

Wydział Neofilologii UAM  
Instytut Lingwistyki Stosowanej  
Zakład Komunikacji Interkulturowej i Badań Ludologicznych

# Homo Ludens

Czasopismo ludologiczne  
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Numer 1(15)/2022



Wydział Neofilologii UAM  
Instytut Lingwistyki Stosowanej  
Zakład Komunikacji Interkulturowej  
i Badań Ludologicznych



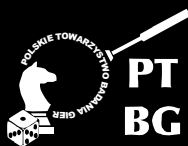
# Homo Ludens

Czasopismo ludologiczne

Polskiego Towarzystwa Badania Gier

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

Numer 1(15)/2022



**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 Badań 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  
Projekt typograficzny i skład: Pilcrow Studio | pilcrowstudio.pl  
Pierwotną wersją pisma jest wersja elektroniczna: <http://ptbg.org.pl/HomoLudens>

## Rada Naukowa / Academic Advisory Board

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

### Członkowie / Members:

Prof. Dr. Espen Aarseth (Kopenhaga)	Prof. zw. dr hab. Bolesław Andrzejewski (Poznań)
Dr. Ahlam Ali Elkouz (Málaga)	Dr Maria B. Garda (Turku)
Prof. Dr. Catalina Jiménez Hurtado (Granada)	Prof. Dr. Aki Järvinen (Sheffield)
Prof. Dr. Linus Jung (Granada)	Dr. Yaraslau I. Kot (Tallinn)
Prof. Tanya Krzywinska (Falmouth)	Prof. Dr. Frans Mäyra (Tampere)
Prof. Dr. Rosa Maria Muñoz Luna (Málaga)	Prof. Dr. Silvia Montero Martinez (Granada)
Prof. zw. dr hab. Henryk Noga (Kraków)	Prof. zw. dr hab. Izabela Prokop (Poznań)
Prof. zw. dr hab. Teresa Siek-Piskozub (Poznań)	Prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski (Łódź)
Prof. Dr. Olli Sotamaa (Tampere)	Prof. Dr. Lidia Taillefer de Haya (Málaga)
Dr Vit Šisler (Praga)	

## Rada Redakcyjna / Editorial Advisory Board

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

### Członkowie / Members:

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

### Adres redakcji:

Polskie Towarzystwo Badań Gier, „Homo Ludens”, ul. Kossaka 9/7, 60-759 Poznań  
e-mail: [HomoLudens@ptbg.org.pl](mailto:HomoLudens@ptbg.org.pl)

### Wydawca:

Polskie Towarzystwo Badań 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

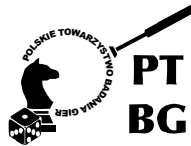
GAMES RESEARCH ASSOCIATION OF POLAND

# Homo Ludens

Czasopismo ludologiczne  
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

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

Numer 1(15)/2022



Poznań 2022

## INFORMACJE O PUBLIKACJACH PTBG

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

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

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

1. Surdyk A., Szeja J.Z. (red.) (2008). *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym. Homo Communicativus*, nr 2(4).
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).

# Spis treści

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

**IZABELA PORĘBA**

Wyścig kolonialny. Przedstawienie kolonializmu w grach planszowych 13

II. ARTYKUŁY / ARTICLES 31

**ARKADIUSZ JABŁOŃSKI**

Tłumaczenie, interpretacja, gra – studium przypadku 33

**FILIP JANKOWSKI**

Tropem Wajdy. Polskie gry cyfrowe o II wojnie światowej między  
centrum a peryferiami 49

**DAWID KAJSZCZAREK**

Linguistic landscape in film works and video games 65

**PAULINA KAŻMIERCZAK**

Dialog dawniej i dziś – praca w grupach podczas  
zajęć stacjonarnych i zdalnych 81

**AGNIESZKA KRUSZYŃSKA**

Tworzenie interaktywnych gier planszowych w edukacji językowej –  
przeгляд narzędzi 97

**LUKÁŠ KOLEK, MICHAŁ MOCHOCKI, JAKUB GEMROT**

Review of Educational Benefits of Game Jams:  
Participant and Industry Perspective 115

**JAKUB MAJEWSKI**

The voice of authority? Lore management strategies  
in *Kingdom Come: Deliverance* 141

**PAWEŁ PIETRUSZEWSKI**

Realizm dźwiękowy i muzyczny w grach wideo  
o kontekście historycznym 155

**PAWEŁ STROJNY, NATALIA LIPP, AGNIESZKA STROJNY**

Polish Adaptation of the *Igroup Presence Questionnaire* 177

**JACEK SZYMALA**

E-szachy wobec performatyki 203

**MACIEJ ŚLEDŹ**

Zjawisko popcorn gamingu. Dlaczego coraz częściej oglądamy gry? 223

III. KOMUNIKATY / ANNOUNCEMENTS 241

I komunikat o XVIII międzynarodowej konferencji naukowej Polskiego  
Towarzystwa Badania Gier z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier” 243

Wymogi publikacji w czasopiśmie „Homo Ludens” 249

Informacje o Zakładzie Komunikacji Interkulturowej  
i Badań Ludologicznych 257



Informacje o Polskim Towarzystwie Badania Gier /  
Information about the Games Research Association of Poland 259

Warunki wstąpienia do Polskiego Towarzystwa Badania Gier 265

Informacje o Kołach Polskiego Towarzystwa Badania Gier 269



**II.  
NAJLEPSZY ARTYKUŁ  
I NAJLEPSZA RECENZJA ROKU**

**BEST ARTICLE AND BEST  
REVIEW OF THE YEAR**



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

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

Kolejną zmianą było wprowadzenie **wyróżnień dla autora najlepszego artykułu i najlepszego recenzenta** w danym roku. Mamy nadzieję, że ta innowacja przyczyni się do zwiększenia prestiżu pisma oraz dalszego podwyższania poziomu publikowanych tekstów, a także ich recenzji. W roku 2022 za **najlepszy tekst** Kolegium Redakcyjne uznało artykuł: „Wyścig kolonialny. Przedstawienie kolonializmu w grach planszowych” autorstwa **Izabeli Poręby**. Wyróżnienia za **najlepsze recenzje** otrzymali natomiast **Jan Zych** i **Yaroslau Kot**. Gratulujemy!

