013). Even though some researchers point out that EEG metrics based on hemisphere asymmetries can be used in game research (Kivikangas et al., 2011), this possibility has not yet been fully explored.

1.1. Frontal alpha asymmetry

The general body of research suggests that behaviour is organized by two complementary systems. One, responsible for approach-tendencies

to stimuli, is related to greater EEG alpha activity over the left prefrontal cortex (L). The other one is associated with withdrawal-tendencies from stimuli and reflected in greater EEG alpha activity over the right prefrontal cortex (R) (Davidson, 1984, 1993; Sutton & Davidson, 1997; for a review see: Coan & Allen, 2004). Both measures are collected simultaneously to create the ratio score $(R-L)/(R+L)$. Since the power in the alpha band is inversely related to the activity of the hemispheres (Pizzagalli, 2007), positive values of the ratio denote greater activation of the left hemisphere and relatively greater approach-tendency. The frontal alpha asymmetry index is useful for differentiating video advertisements (Ohme, Reykowska, Wiener, & Choromanska, 2010) and psychopathological states (Stewart, Coan, Towers, & Allen, 2011).

Even though frontal alpha asymmetry seems to reflect behavioural tendencies, there is still an ongoing discussion on how it relates to the emotional valence of the stimuli (for a review see: Spielberg, Stewart, Levin, Miller, & Heller, 2008). The popular view is that experiencing positive emotions leads to approach behaviour, and experiencing negative ones leads to withdrawal from the stimuli (Heller, 1990; Davidson, 2004). This holds true for positive emotions such as happiness or surprise, and for negative emotions such as sadness, fear or disgust. However, anger as a negative emotion still leads to the approach to the stimuli and falls into the same group as surprise and happiness (Harmon-Jones, 2004).

1.2. Current research

In the present study we want to explore the potential use of frontal alpha asymmetry as a metric which differentiates between potentially successful and unsuccessful games. We hypothesize that this asymmetry will be positively related to the players' tendency to continue the game. Moreover, as games elicit both negatively and positively valenced emotional states (Jennett et al., 2008), we want to check if there is an association between frontal alpha asymmetry and enjoyment coming from gameplay. In order to answer the above questions we compare two commercially available games. We based our choice of games on two criteria. In order to get a clear indication of the games' success, they needed to vary on the grounds of available aggregate user scores. Despite this difference, we wanted them to be as similar as possible in terms of genre, game mechanics, controls

and setting. The criteria put in this way set a high precision threshold for the measurement methods used in the study. According to the review by Boyle, Connolly, Hainey, & Boyle (2012), self-report methods are still the most popular method to measure player experience. Therefore, beside EEG measurement we decided to use one of the popular questionnaires together with a single measure of player engagement for the purpose of comparison.

2. Method

2.1. Measures

2.1.1. *Electroencephalograph*

A B-Alert EEG wireless headset (Berka et al., 2004, 2007) was used for all recordings. The signal was recorded with 9 EEG referential channels (Fz, F3, F4, Cz, C3, C4, POz, P3, P4), placed according to the 10-20 system (Jasper, 1958) and referenced to the linked mastoids. The data was collected with a sampling rate of 256 Hz. Impedances during all recordings were kept below $40k\Omega$ – as recommended by the equipment manufacturer. The signal was automatically decontaminated (Berka et al., 2007) from the known artifacts such as eye movements, muscle tension, or those associated with the movement of the electrodes and the saturation of the amplifier. In order to obtain a decontaminated signal the subjects had to perform a standardized baseline procedure comprising three tasks: eyes closed for 5 minutes, eyes open for 5 minutes, 3-Choice Vigilance Task.

2.1.2. *Video recording*

Two cameras were used. One camera (Logitech C920) was used to record the participants' movements to search for EEG epochs prone to movement artifacts. The other camera (Microsoft LifeCam HD-3000) was used to record the game-session to later mark its beginning and ending on EEG recordings.

2.1.3. *Play-time estimation*

For a single measure of player engagement we decided to check the elicited time distortion. This characteristic of engaging experience often

reported by the players (Poels, de Kort, & IJsselsteijn, 2008) is defined by the overestimation or underestimation of the time spent in game. Time distortion differentiates between levels of game engagement, but only when the participants know from the beginning that they will have to make such an estimate after the play session (Sanders & Cairns, 2010). The participants were asked to mark the time spent in the game by entering their estimate in the form of one value, without entering ranges.

2.1.4. Reported engagement

Based on a review by Nordin, Denisova, & Cairns (2014), we decided to use the *Immersion Experience Questionnaire* (IEQ) constructed by Jennett et al. (2008) in a validated Polish version (Strojny & Strojny, 2014). The questionnaire consisted of 27 items on a 5-point scale. After reverse scoring of negative items, all items were summed up.

2.1.5. Reported enjoyment

This 4-item scale was answered on the 5-point Likert type scale consisting of questions like “This game was fun to play”. The one negative item was reverse scored and then all items were added together with α Cronbach’s $\alpha = .90$.

2.1.6. Subsequent play behaviour

Similarly to a procedure by Ryan, Rigby, & Przybylski (2006), this dichotomous variable was measured after a game-session in a free-choice format. Participants could choose whether to continue the game, read one of the popular paper-version game magazines or freely use their (smart)phones. The cases where the participant remained in the game for more than one minute during a 10-minute period were classified as continuation, and the other cases were classified as discontinuation. The one minute threshold was used because during the pilot study some subjects came back to the computer only in order to check their score and quit the game.

2.2. Games

Two commercially available PC games from the tower-defense genre were selected: *Kingdom Rush* (2014) and *300 Dwarves* (2013). Both games had

similar game mechanics, controls, range of options offered to players (e.g. tower upgrades, special powers), both were set in a fantasy world with a similar plot, and both offered a tutorial presented in a similar way during the first level of the game. Despite this, on www.steampowered.com *Kingdom Rush* was near the top of the user rankings (96%) and *300 Dwarves* was near the bottom (52%).

2.3. Participants

The data was recorded for 27 males, aged 20 to 39 ($M = 25.7$, $SD = 4.46$). 2 participants were left-handed. 6 participants were wearing glasses or contact lenses. Each participant declared that they played video games at least two times a week. 1 participant had played *300 Dwarves* and 3 other participants had played *Kingdom Rush* before. Prior to the enrollment the participants were screened using self-report scales to exclude those suffering from neurological and psychiatric disorders. Other exclusion criteria included head injuries within the last 5 years and sleep disorders. To exclude other known interferences which might affect EEG data, the participants were asked to abstain from alcohol 24 hours before the scheduled visit. The participants were also prompted to limit the consumption of caffeine on the day of the visit and to abstain from cigarettes for at least 1 hour before the visit.

2.4. Procedure

The experiments were run during 3 consecutive weeks, with the first session starting at 8 a.m. and the last session starting at 6 p.m. each day of the week. Each session lasted approximately 2 hours 15 minutes. All the experiments were carried out in artificial lighting conditions, in the absence of external sources of light and with similar temperature prevailing in the laboratory room (20 degrees Celsius +/- 1 degree). All participants came to the lab setting on two occasions, 2 to 15 days apart, playing a different game on each visit, except for 2 participants who missed session two. Based on a random assignment, 14 of the participants played *Kingdom Rush* first, and the other 13 began with *300 Dwarves*.

On the first visit, after the description of the experimental procedure, each participant was asked to read and sign their informed consent form.

Next, the participants were prepared for the EEG recording. After attaching the EEG electrodes and checking impedances they were asked to do the baseline tasks. Then they were seated in an office chair which was adjusted according to their individual height. Next, the cameras were set in place. Then the participants played one of the games described above. They did not know exactly what game they were about to play; they were only informed that every time the game was selected from a pool of more than a dozen games chosen for the study. The participants were also told that the length of time they were to play each game was randomly assigned on each visit and that they would be estimating it after play session. In truth, this time period was fixed at 23 minutes for all game sessions on both visits. After the designated time had passed, the participants were prompted to pause the game. After the play session they filled out a paper form consisting of play-time estimation, IEQ and enjoyment scale. Afterwards, all electrodes were removed, the cameras were shut off, and the participants were told that this part of experiment was finished but they had to wait for 10 minutes for the experimenter to check the quality of the gathered data. During that time the participants were given a choice to read one of a popular gaming magazines, use their (smart)phones or continue to play the game. When the time had passed, the participants were scheduled for the second visit.

The second session was similar to the first one, except for the game played. After the second session the participants were debriefed and received compensation (a cinema ticket) for their participation in the study.

3. Results

3.1. Preliminary analyses

3.1.1. EEG data pre-processing

The EEG data acquired from one participant on both sessions was excluded from further analyses due to strong artifact contamination. For the rest of the participants the EEG epochs, lasting 2 seconds, were divided into three 1-second segments with an overlap of 50%. Data segments were

windowed using the Kaiser function. Then, each segment power spectra were computed with the use of Fast Fourier Transform (FFT).

Studies on player experience commonly use fixed frequency bands for alpha rhythm (e.g. 8-14 Hz) for all subjects (e.g. Nacke et al., 2010; Berta et al., 2013). It has been found that individually defined frequencies give a more accurate estimate of neural activity (Klimesch, 1999; Klimesch, Schack, & Sauseng, 2005). Inter-individual variability observed in alpha frequency shows that with fixed frequency window there is a possibility to mistakenly include activity from neighboring frequencies (e.g. theta) in the alpha window. In view of the above, alpha frequency was defined individually per subject, similarly to the study by Doppelmayr, Klimesch, Pachinger, & Ripper (1998). Peak alpha frequency (PAF) was computed by averaging the peak frequency measured in the 8-13 Hz frequency bins at POz electrode during the eyes-closed period. For each participant individual alpha frequency (IAF) was defined as a range (PAF - 4 : PAF + 2). The mean natural-logged power value of IAF measured at F3 and F4 electrodes was used to compute the frontal alpha asymmetry index (FAA) using the following formula: $(F4-F3)/(F4+F3)$. For the purpose of statistical analyses the average value of FAA was computed for each 23 minute-long game session.

3.1.2. Data treatment

The data from two participants who missed their second session was excluded from further analyses. Next, explorative data analysis was conducted to check if the values of play-time estimation, IEQ, enjoyment and FAA deviated from normal distribution. Shapiro-Wilk test for normality indicated that play-time estimation for 300 *Dwarves* deviated significantly from the normal distribution ($p < .05$). Therefore, further analyses used for that variable were non-parametric.

The final sample size used in the analyses of self-report measures was 25 participants. For EEG analyses the sample size was 24 participants.

3.2. Primary analyses

To verify which of the games would be preferred more by the participants we conducted analysis on subsequent play behaviour and reported enjoyment. Based on McNemar's test with the continuity correction,

the number of participants who decided to continue playing was significantly different between two games ($\chi^2 = 5.818$, $df = 1$, $p = .016$). The participants were more likely to continue playing *Kingdom Rush* than *300 Dwarves* (see table 1). The dependent-samples t-test was used to check the differences in reported enjoyment. Participants enjoyed *Kingdom Rush* ($M = 15.52$, $SD = 3.62$) more than *300 Dwarves* ($M = 12.32$, $SD = 3.70$), $t(24) = 3.09$, $p = .005$.

Table 1. Frequencies of players' decisions to continue the games during the free-choice period.

		Kingdom Rush		Total
		Discontinuation	Continuation	
300 Dwarves	Discontinuation	8	10	18
	Continuation	1	6	7
Total		9	16	25

In order to test which of the measures differentiated both games, statistical tests were ran on play-time estimate, IEQ and FAA scores. The Wilcoxon signed-rank test indicated that there was no statistically significant difference between the games in the time estimated by participants ($p = .200$). The difference in the IEQ scores was also non-significant as indicated by the dependent-samples t-test ($p = .213$). However, the dependent samples t-test indicated that *Kingdom Rush* elicited higher FAA values ($M = .0058$, $SD = .0099$) than *300 Dwarves* ($M = -.0042$, $SD = .0125$), $t(23) = 4.24$, $p < .001$.

Further, we examined if the differences in enjoyment and subsequent play behaviour in both games were associated with the differences identified in the FAA score. First, the *300 Dwarves* scores were subtracted from *Kingdom Rush* scores on subsequent play behaviour, enjoyment and FAA. Next, the obtained differential scores were correlated. Based on the results of Pearson correlation, there was no statistically significant association between reported enjoyment and FAA ($p = .594$). Before the last analysis, due to the negative result obtained by one participant on the subsequent play behaviour differential score, we multiplied his results by -1 to keep the dichotomous character of the variable. The relationship

between subsequent play behaviour and FAA was found to be moderate as indicated by the point-biserial correlation ($r_{pb} = .462, p = .023$). Based on r-squared value, the FAA explained 21.3% of variance in the player behaviour.

4. Discussion

In this comparative study of two similar games we verified the usefulness of frontal alpha asymmetry as a measure of game success and as an indicator of the players' behavioural tendencies. The two tested games elicited different approach-withdrawal tendencies among participants. *Kingdom Rush* as a more successful game elicited a higher approach tendency than the less successful *300 Dwarves*. This result corresponds with the earlier findings in the advertisement research, where more successful advertisements elicited relatively higher left hemisphere activation (Ohme et al., 2010). As further evidence, the difference in elicited FAA between the games was related directly to the differences in subsequent behaviour of the players. This result is consistent with the general prediction that greater approach-tendencies are reflected in the higher activation of the left hemisphere (Sutton & Davidson, 1997).

Although the FAA turned out to differentiate between both games and correlate with the subsequent behaviour of the participants, it was not related to the reported difference in enjoyment. The popular view is that people withdraw from aversive stimuli and approach positive ones. Thus, a higher approach tendency reflected in relatively higher FAA should be accompanied by higher enjoyment reported. However, this was not supported by our results. Our findings provide empirical support for the alternative hypothesis that emotional valence of the stimuli is not reflected by the FAA. Although experiencing positive states leads to approach behaviour, the negatively valenced ones do not always lead to withdrawal from the stimuli. The finding that FAA was not related to reported enjoyment suggests that motivational and emotional dimensions should not be confounded when interpreting FAA results in player experience research.

Overall, our study provides support for using frontal alpha asymmetry as a reliable and precise indicator of game success and player behaviour.

Those characteristics of FAA are especially important for researchers interested in analyzing games from the psychophysiological perspective, and for game developers who have a hard time making their products succeed in the crowded game market. More generally, using psychophysiological measures has allowed us to capture small but crucial differences between similar games. It would be very difficult to obtain analogous results using the self-report methods. Apart from those promising results, our research does not provide a finite and fully confident solution. There is still need for further research which should focus on long-term player behaviour and on other game genres as they put different cognitive demands on players.

Acknowledgements

This work was partially funded by the Faculty of Computing and Visual Communication, Collegium Da Vinci.

References

- Berka, C., Izzetoglu, K., Bunce, S., Onaral, B., Pourrezaei, K., & Chance, B. (2004). Real-Time Analysis of EEG Indexes of Alertness, Cognition, and Memory Acquired With a Wireless EEG Headset. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 17(2), 211–227.
- Berka, C., Levendowski, D. J., Lumicao, M. N., Yau, A., Davis, G., Zivkovic, V. T., Craven, P. L. (2007). EEG correlates of task engagement and mental workload in vigilance, learning, and memory tasks. *Aviation Space and Environmental Medicine*, 78(5 II).
- Berta, R., Bellotti, F., De Gloria, A., Pranantha, D., & Schatten, C. (2013). Electroencephalogram and physiological signal analysis for assessing flow in games. *IEEE Transactions on Computational Intelligence and AI in Games*, 5(2), 164–175.
- Boyle, E. A., Connolly, T. M., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). Engagement in digital entertainment games: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 771–780.