Z radością informujemy także, iż czasopismo „Homo Ludens” wydawane przez Polskie Towarzystwo Badania Gier od 2009 r., w wyniku ostatnio przeprowadzonej oceny zostało ujęte w wykazie czasopism naukowych na pozycji 29972 (z unikatowym numerem czasopisma 200182) i przyznano mu ponownie 20 punktów.

Serdecznie gratulujemy Kolegium Redakcyjnemu, Radzie Naukowej i Radzie Redakcyjnej oraz wszystkim osobom, które przyczyniły się do tego sukcesu!

# Wyścig kolonialny. Przedstawienie kolonializmu w grach planszowych

*The Scramble for Colonies. Representations of Colonialism in Board Games*

## Izabela Poręba

Uniwersytet Wrocławski

izabela.poreba@uwr.edu.pl | ORCID: 0000-0002-5223-8470

---

**Abstract:** One of the popular themes of board games is colonialism, both as a historical background for the game's narrative and as a collection of myths, stereotypes and phantasms of imperial provenance. These include: oriental representations of the Other, privileging the Eurocentric perspective, mythicizing colonization as a civilization development or presenting it as discovering of a "no man's land". The article discusses selected board games that implement various strategies of presenting colonial themes and mechanics of economic and strategic games. The aim of the paper was also to indicate the source of misunderstandings as to the validity or invalidity of considering board games in ethical terms.

**Keywords:** board games, colonialism, games ethics

---

Homo Ludens 1(15)/2022 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2022

DOI: 10.14746/HL.2022.15.1 | received: 31.12.2021 | revision: 26.06.2022 | accepted: 24.12.2022





## 1. „Poczuj ducha rywalizacji rodem z epoki kompanii handlowych!”

Na jednej z odsłon festiwalu gier planszowych Gratislavia wraz przyjaciółmi wypożyczyliśmy poleconą nam grę strategiczną – *Mombasę* autorstwa Alexandra Pfistera (2015). Zapoznawanie się z tytułem rozpoczęliśmy od lektury instrukcji, rozkładając równocześnie komponenty gry. Instrukcję otwierała wyrażona w trybie rozkazującym zachęta: „Poczuj ducha rywalizacji rodem z epoki kompanii handlowych!” (tamże). Za określeniem „epoka kompanii handlowych” kryło się w istocie inne – „epoka kolonialna” – o czym przekonaliśmy się, czytając zamieszczoną jeszcze przed opisem komponentów sekcję zatytułowaną *Historia*:

Pomimo iż fabuła gry jest osadzona w tym czasie [„mrocznym rozdziale historii ludzkości – światowej kolonizacji”, jak głosi poprzedni akapit – I.P.], *Mombasa* nie jest symulacją historyczną. To gra strategiczna, z naciskiem na ekonomię, która luźno nawiązuje do historycznych wydarzeń i umieszcza je w fikcyjnej oprawie. Wyzysk Afryki i jej mieszkańców nie jest w żaden sposób przedstawiony w grze (Pfister, 2015).

Po zakończeniu rozgrywki rozmawialiśmy o wrażeniu dyskomfortu, którego doświadczaliśmy przez dwie godziny wcielania się w rolę „inwestorów kupujących udziały kompanii handlowych” (tamże). Dyskomfort ten po części wynikał właśnie z jednostronności i europocentryczności narracji, jaką buduje ta gra i jaką odtwarzają w każdorazowej rozgrywce gracze. „Wyzysk Afryki i jej mieszkańców nie jest w żaden sposób przedstawiony w grze” – deklarowała instrukcja i właśnie to było, jak uświadomiliśmy sobie w rozmowie, źródło naszego poczucia dyskomfortu.

Gra w *Mombasę* polega na realizacji kolonialnego projektu z perspektywy europejskich kompanii handlowych, na walce z innymi graczami (czyli reprezentantami innych imperialnych potęg) o terytoria wykreślone arbitralnie na kontynencie o kształcie Afryki, na prowadzeniu ksiąg rachunkowych, pozyskiwaniu i gromadzeniu surowców naturalnych (kawy, bananów, bawełny i diamentów), przedstawionych na kartach towarów. Zwycięża gracz, który w ramach wyścigu o Afrykę wyeksploatuje te tereny najskuteczniej i zgromadzi największy majątek. Perspektywa ludności natywnej, kwestia jej oporu czy niewolniczej pracy zostaje z gry wymazana, lecz owa milcząca nieobecność jest przez graczy

dostrzegana coraz częściej. Świadczyć może o tym choćby fakt, że od kilku lat wątki dotyczące zagadnień reprezentacji rasizmu, orientalizmu czy kolonizacji w grach na największym forum fanów gier planszowych, Board Game Geek (BGG), stale się powiększają o kolejne krytyczne głosy. Pfister, projektant *Mombasy*, także odnosi się dziś niechętnie do pomysłu wznowienia swojej gry w tej samej oprawie graficznej i umiejscowieniu (*setting*) (Winkie, 2021). Sformułować można wobec tego następujące pytanie: co takiego stało się w ciągu zaledwie sześciu lat (od 2015 roku) w środowisku projektantów i konsumentów gier planszowych, że krótka nota historyczna umieszczona w instrukcji zaczyna być w przekonaniu samego autora niewystarczająca?

Oczywiście trudno wskazać jedno wydarzenie, które bezdyskusyjnie wyznacza przełom w wytwarzaniu się dyskursu krytycznego wobec reprezentacji rasizmu, kolonializmu i orientalizmu w grach planszowych. Postkolonialne interpretacje gier, zwłaszcza w perspektywie opowieści o osadnikach i pionierach, pojawiały się już wcześniej (Veracini, 2013; Faidutti, 2017), jednakże dopiero po 2019 roku nabrały większego rozmachu, wykraczając poza środowisko akademickie i stając się tematem wielu dyskusji na internetowych forach czy artykułów prasowych. Dyskusje te zainicjowało konkretne wydarzenie – w 2019 roku Joe Chacon, twórca gry *Scramble for Africa*, która miała się ukazać w wydawnictwie GMT Games, oficjalnie porzucił projekt ze względu na niespotykaną dotąd krytykę sposobu przedstawienia kolonizacji „tajemniczej XIX-wiecznej Afryki” (Bolding, 2019; Draper, 2019). Debata rozpoczęta przez – jakby się mogło wydawać – nieznaczące wydarzenie, poskutkowało zadaniem ważkich pytań: „Kto projektuje gry, kto gra w gry, czy gry są sztuką, czyje punkty widzenia są w nich reprezentowane i jaką odpowiedzialność mają względem historycznego prawdopodobieństwa?” (Draper, 2019). Pytania te stawiano wcześniej innym mediom sztuki: literaturze, filmowi, komiksowi, grom wideo (zob. np. Dodig-Crnkovic, Larsson, 2005; Smuts, 2005; Sicart, 2009; Brock, 2011; Lekka, Sakellariou, 2014), jednakże nie znano jeszcze wówczas, w momencie wycofania projektu *Scramble for Africa*, odpowiedzi, jakich należy udzielić, gdy te same pytania odnoszone są do gier planszowych.

W niniejszym artykule analizuję wybrane reprezentacje kolonializmu w grach planszowych oraz dotychczasową dyskusję na temat tych

przedstawię. Przywołuję różne przykłady nie tylko po to, by skonstruować pewien szkielet definicji samej gry kolonialnej i postkolonialnej, lecz przede wszystkim w odpowiedzi na każdorazowo wywoływany w tym kontekście dylemat etyczny: czy kolonializm powinien być tematem zabawy (niezależnie, czy w formie kooperacji, czy rywalizacji) i czy jego growe obrazy nie reprodukują i nie utrwalają pewnych klisz i stereotypów o proveniencji kolonialnej? W pierwszej części artykułu opisuję wybrane tytuły przedstawiające kolonialny temat bądź fantazje i mity związane z kolonizacją: pionierstwo i eksplorację „ziemi niczyjej”, orientalne wizje egzotyki, inności, eksploatowanie zasobów naturalnych (minerałów, roślin, zwierząt i ludzi, uprzedmiotowionych i utowarowionych). W drugiej wskazuję, że nie tylko temat, lecz także sama mechanika gier planszowych bywa określana jako kolonialna, czego przykładem są zwłaszcza gry strategiczne i gry cywilizacyjne, oparte na schemacie 4X (z ang. *eXplore*, *eXpand*, *eXploit*, *eXterminate* – eksploracja, rozwój, wyzysk i eksterminacja). W ostatniej części poruszam zagadnienia etyki podobnych przedstawień i diagnozuję źródła nieporozumień co do (nie)zasadności wartościowania gier w wymiarze etycznym. Dowodzę, że problem sprowadza się do bardziej elementarnych kwestii: czy decyzje graczy podejmowane w trakcie gry mogą być w ogóle rozpatrywane jako etyczne/nieetyczne oraz czy gry planszowe (gry w ogóle) są/mogą stać się sztuką?

## **2. Narracje fałszywe, narracje prawdziwe? Definicja kolonialnego tematu w grach planszowych**

Konstruowanie korpusu gier planszowych, których temat można określić jako kolonialny, naraża co najmniej dwóch trudności: pierwszą jest problem definicji tego, co będzie rozumiane jako taki temat, drugą – niewystarczalność dostępnych narzędzi wyszukiwania w istniejących bazach danych (ze szczególnym uwzględnieniem najbardziej rozbudowanej, czyli BGG). Problem definicji oznacza m.in. potrzebę dookreślenia, czy rozpatrywane będą jedynie tytuły bezpośrednio nawiązujące do wydarzeń historycznych, czy uwzględnione zostaną również te, które – świadomie bądź nie – reprodukują kolonialnej proveniencji kalki sposobu

przedstawienia Innego, obcej kultury, stosunków władzy, sprawczości i podmiotowości natywnych mieszkańców lub też odtwarzają orientalistyczne fantazje czy idee „misji cywilizacyjnej”, rozwoju i wzrostu gospodarczego. Zależnie od wyboru inkluzywnego bądź nieinkluzywnego definiowania tematu kolonialnego, lista gier okaże się odpowiednio krótsza bądź dłuższa. Uwzględnwszy przedmiot dotychczasowych dyskusji o reprezentacjach kolonizacji, rasizmu czy supremacji w grach, trzeba byłoby uznać, że namysł powinno się poświęcić obu przedstawieniom – zarówno tym wyraźnie inspirowanym wydarzeniami historycznymi (takie propozycje często wykazują charakter edukacyjny), jak i tym, które nie roszczą sobie praw do stanowienia o rzeczywistości. W niniejszym artykule przyjmuję definicję inkluzywną, rozumiem więc grę o tematyce kolonialnej jako taką, która albo odnosi się do konkretnych wydarzeń historycznych związanych z kolonializmem, albo abstrahuje od historii, wytwarzając na jej podstawie pewien ogólny schemat. Składają się na niego zazwyczaj elementy takie, jak uprzedmiotowienie pracy i osób jako towarów, wykorzystywanych do osiągnięcia własnych korzyści (monet, punktów itd.), eksploatacja surowców naturalnych zajmowanych ziem, podtrzymywanie zależności politycznej określonych obszarów od danego gracza czy reprezentowanej przez niego frakcji tudzież walka o nowe tereny. Co istotne, w opowieści tej ludność skolonizowana występuje marginalnie bądź wcale – w jej miejsce pojawiają się pionki i kostki nazywane „robotnikami”, co stanowi przemilczenie niewolnego charakteru samej pracy oraz zneutralizowanie wyzysku. W żaden sposób nie są też problematyzowane kwestie skutków prowadzenia polityki imperialnej czy form oporu ludności tubylczej względem kolonizatora. Grę o kolonializmie charakteryzuje wreszcie najczęściej podtrzymywanie (wytworzonej przez samych kolonizatorów) narracji o wzroście i rozwoju, które osiąga się poprzez optymalizację decyzji politycznych i ekonomicznych. Logika kapitalizmu wspiera *telos* kolonialnego projektu, koncentrując uwagę graczy na liczbach – kalkulacji zysku i strat, optymalizacji decyzji itd. – a tym samym odciąża ją od ludzkich istnień i ich cierpienia.