- Coan, J. A., & Allen, J. J. B. (2004). Frontal EEG asymmetry as a moderator and mediator of emotion. *Biological Psychology*, 67(1-2), 7-49.
- Davidson, R. J. (1984). Affect, cognition, and hemispheric specialization. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotion, Cognition, and Behavior* (pp. 320-365). Cambridge University Press.
- Davidson, R. J. (1993). Cerebral Asymmetry and Emotion: Conceptual and Methodological Conundrums. *Cognition and Emotion*, 7(1), 115-138.
- Davidson, R. J. (2004). What does the prefrontal cortex "do" in affect: Perspectives on frontal EEG asymmetry research. *Biological Psychology*, 67(1-2), 219-233.
- Doppelmayr, M., Klimesch, W., Pachinger, T., & Ripper, B. (1998). Individual differences in brain dynamics: important implications for the calculation of event-related band power. *Biological Cybernetics*, 79(1), 49-57.
- Entertainment Software Assotiation. (2016). *2016 Essential Facts About the Computer and Video Game Industry*. Retrieved from <http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2016/04/Essential-Facts-2016.pdf>.
- Harmon-Jones, E. (2004). On the relationship of frontal brain activity and anger: Examining the role of attitude toward anger. *Cognition & Emotion*, 18(3), 337-361.
- He, E. J., Yuan, H., Yang, L., Sheikholeslami, C., & He, B. (2008). EEG spatio-spectral mapping during video game play. In *5th Int. Conference on Information Technology and Applications in Biomedicine, ITAB 2008 in conjunction with 2nd Int. Symposium and Summer School on Biomedical and Health Engineering, IS3BHE 2008* (pp. 346-348).
- Heller, W. (1990). The neuropsychology of emotion: Developmental patterns and implications for psychopathology. In N. L. Stein, B. Leventhal, & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 167-211). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jasper, H. H. (1958). Report of the committee on methods of clinical examination in electroencephalography. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 10(2), 370-375.
- Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., & Walton, A. (2008). Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human Computer Studies*, 66(9), 641-661.
- Kivikangas, J. M., Chanel, G., Cowley, B., Ekman, I., Salminen, M., Järvelä, S., & Ravaja, N. (2011). A review of the use of psychophysiological

- methods in game research. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 3(3), 181–199.
- Klimesch, W. (1999). EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: A review and analysis. *Brain Research Reviews*, 29(2–3), 169–195.
- Klimesch, W., Schack, B., & Sauseng, P. (2005). The functional significance of theta and upper alpha oscillations. *Experimental Psychology*, 52(2), 99–108.
- Nacke, L. E., Stellmach, S., & Lindley, C. A. (2010). Electroencephalographic assessment of player experience: A pilot study in affective ludology. *Simulation & Gaming*, 42(5), 632–655.
- Nordin, A. I., Denisova, A., & Cairns, P. (2014). Too Many Questionnaires: Measuring Player Experience Whilst Playing Digital Games. In *Seventh York Doctoral Symposium on Computer Science & Electronics* (pp. 69–75).
- Ohme, R., Reykowska, D., Wiener, D., & Choromanska, A. (2010). Application of frontal EEG asymmetry to advertising research. *Journal of Economic Psychology*, 31(5), 785–793.
- Pizzagalli, D. A. (2007). Electroencephalography and High-Density Electrophysiological Source Localization. In: J. T. Cacioppo, L. G. Tassinary, & G. G. Berntson (Eds.), *Handbook of Psychophysiology* (Third Edit, pp. 56–84). Cambridge University Press.
- Poels, K., de Kort, Y. A. W., & IJsselsteijn, W. A. (2008). Identification and Validation of Post-Game Experiences. In *CHI Conference*.
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 347–363.
- Sanders, T., & Cairns, P. (2010). Time perception, immersion and music in videogames. In *Proceedings of the 24th BCS Interaction Specialist Group Conference* (pp. 160–167).
- Spielberg, J. M., Stewart, J. L., Levin, R. L., Miller, G. A., & Heller, W. (2008). Prefrontal Cortex, Emotion, and Approach/Withdrawal Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 135–153.
- Stewart, J. L., Coan, J. A., Towers, D. N., & Allen, J. J. B. (2011). Frontal EEG asymmetry during emotional challenge differentiates individuals with and without lifetime major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders*, 129(1–3), 167–174.

- Strojny, P., & Strojny, A. (2014). Kwestionariusz immersji – polska adaptacja i empiryczna weryfikacja narzędzia / The Immersion Questionnaire – Polish adaptation. *Homo Ludens*, 1(6), 171–185.
- Sutton, S. K., & Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science*, 8(3), 204–210.

Michał Leszek Mycka M.A. – PhD student at Faculty of Management, Poznań University of Economics and Business, Poznań. Portions of this research were done while the author was a researcher at Setapp sp. z o.o. and at emotionsLAB, Collegium Da Vinci, Poznań

Adam Czajka PhD – Faculty of Computing and Visual Communication, Collegium Da Vinci, Poznań

Podobne, ale nie tożsame: zastosowanie asymetrii czołowej, mierzonej w paśmie alfa, w badaniach gier

Abstrakt: W ramach badania weryfikowaliśmy skuteczność asymetrii czołowej mierzonej w paśmie alfa (FAA) w różnicowaniu gier, które odniosły sukces rynkowy, i tych, które takiego sukcesu nie odniosły. Uczestnicy ($N = 27$) odbywali dwie wizyty w laboratorium, za każdym razem grając w jedną dostępną komercyjnie grę. W trakcie każdego z badań dokonywano pomiaru fal mózgowych uczestników za pomocą elektroencefalografii (EEG). Wyniki wykazały, że FAA można z powodzeniem stosować do różnicowania pomiędzy grami, nawet jeśli różnice pomiędzy nimi są zbyt małe, aby zostały uchwycone metodami samoopisowymi. Różnice mierzone w FAA podczas dwóch rozgrywek były skorelowane z różnicami w preferencjach graczy. Jednak wskaźnik FAA nie był związany z deklarowaną przyjemnością z rozgrywki.

Słowa kluczowe: encefalografia, asymetria czołowa, doświadczenie gracza, gry wideo, zaangażowanie

Gamifikacja edukacji – badanie motywacji studentów

Gamification of education – exploration of student attitudes

Katarzyna Skok, Wojciech Harasimczuk

Uniwersytet w Białymstoku

kskok488@gmail.com | ORCID: 0000-0002-1309-9674

wojtek1945@gmail.com | ORCID: 0000-0002-1744-739X

Abstract: The aim of the article was to determine the emotional and motivational attitudes of university students toward selected elements of gamification. Levels of motivating and liking for the use of the following tools were measured: instant messengers, points, badges, leader boards, quests, challenges, progress bar, levels, individual and group competition, cooperation, exchange systems and virtual goods. Additionally, opinions about small monetary rewards were examined. The results showed that students were generally interested in the use of gamification techniques. In particular, elements leading to receiving better grades and improving learning organization were evaluated more positively. Lower scores were given to mechanisms potentially threatening the students' self-esteem.

Keywords: gamification, higher education, students' motivation

1. Wstęp

Gamifikacja to „zastosowanie elementów projektu gry w kontekstach niezwiązanych z grami” (Deterding, 2011). Takie ujęcie zjawiska umożliwia jego szeroką interpretację: z jednej strony mamy do czynienia z aspektem socjologiczno-ideologiczno-biznesowym, z drugiej zaś z czysto psychologicznym. Deterding promotorów gamifikacji określa mianem „ewangelistów” (tamże). Entuzjazm medialny i duże pieniądze towarzyszące innowacyjnemu podejściu dają wrażenie rewolucyjnej wręcz zmiany świadomości za pomocą manipulacji poziomem dopaminy i dodania uzależniającego „czynnika zabawy” (ang. *fun factor*) do normalnie nudnych i męczących aktywności (Smoleń, 2015). Natomiast „drobni ciułacze” (określenie niepejoratywne) krok po kroku punktują wady i zalety gamifikacyjnego oświecenia z punktu widzenia motywacji szarego użytkownika.

Czy gamifikacja działa? Pewne odpowiedzi można uzyskać *a priori*; wynikają one z analizy mechanizmów motywacyjnych, w tym z badań nad motywacją wewnętrzną. Głosy pochwalne i krytyczne dochodzą również *a posteriori*, po weryfikacji efektów zastosowanych zmian. Celem tego artykułu jest wstępne zbadanie, czy potencjalne zastosowanie elementów projektu gry w praktyce akademickiej da więcej korzyści niż strat.

2. Zalety i wady gamifikacji

Niewątpliwą zaletą gamifikacji jest zmiana punktu widzenia użytkowników gamifikowanych programów. Promotor tego podejścia, Gabe Zicherman, wskazuje na trzy filary zmiany perspektywy odbiorcy (3Z): informację zwrotną, znajomych oraz zabawę (Starzyński, 2012). Celem pierwszego jest dostarczenie pozytywnych bodźców o postępach uczestnika, wzmocnienie zachowań prowadzących do celu i karanie tych, które osiągnięcie celu utrudniają. Drugi filar to tworzenie wspólnot wspierających siebie, rywalizujących ze sobą i spędzających razem czas (rankingi, zawody, potyczki, wspólne wyzwania). Trzeci natomiast wiąże się z „uśmiechem na naszej twarzy” – zwycięstwem, niespodzianką, prezentem, a także „długotrwałym poczuciem szczęścia” wynikającym

z motywatorów wewnętrznych (proces odkrywania, doskonalenia się, poczucie wspólnoty – tamże). Trzy powyższe filary niewiele wnoszą jednak do praktyki gamifikacyjnej. Z jednej strony ich implementacja może spowodować wzrost zaangażowania (i zysku twórcy lub producenta), z drugiej zaś – podwyższenie poziomu stresu i poczucie bycia dodatkowo kontrolowanym. Należy pamiętać, że gry pozwalają na zagospodarowanie wolnego czasu, a zaangażowanie w nie stanowi autonomiczną decyzję uczestnika. Gra z obowiązku, motywowana zewnętrznymi czynnikami, przestaje być zabawą, a zaczyna być powinnością, oczekiwanie na informacje zwrotne może wywoływać lęk, zamiast ze znajomymi zaś użytkownik kontaktuje się z konkurentami, potencjalnymi wrogami. Propozycja dobrowolnego przystąpienia do gamifikowanego programu wydaje się tu kompromisowym rozwiązaniem. „Gracz” wstępnie akceptuje warunki i w każdej chwili, w przypadku zbyt dużego obciążenia misjami, wyzwaniami i rywalizacją, może zrezygnować. I mimo wątpliwości co do zagrożeń związanych z ingerencją w zbyt prywatne obszary ludzkiego funkcjonowania (Oravec, 2015), „kwantyfikowaniem ja” (Whitson, 2013) czy programowaniem mózgow (Kopeć, 2015), takie programy jak *Fitocracy*, *Habitica*, *MoodKit* czy *HabitRPG* (tamże) mogą faktycznie odnieść sukces ze względu na dostarczanie dodatkowych – zewnętrznych – motywatorów do podejmowania działań pożądaných przez jednostkę, ale niedostatecznie wzmacnianych wewnętrznie.

Jednak w przypadku braku autonomii, narzucenia gamifikacyjnych reguł postępu i kooperacji skutki programu mogą być odwrotne do jego celów. Znaczna liczba krytycznych publikacji wskazuje, że gra może stać się nie tylko nowym paradygmatem¹ inspirowanym przez ducha innowacyjności, ale też kolejnym jarzmem. „Elektroniczny bat” opisany pierwotnie w gazecie codziennej (Lopez, 2011) został przywołany także w publikacji naukowej (Deterding, 2014). Skondensowaną krytykę tego zjawiska przedstawił Juul (2011). Podkreśla on, że zewnętrzne nagrody pieniężne obniżają motywację wewnętrzną; podwyższają ją natomiast wzmocnienia werbalne i pozytywna informacja zwrotna (Deci, 1971). Opierając się na książce Kohna o wymownym tytule *Ukaraną przez nagrody* (1993, za: Juul, 2011), Juul zauważa, że programy, które

.....
¹ Wypowiedź Ala Gore’a na festiwalu Games for Change w 2011 roku (Tsai, 2011).

wykorzystują system nagród w celu zmiany ludzkiego zachowania, są na dłuższą metę nieefektywne. Efekt ten – nazwany nadmiernym uzasadnieniem – został zaobserwowany w eksperymentach z udziałem dzieci pierwotnie motywowanych wewnątrznie do rysowania i otrzymujących za swoje działania gratyfikacje zewnętrzne. Taki system wzmacniania ostatecznie doprowadził do spadku zainteresowania rysowaniem (Lepper, Greene, Nisbett, 1973). Juul przytacza także wnioski oparte na ogólnych obserwacjach, cytując np. stwierdzenie: „gry nie dostarczają rozrywki dlatego, że są grami, ale wtedy, gdy są dobrze zaprojektowane” (Deterding, 2010). Obszerny zestaw argumentów krytycznych dotyczących gamifikacji można znaleźć u Oravec (2015). Wskazuje ona na przymus doświadczania pozytywnych emocji (Mollick, Rothbard, 2014), zombifikację jednostki (Conway, 2014) czy ingerencję w jej prywatność (Whitson, 2013).

Mimo coraz większej liczby głosów krytycznych (także w polskiej literaturze przedmiotu, np. Kopeć, Pacewicz, 2015), warto zastanowić się nad efektywnymi sposobami wykorzystania gamifikacji w praktyce. Deterding (2014) wprowadza za Arystotelesem termin „eudajmonia”, określając nim autoteliczne, autodeterminowane ćwiczenie i doskonalenie wrodzonych zdolności dla nich samych oraz dla „właściwej przyjemności”. Program, który by pozwalał na doświadczanie eudajmonii – rozwijał (uczył, poprawiał wydajność), a jednocześnie naprawdę bawił – byłby doskonały z punktu widzenia gamifikacji. Badanie przedstawione w dalszej części tej pracy sonduje możliwą aplikację wybranych elementów gier w obszarze edukacji akademickiej.

3. Gamifikacja w edukacji

Mimo że edukacja – obok biznesu, opieki zdrowotnej i zarządzania personelem – stanowi najczęściej omawiany obszar zastosowań rozwiązań gamifikacyjnych, brak jest wystarczających, całościowych opracowań empirycznych na ten temat. Większość publikacji albo przedstawia realizowane przedsięwzięcia bez eksperymentalnej oceny ich efektów, albo empirycznie analizuje użyteczność wybranych elementów. W pierwszym przypadku najchętniej przywoływane są programy *Multiplayer*

Game Design, Just Press Play oraz *Scholar's Quest* (Mochocki, 2012), które stanowią rozbudowane pod względem struktury aplikacje wspomagające proces nauczania na poziomie uniwersyteckim. Potencjalnie wydają się one atrakcyjne z punktu widzenia grywalności, jednak ocena ich całościowej użyteczności (np. wzrostu satysfakcji z nauki czy efektów kształcenia) jest niemożliwa ze względu na brak odpowiednich grup kontrolnych.

Zdecydowanie więcej jest publikacji analizujących skutki wykorzystania pojedynczych elementów gamifikacyjnych. Borys i Laskowski (2013) pokazują, że zastosowanie systemu punktowego i rankingu (za obecność na zajęciach, zaliczenie testu, wykonanie projektu końcowego i zadań dodatkowych) zmniejsza liczbę nieobecności oraz powoduje częstsze podejmowanie się zadań dodatkowych. Zarazem jednak w badaniu tym motywacja studentów z grupy gamifikowanej stopniowo malała, co mogło wynikać z demotywacyjnego wpływu niskiego miejsca niektórych osób w rankingu. Dodatkowo średni wynik projektu końcowego był wyższy w grupie niegamifikowanej. Nieco inne wnioski przedstawiają Hamari, Koivisto i Sarsa w swoim przeglądzie badań empirycznych w omawianym obszarze (2014). W kontekście szeroko rozumianej edukacji stosowanie gamifikacji wpływa raczej pozytywnie na wzrost motywacji i zaangażowania. Jednak problemem mogą być nadmierny wzrost rywalizacji oraz trudności z oceną poziomu wykonania zadania.

Czynnik zabawy został z kolei przeanalizowany w badaniach, w których skupiono się nie tyle na zastosowaniu punktów jako takich, ile na tym, w jaki sposób punkty te mogą być zdobywane. Wykorzystanie czynnika losowości (poprawna odpowiedź punktowana jako 0 lub 2 w zależności od wyniku rzutu monetą lub jako 1 punkt w wypadku rezygnacji z losowania) spowodowało wzrost zaangażowania oraz lepsze zapamiętanie materiału (Howard-Jones, Demetriou, 2008). Podobny efekt zaobserwowano, gdy istniała możliwość anonimowego udzielania odpowiedzi na pytania podczas wykładów (przez naciskanie odpowiednich przycisków na padzie). W dużym stopniu przyczyniała się do tego niezagrażająca dla samooceny rywalizacja – wyniki były rejestrowane i prezentowane za pomocą rankingów w odniesieniu do numerów na padach, nie nazwisk (Pettit, McCoy, Kinney, Schwartz, 2015).

4. Uzasadnienie obecnego badania

Celem obecnego badania było określenie emocjonalnego i motywacyjnego nastawienia studentów do wybranych elementów gamifikacji zajęć akademickich. Postawiono następujące pytania badawcze: czy wykorzystanie kluczowych elementów gamifikacji będzie motywowało studentów (komponent poznawczy) oraz czy będzie się im podobało (komponent emocjonalny). Biorąc pod uwagę to, że motywacja do uczenia się jest często wyłącznie zewnętrzna, można przypuszczać, że narzucenie reguł gamifikacyjnych pociągnie za sobą wspomniane wcześniej zagrożenia. Równocześnie jednak obecni studenci należą do pokolenia cyfrowych tubylców – ludzi otwartych na innowacje i mniej podatnych na lęk przed zmianami technologicznymi. Odpowiedź na podane wyżej pytania badawcze miała wskazywać nie tylko na postawę potencjalnych użytkowników zgamifikowanego programu edukacyjnego, ale także – w szerszym kontekście – na perspektywę gamifikacji szkolnictwa wyższego w Polsce.

5. Badanie własne

5.1. Procedura

W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Arkusz zawierał 46 pytań. Ankiety zostały rozprowadzone na dwa sposoby. Jedną grupę otrzymała arkusze pomiędzy zajęciami, drugą natomiast wypełniła je poprzez internet za pośrednictwem strony ebadania.pl. Obie grupy zostały poinformowane, że badanie jest anonimowe oraz dobrowolne.

5.2. Narzędzia i wskaźniki

W badaniu zostało wykorzystane autorskie narzędzie pomiaru motywacji i podobań się wybranych elementów gamifikacji określonych na podstawie prac Tkaczyka (2013) oraz Zichermana i Cunninghama (2012). Dla każdego elementu osoby badane miały oddzielnie określić poziom motywowania i podobań się²:

.....