Kiedy przyjmiemy równie szerokie kryteria definicyjne – uwzględniające nie tylko kolonializm historyczny, lecz i wyobrażony, wyabstrahowany – okazuje się, że tak rozumiany temat kolonialny jest jednym z najpopularniejszych tematów gier planszowych, zwłaszcza tzw. gier

euro<sup>1</sup>. Jak wobec tego sporządzić reprezentatywne listy gier wykorzystujących kolonialny temat, motyw czy mit? Pytanie to odnosi się do drugiej z zasygnalizowanych trudności – do niemożliwości statystycznego przedstawienia rozmiarów zjawiska, jako że istniejące narzędzia, takie jak tag „kategoria” (*category*) na BGG, nie są stosowane konsekwentnie (Bładukas, 2021). W rezultacie wyszukiwania gier otagowanych jako „kolonialne” (*colonial*) i „eksploracyjne” (*exploration*) otrzymujemy zaledwie ok. 100 tytułów, jednakże gdy – dla przykładu – sprawdzimy klasyfikację gry *Imperial Struggle* (Gupta, Matthews, 2020), opisującej rywalizację między Francją a Wielką Brytanią w XVIII wieku, w tym budowanie kolonialnego imperium, dowiemy się, że to tytuł o „wieku rozumu”, oświeceniu (*age of reason*) i „gra wojenna” (*wargame*) – kolonializm nie zostaje wymieniony (BGG, *Imperial Struggle*).

Nie usiłuję więc stworzyć pełnego i reprezentatywnego zestawienia gier planszowych dotyczących zagadnień kolonizacji czy posługujących się orientalistycznymi kliszami. Twierdzę jednak, że bez wątpienia przyznać trzeba, iż należą one do istotniejszych schematów narracyjnych wykorzystywanych w dotychczas ukazujących się tytułach. Wśród gier planszowych o temacie kolonialnym najczęściej analizowane są następujące: *Alhambra*, *Archipelago*, *Colonialism*, *Endeavor*, *Five Tribes*, *Freedom: The Underground Railroad*, *Goa*, *Imperial Struggle*, *Istanbul*, *Macao*, *Mombasa*, *Navegador*, *New Amsterdam*, *Osadnicy z Catanu*, *Pax Pamir*, *Puerto Rico*, *Spirit Island*, *Tales of the Arabian Nights*, *This Guilty Land*, *Vasco da Gama* (zob. Foasberg, 2016; Borit, Borit, Olsen, 2018; Winkie, 2021). Wymienione tu gry nie tyle (nie tylko) opisują realia historyczne imperializmu (np. *Freedom...* obrazuje zmagania ruchu abolicjonistycznego w Stanach Zjednoczonych, a *New Amsterdam* – procesy zakładania placówek handlowych Holenderskiej Kompanii Zachodnioindyjskiej wzdłuż rzeki Hudson), lecz przede wszystkim ukazują w fikcjonalnych światach kolonialny stosunek sił czy narrację o pionierskich odkrywcach „niezamieszkanymi” ziem. Przykładem tego może być opis tematyki gry *Goa*: „umiejscowiona na początku XVI wieku: piękne plaże, umiarkowany klimat

.....

<sup>1</sup> Gry „euro” są skoncentrowane nie na klimacie czy tworzeniu narracji (w odróżnieniu od tzw. gier typu *ameritrash*), lecz raczej na budowaniu doskonale działającej mechaniki. Opierają się na mechanizmach strategicznych czy ekonomicznych.

i jedno z najważniejszych centrów handlowych świata” (BGG, Goa)<sup>2</sup>, abstrahujący od historycznych inspiracji wyprawą Vasco da Gamy.

Różnica w przedstawieniu tematyki kolonialnej wynika nie tylko z odmiennego stosunku do wydarzeń historycznych (i do ich eksplikacji), które zainspirowały twórców gry, lecz także z krytycznego bądź uwikłanego w dyskurs kolonialny sposobu reprezentacji. Niektóre gry wyzyskują więc klisze i stereotypy na temat Innego, wymazują obecność natywnych mieszkańców kolonii, uprzywilejowują narrację prowadzoną z perspektywy kolonizatora/pioniera (*Archipelago, Goa, Osadnicy..., Puerto Rico*). W innych grach ten sam sposób przedstawienia zostaje zdekonstruowany poprzez ukazanie ciemnego oblicza kolonizacji oraz imperialnej narracji o postępie i rozwoju. W ramach growego systemu poruszane są zagadnienia krzywdy natywnej ludności, niewolnictwa, wyzysku, niepohamowanej eksploatacji surowców naturalnych (z jej konsekwencjami); bywa też, że skolonizowanych wprowadza się w obręb reguł gry jako aktywną stronę w konflikcie, buntującą się i walczącą w sprawie własnej historii, organizacji społecznej i kulturowej (np. *Colonialism, Freedom..., New Amsterdam, Spirit Island, This Gulty Land*). Są to dwa odmienne porządki przedstawienia kolonizacji – jeden jest pełen problematycznych reprezentacji podmiotów kolonialnych i poniekąd zachęca graczy, aby na nowo odgrywali mit pokojowego krzewienia cywilizacji; drugi stanowi alternatywną narrację o kolonializmie, proponuje niezachodniocentryczną perspektywę i można by nazwać go porządkiem postkolonialnym. Używam takiego określenia mimo wyrażonych choćby przez Brunona Faiduttiego obaw, że „gry planszowe wciąż czekają, by stać się postkolonialnymi” (2017, s. 9).

Doskonałym przykładem tak rozumianej postkolonialnej gry jest *Spirit Island* Erica Reussa (2017), w której gracze wcielają się w rolę Duchów zamieszkujących od wieków ziemię wraz z rdzennymi mieszkańcami wyspy. Zostają zaatakowani przez najeźdźców i muszą wspólnie stawić im czoła. To nie tylko obraz sprawstwa i walki kolonizowanych, ale też świadectwo kulturowego bogactwa istniejącego na ziemiach anektowanych przed obecnością pionierów oraz wymowna zmiana rywalizacyjnej

.....  
<sup>2</sup> Co ciekawe, polski wydawca gry, Rebel, znacząco zmienił opis tego tytułu, uwzględniając m.in. historię portugalskiej wyprawy kolonialnej pod przywództwem Vasco da Gamy, która w 1498 r. dotarła do Calicut w Indiach.

zasady gry w kooperację. Reuss świadomie kontestuje dotychczasowe narracje strategicznych gier planszowych o kolonizacji:

Uważam, że istnieje pogłębiające się zrozumienie, że używanie historycznego kolonializmu w wersji oczyszczonej – pomijającej całe jego zło – jest problematyczne. Nawet jeśli nie opisujesz tortur, gwałtu, masakry, zniewolenia i ludobójstwa w swojej grze, promujesz **fałszywą narrację** o kolonializmie, która maskuje wszystkie te okropieństwa (Winkie, 2021; podkreśl. I. P.).

Gra postkolonialna byłaby więc rezultatem krytycznego namysłu nad samym kolonializmem i sposobami jego reprezentacji w kulturze, stąd w miejsce klisz (rozwoju, nieobecności przemocy i niewolnictwa, braku sprawczości skolonizowanych itp.) jej tematem musiałoby się stać bardziej świadome ujęcie. Znakami tej świadomości są przede wszystkim: 1) obecność skolonizowanych, nie jako „robotników” czy „zasobów”, lecz jako zniewolonych podmiotów, mających w narracji jakiegoś rodzaju sprawstwo (bunt, odwet, sztuczki), oraz 2) kwestionowanie neutralności samego tematu, niemaskowanie przemocy, tortur czy zniewolenia, które towarzyszyły „krzewieniu cywilizacji”. „Obcy” staje się tu nie groźnym „Innym”, ale podmiotem własnej historii, kultury i wspólnoty społecznej. Taki rodzaj growej narracji, którą można by określić postkolonialną, musi polegać więc na odwróceniu tych schematów opowiadania o kolonializmie, które powstały w służbie samego projektu, np. na uwidocznieniu tego, jak indywidualny zysk z eksploatacji danej ziemi i jej mieszkańców wpływał na wyzyskiwanych, a nie tego, do jakiego wzrostu gospodarczego metropolii się on przyczynił.

### 3. Mechaniki kolonialne. Gatunek gier strategicznych „4X”

Nie tylko poszczególne tytuły gier planszowych zostały poddane namysłowi ze względu na sposób przedstawienia kolonializmu, lecz także cały typ gier strategicznych i konkretne mechaniki, zwłaszcza tzw. 4X. Sybille Lammes (2010) zauważyła, że gry strategiczne często są w istocie opowieściami o industrializacji bądź kolonizacji – o eksplorowaniu, wymianie, tworzeniu map i manewrach militarnych, których celem jest objęcie władzy nad pewnym terytorium (i jego mieszkańcami – ale tego growe narracje zwykle już nie obejmują). Aby zwyciężyć w grze, najczęściej



trzeba wcielić się w rolę kolonizatora i, jak w przypadku opisanej wcześniej *Mombasy*, pozyskiwać zasoby naturalne i zarządzać nimi tak, żeby stworzyć potężne imperium. W grze *Goa*:

rywalizujące kompanie handlują przyprawami, wysyłają statki i kolonistów w świat oraz inwestują pieniądze. Będziesz górą czy przegrasz? To zależy od tego, jak zainwestujesz swoje profity. Czy usprawnisz swoje statki? Zwiększysz swoje plantacje? Zrekrutujesz więcej kolonistów? Jedyne pewna ręka pomoże w biznesie (BGG, *Goa*).

Podobnie ujmuje gry ekonomiczne Nancy Foasberg (2016), opisująca „przyjemność ekonomicznych mechanik stojącą za wytwarzaniem gier, których tematy są z konieczności historycznie problematyczne”. Badaczka zauważa, że chociaż powszechnie uznaje się, że temat w tzw. grach euro jest naddatkiem wobec wysmakowanych mechanik i można by go usunąć bez większej szkody dla samych gier, to nie powinniśmy jednak ignorować faktu, że przez autorów został ostatecznie wybrany ten, a nie inny rodzaj narracyjnego tła. Sugestię, że przyczyną popularności kolonializmu jako tematu gier planszowych jest „przyjemność ekonomicznych mechanik”, które odwzorowują mechanizmy kolonizacji, potwierdza także Faidutti w swoim słynnym esej *Postcolonial Catan* (2017, s. 8).