² Rozróżnienie to wskazuje na poznawczy i emocjonalny aspekt postawy. O rozróżnieniu pomiędzy „chcieć” (ang. *want*) i „podość się” (ang. *like*) wspominali Berridge

- komunikatory [korzystanie z komunikatorów (np. chat) podczas zajęć w celu porozumiewania się z nauczycielem lub innymi studentami, by omawiać wykonywane zadania]
- punkty (informują o aktualnych wynikach i postępach, np. 100 punktów zwalnia z egzaminu, 80 podwyższa ocenę z przedmiotu o 1 itd.)
- odznaki (odznaki za osiągnięcia – prezentacja osiągnięć w formie graficznej – im wyższy poziom, tym lepsze odznaczenia, np. ranga Szalonego Naukowca za zdobycie maksymalnej liczby punktów)
- rankingi (pokazują, kto ma najwięcej punktów, odznak itd.)
- misje (ich wykonywanie daje wymierne korzyści, np. więcej punktów, lepsze odznaki. Misją może być np. wykonanie prezentacji na zadany temat)
- wyzwania (wymagają przygotowania, ale dają dużo punktów – np. quizy ze zdobytej wiedzy na czas, wymyślenie pytania, na które nauczyciel nie potrafiłby odpowiedzieć, itp.)
- pasek postępu (wizualizuje, jak blisko jest do ukończenia zadania lub do przejścia na kolejny poziom; wyświetlany np. w aplikacji na smartfonie)
- poziomy (poziomy trudności/rozwoju – początkowo zadania są łatwe, jednak w miarę postępów stają się coraz trudniejsze, te trudniejsze dają więcej punktów)
- rywalizacja indywidualna (na przykład pojedynek pomiędzy dwoma uczestnikami w formie quizu ze zdobytej wiedzy, w którym zwycięzca jest nagradzany punktami)
- rywalizacja grupowa (pojedynek pomiędzy zespołami składającymi się z kilku uczestników, którzy wspólnie rozwiązują zadania)
- współpraca (współpraca uczestników dla osiągnięcia wspólnego celu – np. każdy jest odpowiedzialny za przygotowanie innego fragmentu wspólnego projektu)
- wirtualne przedmioty (do zdobycia, np. po wykonaniu trzech misji można uzyskać „klucz” zwiększający ocenę na egzaminie o jeden stopień)
- system wymiany (system nagradzania, wymiany, kolekcjonowania, możliwości obdarowywania innych zdobytymi przedmiotami.

.....

i Robnson (1998). Przykładowo, „chcieć” może prowadzić do uzależnień, podczas gdy „podość się” wiąże się jedynie z dużą siłą przyciągającą danej czynności lub obiektu (substancji).

Na przykład można wymienić swoje punkty na wirtualne przedmioty lub odznaki z innymi użytkownikami albo przekazać im je w prezencie

W ramach pilotażu został także dodany element drobnej zapłaty (w celu określenia, czy typowo zewnętrzna nagroda podniesie poziom motywacji): *niewielka zapłata za dobrze wykonane zadania (ok. 5 gr za poprawną odpowiedź w teście, który ma np. 100 pytań).*

Dodatkowo kontrolowane były następujące zmienne (dla każdej jedno pytanie w ankiecie): płeć, miejsce zamieszkania, status materialny rodziny, kierunek studiów, ilość wolnego czasu, średnia ocen, liczba poprawek, ocena wyników na studiach, stopień zaangażowania w zdobywanie wiedzy, poziom otwartości na innowacyjne metody nauczania, poziom umiejętności w pracy z komputerem, stopień otwartości na nowe doświadczenia, czas poświęcony na gry.

5.3. Osoby badane

W badaniu wzięło udział 127 osób (100 kobiet i 27 mężczyzn). Ich wiek mieścił się w przedziale 19–29 lat. Osoby ankietowane to studenci (głównie pedagogiki, ale też np. architektury lub prawa), w przeważającej mierze z białostockich uczelni.

5.4. Wyniki

5.4.1. Poziom motywowania

W celu określenia poziomu motywowania przez poszczególne elementy gamifikacji została wykonana analiza chi kwadrat. W analizie brano pod uwagę liczbę osób wybierających opcje „nie zgadzam się” i „raczej nie zgadzam się” (1 grupa) oraz opcje „raczej zgadzam się” i „zgadzam się” (2 grupa). Statystycznie istotne były różnice w przypadku dziewięciu elementów: punktów [$\chi^2(104) = 74,46, p < 0,001$], rankingów [$\chi^2(94) = 6,13, p < 0,05$], misji [$\chi^2(98) = 13,22, p < 0,001$], wyzwania [$\chi^2(93) = 40,01, p < 0,001$], pasku postępu [$\chi^2(99) = 42,68, p < 0,001$], poziomów [$\chi^2(105) = 50,75, p < 0,001$], rywalizacji grupowej [$\chi^2(102) = 37,69, p < 0,001$], współpracy [$\chi^2(99) = 35,16, p < 0,001$] oraz wirtualnych przedmiotów [$\chi^2(111) = 53,41, p < 0,001$]. Spośród tych przypadków jedynie rankingi częściściej opisywano jako niemotywuujące; przy pozostałych elementach przeważały odpowiedzi afirmatywne. Nie zaobserwowano istotnych statystycznie

różnic w odniesieniu do komunikatorów [$\chi^2 (105) = 2,14, p = 0,14$], odznak [$\chi^2 (92) = 2,13, p = 0,144$], rywalizacji indywidualnej [$\chi^2 (94) = 2,72, p = 0,09$], systemu wymiany [$\chi^2 (92) = 1,09, p = 0,30$] oraz drobnej zapłaty [$\chi^2 (103) = 0,79, p = 0,38$]. W tabeli 1. przedstawione są wyrażone w procentach wybory ocen stopnia motywowania przez badane elementy gamifikacji, w tabeli 2. natomiast wskazana jest liczba osób, które określiły dane elementy jako motywujące lub niemotywuujące.

Tabela 1. Oceny stopnia motywowania przez badane elementy gamifikacji

elementy	nie zgadzam się	raczej nie zgadzam się	nie mam zdania	raczej zgadzam się	zgadzam się
komunikatory	17,3%	18,1%	17,3%	29,9%	17,3%
punkty	0,8%	5,5%	16,5%	33,9%	41,7%
odznaki	11,8%	18,9%	26%	26%	15,7%
rankingi	19,7%	26,8%	25,2%	17,3%	10,2%
misje	11%	13,4%	22%	37%	15,7%
wyzwania	5,5%	7,1%	26%	37,8%	22,8%
pasek postępu	6,3%	7,1%	20,5%	35,4%	29,1%
poziomy	3,9%	8,7%	15,7%	43,3%	26,8%
rywalizacja indywidualna	16,5%	14,2%	23,6%	26,8%	16,5%
rywalizacja grupowa	7,9%	7,9%	18,9%	45,7%	18,9%
współpraca	3,1%	12,6%	20,5%	33,9%	28,3%
wirtualne przedmioty	6,3%	7,1%	11%	45,7%	28,3%
system wymiany	15%	17,3%	26%	22%	18,1%
drobna zapłata	29,9%	14,2%	17,3%	17,3%	19,7%

Tabela 2. Liczba osób, które określiły dane elementy gamifikacji jako motywujące lub niemotywuujące

elementy	nie motywuje	motywuje
komunikatory	45	60
punkty	8	96
odznaki	39	53

elementy	nie motywuje	motywuje
rankingi	59	35
misje	31	67
wyzwania	16	77
pasek postępu	17	82
poziomy	16	89
rywalizacja indywidualna	39	55
rywalizacja grupowa	20	82
współpraca	20	79
wirtualne przedmioty	17	94
system wymiany	41	51
drobna zapłata	56	47

5.4.2. Poziom podobań się

W celu określenia poziomu podobań się poszczególnych elementów gamifikacji została wykonana analiza chi kwadrat. W analizie brano pod uwagę liczbę osób wybierających opcje „nie zgadzam się” i „raczej nie zgadzam się” (1 grupa) oraz opcje „raczej zgadzam się” i „zgadzam się” (2 grupa). Statystycznie istotne były różnice w przypadku dziewięciu elementów: punktów [χ^2 (104) = 64,65, $p < 0,001$], odznak [χ^2 (98) = 11,80, $p < 0,01$], misji [χ^2 (95) = 23,25, $p < 0,001$], wyzwań [χ^2 (97) = 35,89, $p < 0,001$], pasku postępu [χ^2 (102) = 50,82, $p < 0,001$], poziomów [χ^2 (102) = 65,92, $p < 0,001$], rywalizacji grupowej [χ^2 (92) = 29,39, $p < 0,001$], współpracy [χ^2 (99) = 45,34, $p < 0,001$] oraz wirtualnych przedmiotów [χ^2 (103) = 46,22, $p < 0,001$]. W przypadku wszystkich wymienionych wyżej elementów gamifikacji liczba osób wskazujących na motywowanie była znacząco wyższa niż tych, które wskazywały na niemotywowanie. Nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic dla komunikatorów [χ^2 (106) = 2,41, $p = 0,12$], rankingów [χ^2 (97) = 0,09, $p = 0,77$], rywalizacji indywidualnej [χ^2 (86) = 3,77, $p > 0,05$], systemu wymiany [χ^2 (94) = 2,08, $p = 0,15$] i drobnej zapłaty [χ^2 (104) = 0,615, $p = 0,43$]. Tabela 3. przedstawia wyrażone w procentach wybory ocen stopnia podobań się testowanych elementów gamifikacji, natomiast tabela 4. prezentuje liczbę osób, którym badane elementy podobały się lub nie podobały.

Tabela 3. Oceny stopnia podobań się badanych elementów gamifikacji

elementy	nie zgadzam się	raczej nie zgadzam się	nie mam zdania	raczej zgadzam się	zgadzam się
komunikatory	18,1%	17,3%	15%	26,8%	21,3%
punkty	2,4%	6,3%	17,3%	35,4%	37,8%
odznaki	13,4%	11,8%	22%	33,1%	18,9%
rankingi	18,1%	21,3%	22%	24,4%	12,6%
misje	10,2%	8,7%	23,6%	38,6%	17,3%
wyzwania	6,3%	8,7%	22%	37,8%	23,6%
pasek postępu	4,7%	7,1%	18,1%	39,4%	29,1%
poziomy	2,4%	5,5%	18,9%	46,5%	26%
rywalizacja indywidualna	15%	11,8%	30,7%	22,8%	18,1%
rywalizacja grupowa	6,3%	9,4%	26%	37,8%	18,9%
współpraca	3,9%	8,7%	21,3%	37%	28,3%
wirtualne przedmioty	6,3%	7,1%	18,1%	39,4%	28,3%
system wymiany	15,7%	15,7%	25,2%	26%	16,5%
drobna zapłata	30,7%	13,4%	16,5%	16,5%	21,3%

Tabela 4. Liczba osób, którym testowane elementy gamifikacji podobały się lub się nie podobały

elementy	nie podoba się	podoba się
komunikatory	45	61
punkty	11	93
odznaki	32	66
rankingi	50	47
misje	24	71
wyzwania	19	78
pasek postępu	15	87
poziomy	10	92
rywalizacja indywidualna	34	52
rywalizacja grupowa	20	72
współpraca	16	83
wirtualne przedmioty	17	86
system wymiany	40	54
drobna zapłata	56	48

5.4.3. Różnice pomiędzy poziomami motywowania i podobań się

W celu porównania poziomów motywowania i podobań się został wykonany test t-Studenta. Jedyne istotne statystycznie różnice zostały zaobserwowane dla odznak, które w większym stopniu podobałyby się ($m = 3,30$), niż motywowały [$m = 3,10$; $t(126) = -2,42$, $p = 0,02$], oraz dla rankingów, które – podobnie – bardziej by się podobały ($m = 2,87$), niżby motywowały [$m = 2,69$; $t(126) = -2,20$, $p = 0,03$]. Nie odnotowano różnic w przypadku pozostałych elementów gamifikacji, którymi były (pierwsza średnia oznacza poziom motywowania, druga – poziom podobań się): komunikatory [$m = 3,12$ i $m = 3,11$; $t(126) = 0,10$, $p = 0,92$]; punkty [$m = 4,06$ i $m = 3,98$; $t(126) = 1,04$, $p = 0,30$], misje [$m = 3,39$ i $m = 3,31$; $t(126) = -1,41$, $p = 0,16$]; wyzwania [$m = 3,63$ i $m = 3,59$; $t(126) = 0,47$, $p = 0,64$], pasek postępu [$m = 3,76$ i $m = 3,69$; $t(126) = -0,90$, $p = 0,37$]; poziomy [$m = 3,86$ i $m = 3,76$; $t(126) = -1,37$, $p = 0,17$], rywalizacja indywidualna [$m = 3,13$ i $m = 3,06$; $t(126) = -0,88$, $p = 0,38$]; rywalizacja grupowa [$m = 3,57$ i $m = 3,49$; $t(126) = 1,35$, $p = 0,18$], współpraca [$m = 3,75$ i $m = 3,67$; $t(126) = -0,96$, $p = 0,34$], wirtualne przedmioty [$m = 3,78$ i $m = 3,74$; $t(126) = 0,57$, $p = 0,57$], system wymiany [$m = 3,09$ i $m = 3,06$; $t(126) = -0,41$, $p = 0,68$], drobna zapłata [$m = 2,80$ i $m = 2,78$; $t(126) = -0,21$, $p = 0,83$].

5.4.4. Poziom motywowania oraz poziom podobań się a inne testowane zmienne

Większość korelacji pomiędzy poziomem motywowania oraz poziomem podobań się i innymi testowanymi zmiennymi nie była istotna statystycznie. Nieliczne istotne korelacje miały zaś bardzo niski poziom. Warto odnotować pozytywne związki pomiędzy poziomem motywowania przez wyzwania i otwartością na innowacje w edukacji [$r(125) = 0,24$; $p < 0,01$] oraz pomiędzy poziomem motywowania przez współpracę i wynikami na studiach [$r(125) = 0,24$; $p < 0,01$], a także negatywne pomiędzy: poziomem motywowania przez rywalizację indywidualną i zaangażowaniem w zdobywanie wiedzy [$r(125) = -0,20$; $p < 0,05$], poziomem motywowania przez drobną zapłatę i otwartością na innowacje w edukacji [$r(125) = -0,24$; $p < 0,05$], podobań się wykorzystania komunikatorów i otwartością na nowe doświadczenia [$r(125) = -0,20$; $p < 0,05$]. Przy uwzględnieniu średniej dla wszystkich elementów istotne statystycznie były związki pomiędzy oceną poziomu motywowania przez gamifikację i ilością wolnego

czasu [$r(125) = 0,18; p < 0,05$], podobaniem się gamifikacji i statusem materialnym [$r(125) = -0,22; p < 0,05$], podobaniem się gamifikacji i ilością wolnego czasu [$r(125) = -0,21; p < 0,05$]. Wszystkie współczynniki korelacji przedstawione są w tabeli 5. (dla poziomu motywowania) oraz w tabeli 6. (dla poziomu podobania się).

5.5. Dyskusja

Studenci generalnie pozytywnie odbierają pomysł wykorzystania różnych elementów gamifikacji w ramach edukacji akademickiej. Warto zauważyć, że wysokie pozytywne oceny (zarówno w zakresie motywowania, jak i podobania się) otrzymały elementy wiążące się z możliwością bezpiecznego podwyższenia oceny (punkty, wirtualne przedmioty), lepszą organizacją procesu uczenia się (pasek postępu, poziomy, współpraca) oraz bezpieczną dla własnej samooceny rozrywką (rywalizacja grupowa). Natomiast elementy wiążące się z możliwością obniżenia samooceny lub potencjalnym otrzymaniem niższej oceny z zajęć [rywalizacja indywidualna, rankingi, komunikatory (być może studenci obawiali się bezpośredniej ingerencji wykładowcy?)] postrzegane były jako mniej motywujące i mniej atrakcyjne. Co ciekawe, niżej punktowane okazały się również te mechanizmy gamifikacji, które ani nie wpływają bezpośrednio na ocenę, ani nie usprawniają procesu nauki (odznaki, komunikatory, system wymiany). Powyższe obserwacje prowadzą do następujących wniosków: (1) głównym motywatorem dla studentów białostockich uczelni³ jest możliwość otrzymania dobrej oceny i niepokój związany z perspektywą otrzymania oceny niższej (świadczy to o instrumentalnym traktowaniu studiów i niskim poziomie motywacji wewnętrznej), (2) postawy studentów odnośnie do gamifikacji bezpośrednio wiążą się z ich motywacją edukacyjną, (3) wprowadzenie innowacyjnej metody edukacyjnej (np. gamifikacji), która potencjalnie zagrażałaby samoocenie, mogłoby doprowadzić do podwyższenia poziomu lęku wśród studentów, a przez to – taką można postawić hipotezę – do obniżenia poziomu ich wyników i satysfakcji ze studiów.

.....
³ Próba obejmowała głównie studentów białostockich uczelni. Aby stwierdzić, czy otrzymane wyniki można generalizować na całą populację polskich studentów, należałoby przeprowadzić analogiczne badanie na grupie osób z innych uczelni i kierunków.