Spośród gier ekonomicznych i strategicznych jedna mechanika – „4X” – zyskała najwięcej omówień z perspektywy postkolonialnej. Jak już wspomniano, jest to zbiorcze określenie na gatunek/rodzaj gier (planszowych, ale i wideo) wykorzystujących cztery główne typy akcji: eksplorację, rozwój, wyzysk i eksterminację. Termin ten wprowadził w 1993 roku Alan Emrich i do tej pory używa się go jako pojemnego określenia odzwierciedlającego podstawowe elementy gier cywilizacyjnych. Interesującą tę mechanikę, a zwłaszcza jej inicjalny warunek – eksplorację, omawia z perspektywy postkolonialnej Dom Ford (2016), który zauważa, że eksploracja w grach jest zazwyczaj prezentowana jako motywowana ciekawością i nie sugeruje się w żaden sposób, że ciekawość owa prowadzi do krzywdy tych, których się w owym procesie odkrywania ziemi napotyka. Co bowiem bodaj najbardziej specyficzne, tereny eksplorowane to zazwyczaj *terra nullius*, ziemia nicyja, którą zdobywa się bez żadnego oporu ze strony natywnych mieszkańców. Tak np. skonstruowana została narracja w grze *Endeavor* (Visser, Gray, 2009): „to czasy, gdy mapy świata dopiero są wypełniane” (BGG, *Endeavor*), czasy pionierów (*frontiers*) i odkrywców,



czy w *Osadnikach z Catanu* (Teuber, 1995), gdzie ukazane tereny są puste i niezamieszkane, chyba że jako przedstawiciele natywnych mieszkańców należałoby potraktować figurkę „złodziei” (Veracini, 2013, s. 132; Loring-Albright, 2015). Jeśli rdzenni mieszkańcy w ogóle zostają uwzględnieni, to często jako barbarzyńcy (złodzieje w Catanie „rabują” surowce z własnych ziem), „interfejs gry prezentuje ich raczej jako bezmyślną zawadę na drodze do budowania imperium niż natywną ludność z własną historią, kulturą i wartościami, które się usuwa” (Ford, 2016).

Same eksplorowane przez graczy odległe terytoria zwykle przedstawione zostają w abstrakcyjny, generyczny sposób. Łąd jest ukazany jako podzielona, skategoryzowana przestrzeń, a jej elementy wyróżnia się poprzez geometrycznie regularne formy (heksy, kwadraty) ze względu na typ terenu, np. górzysty, zalesiony, nadwodny, pustynny (Ford, 2016). Objęcie kontroli nad każdym ze specyficznych obszarów zapewnia graczowi określone bonusy i pozwala eksploatować konkretny typ surowców naturalnych. Ich pozyskiwanie to często proces niemal magiczny – praca, w kontekście kolonialnym oczywiście najczęściej praca niewolników, ulega wyabstrahowaniu i sprowadzeniu do formy rezultatu, czyli towaru. Przemilczane zostają w ten sposób wyzysk ludzi i ziemi, to, że „produkcja materii odbywa się przy użyciu żywego ciała i codziennego potu” (Mbembe, 2018, s. 169).

#### 4. Etyka gier planszowych?

Przeanalizowawszy z perspektywy postkolonialnej wybrane tytuły gier planszowych poruszających temat kolonizacji, jak i wskazawszy na możliwość badania typów gier czy mechanik jako charakterystycznych dla cywilizacyjnych gier o imperialnym podboju, chciałabym przejść do próby wytyczenia dalszych perspektyw badawczych. W formie pytań brzmiałyby one następująco:

- Czy etyczne jest obieranie wyzysku i imperialnej rywalizacji jako tematu gier, odgrywanych następnie przez graczy i traktowanych jako rozrywka?
- Czy powinność namysłu etycznego na rozważane w tym artykule tematy spoczywa po stronie projektanta gry (autora), czy po stronie gracza (odbiorcy)?

- Czy gry planszowe w ogóle mogą być opisywane w kategoriach etycznych i powinny zajmować się krytyczną analizą kreowanych reprezentacji?
- Jakie przyczyny ma ignorowanie bądź świadome negowanie namysłu etycznego nad przedstawieniami realiów historycznych w grach planszowych?

Sądzę, że odpowiedzi na te pytania, dotyczące etyki reprezentacji w grach planszowych, ostatecznie sprowadzają się do elementarnego problemu, a mianowicie do sposobu, w jaki definiujemy gry planszowe. Zależnie od tego, czy uważamy je za formę sztuki, czy nie (wówczas definiuje się je w kategoriach rozrywki, przyjemności, zabawy – jako towar), odpowiemy inaczej. Jeśli gry planszowe są formą sztuki, to przysługuje im taki sam namysł i odpowiedzialność, jak pozostałym tekstom kultury – literaturze, filmom itd. Jeśli są jedynie towarem, który ma służyć wyłącznie rozrywce, wówczas gry to tylko przesuwanie pionków, ustawianie figurek na planszy i rzuty kośćmi, nic więcej. Pytanie o miejsca i źródła etyki w grach planszowych, sformułowane inaczej, dotyczyłoby też tego, czy wytwarzanie znaczenia przypisuje się intencji autorskiej (projektantowi gry), czy graczowi. Przyjrzenie się kilku wypowiedziom twórców i badaczy gier planszowych pozwoli, jak sądzę, uchwycić tę rozbieżność w odpowiedziach udzielanych na pytanie, czy należy o grach mówić jako o przedmiocie namysłu etycznego.

Aby dostrzec różnicę stanowisk, która sprowadza się w mojej opinii do rozbieżności w sposobie definiowania gry planszowej **jako sztuki** bądź **jako rozrywki**, porównajmy dwie wypowiedzi – Brunona Faiduttiego i Thomasa Wellsa. Pierwszy z nich stwierdza:

Wiem na pewno, że będę dalej to robił [tworzył gry operujące orientalnymi kliszami – I. P.], ponieważ to proste, to łatwe, to **zabawne** [fun] i, co najważniejsze, to prawdopodobnie sprawia, że gry stają się lepsze. Jeśli chodzi o projektowanie gier, bycie leniwym to zwykle bycie efektywnym (Faidutti, 2017, s. 29; podkreśl. I. P.).

Wells, inaczej niż Faidutti, postuluje namysł nad grami planszowymi jako kulturowymi produktami i negatywnie ocenia bezkrytyczność projektantów i ich podporządkowanie rynkowi:

Jeśli więc chcemy **nazywać gry sztuką** i mamy podjąć się krytyki tej sztuki, wówczas musimy zadawać poważne pytania grom, które usuwają całą potworność [nastiness] na rzecz stworzenia akceptowalnego obiektu konsumenckiego [palettable consumer object] (Wells, 2021; podkreśl. I. P.).

Charakterystyczne jest, że zachodzi wyrazista korelacja między uznaniem gry za formę sztuki a namysłem nad etycznością przedstawień i decyzji podejmowanych przez graczy oraz, adekwatnie, między stwierdzeniem, że gry są formą rozrywki, a negowaniem zasadności rozpatrywania zabawy w kategoriach etycznych. Oba te stanowiska znajdują swoje rozwinięcie w filozoficznych rozważaniach na temat sposobu rozumienia, czym jest sztuka i kto nadaje jej znaczenie. Zwolennicy konstatacji, że gry (*sensu largo*: sport, szachy, gry planszowe, wideo) należy traktować jako sztukę, podkreślają zazwyczaj, że choć autorem reguł i elementów reprezentacyjnych (wizualnych i narracyjnych) jest projektant gry, to gracze współuczestniczą w procesie wytwarzania znaczenia, podejmując konkretne z przewidzianych przez autora decyzji. Takie przekonanie pozwala Miguelowi Sicartowi stwierdzić, że same zachowania graczy są „wymuszone przez zasady” („*forced by rules*”), ale równocześnie dodać, że gry „są obiektami zaprojektowanymi do doświadczania” (Sicart, 2009, s. 23, 30). To stanowisko sugeruje odpowiedź (jedną z możliwych) na drugie z wypunktowanych powyżej pytań – „projektanci wydają się odpowiedzialni za sposób, w jaki stworzone przez nich systemy są doświadczane przez graczy” (Sicart, 2009, s. 42); to autorzy, nie gracze, byłiby więc według badacza podmiotami działania etycznego. Chociaż swoje tezy Sicart formułował z myślą o grach komputerowych, to pozwalają się one rozpatrzeć w perspektywie medium omawianego w tym artykule – w grach planszowych również właśnie autor projektuje system, czyli reguły umożliwiające podejmowanie przez graczy wyborów, więc decyzje te są „wymuszone”, nieautonomiczne. Według C. Thi Nguyena to właśnie owa pewność, że projektanci określają cele i zdolności graczy, pozwala uznać gry za formę sztuki (Nguyen, 2020, s. 3). Autor *Games: Agency as Art* twierdzi, że gry są artystycznym sposobem zapisu ludzkiej sprawczości (*agency*), tak jak film jest zapisem obrazu, muzyka dźwięku, a literatura – słowa (Nguyen, 2020, s. 2). Co istotne, niezależnie od największej istotności intencjonalnego<sup>3</sup>, autorskiego znaczenia gier, zarówno Sicart, jak i Nguyen nie rezygnują z rozpatrywania ich

.....

<sup>3</sup> Inaczej intencjonalność – a ściślej rzecz biorąc: nieintencjonalność – gier ujmuje Stanley Cavell, który zauważa, że wszystko to, co się w nich wydarza, jest opisane wyłącznie przez ich reguły (1998, s. 236). To samo stwierdzenie stanowi punkt wyjścia dla Sicarta i Nguyena, chociaż ich wnioski są zupełnie odmienne.

w kontekście etycznym – przeciwnie, czynią taką refleksję jednym z ważniejszych problemów swoich badań<sup>4</sup>.

Formułowanie pytań o zasadność omówionych w tym artykule sposobów przedstawienia tematyki kolonialnej w grach planszowych – posługiwania się orientalnymi kliszami, uprzywilejowywania europocentrycznej narracji, mityzowania kolonizacji jako rozwoju cywilizacyjnego czy odkrywania ziemi niczyjej – wymaga przyjęcia przez nas postkolonialnej perspektywy, czyli spojrzenia, które świadomie i krytycznie dostrzega uwikłanie growych przedstawień w imperialnym dyskursie i fantazmatach. Ten krytyczny dystans może pojawić się w trakcie samego doświadczenia „narzuconych” decyzji, które gracz musi podejmować, aby wygrać – doświadczenia przyjemności tych mechanik, jak opisywała to Foasberg, bądź też dyskomfortu, jak w przytoczonej na początku tego tekstu anegdocie. Od dostrzeżenia i problematyzowania tego doświadczenia przez gracza zależy zyskanie krytycznej, postkolonialnej świadomości.

## Literatura

Bolding, J. (12 kwietnia 2019). A Cancelled Board Game Revealed How Colonialism Inspires and Haunts Games. *Vice*. Online: <<https://www.vice.com/en/article/vb9gd9/a-cancelled-board-game-revealed-how-colonialism-inspires-and-haunts-games>>. Data dostępu: 12 grudnia 2021.

Bładukas, E. (No Pun Included). (19 lutego 2021). Colonialism – The Board Game Struggle. Online: <[https://www.youtube.com/watch?v=VQuFSxs9VXA&ab\\_channel=NoPunIncluded](https://www.youtube.com/watch?v=VQuFSxs9VXA&ab_channel=NoPunIncluded)>. Data dostępu: 7 grudnia 2021.

Board Game Geek (BGG). *Endeavor*. Online: <<https://boardgamegeek.com/boardgame/33160/endeavor>>. Data dostępu: 19 stycznia 2022.

Board Game Geek (BGG). *Goa*. Online: <<https://boardgamegeek.com/boardgame/9216/goa>>. Data dostępu: 20 stycznia 2022.