Tabela 5. Współczynniki korelacji r Pearsona (oceny poziomu motywowania przez elementy gamifikacji a wybrane cechy osób badanych)

	miejsce zamiesz.	status materialny	ilość wolnego czasu	średnia ocen	liczba poprawek	wyniki na studiach	zaangażowanie	otwartość na innowacje	praca z komputerem	otwartość na dośw.	czas spędzony na granie
komunikatory	-0,06	0,00	0,16	-0,01	-0,05	0,01	-0,08	-0,15	-0,11	-0,11	-0,09
	0,48	0,96	0,07	0,88	0,58	0,89	0,38	0,10	0,233	0,23	0,33
punkty	0,00	0,02	0,03	0,09	0,07	-0,01	0,02	0,04	0,02	-0,06	0,12
	0,96	0,71	0,73	0,31	0,47	0,92	0,81	0,67	0,79	0,53	0,18
odznaki	-0,02	0,04	-0,02	0,13	0,06	0,01	0,06	0,14	-0,06	-0,00	0,00
	0,85	0,62	0,85	0,14	0,47	0,95	0,51	0,13	0,48	0,98	0,96
rankingi	-0,06	0,11	0,12	0,04	-0,01	-0,03	-0,01	-0,01	-0,01	-0,08	-0,04
	0,48	0,20	0,19	0,67	0,88	0,77	0,91	0,88	0,89	0,39	0,66
misje	0,06	0,10	0,13	-0,01	0,18	0,01	0,01	0,14	0,02	-0,01	0,08
	0,50	0,26	0,14	0,89	0,04	0,91	0,91	0,12	0,82	0,95	0,38
wyzwania	0,09	0,08	0,16	0,05	0,11	0,14	0,01	0,24	0,14	0,13	0,09
	0,34	0,35	0,07	0,61	0,21	0,13	0,89	0,01	0,12	0,16	0,31
pasek postępu	0,11	0,05	0,18	-0,01	0,04	-0,07	-0,09	0,09	0,22	0,09	0,22
	0,24	0,57	0,04	0,91	0,64	0,43	0,33	0,32	0,01	0,30	0,01
poziomy	0,04	0,08	0,07	-0,04	-0,05	0,07	-0,02	0,09	0,06	0,12	0,16
	0,66	0,38	0,41	0,69	0,57	0,45	0,84	0,32	0,52	0,18	0,08
rywalizacja indywidualna	0,04	0,08	0,08	-0,01	0,05	-0,07	-0,20	-0,05	0,07	0,06	0,09
	0,67	0,39	0,36	0,89	0,58	0,40	0,02	0,55	0,47	0,48	0,31
rywalizacja grupowa	0,06	0,12	0,11	0,00	0,06	-0,03	-0,16	0,06	-0,01	0,16	-0,01
	0,54	0,18	0,24	0,98	0,52	0,77	0,07	0,48	0,92	0,07	0,93
współpraca	0,05	0,07	0,10	0,11	-0,01	0,24	-0,01	0,10	-0,05	0,17	-0,01
	0,57	0,41	0,28	0,22	0,88	0,01	0,95	0,25	0,60	0,06	0,90
wirtualne przedmioty	-0,01	0,05	0,16	0,02	0,04	0,09	-0,08	0,05	0,09	0,08	0,08
	0,88	0,61	0,07	0,80	0,69	0,34	0,39	0,58	0,37	0,40	0,37
system wymiany	-0,04	0,13	0,09	-0,01	0,05	-0,04	-0,08	0,03	0,06	-0,02	0,03
	0,66	0,14	0,32	0,94	0,61	0,63	0,36	0,73	0,50	0,81	0,74
drobna zapłata	-0,00	0,07	0,14	-0,12	0,08	-0,11	-0,12	-0,21	-0,12	-0,13	-0,09
	0,98	0,41	0,11	0,17	0,38	0,21	0,17	0,02	0,19	0,16	0,31
wszystkie	0,03	0,12	0,18	0,02	0,07	0,01	-0,09	0,05	0,03	0,03	0,07
	0,78	0,18	0,04	0,81	0,43	0,87	0,30	0,56	0,74	0,75	0,45

Pierwsza wartość w komórkach oznacza wartość współczynnika r Pearsona, druga – poziom istotności. Pogrubione wartości są istotne statystycznie.

Tabela 6. Współczynniki korelacji r Pearsona (oceny poziomu podoba-
nia się elementów gamifikacji a wybrane cechy osób badanych)

	miejsce zamiesz.	status materialny	ilość wolnego czasu	średnia ocen	liczba poprawek	wyniki na studiach	zaangażowanie	otwartość na innowacje	praca z komputerem	otwartość na dośw.	czas spędzony na graniu
komunikatory	-0,05	0,00	0,17	0,05	0,09	0,03	-0,07	-0,08	-0,05	-0,20	-0,02
	0,58	0,99	0,05	0,58	0,29	0,74	0,42	0,39	0,59	0,03	0,80
punkty	-0,06	0,09	0,05	0,01	0,09	0,06	0,06	0,06	0,10	-0,02	0,00
	0,50	0,32	0,56	0,93	0,31	0,53	0,51	0,51	0,25	0,85	0,96
odznaki	-0,06	0,12	0,11	0,05	0,10	0,01	-0,00	0,13	-0,13	-0,01	-0,05
	0,52	0,18	0,23	0,62	0,25	0,95	0,98	0,15	0,14	0,96	0,55
rankingi	-0,07	0,16	0,17	0,11	0,02	-0,06	-0,06	0,05	-0,05	-0,04	-0,04
	0,46	0,07	0,06	0,22	0,86	0,53	0,51	0,62	0,62	0,70	0,69
misje	0,12	0,13	0,16	-0,01	0,17	-0,06	-0,07	0,06	-0,02	0,01	0,09
	0,20	0,14	0,07	0,93	0,06	0,51	0,45	0,51	0,85	0,90	0,30
wyzwania	0,08	0,14	0,21	0,11	0,08	0,06	-0,09	0,10	0,10	0,03	0,10
	0,38	0,11	0,02	0,23	0,37	0,49	0,31	0,28	0,26	0,78	0,27
pasek postępu	0,12	0,15	0,15	-0,07	-0,03	-0,03	-0,01	0,05	0,14	0,12	0,15
	0,17	0,09	0,10	0,47	0,71	0,74	0,90	0,59	0,13	0,20	0,10
poziomy	0,01	0,10	0,14	-0,04	-0,02	0,07	0,01	0,11	0,04	0,06	0,11
	0,88	0,25	0,13	0,65	0,84	0,47	0,92	0,24	0,65	0,50	0,22
rywalizacja indywidualna	0,01	0,17	0,02	-0,02	0,04	0,01	-0,15	0,01	0,07	0,12	0,08
	0,96	0,06	0,83	0,81	0,64	0,93	0,10	0,89	0,46	0,17	0,35
rywalizacja grupowa	0,01	0,11	0,17	0,14	0,06	0,06	-0,13	0,10	-0,03	0,13	0,04
	0,90	0,24	0,06	0,11	0,48	0,52	0,13	0,32	0,78	0,16	0,64
współpraca	0,02	0,18	0,15	0,07	-0,02	0,15	0,01	0,06	-0,04	0,13	-0,02
	0,80	0,04	0,10	0,41	0,79	0,09	0,92	0,53	0,64	0,14	0,86
wirtualne przedmioty	-0,04	0,14	0,16	0,03	0,05	0,18	0,00	0,07	0,07	0,11	-0,01
	0,69	0,11	0,07	0,77	0,59	0,05	0,95	0,45	0,43	0,22	0,92
system wymiany	-0,05	0,23	0,08	-0,11	0,30	0,05	-0,06	0,07	0,09	0,06	-0,05
	0,61	0,01	0,37	0,22	0,75	0,57	0,49	0,41	0,34	0,49	0,58
drobna zapłata	0,04	0,16	0,11	-0,12	0,14	-0,11	-0,18	-0,13	-0,02	0,02	-0,09
	0,66	0,07	0,22	0,19	0,12	0,24	0,04	0,14	0,82	0,85	0,32
wszystkie	0,01	0,22	0,21	0,02	0,10	0,04	-0,10	0,06	0,03	0,05	0,03
	0,92	0,01	0,02	0,83	0,27	0,67	0,28	0,47	0,77	0,55	0,76

Pierwsza wartość w komórkach oznacza wartość współczynnika r Pearsona, druga – poziom istotności. Pogrubione wartości są istotne statystycznie.

By innowacyjne metody dawały jak najwięcej korzyści, można wprowadzić trzy rozwiązania. Po pierwsze, wykorzystane narzędzia nie powinny wywoływać niepokoju. Gamifikacja sprawdzałaby się jako poligon doświadczalny, na którym student w sposób bezpieczny przezwyciężałby trudności i podnosił kompetencje. *Sztuka przegrywania* (Juul, 2016), nieodłącznie towarzysząca grom, wiązałaby się w procesie edukacji z komfortowym poczuciem pewności, że nieudane podejście nie dyskwalifikuje i nie uniemożliwia otrzymania dobrej oceny. Przykładowo, zaliczenie określonej partii materiału mogłoby odbywać się w miarę automatycznie (z wykorzystaniem choćby platform e-learningowych) – precyzyjne informacje zwrotne (wyrażone w punktach) dostarczałyby wiedzy o tym, co należy poprawić, a pasek postępu pozwalałby na wizualizację stopnia znajomości materiału.

Po drugie, ponieważ wśród studentów silnie zakorzeniona jest motywacja zewnętrzna, nie należy jej ignorować. Odpowiednia strukturalizacja treści i dostarczanie licznych gratyfikacji zewnętrznych (dodatkowe punkty bezpośrednio wpływające na ocenę) za nieobowiązkowe wykonanie określonych zadań dałyby poczucie, że wysiłek jest nagradzany. W tym kontekście badana w ramach pilotażu drobna wypłata dawałaby motywację i podobałaby się podobnej liczbie osób. Wynik ten należy traktować jako wstęp do refleksji nad nieodroczonym (jak w przypadku stypendium) nagradzaniem za postępy. W celu sprawdzenia, na ile element ten byłby motywujący, należałoby jednak przeprowadzić badanie eksperymentalne.

Po trzecie, pożądane byłyby pewne modyfikacje istniejącego systemu edukacyjnego, wiążące się z wprowadzeniem większej liczby zadań, zajęć bądź programów fakultatywnych, obsługiwanych automatycznie lub przy minimalnym nakładzie pracy wykładowcy. Modyfikacje te wymagałyby jednak zmiany świadomości i oczekiwań studenta co do tego, czym są studia i czemu służy zdobywanie wiedzy.

Nie zaobserwowano silniejszych związków pomiędzy ocenami gamifikacji a takimi zmiennymi jak otwartość na nowe doświadczenia i innowacje edukacyjne, zaangażowanie w zdobywanie wiedzy czy wyniki na studiach. Wskazuje to, że gamifikacja nie jest metodą mogącą zainteresować jedynie wybrane jednostki. Istotna statystycznie (choć bardzo niska) korelacja pomiędzy ilością wolnego czasu a ocenami

gamifikacji pozwala postawić hipotezę, że studenci postrzegają gamifikację jako angażującą czasowo i przez to – być może – wymagającą więcej nakładu pracy.

W większości wypadków nie było też istotnych statystycznie różnic pomiędzy poziomami podobań się i motywowania. Prawdopodobnie wiąże się to z tym, że ocena podobań się jest oparta na ocenie motywowania. Podobnie jak w przypadku wspomnianej wyżej drobnej zapłaty, by w pełni określić te różnice, należałoby przeprowadzić eksperyment. Warto jednak odnotować różnice pomiędzy motywowaniem a podobań się w odniesieniu do rankingów i odznak. Wynik ten można interpretować w kontekście rozrywki: znalezienie się na szczycie rankingu może być przyjemne, choć nie musi motywować z powodu opisanego wyżej niepokoju; nietypowe odznaki mogą być zabawne, choć w praktyce nie przekładają się na lepsze oceny.

6. Podsumowanie

Przeprowadzone badanie wskazuje na zainteresowanie studentów gamifikacją. Analiza wyników ukazuje też możliwe zagrożenia płynące z nieodpowiedniej implementacji jej wybranych elementów. Rankingi i rywalizacja indywidualna, atrakcyjne dla wielu graczy, mogą być demotywujące dla studentów, którzy nie mają pełnej autonomii przy podejmowaniu decyzji „grać czy nie grać”. Warto natomiast wprowadzać elementy pozwalające usprawnić proces nauki, takie jak pasek postępu, współpraca czy poziomy. Interesujące jest także to, że cyfrowi tubylcy nie kierują się w swoich wyborach poziomem innowacji technologicznych (np. wykorzystanie komunikatorów), ale głównie praktycznym wpływem na ocenę potencjalnie stosowanych mechanizmów motywujących.

Literatura

Berridge, K. C., Robinson, T. E. (1998). What is the role of dopamine in reward: Hedonic impact, reward learning, or incentive salience? *Brain Research Reviews*, 28(3), 309–369.

- Borys, M., Laskowski, M. (2013). *Implementing game elements into didactic process: A case study*. Online: <<http://www.toknowpress.net/ISBN-978?961?6914?02?4/papers/ML13?326.pdf>>.
- Conway, S. (2014). Zombification?: Gamification, motivation, and the user. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 6(2), 129–141.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115. Online: <http://www.quilageo.com/wp-content/uploads/2013/07/fn103.Deci_.pdf>.
- Deterding, S. (2010). *Pawned. Gamification and Its Discontents*. Online: <<https://www.slideshare.net/dings/pawned-gamification-and-its-discontents>>.
- Deterding, S. (2011). *Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model*. Online: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/09-Deterding.pdf>>.
- Deterding, S. (2014). Eudaimonic design, or: Six invitations to rethink gamification. W: M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino, N. Schrape (red.), *Rethinking Gamification* (s. 305–331). Lüneburg: Meson Press. Online: <<http://meson.press/wp-content/uploads/2015/03/9783957960016-rethinking-gamification.pdf>>.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., and Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a definition*. Online: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>>.
- Hamari, J., Koivisto, J., Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification*. Online: <<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6758978>>.
- Howard-Jones, P. A., Demetriou S. (2008). Uncertainty and engagement with learning games. *Instructional Science*, 37(6), 519–536.
- Juul, J. (2 kwiecień 2011). *Gamification backlash roundup*. The Ludologist, Online: <<http://www.jesperjuul.net/ludologist/gamification-backlash-roundup>>.
- Juul, J. (2016). *Sztuka przegrywania* (tłum. P. Schreiber, M. Tabaczyński). Kraków: Korporacja Ha!art.
- Kopeć, J. (2015). Let's put programs in our minds. The ideology of gamification. Case study of HabitRPG. W: J. Kopeć, K. Pacewicz (red.), *Gamification. Critical approaches* (s. 9–26). Warszawa: The Faculty of “Artes Liberales”, University of Warsaw.

- Kopeć, J. Pacewicz, K. (red.), *Gamification. Critical approaches*. Warszawa: The Faculty of "Artes Liberales", University of Warsaw.
- Lepper, M. R., Greene, D., Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- Lopez, S. (19 października 2011). *Disneyland workers answer to "electronic whip"*. Online: <<http://articles.latimes.com/2011/oct/19/local/la-me-1019-lopez-disney-20111018>>.
- Mochocki, M. (23 września 2012). *Gamifikacja szkolnictwa wyższego: obce wzorce, polskie perspektywy*. Online: <<http://www.slideshare.net/BILUSZ/gamifikacja-szkolnictwa-wyzszego-obce-wzorce-polskie-perspektywy-14413868>>.
- Mollick, E. R., Rothbard, N. (2014). *Mandatory fun: consent, gamification and the impact of games at work*. Online: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2277103>.
- Oravec, J. A. (2015). Gamification and multigamification in the workplace: Expanding the ludic dimensions of work and challenging the work/play dichotomy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(3). Online: <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloc_lanku=2015101501&article=6>.
- Pettit, R. K., McCoy, L., Kinney, M., Schwartz, F. N. (2015). *Student perceptions of gamified audience response system interactions in large group lectures and via lecture capture technology*. Online: <<https://old.biomed-central.com/content/pdf/s12909-015-0373-7.pdf>>.
- Smoleń, M. (2015). Gamification as creation of a social system. W: J. Kopeć, K. Pacewicz (red.), *Gamification. Critical approaches* (s. 56-68). Warszawa: The Faculty of "Artes Liberales", University of Warsaw.
- Starzyński, S. (27 stycznia 2012). 3 „F” gryfikacji. Online: <<http://www.gryfikacja.pl/index.php/2012/01/3-f-gryfikacji>>.
- Tkaczyk, P. (2012). *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*. Gliwice: Helion.
- Tsai, C. (22 czerwca 2011). *Al Gore: 'Games Are the New Normal'*. Online: <http://www.huffingtonpost.com/charles-tsai/al-gore-games-social-good_b_881017.html>.

- Whitson, J. R. (2013). Gaming the quantified self. *Surveillance & Society*, 11(1/2), 163–176. Online: <<http://library.queensu.ca/ojs/index.php/surveillance-and-society/article/view/gaming/gaming>>.
- Zichermann, G., Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście:
11 lipca 2017 (jeśli nie wskazano inaczej).

dr Katarzyna Skok – psycholog, filozof, adiunkt w Zakładzie Psychologii Ogólnej i Klinicznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok

mgr Wojciech Harasimczuk – pedagog, absolwent Wydziału Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok

Gamifikacja edukacji – badanie motywacji studentów

Abstrakt: Celem obecnej pracy było określenie emocjonalnego i motywacyjnego nastawienia studentów do wybranych elementów gamifikacji. Badane były oceny poziomu motywowania oraz podobań się dla wykorzystania w procesie edukacji następujących narzędzi: komunikatory, punkty, odznaki, rankingi, misje, wyzwania, pasek postępu, poziomy, rywalizacja grupowa, rywalizacja indywidualna, współpraca, system wymiany, wirtualne przedmioty. Dodatkowo – w ramach pilotażu – testowana była opinia na temat drobnych gratyfikacji pieniężnych. Wyniki wskazały na znaczące zainteresowanie gamifikacją. W szczególności pozytywnie oceniane były elementy mogące wpłynąć na uzyskanie lepszej oceny końcowej i poprawiające organizację procesu uczenia i samonauczania. Niżej były oceniane mechanizmy potencjalnie zagrażające samoocenie.

Słowa kluczowe: gamifikacja, grywalizacja, edukacja, motywacja akademicka

Reflections of practitioners: Students participating in school LARPs in 1999–2017 and their transformations in socio-cultural context

Jerzy Zygmunt Szeja, Augustyn Surdyk

Games Research Association of Poland | Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl | ORCID: 0000-0002-1572-1738

Abstract: The article is an outcome of the analysis of student transformations observed in the participants of 27 live-action role-plays which took place in the years 1999–2017 in a high school in Łochów (Poland). Seven areas of observations of the transformations have been identified: 1) the difficulty of introducing the LARP technique at school; 2) the attractiveness of voluntary participation; 3) incidents of hate speech; 4) playing for the pleasure of participation and playing for a measurable outcome/mission accomplishment; 5) student attitudes to historical realities and fantasy conventions; 6) type of engagement: focus on private history and participation in major social events; 7) student attitudes: commitment on the side of evil and on the side of good; selecting moral and immoral methods to achieve goals. The authors attempted to hypothesize about the possible reasons for the transformations (or their lack) and draw conclusions.

Keywords: LARP, Live-Action Role-Playing games, education, theatrical role-playing games, activating teaching techniques

There have been some great achievements of Western schools – for example the Scandinavian ones – in the use of Live Action Role-Playing games for teaching and socialisation (cf. Gade, Thorup, Sander, 2003; Bøckman, Hutchison, 2005; Holter, Fatland, Tømte, 2009). It is difficult to equal Polish education to them in this respect, but the authors of this paper believe that it is worthwhile to share some observations, because even though the employed LARP techniques are similar, the environment of Polish schools is completely different – both in terms of the schooling system, as well as in terms of the typical teachers’ and students’ attitudes. Our observations were made on the basis of several dozen LARPs¹ played in a provincial Polish secondary school, which makes it possible not to take into account the variability of the social environment – the great difference between the big cities, the medium and the smallest ones. The instructor was one person, which allows for an exclusion of the personal variable. Therefore, the students and their transformations over the course of 18 years (1999–2017) can be analysed along with the ever changing system of Polish education. It is also important that the co-author of this article (Jerzy Zygmunt Szeja) led and co-led LARPs of various forms organised for fans on many conventions throughout Poland² and participated as a player in many others.³ He also conducted trainings for teachers and librarians on the use of theatrical techniques of role-playing games. He is also able to compare the technique to another one, with a well established reputation in school education – the drama technique, which he also employed at school for several years. His knowledge of many activating techniques is also important, including many years of school debate (Karl Popper, *policy* and Oxford formats). The other co-author (Augustyn Surdyk), in 2000–2003, during classes of practical English language at an advanced academic level, used his own Technique

.....
¹ 24 classic LARPs and 3 events with a predominance of LARP techniques.

² 13 LARPs.

³ 37 LARPs and *Wild Fields* (Pl.: *Dziki Pola*) system feasts (these were meetings in costumes, with roles being dealt, during which some of the participants performed their role assignments, and some only conversed, styling accordingly during the feast; for simplicity’s sake these events are not called LARPs in the *Wild Fields* system, but a ‘feast’, as very often such meetings in costumes, styled like a 17th-century feast, would not realise any plot, despite the organisers’ aims, the conceptual work or the collection of props).

of Role-Playing Games,⁴ constructed on the basis of the classic narrative role-playing games,⁵ while carrying out research for his PhD dissertation (Surdyk, 2003)⁶ and also conducted trainings for foreign language teachers with the use of this technique.⁷

The knowledge gained from the discussions after the school LARPs is also essential, as well as the insight gained from the regular conversations during their organisation or from the student's memories – even after many years the game had been played.

The theatrical role-playing games technique has many applications in education, but in our presentation we are most interested in the transformation that students have undergone over the past 18 years. It is important, because on the one hand, the use of any teaching technique is only effective if the instructor knows the students well. Without such knowledge it is impossible to effectively teach and educate them. On the other hand LARPs are an excellent way to get to know them. What is also important is that the transformation of the youth is a reflection of the transformation of culture as a whole, and after all, such knowledge is important not only for educational reasons.

It is obvious to the authors of the article that the mere observing of the LARP attendees' behaviour and the possibility to compare even dozens of such games, without the support of appropriate research, in

.....

⁴ Described, characterised and presented from many pedagogical, linguistic and psycholinguistic perspectives by Surdyk (2002, 2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b), Aleksandrak et al (2002), Surdyk, Glinka (2002).

⁵ The terms 'narrative role-playing game' (Pl: *narracyjna gra fabularna*) and 'theatrical role-playing game' (Pl: *teatralna gra fabularna*) were coined by Szeja (2000, 2004, 2011a, 2011b) to differentiate the classic ('tabletop'/pen-and-paper') type from LARPs and other, new kinds of RPG, for example computer role-playing game (cRPG). A definition of RPG was proposed by Surdyk (2007a, 2007b).

⁶ During this period, 47 TRPG sessions were held with three groups of students of philology-applied linguistics in the Department of Glottodidactics and Translation Studies (now Institute of Applied Linguistics) at Adam Mickiewicz University in Poznań.

⁷ Workshops conducted for foreign language teachers at Foreign Language Teacher's College at Gdańsk University (Pl.: *Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego*) in 2003, lecture and workshop for teachers at the Department of Glottodidactics and Translation Studies (*Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki*) at Adam Mickiewicz University in Poznań in 2006, Centre for Mastering Teachers in Poznań (Pl.: *Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu*) in 2007, EMPiK School in Poznań in 2011.

the form of interviews, surveys, and other analyses with scientifically validated procedures and credibility, would not allow for inferences at an appropriate level of precision. The authors, however, think that it was not, is not, and in the foreseeable future will not be possible to make an appropriate scientific study of the proposed material. Therefore, their suggestion is that this material should be treated as a series of reflections, which may be, for example, an introduction to a debate, or perhaps to a proper study cycle. We think that any reflection can be useful and may lead to scientific activity whose effects may be valuable. We believe that participant observation has a number of advantages, nevertheless, it can never be the only method if it is meant to lead to scientific conclusions.

1. The difficulty of introducing LARP technique at school

From year to year it was less troublesome to introduce the idea of the LARP game. Or to explain the principles/existence of fantasy worlds (of course, this element is only relevant to a certain sort of LARPs – but we used to initially start with these – for example, with the setting of J. R. R. Tolkien’s universe, while later on games set in historical worlds or Polish novels were more predominant). It was probably caused by an increase of the number of players (especially of cRPG) and the common knowledge of the fantasy convention – mainly owing to the blockbuster films based on the literary classics from this genre.

2. Attractiveness of voluntary participation

It was becoming increasingly difficult to gather the whole group for many hours in the evening or at the weekend for a LARP – despite the reduction of transport issues, always important at the provincial school, where most students commute from the surrounding area. The wealth of society has grown so much that every student can ask to be picked up by their parents or someone from the family, or even a neighbour. The public transport network has also improved – albeit the frequencies and routes

of trains have been unchanged for years, the number of private bus lines has increased. However, for many students a theatrical role-playing game is no more attractive than staying in a Warsaw shopping centre or a multiplex – at a comparable time expense. Even home entertainment (TV, computer, console) seems more interesting to some students and requires less effort. 18 years ago a LARP at school did not have to face such competition.

3. Incidents of hate speech

A number of journalistic observations and more serious analyses indicate that hate speech and internet hate keeps spreading among members of modern society, especially among the youth. The authors of this observation have not noticed significant differences in this regard in the span of 18 years among the groups participating in LARPs. In the course of the games, indeed there were some occasional incidents. It was also the case that the elements of hate speech appeared on the internet as a result of some of the LARPs. Nevertheless, there has been no noticeable increase in this aspect. This seems to us an important observation, which would not be possible on the basis of classroom behaviour alone – and the teachers usually do not have any access to students' attitudes, unobstructed by observation, during breaks and outside of school. We believe, therefore, that perhaps the indications of the spreading of the phenomena from the hate speech spectrum are due to the ease of their observation on the internet. And maybe it is just on the internet and in the press where hate has been on the rise, whereas outside the media the phenomenon is not gaining as much momentum as one might deduce while reading the headlines and comments on social networks.

4. Playing for the pleasure of participation and playing for a measurable outcome/mission accomplishment

When analysing the behaviour of students participating in LARPs, we noticed a slight leaning in motivation towards the effectiveness

of a result/outcome-oriented game. Over the years we have been able to see the tendency to compete for the result at the expense of a para-theatric gaming/pure-play attitude. These are not very strong changes, but they seem important. We associate them with the general focus of the Polish education system on the didactic measurement expressed in points, which is reflected in the practice of continuous testing, learning to be tested, and the subordination of the assessment of the teaching quality to test scores. A numerical score of the junior secondary school exam determines admission to a better secondary school, while the secondary school exam (*matura*) defines the possibility of attending free day studies at a good state university. The authors of the observation believe that, in the light of such an attitude of the Polish education system, the pursuit of the students participating in the school games to achieve a high measurable result – such as the best performance of the tasks stemming from a character sheet – is relatively moderate. It could be expected to be stronger, especially at LARPs whose results were later translated into course assessments/bonuses (about 25% of all the didactic LARPs). Perhaps the element of fun is enough to encourage students not to care about scores – despite LARPing at school under the tutelage of the teacher.

On the other hand, the constantly increasing interest in maximising the achievements can be observed among the students who play narrative role-playing games and their computer counterparts. We believe this is the result of a typical attitude arising from the desire to improve the effectiveness of a character whose features are described in points. This phenomenon has remained unchanged from the very beginning of our observations of LARPs.

Within the 18 years of using theatrical role-playing games in high school, there was a significant reform of the Polish education system and in September 2002 junior secondary school graduates arrived at the secondary schools. We believe they differed from the previous generations as they displayed a better attitude towards activating teaching methods (it was also manifest in relation to the drama technique), which seems to be the merit of not only the junior secondary schools, but also of the relevant curricula. In the face of the current reform that not only eradicates the junior secondary school but also restores the primacy

of lecturing methods and the pre-eminence of knowledge over skills, it may be expected there will be more difficulty in introducing LARPs into schools. Even more so, this effort may be necessary because of the anticipated overall decline in the activeness and the so-called soft skills, the technique of theatrical role-playing games may compensate for these shortcomings among the subsequent student generations.

5. Students' attitudes to historical realities and fantasy conventions

During the analysed period of time, there was a change in the attitude of the participants towards the convention in which the LARPs were played. The convention may be roughly divided into historical and fantasy. It is true that relatively few LARPs tried to recreate a historical moment from the point of view of history as an academic discipline (Cf. Mochocki, 2009, 2012), though the basis for the construction of a given situation was a literary work, yet the primary objective was to make a reference to the moment in our country's history, not the artistic convention. The categories of epic, comedy, tragedy, grotesque etc., are difficult to apply to theatrical role-playing games, whereas referring to a specific vision of the past is rather typical. In turn, fantasy worlds are generally ahistorical, in the sense that the majority of them reproduces the medieval world of the Middle Ages with the addition of a certain amount of magic and miracles. Even if there is a history of these worlds, in terms of the realities of life, the default behaviours and costumes, they remain virtually unchanged. On the other hand, the difference in the characters' history, the required behaviours, and the created mentality between, for example, the characters of the *Trilogy* by Henryk Sienkiewicz and *Sir Thaddeus* by Adam Mickiewicz are huge. The same 200-year difference, e.g., in Tolkien's universe is insignificant, does not induce any change in the game.

While at the beginning the students had more difficulty with playing fantasy characters, which disappeared over time (see point 1), over the years we have noted not only increasing trouble in recreating historical realities, but also a growing indifference to such an issue. We believe

the main reason for this is the constant decline in the students' historical knowledge. The declarations of some young people seem to suggest yet another reason: in a fast-changing world, it is difficult to establish a credible image of the present moment, and if it turns out possible to construct it, it becomes outdated too soon to be worth paying attention to. In such a situation the members of the younger generation are more indifferent to knowledge about the state of the past. Contrary to the image of the ever-changing modernity and the difficult complexity of the past, fantasy worlds are tempting in their stability. In such universes it is easier to avoid anachronism, and even if it is committed – it is less important, because the worlds are evidently invented. We believe that the difference is due to the nature of such a recreation: a specific fantasy world has only one author and it is relatively easy to determine the details of its subcreation that were defined. Whereas the story of our 'real' world is very complex, its knowledge requires incomparably greater effort and the motivations of the characters are much more complex and more debatable than the literary heroes which we have access to in literature or fantasy films. At school LARPs, students more often reveal good knowledge of the works of such writers as Tolkien than of history or even the *Trilogy* by Sienkiewicz.

6. Type of engagement: focus on private history and participation in major social events

The following analysis refers only to classical (non-pedagogical) LARPs, and among the didactic ones only Polish-classes LARPs have been analysed. Historical LARPs were excluded because the character sheets did not provide much choice: they did not allow the players to decline involvement in historical events in favour of private quests.

The authors of this paper argue that the attitudes of young people over the years change in correlation with the attitudes of the whole population, which is contrary to all the assertions that the youngest group of Polish citizens does not contemplate topics related to politics and the discourse related to our history and its interpretation. Looking at the choices of the particular characters, it can be noticed that over

a dozen years ago involvement in more general topics was chosen more often – with a focus on collective action. Otherwise: when a character had a choice and there was no special imperative for any particular action (e.g., pressure from the other characters – the players’ character sheets and the game masters’ attitudes were balanced in this respect), participation in collective tasks for the common good was relatively more frequent. This trend has been in decline year after year – the characters usually first pursued their personal objectives, later, if it did not interfere with their private tasks, they tried to achieve social goals (e.g., patriotic ones). If they acted under the pressure of time, they tried to achieve their personal goals (e.g., pursuing matrimonial or financial affairs). In the last few years, perhaps under the influence of great disputes concerning older and recent Polish history, this trend seems to shift. Maybe some equilibrium will be reached soon. Perhaps it will be a testimony to the greater social maturity of this part of the population, perhaps only an increase in awareness of the significance of such problems. LARP does not offer its observers (that is, game masters, as no one else is supposed to observe the game) the possibility to distinguish between what is more interesting to the participant and what is more important and flows from the deeper beliefs, and is a symptom of maturity. A collective post-LARP analysis (the so-called circle) is ineffective in this respect, because of two phenomena. First of all, explaining in public one’s commitment to social issues puts the participant in a better light, and the character’s story is more interesting for more participants. Conversely, personal issues are less important to other participants and sharing the joy of executing them with others will not generate so much interest from the audience. Secondly, involvement in social topics could end in failure (which is typical of LARPs based on the classics of the Polish literature from the time of the Partitions), and yet stands as evidence to some sort of heroism or patriotic attitude. It is hard to be so enthusiastic about personal failure, which is rather a testimony of a character’s unsuccessful actions or of the superior skills or talents of their opponents. For these reasons, albeit we are certain of the effectiveness of our observations during LARPs, we cannot, in this aspect, disambiguate the participants’ post-LARP conclusions and statements.

7. Student attitudes: commitment on the side of evil and on the side of good; selecting moral and immoral methods to achieve goals

During these 18 years, there has been no clear tendency towards a change in the moral attitudes of participants, such as a more frequent selection of effective and immoral behaviour, or vice versa. Researchers remember the general difficulty in assessing such behaviour since LARP is a game, not a reality, therefore, extreme caution must be exercised before issuing ethical judgements in relation to one's conduct in a fictitious game world. Nevertheless, the issue is important and interesting and hence has been analysed. The only relatively certain observation was that when a group knew each other they would more often employ cynical motivations, which were popular in the sense of their playfulness (giving rise to smiling/laughter/amusement, though not applauding the attitude). There have been many publications analysing from the psychological point of view the questions of playing the role, identification of the player with the character and the evolution of players' attitudes – e.g. by Dawidowicz (2001), Chmielnicka-Kuter (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b), Montola, Stenros, (2004), Fritzson, Wrigstad (2006), Galińska (2007), Krysińska (2007), Zarzycka (2007), Chmielewska-Łuczak, Matkowski, (2007, 2008), Krawczyk (2008, 2009), Busse-Brandyk, Chmielewska-Łuczak (2009).

The researchers find it interesting to observe that not only the characters' belonging to the negative side (such as a senator or a Tzar's supporter) selected immoral ways of doing things more often (which can be explained by identifying with the characters themselves), but also the choice of the first step had an impact on the consecutive choices (i.e., when characters entered the unethical path they usually remained on it). It is also worth to point out that choosing a patriotic path (in LARPs where such a path was important, especially when it was the main topic) was often combined with a rejection of ethical dilemmas: any act was good if sanctified by national liberation motivation. However, there appeared to be no connection between these phenomena: characters who chose patriotic and unethical activity, did not display the 'first-step effect' and their personal choices were not cynical.

It is difficult to summarise all the observations of the LARPs – even the above selected topics. Nevertheless, it is always worth mentioning that in today's school all activating methods – including theatrical role-playing games – are the only way to effectively teach students who are interested and motivated by them. Otherwise, schools will only perform oppressive and uniforming functions.

References

- Aleksandrak, M., Gajewska-Głodek, I., Nowicka, A., Surdyk, A. (2002). Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy. In: W. Wilczyńska (ed.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (pp. 85–107). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bøckman, P., Hutchison, R. (eds.). (2005). *Dissecting Larp*. Knutepunkt, Oslo. Online: <<http://knutepunkt.laiv.org/kp05/dissectionlarp.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Busse-Brandyk, A., Chmielewska-Łuczak, D. (2009). Narracyjne gry fabularne jako droga do nieświadomości. *Homo Ludens*, 1(1), 61–73. Online: <<http://ptbg.org.pl/dl/8/Aleksandra%20BUSSE-BRANDYK,%20Dorota%20CHMIELEWSKA-%C5%81UCZAK%20-%20Narracyjne%20gry%20fabularne%20jako%20droga%20do%20nie%20wiadomo%C5%9Bci.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Chmielewska-Łuczak, D., Matkowski, C. (2007). Archetypiczna podróż bohatera w grach fabularnych. In: A. Surdyk, J. Szeja (ed.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (vol. 2, pp. 247–254). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Chmielewska-Łuczak, D., Matkowski, C. (2008). Kilka uwag o NIEwchodzeniu w rolę. *Homo Communicativus*, 3(5), 199–211.
- Chmielnicka-Kuter, E. (2003). Gry fabularne: prezentacja i psychologiczna analiza zjawiska na gruncie teorii wartościowania H. J. M. Hermansa. *Roczniki Psychologiczne*, 6(1), 151–171. Online: <http://dlibra.kul.pl/Content/21046/RPsych_2003_volo6_151-171_CHMIELNICKA-KUTER.PDF>. Access date: 23 November 2018.