.....  
<sup>4</sup> Nie wszystkie gry przedstawiają według uczonych te same możliwości badawcze w kontekście etyki. Sicart wprowadza wobec tego w *The Ethics of Computer Games* definicję etycznie relewantnej gry, w której obrębie jedynie na szczątkową uwagę zasługują np. gry logiczne (2009, s. 49–50).

- Board Game Geek (BGG). *Imperial Struggle*. Online: <<https://boardgamegeek.com/boardgame/206480/imperial-struggle>>. Data dostępu: 20 stycznia 2022.
- Borit, C., Borit, M., Olsen, P. (2018). Representations of Colonialism in Three Popular, Modern Board Games: „Puerto Rico”, „Struggle of Empires”, and „Archipelago”. *Open Library of Humanities Journal*, 4(1), 1-40.
- Brock, A. (2011). “When Keeping it Real Goes Wrong”: “Resident Evil 5”, Racial Representation, and Gamers. *Games and Culture*, 6(5), 429-452.
- Cavell, S. (1998). *Must We Mean What We Say? A Book of Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodig-Crnkovic, G., Larsson, Th. (2005). Game Ethics – Homo Ludens as a Computer Game Designer and Consumer. *International Review of Information Ethics*, 4(12), 19-23.
- Draper, K. (1 sierpnia 2019). Should Board Gamers Play the Roles of Racists, Slavers and Nazis? *The New York Times*. Online: <<https://www.nytimes.com/2019/08/01/style/board-games-cancel-culture.html>>. Data dostępu: 2 grudnia 2021.
- Faidutti, B. (2017). Postcolonial Catan. In: E. Torner, E. Leigh Waldron, A. Trammell (red.), *Analog Game Studies: Volume II* (s. 3-34). Pittsburgh: Carnegie Mellon University, ETC Press.
- Foasberg, N. (11 stycznia 2016). The Problematic Pleasures of Productivity and Efficiency in „Goa” and „Navegador”. *Analog Game Studies*, 3(1). Online: <<https://analoggamestudies.org/2016/01/the-problematic-pleasures-of-productivity-and-efficiency-in-go-and-navegador>>. Data dostępu: 5 grudnia 2021.
- Ford, D. (2016). „eXplore, eXpand, eXploit, eXterminate”: Affective Writing of Postcolonial History and Education in „Civilization V”. *Game Studies*, 16(2). Online: <<http://gamestudies.org/1602/articles/ford>>. Data dostępu: 5 grudnia 2021.
- Jakobsson, M., Flanagan, M. (2017). Games & Colonialism. *MIT Game Lab*. <<http://gamelab.mit.edu/research/games-and-colonialism>>. Data dostępu: 17 grudnia 2021.
- Lammes, S. (2010). Postcolonial Playgrounds: Games and postcolonial cultures. *Eludamos*, 4(1), 1-6.
- Lekka, A., Sakellariou, M. (2014). Computer Games and Ethical Issues: A Literature Review. W: *2014 International Conference on Interactive*

- Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL2014)*, November 13–14, 2014, Thessaloniki, Greece (s. 342–343).
- Loring-Albright, G. (9 listopada 2015). The First Nations of Catan: Practices in Critical Modification. *Analog Games Studies*, 2(7). Online: <<https://analoggamestudies.org/2015/11/the-first-nations-of-catan-practices-in-critical-modification>>. Data dostępu: 21 stycznia 2022.
- Mbembe, A. (2018). *Polityka wrogości; Nekropolityka* (tłum. U. Kropiwiiec, K. Bojarska). Kraków: Wydawnictwo „Karakter”.
- Nguyen, C. Th. (2020). *Games: Agency as Art*. New York: Oxford University Press.
- Rebel. Goa (*edycja polska*). Online: <<https://www.rebel.pl/gry-planszowe/goa-edycja-polska-23551.html>>. Data dostępu: 20 stycznia 2022.
- Sicart, M. (2009). *The Ethics of Computer Games*. Cambridge–London: MIT Press.
- Smuts, A. (2005). Are Video Games Art? *Contemporary Aesthetics*, 3(1). Online: <<https://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=299>>. Data dostępu: 13 stycznia 2022.
- Veracini, L. (2013). *Settlers of Catan*. *Settler Colonial Studies*, 3(1), 131–133.
- Wells, Th. (2 stycznia 2020). What are we playing at? Colonialism, Review, and Critique. Meeple Mountain. Online: <<https://www.meeplemountain.com/articles/what-are-we-playing-at-colonialism-review-and-critique>>. Data dostępu: 24 listopada 2021.
- Winkie, L. (22 lipca 2021). The Board Games That Ask You to Reenact Colonialism. *The Atlantic*. Online: <<https://www.theatlantic.com/culture/archive/2021/07/board-games-have-colonialism-problem/619518>>. Data dostępu: 29 listopada 2021.

## Ludografia

- Allers, J. D. (2012). *New Amsterdam* [gra planszowa]. White Goblin Games, Holandia.
- Boelinger, C. (2012). *Archipelago* [gra planszowa]. Ludically, Francja.
- Cathala, B. (2014). *Five Tribes* [gra planszowa]. Days of Wonder, USA. Wyd. polskie: *Pięć klanów*. Rebel.

- Chacon, J. (2019). *Scramble for Africa* [gra planszowa; projekt wycofany przez autora]. GMT Games, USA.
- Dorn, R. (2004). *Goa* [gra planszowa]. Z-Man Games, USA. Wyd. polskie: Lacerta.
- Dorn, R. (2014). *Istanbul* [gra planszowa]. Pegasus Spiele, Niemcy. Wyd. polskie: Portal Games.
- Eklund, P., Wehrle, C. (2015). *Pax Pamir* [gra planszowa]. Sierra Madre Games, Szwecja.
- Feld, S. (2009). *Macao* [gra planszowa]. Ravensburger – Rio Grande