- Chmielnicka-Kuter, E. (2004a). Gry fabularne w badaniach psychologicznych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 9(2), 124–138. Online: <<https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/867/Chmielnicka%20Kuter%20Gry%20fabularne%20ow%20badaniach%20psychologicznych.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Access date: 23 November 2018.
- Chmielnicka-Kuter, E. (2004b). Od autonarracji do dialogu w sobie: studium przypadku. In: E. Dryll, A. Cierpka (eds.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne* (pp. 277–284). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Chmielnicka-Kuter, E. (2005a). Role-Playing Game Heroes as Partners of Internal Dialogues. In: P. K. Oleś, H. J. M. Hermans (eds.), *The Dialogical Self. Theory and Research* (pp. 231–243). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Chmielnicka-Kuter, E. (2005b). Wyobrażone postacie i ich autorzy. Analiza wzajemnych odniesień na przykładzie zjawiska gier fabularnych. *Przegląd Psychologiczny*, 48(1), 53–73. Online: <<https://www.kul.pl/files/714/media/1.48.2005.art.3.pdf..pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Dawidowicz, O. (2001). Gdy pisarzem staje się grupa, a pisaniem gra. RPG jako model grupowej twórczości literackiej. *Przegląd Humanistyczny*, 45(1), 79–93.
- Fritzson, T., Wrigstad, T. (eds.). (2006). *Role, Play, Art: Collected Experiences of Role-Playing*. Stockholm: Knutpunkt. Online: <<http://jeepen.org/kpbook/kp-book-2006.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Gade, M., Thorup, L., Sander, M. (eds.). (2003). *As Larp Grows Up*. Frederiksberg: Projektgruppen KPO3.
- Galińska, E. (2007). Odgrywana postać a własne „ja” graczy RPG. In: A. Surdyk, J. Szeja (ed.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (vol. 2, pp. 255–268). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Glinka, M., Surdyk, A. (2002). Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych. In: W. Wilczyńska (ed.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (pp. 273–286). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Online: <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1535/1/Autokontrola%20w%20procesie%20kszta%C5%82towania%20osi%C4%99%20strategii%20komunikacyjnych.pdf>>. Access date: 23 November 2018.

- Holter, M., Fatland, E., Tømte, E. (eds.). (2009). *Larp, the Universe and Everything*. Online: <<http://knutepunkt.laiv.org/2009/book>>. Access date: 23 November 2018.
- Krawczyk, S. (2008). Narracja i dialog. Zastosowania psychologii narracyjnej w badaniu narracyjnych gier fabularnych. *Homo Communicativus*, 2(4), 229–237.
- Krawczyk, S. (2009). Ciągłe ta sama historia? O powtarzalności fabuł w narracyjnych grach fabularnych. *Homo Ludens*, 1(1), 137–153. Online: <http://ptbg.org.pl/dl/14/Stanis%C5%82aw%20KRAW-CZYK%20-%20Ci%C4%85gle%20ta%20sama%20historia%20%20O%20powtarzalno%C5%9Bci%20ofabu%C5%82%20ow%20narracyjnych%20grach%20fabularnych.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Krysińska, D. (2007). Role-playing games a rozwój moralny graczy. In: A. Surdyk, J. Szeja (eds.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (vol. 2, pp. 269–276). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mochocki, M. (2009). Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym. *Homo Ludens*, 1(1), 177–189. Online: <[http://ptbg.org.pl/dl/16/Micha%C5%82%20MOCHOCKI%20-%20Teatralne%20gry%20fabularne%20\(LARP-y\)%20ow%20nauczaniu%20oszkolnym.pdf](http://ptbg.org.pl/dl/16/Micha%C5%82%20MOCHOCKI%20-%20Teatralne%20gry%20fabularne%20(LARP-y)%20ow%20nauczaniu%20oszkolnym.pdf)>. Access date: 23 November 2018.
- Mochocki, M. (2012). Teatralne gry fabularne (LARP-y) na lekcjach historii – raport z badań. *Homo Ludens* 4(1), 149–171. Online: <[http://ptbg.org.pl/dl/91/Micha%C5%82%20MOCHOCKI%20-%20Teatralne%20gry%20fabularne%20\(LARP-y\)%20ona%20lekcjach%20historii%20-%20raport%20z%20obada%C5%84.pdf](http://ptbg.org.pl/dl/91/Micha%C5%82%20MOCHOCKI%20-%20Teatralne%20gry%20fabularne%20(LARP-y)%20ona%20lekcjach%20historii%20-%20raport%20z%20obada%C5%84.pdf)>. Access date: 23 November 2018.
- Montola, M., Stenros, J. (red.). (2004). *Beyond Role and Play*. Solmukohta.
- Surdyk, A. (2002). Technika Role Play oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów. In: W. Wilczyńska (ed.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje* (pp. 121–136). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Surdyk, A. (2003). *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*. Poznań: unpublished PhD thesis.
- Surdyk, A. (2004). Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta. In: M. Pawlak (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego* (pp. 221–232). Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny – Uniwersytet

- im. Adama Mickiewicza. Online: <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1475/1/Autonomia%20w%20nauce%20j%C4%99zyka%20obcego.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Surdyk, A. (2005). Postawy uczących się w dydaktyce języków obcych w ujęciu autonomizującym. In: K. Karpińska-Szaj (ed.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej* (pp. 275–285). Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem. Online: <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1553/1/Postawy%20ucz%C4%85cych%20osi%C4%99%20w%20dydaktyce%20j%C4%99zyk%C3%B3w%20obcych%20w%20uj%C4%99ciu%20autonomizuj%C4%85cym.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Surdyk, A. (2006a). Constructivist Character of the Technique of Role-Playing Games and its Autonomizing Values in the Glottodidactic Process. In: E. Lorek-Jezińska, T. Siek-Piskozub, K. Więckowska (eds.), *Worlds in the Making. Constructivism and Postmodern Knowledge* (pp. 173–185). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Online: <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1578/1/Constructivist%20character%20of%20the%20technique%20of%20role-playing%20games%20and%20its%20autonomizing%20values%20in%20the%20glottodidactic%20process.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Surdyk, A. (2006b). Metodologia *action research* i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce. In: I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska (eds.), *Oblicza komunikacji 1: Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją* (vol. 2, pp. 912–923). Kraków: Tertium. Online: <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1584/1/Metodologia%20action%20research%20i%20techniki%20komunikacyjne%20w%20glottodydaktyce.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Surdyk, A. (2007a). Innovative communicative games in teaching foreign languages. In: R. Rozalowska-Żądło (ed.), *Fremdsprachenlernen im Studienbegleitenden Deutschunterricht* (pp. 142–159). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Online: <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1637/1/Innovative%20communicative%20games%20in%20teaching%20foreign%20languages.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Surdyk, A. (2007b). Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gier fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów. W: A. Surdyk, J. Z. Szeja (ed.), *Kulturotwórcza funkcja gier*.

- Gra jako medium, tekst i rytuał* (vol. 1, pp. 91–98). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Online: <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1581/1/Od%20Tolkiena%20do%20oglottodydaktyki%20czyli%20%20technice%20gier%20fabularnych%20w%20dydaktyce%20j%C4%99zyk%C3%B3w%20obcych%20i%20gustach%20literackich%20student%C3%B3w.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Surdyk, A., Szeja, J. Z. (2007c). (red.). *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (vol. 1). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Surdyk, A. (2008a). Autonomizująca funkcja techniki gier fabularnych. *Języki Obce w Szkole*, 52(6). 167–174. Online: <<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1587/1/Autonomizujaca%20funkcja%20techniki%20gier%20fabularnych.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Surdyk, A. (2008b). Klasyfikacja interakcji w grach typu *role-playing games* oraz relacje komunikacyjne i dydaktyczne w technice gier fabularnych. *Homo Communicativus*, 2(4), 115–125.
- Szeja, J. Z. (2000). Nowe formy kształcenia: narracyjne gry fabularne. *Polonistyka*, 377(7), 401–405.
- Szeja, J. Z. (2004). Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej. Kraków. Rabid.
- Szeja, J. Z. (2011a). Teatralna gra fabularna (LARP). *Polonistyka*, 483(2), 54–60.
- Szeja, J. Z. (2011b). Teatralne i narracyjne gry fabularne jako aktywizujące metody nauczania, *Homo Ludens*, 3(1), 215–235. Online: <<http://ptbg.org.pl/dl/74/Jerzy%20Zygmunt%20SZEJA%20-%20Teatralne%20i%20narracyjne%20gry%20fabularne%20jako%20aktywizuj%C4%85ce%20metody%20nauczania%20.pdf>>. Access date: 23 November 2018.
- Zarzycka, A. (2007). Paladyn u babci, księżniczka na zakupach. Krea-cja postaci w narracyjnych grach fabularnych a wzorce osobowe we współczesnej kulturze zachodniej. In: A. Surdyk, J. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (vol. 2, pp. 297–306). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Jerzy Zygmunt Szeja, PhD – Polish philologist, culture researcher, ludologist, initiator and founder-member of the Games Research Association of Poland – GRAP (Polskie Towarzystwo Badania Gier – PTBG), President of the Managing Board of GRAP, Associate Editor of *Homo Ludens*.

Augustyn Surdyk, PhD – English philologist, language pedagogue, ludologist, assistant professor in the Institute of Applied Linguistics, Faculty of Modern Languages and Literatures at Adam Mickiewicz University in Poznań (Instytut Lingwistyki Stosowanej Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), founder and Head of the Centre for Ludological Research in IAL (Pracownia Badań Ludologicznych ILS), founder-member of the Games Research Association of Poland – GRAP (Polskie Towarzystwo Badania Gier – PTBG), Treasurer of GRAP, President of Managing Board of Poznań GRAP Circle at IAL AMU, Founding Editor and Editor-in-Chief of *Homo Ludens*

Refleksje praktyków. Uczniowie biorący udział w LARP-ach szkolnych w latach 1999–2017 i ich przemiany w kontekście społeczno-kulturowym

Abstrakt: Artykuł jest wynikiem analizy zaobserwowanych uczniowskich przemian uczestników 27 teatralnych gier fabularnych, które miały miejsce w latach 1999–2017 w liceum ogólnokształcącym w Łochowie. Wydzielono siedem obszarów obserwacji przemian: 1) trudność wprowadzania techniki larpu w szkole; 2) atrakcyjność dobrowolnego uczestnictwa; 3) występowanie mowy nienawiści; 4) granie nastawione na samą przyjemność płynącą z uczestnictwa a granie nastawione na mierzalny wynik/realizację misji; 5) stosunek uczniów do realiów historycznych a do konwencji *fantasy*; 6) typ zaangażowania: nastawienie na historię prywatną a na udział w wielkich wydarzeniach społecznych; 7) postawy uczniowskie: zaangażowanie po stronie zła a po stronie dobra; dobór metod moralnych a niemoralnych w osiągnięciu celów. Autorzy starali się formułować hipotezy dotyczące prawdopodobnych powodów przemian (lub ich braku) oraz wyciągać wnioski.

Słowa kluczowe: LARP, Live Action Role-Playing games, edukacja, teatralne gry fabularne, aktywizujące techniki nauczania

III.
KOMUNIKATY
ANNOUNCEMENTS

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

PIERWSZY KOMUNIKAT KONFERENCYJNY

Polskie Towarzystwo Badania Gier organizuje od 2005 roku cykl międzynarodowych konferencji naukowych pt. „Kulturotwórcza funkcja gier”, odbywających się co roku w Poznaniu. Zarząd Główny PTBG z przyjemnością zaprasza na kolejną, czternastą konferencję pod tytułem „Zabawa – nauka – sport? Miejsce gier we współczesnej kulturze”, **Poznań, 17-18 listopada 2018**. Prosimy śledzić informacje na oficjalnej stronie towarzystwa: <www.PTBG.org.pl> oraz stronie konferencji: <www.gry.konferencja.org>.

Archiwalne strony internetowe dotychczasowych konferencji z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier”:

I. GRA JAKO MEDIUM, TEKST I RYTUAŁ

Poznań 19–20 listopada 2005

<www.gry2005.konferencja.org>

II. GRA W KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM, SPOŁECZNYM I MEDIALNYM

Poznań 25–26 listopada 2006

<www.gry2006.konferencja.org>

**III. CYWILIZACJA ZABAWY
CZY ZABAWY CYWILIZACJI?**

**ROLA GIER
WE WSPÓŁCZESNOŚCI**

Poznań 24–25 listopada 2007

<www.gry2007.konferencja.org>

**IV. XXI WIEK – WIEKIEM GIER?
PRZYDATNOŚĆ GIER W POZNAWANIU**

**I KSZTAŁTOWANIU ZJAWISK
SPOŁECZNYCH**

Poznań 22–23 listopada 2008

<www.gry2008.konferencja.org>

**V. SPOŁECZNY I NAUKOWY STATUS
LUDOLOGII**

Poznań 17–18 października 2009

<www.gry2009.konferencja.org>

**VI. MIĘDZY PRZYJEMNOŚCIĄ
A UŻYTECZNOŚCIĄ**

Poznań 13–14 listopada 2010

<www.gry2010.konferencja.org>

**VII. PERSPEKTYWY ROZWOJU
LUDOLOGII**

Poznań 18–19 listopada 2011

<www.gry2011.konferencja.org>

**VIII. LUDOLOG NA UNIWERSYTECIE
I POZA NIM**

Poznań 24–25 listopada 2012

<www.gry2012.konferencja.org>

**IX. GRY STOSOWANE
I GAMIFIKACJA**

Poznań 16–17 listopada 2013

<www.gry2013.konferencja.org>

**X. GAME-BASED LEARNING /
GAME-BIASED LEARNING**

Poznań 15–16 listopada 2014

<www.gry2014.konferencja.org>

XI. METODY BADAŃ NAD GRAMI

Poznań 21–22 listopada 2015

<www.gry2015.konferencja.org>

**XII. ROZRYWKA – EDUKACJA
– PRZEMYSŁ**

Poznań 24–25 października 2016

<www.gry2016.konferencja.org>

**XIII. TECHNOLOGIE GIER
W PERSPEKTYWIE KULTUROWEJ**

Poznań, 18–19 listopada 2017

<www.gry2017.konferencja.org>

FIRST CALL FOR PAPERS

Games Research Association of Poland has been organising an international academic conference cycle “Culture-Generative Function of Games” since 2005. The conferences are held every year in Poznań, Poland. The Main Board of GRAP has the pleasure to invite for the next, fourteenth conference entitled “**Fun – Education – Sport**” **The place of Games in Contemporary Culture**”, **Poznań, 17–18 November 2018**. For more information, please visit the official site of the association: <www.PTBG.org.pl> and the site of the conference: <www.gry.konferencja.org>.

Previous conference sites of the “Culture-Generative Function of Games” cycle:

I. THE GAME AS A MEDIUM, TEXT AND RITUAL

Poznań 19–20 November 2005

<www.gry2005.konferencja.org>

II. GAME IN THE EDUCATION, MEDIA AND SOCIETY

Poznań 25–26 November 2006

<www.gry2006.konferencja.org>

III. THE CIVILIZATION OF FUN AND GAMES OR THE FUN AND GAMES OF CIVILIZATION? THE ROLE OF GAMES IN CONTEMPORARY CULTURE

Poznań 24–25 November 2007

<www.gry2007.konferencja.org>

IV. THE 21ST CENTURY – THE CENTURY OF GAMES? THE USEFULNESS OF GAMES IN EXPLORING AND SHAPING OF SOCIAL PHENOMENA

Poznań 22–23 November 2008

<www.gry2008.konferencja.org>

V. SOCIAL AND ACADEMIC STATUS OF LUDOLOGY

Poznań 17–18 October 2009

<www.gry2009.konferencja.org>

VI. BETWEEN PLEASURE AND USEFULNESS

Poznań 13–14 November 2010

<www.gry2010.konferencja.org>

VII. PERSPECTIVES ON THE DEVELOPMENT OF LUDOLOGY

Poznań 18–19 November 2011

<www.gry2011.konferencja.org>

VIII. THE LUDOLOGIST AT UNIVERSITY AND BEYOND

Poznań 24–25 November 2012

<www.gry2012.konferencja.org>

**IX. APPLIED GAMES AND
GAMIFICATION**

Poznań 16–17 November 2013

<www.gry2013.konferencja.org>

**X. GAME-BASED LEARNING /
GAME-BIASED LEARNING**

Poznań 15–16 November 2014

<www.gry2014.konferencja.org>

XI. METHODS OF GAMES RESEARCH

Poznań 21–22 November 2015

<www.gry2015.konferencja.org>

**XII. ENTERTAINMENT – EDUCATION
– INDUSTRY**

Poznań 24–25 October 2016

<www.gry2016.konferencja.org>

**XIII. GAME TECHNOLOGIES FROM THE
CULTURAL PERSPECTIVE**

Poznań 18–19 November 2017

<www.gry2017.konferencja.org>

Wymogi publikacji w czasopiśmie „Homo Ludens”

(obowiązujące od listopada 2016)

Tekst powinien obejmować maksymalnie 10–12 stron autorskich, czyli od 18 tys. do 21,6 tys. znaków (ze spacjami) czcionką Times New Roman o rozmiarze 12, zgodnie z poniższymi wytycznymi. Mniej, jeśli tekst zawiera tabele lub ilustracje. Dłuższe artykuły będą rozpatrywane indywidualnie. Zainteresowanym polecamy tekst Emanuela Kulczyckiego „Jak obliczyć liczbę arkuszy wydawniczych”: <http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/jak-obliczyc-liczbe-arkuszy-wydawniczych>.

Na początku tekstu prosimy podać abstrakt i listę 3–5 słów kluczowych w języku angielskim. Natomiast na końcu artykułu należy umieścić wykaz literatury, informacje o autorach, a także abstrakt i listę 3–5 słów kluczowych w języku polskim. Abstrakt w obu wypadkach może liczyć od 60 do 100 słów.

1. Marginesy przy formacie strony A4:

- górny: 2,5 cm;
- dolny: 2,5 cm;
- lewy: 2,5 cm;
- prawy: 2,5 cm.

2. Odstęp między wierszami (interlinia): 1,5 wiersza.
3. Artykuł powinien być podzielony na numerowane sekcje (1, 2 itd.) i subsekcje (1.1, 1.2 etc.).
4. Wymiary tabel, wykresów, rysunków itp. (**wyłącznie w odcieniach szarości**) nie mogą przekraczać 11,8 cm szerokości i 19,5 cm wysokości. Elementy takie należy umieścić w tekście artykułu w formie elektronicznej. Prosimy również o ich dodatkowe przesłanie w osobnych plikach – w rozdzielczości nie mniejszej niż 300 DPI, format EPS, PDF, JPG lub TIFF.
5. W celu wyróżnienia istotnych partii tekstu:
 - podkreśleń („*gra*”) i kursywy („*gra*”) prosimy nie używać;
 - można używać wytłuszczenia („**gra**”), ale tylko w wypadku kluczowych miejsc artykułu, szczególnie istotnych słów i fraz.
6. Kursywą zapisujemy natomiast tytuły książek, filmów, gier itp. (*Morfologia bajki*, *Jumanji*, *Wiedźmin: Dziki Gon* etc.), a także sformułowania wyraźnie obce, np. *de facto*, *science fiction*.
7. Tytuły gazet i czasopism w głównym tekście artykułu podajemy w cudzysłowie („*Homo Ludens*”, „*Gazeta Wrocławska*”). W artykułach w języku angielskim – kursywą (*Homo Ludens*, *Gazeta Wrocławska*).
8. Tytuły artykułów przytaczane w tekście głównym prosimy również podawać kursywą (*Wewnętrzna etyka gry*). W artykułach w języku angielskim – w cudzysłowie (“*Wewnętrzna etyka gry*”).
9. Prosimy używać polskich skrótów i oznaczeń: „cyt. za” (przy cytacie, który przytaczamy za innym autorem), „dz. cyt.”, „tamże” itd. W artykułach w języku angielskim: „as cit. in”, „ibid.”.
10. W wyliczeniach prosimy używać punktorów (●), a w podpunktach drugiego stopnia – półpauz (-). Pierwszy i kolejne podpunkty powinny się kończyć średnikami, a ostatni kropką.

11. Daty prosimy zapisywać w formacie: 30 listopada 2016 (w artykułach w języku angielskim: 30 November 2016).
12. Wyrażenia „na przykład”, „między innymi”, „to jest”, „to znaczy”, „i tym podobne”, „i tak dalej” prosimy zapisywać w postaci skrótów („np.”, „m.in.”, „tj.”, „tzn.”, „itp.”, „itd.”).
13. Numery przypisów (niebibliograficznych) prosimy zapisywać w indeksie górnym – zarówno w artykułach w języku polskim, jak i angielskim.
14. Dłuższe cytaty wyróżniamy zmniejszoną czcionką (rozmiar 10), pozostawiając jednocześnie pusty wers na początku i końcu cytatu.

Dorobek Krzysztofa Kieleckiego następująco interpretuje Jan Łódzki:

Nie jest prawdą, że Kielecki uważa ludologię za zbędną dziedzinę wiedzy. Owszem, w jego pracach można znaleźć bardzo wiele krytycznych uwag pod jej adresem, ale autor ten w żadnym momencie nie odrzuca całej dziedziny. Warto to podkreślać wobec zmasowanego ataku ludologów na prace Kieleckiego (Łódzki, 2012, s. 54).

Z tym odczytaniem jednak trudno się zgodzić.

W przypadku wystąpienia „cytatu w cytacie” stosujemy tzw. cudzy-słowy wewnętrzne francuskie:

„Wtedy Bóg rzekł: «Niechaj się stanie światłość!». I stała się światłość”.

W artykułach w języku angielskim:

“Then God said, ‘Let there be light’; and there was light.”

15. Informacje o autorach należy umieścić po wykazie literatury. Oto przykładowe noty:

mgr Jan Kowalski, lingwista stosowany, doktorant w Instytucie Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, jan.kowalski@amu.edu.pl

dr Janina Kaczmarek, kulturoznawca, adiunkt w Instytucie Kulturoznawstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, janina.kaczmarek@amu.edu.pl

16. W razie wątpliwości zachęcamy do wzorowania się na strukturze artykułów opublikowanych już w „Homo Ludens”, np. pracy Arminy Muszyńskiej *Gra w poznanie grą w odkodowanie – gry miejskie w małym mieście (przykład Głowna)* z czwartego numeru czasopisma.
17. Artykuły, które nie będą respektowały powyższych wytycznych – a także teksty zawierające inne istotne braki – mogą zostać odrzucone lub zwrócone do korekty autorskiej jeszcze przed recenzją zewnętrzną.
18. Warunkiem dopuszczenia tekstu do druku jest pozytywna opinia recenzenta zewnętrznego.

Zasady sporządzania odwołań bibliograficznych i spisu literatury

Podstawę niniejszego opracowania stanowi model opisu bibliograficznego stosowany przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (American Psychological Association – APA). W niektórych wypadkach wprowadziliśmy jednak pewne zmiany. Zastosowanie przedstawionego stylu bibliograficznego jest jednym z warunków publikacji artykułu.

Odwołania bibliograficzne w tekście głównym

Prosimy nie podawać pełnych danych bibliograficznych w przypisach. Odwołaniom do literatury powinny służyć krótkie odsyłacze nawiasowe w tekście głównym. Zawierają one nazwiska autorów oraz datę publikacji (taką samą jak w końcowym spisie literatury), a w miarę możliwości również numery stron. Oto przykłady różnych sposobów zapisu:

1. Postać wampira doczekała się swojej symbolicznej biografii (Janion, 2002).

2. O późnym średniowieczu pisał także Johan Huizinga (1992).
3. Można się spotkać także z innym poglądem: „Gry nie są tylko dla dzieci” (Smith, 2009, s. 44-46).
4. Oto fragment *Milczenia owiec* Thomasa Harrisa: „Kiedy siada z powrotem na krzesło, nie potrafi sobie przypomnieć, którą książkę czytał” (1990, s. 30). Co więcej, Crawford po przerwanej lekturze „Dotyka ich [książek - N. N.] po kolei, żeby odnaleźć tę, która jest ciepła” (tamże).
5. W obecnej pracy nie ma potrzeby zajmować się psychologicznym ujęciem narracji. Zainteresowanemu czytelnikowi można polecić następujące prace: Trzebiński, 1992, 2002; de Barbaro, Janusz, Gdowska, 2008.
6. Kowalski przeprowadził eksperyment, w którym wykazał, jak ważne mogą być gry i zabawy dla rozwoju pewnych części kory mózgowej małego dziecka (Kowalski, 2009). Z kolei Nowak...
7. Zgodnie z klasyfikacją zaproponowaną przez Rzemyska gry stanowią jeden z podstawowych przejawów aktywności ludzkiej człowieka (2008, s. 45). Pasek natomiast...

Kiedy w obrębie przytoczenia ma się znaleźć dopisek osoby cytującej, proponujemy zapis taki jak w przykładzie 4: „[dopisana treść - inicjały przytaczającego]”.

W tekście głównym nie ma potrzeby rozróżniania między redaktorami i autorami (por. przykład 5).

Kiedy w tekście parafrazowane są poglądy innych badaczy, prosimy o postępowanie zgodnie z przykładami 6 i 7. Odwołanie nawiasowe (z nazwiskiem i/albo numerem strony) będzie wtedy wyraźnie sygnalizować miejsce, w którym kończy się parafraza.

Odwołania do prac, które mają wielu autorów, zapisujemy następująco:

- dwójka autorów: „(Alefska, Beciński, 2008)”;
- od trzech do pięciu autorów: przy pierwszym odniesieniu wszystkie nazwiska: „(Adamski, Bandowska, Czubaj, Drohacz, 2005)”, przy kolejnych tylko pierwsze nazwisko z dopiskiem „i in.” (w tekstach w języku angielskim: „et al.”): „(Adamski i in., 2005)”;
- więcej niż pięciu autorów: „(Faryzel i in., 1993)”.

Kilka innych zasad, o których przestrzeganie prosimy:

- kiedy w tekście przywołuje się kilka pozycji tego samego autora (autorki) drukowanych w tym samym roku, do daty dodajemy litery, np. „Zabawny, 1972a” i „Zabawny, 1972b”;
- jeżeli dwa odwołania nawiasowe do tej samej pozycji następują tuż po sobie, w drugim wystarczy podać „tamże, numer strony”, a gdy strona jest identyczna – wyłącznie „tamże” (por. przykład 4 powyżej); w tekstach w języku angielskim – „ibid., numer strony” lub samo „ibid.”;
- jeśli odwołujemy się do określonego fragmentu, a nie do całości tekstu, to zarówno przy cytowaniu, jak i przy parafrazowaniu konieczne jest podanie numerów stron;
- korzystając z wydania na czytnik Kindle, prosimy podawać tytuł odpowiedniego rozdziału i ewentualnie sekcji oraz informację o typie edycji: „(Kowalski, 2009, Kindle, rozdział 4, sekcja 4.3)”.

Literatura

W tej części umieściliśmy przykłady opisu bibliograficznego dla różnych typów źródeł. Opis powinien zawierać wszystkie informacje wskazane niżej, jeśli to możliwe (w niektórych wypadkach nie istnieje tłumacz, adres internetowy itd.). Wykaz źródeł należy poprzedzić słowem „Literatura” (w artykułach w języku angielskim – „References”), a teksty podawać w kolejności alfabetycznej. W spisie prosimy wyróżniać kursywą tytuły książek, gazet i czasopism, ale nie artykułów.

Książka autorska

Huizinga, J. (1992). *Jesień średniowiecza* (tłum. T. Brzostowski). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

W wypadku powoływania się na konkretny rozdział z pracy jednego autora prosimy w bibliografii podać opis całej książki, a w tekście głównym, przy odsyłaczu nawiasowym – numery stron granicznych rozdziału.

Książka zbiorowa

Janusz, B., Gdowska, K., de Barbaro, B. (red.). (2008). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Artykuł w czasopiśmie

Stenros, J. (2013). Between Game Facilitation and Performance: Interactive Actors and Non-Player Characters in Larps. *International Journal of Role-Playing*, 4(1), 78–95. Online: <<http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue4/IJRPissue4.pdf>>. Data dostępu: 25 września 2013.

Liczba przed nawiasem odnosi się do rocznika, a liczba w nawiasie – do numeru w jego ramach. Podany przykład dotyczy więc pierwszego (w tym wypadku jedyne) numeru „International Journal...” wydane w czwartym roczniku pisma.

Używanie wielkich liter w tytułach artykułów prosimy uzależnić od tego, jaką pisownię zastosowano w nagłówku przywoływanego tekstu. Jeśli jest on dostępny online, prosimy zawsze dołączać odpowiedni adres internetowy z datą dostępu. Prosimy **nie** podawać identyfikatorów DOI.

Artykuł w gazecie

Nowak, J. (27 grudnia 2008). Dziewięćdziesiąta rocznica. *Dziennik Grodu Przemysła*, 24–31.

Rozdział w pracy zbiorowej

Budziszewska, M., Dryll, E. (2008). Poczucie dorosłości a opowieść o własnych rodzicach. Badanie z wykorzystaniem strukturalnej analizy tekstu. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja*.

Teoria i praktyka (s. 189–209). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Źródło internetowe: raport, recenzja, wieść, wpis blogowy itp.

Pilc, B. (27 sierpnia 2013). O „konkursach z nagrodami” i różnicach pomiędzy loterią promocyjną a konkursem. Online: <<http://prawomarketingu.pl/o-konkursach-z-nagrodami-i-roznicach-pomiedzy-loteria-promocyjna-a-konkursem>>. Data dostępu: 10 października 2015.

Jeśli dany wpis opatrzony jest konkretną datą, w spisie literatury prosimy ją podać (jak powyżej). Natomiast w odnośniku nawiasowym w tekście głównym wystarczy sam rok. Jeżeli nie da się odnaleźć informacji o autorach, zamiast niej można podać na początku nazwę witryny. W powyższym przykładzie mogłoby to wyglądać następująco:

PrawoMarketingu.pl (27 sierpnia 2013). O „konkursach z nagrodami” i różnicach pomiędzy loterią promocyjną a konkursem. Online: <<http://prawomarketingu.pl/o-konkursach-z-nagrodami-i-roznicach-pomiedzy-loteria-promocyjna-a-konkursem>>. Data dostępu: 10 października 2015.

W przypadku powołania na całą stronę (np. dotyczącą pewnego projektu lub gry przeglądarkowej) prosimy podawać samą nazwę witryny, rok jej uruchomienia i adres internetowy (wraz z datą dostępu):

Fold.it (2008). Online: <<http://fold.it/portal>>. Data dostępu: 28 października 2016.

Mnemosyne (2006). Online: <<http://mnemosyne-proj.org>>. Data dostępu: 31 grudnia 2014.

Zooniverse.org (2007). Online: <<http://www.zooniverse.org>>. Data dostępu: 7 października 2016.

Praca dyplomowa

Butrykowski, M. (2013). *Wykorzystanie gier planszowych w pracy biblioteki publicznej na przykładzie zajęć przeprowadzanych w Gminnej Bibliotece Publicznej w Miłoradzu, Filii w Kończewicach*. Gdańsk: niepublikowana praca dyplomowa.

Zamiast przymiotnika „dyplomowa” można wpisać odpowiednio „magisterska”, „doktorska” itp.

Gry

Wykaz gier prosimy dołączać do artykułu, jeśli pojawiają się w nim więcej niż dwa tytuły. Prosimy uwzględniać wszystkie gry wspomniane w tekście. Ich wykaz prosimy poprzedzić słowem „Ludografia” (w artykułach w języku angielskim – „Ludography”), a opisy bibliograficzne podawać według wzoru: Producent (rok). Tytuł [platforma]. Wydawca, kraj wydania.

Oto przykłady:

Adams, T. (2006). *Dwarf Fortress* [PC]. Tarn Adams, USA.

Atlus (2007). *Etrian Odyssey* [NDS]. Atlus, Japonia.

Bungie (2001). *Halo: Combat Evolved* [gra wieloplatformowa]. Microsoft, USA.

Capcom (1985). *Ghosts'n Goblins* [gra na automat]. Capcom, Japonia.

Capcom (2009). *Resident Evil 5* [gra wieloplatformowa]. Capcom, Japonia.

Epic Games (2008). *Gears Of War 2* [Xbox 360]. Microsoft, USA.

From Software (2009). *Demon's Souls* [Playstation 3]. Namco Bandai, Japonia.

King (2012). *Candy Crush Saga* [iOS]. King, UK.

Pażytnow, A. (1984). *Tetris* [PC]. ZSRR.

Zynga (2009). *Farmville* [Facebook]. King, USA.

Prosimy pamiętać o podawaniu daty dostępu do źródeł internetowych stosowanych w pracy. Jeżeli data jest identyczna dla wszystkich użytych źródeł internetowych, proponujemy nie powtarzać jej wielokrotnie w samym tekście, tylko dodać pod wykazem literatury stosowną formułę, na przykład: „Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście: 14 września 2010”.

W trakcie prac redakcyjnych autorzy mogą zostać poproszeni o uzupełnienie opisów bibliograficznych pominiętych źródeł. W razie jakichkolwiek wątpliwości zapraszamy do kontaktu z redakcją pisma „Homo Ludens” pod adresem: homoludens@ptbg.org.pl.

Informacje o Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM i Pracowni Badań Ludologicznych

W Instytucie prowadzi się badania naukowe i dydaktykę w ramach kierunku filologia-lingwistyka stosowana w następujących specjalizacjach:

1. **Glottodydaktyka:** Kształcimy nauczycieli języka niemieckiego na wszystkie poziomy nauczania i wszystkie typy szkół i języka angielskiego na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum.
2. **Translatoryka:** Studenci przygotowywani są do wykonywania zawodu tłumacza języka niemieckiego w zakresie tekstów pisanych, w tym zwłaszcza specjalistycznych ekonomii i prawa, oraz tłumaczenia konsekutywnego.
3. **Interkulturowa Komunikacja i Mediacja:** Kształcimy specjalistów w zakresie interkulturowej komunikacji i mediacji, przygotowujących do wykonywania zawodu menadżera kultury, mediatora, pracownika instytucji i organizacji europejskich, wydawnictw, mediów, agencji turystycznych i innych.

Ponadto ILS oferuje również niestacjonarne-zaoczne studia drugiego stopnia, Studia Podyplomowe Kształcenia Tłumaczy Języka Niemieckiego wraz z licznymi warsztatami tłumaczeniowymi (m.in. z zakresu tłumaczenia języków specjalistycznych i przygotowujące do egzaminu dla tłumaczy przysięgłych) oraz kursy doszkalające dla nauczycieli języków obcych:

Kurs 1. „Nowe technologie w nauczaniu języków obcych”

Kurs 2. „Konstruowanie gier edukacyjnych w nauczaniu języków obcych”.

Pracownia Badań Ludologicznych (utworzona w 2009 r. jako Pracownia Badań Ludologicznych w Glottodydaktyce i Komunikacji Interkulturowej – nazwę skrócono do obecnej postaci w 2012 r.) jest pierwszą jednostką uczelnianą w Polsce, a najprawdopodobniej również na świecie, z ludologią w nazwie. Jej pracownicy w badaniach własnych, zespołowych, przygotowywanych rozprawach habilitacyjnych i doktorskich oraz w dydaktyce – zarówno podczas prowadzonych zajęć specjalizacyjnych, seminariów licencjackich/magisterskich, jak i praktycznych-językowych wpisujących się w zakresy oferowanych w ILS specjalizacji w ramach kierunku filologia-lingwistyka stosowana – zajmują się strategią ludyczną w zakresie nazwy pracowni (m.in. gramy dydaktycznymi, komunikacyjnymi, językowymi i innymi w nauczaniu języków obcych i komunikacji interkulturowej) oraz szeroko pojętą ludologią jako nauką zajmującą się badaniem gier. Pracownia współpracuje z Polskim Towarzystwem Badania Gier. Wśród jej pracowników znajdują się członkowie, członkowie-założyciele Towarzystwa oraz regularni uczestnicy corocznych konferencji naukowych PTBG.

Od 2005 r. przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM działa pierwsze w Polsce statutowe koło Polskiego Towarzystwa Badania Gier – Poznańskie Koło PTBG przy ILS UAM (w ramach sekcji ludologicznej Koła Naukowego Studentów Lingwistyki Stosowanej).

**Więcej informacji o instytucie, programach studiów,
kadrze naukowo-dydaktycznej na stronie domowej.**

Adres: Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, al. Niepodległości 4,
61-874 Poznań, tel. 61 829 29 25, 61 829 29 33, fax. 618292926
<www.ILS.amu.edu.pl>.

**INFORMACJE
O POLSKIM TOWARZYSTWIE
BADANIA GIER**

**INFORMATION
ABOUT GAMES RESEARCH
ASSOCIATION OF POLAND**



Polskie Towarzystwo Badania Gier

PTBG to pierwsze naukowe towarzystwo ludologiczne w Polsce. Skupia naukowców i studentów z wielu uczelni, którzy zajmują się szeroko pojętą problematyką gier – zwłaszcza RPG i gier komputerowych. Jego celem jest popularyzowanie i rozwijanie wiedzy o grach, zarówno w ujęciu teoretycznym (interdyscyplinarnie i od strony nauk szczegółowych), jak i praktycznym (tworzenie i rozpowszechnianie gier; zastosowania dydaktyczne).

Polskie Towarzystwo Badania Gier ma ambicję, aby to jego członkowie dokonywali wartościowych ustaleń naukowych oraz nowatorskich rozwiązań praktycznych.

Towarzystwo organizuje – samodzielnie i we współpracy z instytucjami naukowymi – spotkania i panele naukowe oraz inne imprezy związane z badaniem gier. Ma zamiar upowszechniać i wydawać powstające w Polsce ludologiczne prace naukowe. PTBG propaguje ideę gier jako formy twórczego wykorzystania czasu, zamierza przedkładać władzom oświatowym wnioski dotyczące zastosowania gier w dydaktyce oraz projektować zainteresowanie nimi m.in. za pośrednictwem Internetu. Towarzystwo będzie również zajmować stanowisko w sprawach publicznych dotyczących gier. Planowana jest współpraca z towarzystwami naukowymi i pokrewnymi instytucjami w kraju i za granicą.

Strona oficjalna i forum PTBG: <www.ptbg.org.pl>

Siedziba Towarzystwa: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel. 61 866 04 22

Kontakt: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

Zarząd Główny PTBG:

dr Jerzy Zygmunt Szeja
Przewodniczący

dr Augustyn Surdyk
Skarbnik

dr Zbigniew Wałaszewski
dr Agata Hofman
prof. DSW dr hab Jan Stasienko

dr Maria B. Garda
Wiceprzewodnicząca

mgr Stanisław Krawczyk
Sekretarz

dr Michał Mochocki
mgr Marcin Petrowicz



Die polnische Gesellschaft zur Spieleforschung

Die PTBG ist die 1. akademische ludologische Gesellschaft in Polen. In ihr versammeln sich Forscher und Studierende zahlreicher Universitäten mit unterschiedlicher Spezialisierung sowie Personen aus anderen Berufskreisen und auch „Praktiker“ – Spieler und Designer – die sich alle in irgendeiner Form mit dem Phänomen Spiel befassen. Das Ziel der Gesellschaft ist es, Wissen über Spiele, sowohl in theoretischer wie auch in praktischer Form zu entwickeln und zu vermitteln. Die PTBG erhebt den Anspruch, dass ihre Mitglieder wertvolle wissenschaftliche Theorien schaffen und innovative, praktische Lösungen vorstellen. Die Gesellschaft organisiert u.a. Treffen, Konferenzen, Workshops, Kurse und andere mit der Spieleforschung verbundene Aktivitäten, und sie propagiert die Idee, dass Spiele eine kreative Form des Zeitvertreibs sind. Die PTBG arbeitet mit dem polnischen Bildungsministerium zusammen und beabsichtigt, Vorschläge zur sinnvollen Nutzung von Spiel in Didaktik und Pädagogik einzureichen sowie allgemein das Interesse für Spiele mittels verschiedener Medien (inkl. des Internets) zu stärken. Die Gesellschaft vertritt ihre Standpunkte in öffentlichen Debatten zum Thema Spiel und plant, mit ähnlichen Gesellschaften, Organisationen und Institutionen in Polen und anderen Ländern zusammenzuarbeiten.

PTBG Haupt- und Forum-Website: <www.ptbg.org.pl>

Hauptsitz: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel.: 48 61 866 04 22

Kontakt: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

Der Hauptverwaltung der PTBG:

Dr. Jerzy Zygmunt Szeja
der Vorsitzende

Dr. Augustyn Surdyk
der Kassenwart

Dr. Zbigniew Wałaszewski
Dr. Agata Hofman
Prof. DSW Dr. habil. Jan Stasierko

Dr. Maria B. Garda
die stellvertretende Vorsitzende

Mag. Stanisław Krawczyk
der Sekretär

Dr. Michał Mochocki
Mag. Marcin Petrowicz



Games Research Association of Poland

PTBG is the first academic ludological society in Poland. It gathers scholars and students of numerous universities, different specializations (linguistics, theory of literature, sociology, psychology, philosophy, history, economy, computing, and other sciences and arts) and professions, as well as practitioners – game players and game designers, dealing with broadly perceived game issues especially Role–Playing Games and computer games.

The aim of the association is to popularise and develop the knowledge of games, both in the theoretical (interdisciplinary, as well as from the point of view of particular disciplines) and practical (creating and distributing games; didactic applications) perspective. The Games Research Association of Poland aims to assist its members in establishing valuable scholarly theoretical assumptions and introduce innovative practical solutions. The association organises – alone and through cooperation with academic institutions – meetings, conventions, conferences, workshops, courses, training and other enterprises related to games research.

Its intention is to popularise and publish ludological academic works written in Poland. The PTBG propagates the idea of games as a form of creative use of time, intends to present proposals concerning the application of games in didactics and pedagogy to the Ministry of Education and raises interest in games via different media including the internet. The association will also take a stand in public matters related to games. It is planning to cooperate with similar scholarly societies, organisations and institutions in Poland and abroad.

GRAP main and forum site: <www.ptbg.org.pl>

Headquarters: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel.: 48 61 866 04 22

Contact: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

The Main Board of GRAP:

Jerzy Zygmunt Szeja PhD
President

Augustyn Surdyk PhD
Treasurer

Zbigniew Wałaszewski PhD
Agata Hofman PhD
Prof. DSW Jan Stasieńko

Maria B. Garda PhD
Vice President

Stanisław Krawczyk M.A.
Secretary

Michał Mochocki PhD
Marcin Petrowicz M.A.



Asociación Polaca de Investigaciones sobre Juegos

PTBG es la primera organización docente ludológica en Polonia. Reúne científicos y estudiantes de muchas universidades que se ocupan de los juegos en el amplio sentido de la palabra – sobre todo los RPG y los juegos de ordenador. Su objetivo consiste en popularizar y desarrollar el conocimiento sobre los juegos, teórica (desde el punto de vista de diferentes disciplinas o interdisciplinariamente) y prácticamente (la creación y la divulgación de los juegos, su uso didáctico). PTBG pretende que sus miembros lleguen a conclusiones docentes de valor e introduzcan soluciones prácticas innovadoras.

La asociación organiza – a su cuenta y con la colaboración con instituciones docentes – encuentros, discusiones docentes y otros eventos relacionados con la investigación sobre los juegos.

Tiene la intención de divulgar y editar los trabajos docentes sobre la ludología, escritos en Polonia. PTBG propugna la idea de los juegos como un pasatiempo creativo, quiere presentar sus conclusiones sobre el uso de los juegos en la didáctica ante el Ministerio de Educación, al igual que aumentar el interés sobre los juegos, entre otros, mediante Internet. Además, la organización va a presentar su opinión en cuanto a las cuestiones de interés común, relacionadas con los juegos. Se planea la colaboración con las asociaciones docentes e instituciones que trabajan sobre temas parecidos en el país y en el extranjero.

PTBG página web y el foro: <www.ptbg.org.pl>

La sede: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tfno.: 48 61 866 04 22

Contacto: ptbg@ptbg.org.pl, jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

La Junta General de PTBG:

Dr. Jerzy Zygmunt Szeja
el Presidente

Dr. Augustyn Surdyk
el Tesorero

Dr. Zbigniew Wałaszewski
Dr. Agata Hofman
Prof. DSW Dr. habil. Jan Stasieńko

Dr. Maria B. Garda
la Vicepresidente

M.A. Stanisław Krawczyk
el Secretario

Dr. Michał Mochocki
M.A. Marcin Petrowicz

Warunki wstąpienia do Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Wszystkie osoby oraz instytucje i firmy zainteresowane wstąpieniem do Polskiego Towarzystwa Badania Gier zapraszamy serdecznie do zapoznania się ze statutem Towarzystwa dostępnym na stronie internetowej PTBG w zakładce „Statut PTBG”, pobrania deklaracji członkowskiej (dostępnej w zakładce „Czym jest PTBG?” i zamieszczonej na kolejnej stronie) oraz wysłania jej do Przewodniczącego Zarządu Głównego PTBG dr. Jerzego Szei na adres:

Jerzy Szeja
al. Węgrowska 31/6
07-130 Łochów

Wysokość składki rocznej wynosi:

- dla studentów (osób studiujących, które NIE POSIADAJĄ TYTUŁU MAGISTRA) – 40 zł;
- dla pozostałych członków PTBG – 60 zł.

Mile widziane również wyższe wpłaty.

W przypadku Członków Wspierających (instytucji, organizacji i innych) każda deklaracja będzie rozpatrywana indywidualnie przez Zarząd Główny i Radę Towarzystwa.

Składki członkowskie za następne lata w odpowiedniej wysokości należy uiszczać do 10 lutego każdego roku.

Składki należy wpłacać na konto:

Polskie Towarzystwo Badania Gier

ul. Kossaka 9/7, 60-759 Poznań

nr konta bankowego:

PKO BP SA **39 1020 4027 0000 1902 0396 6587**

Tytułem: Składka członkowska za rok 201_ + imię i nazwisko wpłacającego.

Jednocześnie uprzejmie prosimy o przesłanie danych do listy członków PTBG publikowanej na witrynie Towarzystwa wg poniższych wzorów na adres SurdykMG@amu.edu.pl:

1. stopień naukowy/tytuł zawodowy,
2. imię i nazwisko,
3. reprezentowana dyscyplina naukowa/uzyskane wykształcenie,
4. uczelnia, jednostka, miasto/miejscowość (w przypadku pracowników naukowych/dydaktycznych/naukowo-dydaktycznych i studentów),
5. aktualny, kontaktowy adres mailowy.

Przykład 1 (pracownik uczelni):

- dr AAAA BBBB, lingwistyka stosowana-glottodydaktyka, anglista, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM Poznań, AAABBB@amu.edu.pl

Przykłady 2, 3 (pracujący, niezwiązany z żadną uczelnią):

- mgr XXXXX YYYYY, informatyka, Warszawa, XXX@aaa.pl
- FFFFFFF GGGGGG, pracujący, Wrocław, GGG@aaa.pl

Przykłady 4, 5 (student):

- VVVVV ZZZZZ, student 2. roku filologii angielskiej, Wydział Anglistyki UAM Poznań, ZZZ@aaa.pl
- Lic. DDDDD EEEEE, student 5. roku filologii angielskiej, Wydział Anglistyki, UAM Poznań, EEE@aaa.pl

Zarząd Główny PTBG gorąco zachęca do działalności w Kołach PTBG oraz powoływania nowych Kół (szczegóły określa Statut PTBG, lista istniejących Kół na kolejnych stronach).

Serdecznie zapraszamy do odwiedzania strony PTBG (<www.PTBG.org.pl>) rejestracji i udziału w dyskusjach na forum naukowym Towarzystwa (wejście ze strony głównej Towarzystwa) oraz odwiedzania profilu PTBG w serwisie Facebook.

Członkowie Towarzystwa mogą również brać udział w corocznych konferencjach naukowych PTBG z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier” (zwykle w listopadzie każdego roku w Poznaniu, strona każdej bieżącej strony pod adresem <www.gry.konferencja.org>) **ze zniżkową opłatą konferencyjną zawierającą ponadto składkę za nadchodzący rok.**

Zachęcamy do lektury publikacji PTBG i czasopisma „Homo Ludens” (dostępne online <<http://ptbg.org.pl/HomoLudens>>, więcej informacji nt. poprzednich publikacji Towarzystwa można znaleźć w zakładce „Publikacje” – wejście ze strony głównej PTBG.

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA >>>

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Wyrażam swoją wolę przystąpienia do towarzystwa naukowego pod nazwą Polskie Towarzystwo Badania Gier.

Oświadczam, że znany jest mi statut PTBG i akceptuję jego postanowienia.

1. IMIĘ/IMIONA _____

2. NAZWISKO _____

3. DATA URODZENIA _____

4. ADRES ZAMIESZKANIA _____

5. ADRES KONTAKTOWY, TEL., E-MAIL _____

6. ROK WSTĄPIENIA _____

7. TYTUŁ ZAWODOWY / STOPIEŃ NAUKOWY / STUDENT
(UCZELNIA, KIERUNEK, ROK),
WYKSZTAŁCENIE, ZAWÓD WYKONYWANY

Podpis

Informacje o Kołach Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Od roku 2005 do teraz zostało powołanych sześć statutowych Kół PTBG
(w kolejności powstawania):

Poznańskie Koło PTBG przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Adres: al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań

Zarząd Koła:

- Przewodniczący: dr Augustyn Surdyk
- Członek Zarządu: prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych
- Członek Zarządu: mgr Bartosz Kuczyński

Kontakt: SurdykMG@amu.edu.pl

Warszawskie Koło PTBG przy Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego

Zarząd Koła:

- Przewodniczący: dr Zbigniew Wałaszewski
- Członek Zarządu: Przemysław Bociąga
- Członek Zarządu: Maciej Ryng

Kontakt: zw@aps.edu.pl

Bydgoskie Koło PTBG przy Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Adres: ul. Grabowa 2, 85-601, Bydgoszcz

Zarząd Koła:

- Przewodniczący: dr Michał Mochocki
- Członek Zarządu: dr Aleksandra Mochocka
- Członek Zarządu: mgr Krzysztof Chmielewski

Kontakt: michal.mochocki@gmail.com

Gdańskie Koło PTBG przy Wydziale Zamiejscowym SWPS w Sopocie

Zarząd Koła:

- Przewodnicząca: dr Agata Hofman
- Wiceprzewodnicząca: mgr Ewa Szumilewicz
- Sekretarz: lic. Kamila Kraszewska

Kontakt: agata.hofman@lanlab.pl

Krakowskie Koło PTBG przy Instytucie Sztuk Audiowizualnych UJ w Krakowie

Zarząd Koła:

- Przewodniczący: mgr Marcin Petrowicz
- Członek Zarządu: mgr Justyna Janik
- Członek Zarządu: Maciej Nawrocki

Kontakt: marcin.petrowicz@gmail.com

**Wrocławskie Koło PTBG przy Zakładzie Nowych Mediów Instytutu
Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Dolnośląskiej Szkoły
Wyższej we Wrocławiu**

Zarząd Koła:

- Przewodniczący: prof. DSW dr hab. Jan Stasieńko
- Członek Zarządu: dr Dorota Chmielewska-Łuczak
- Członek Zarządu: dr Dobrosława Grzybkowska-Lewicka

Kontakt: janostas@poczta.onet.pl

Informacje i komunikaty dot. działalności Kół publikowane są na witrynie internetowej PTBG, w odpowiednich działach forum oraz w profilu towarzystwa w serwisie Facebook.

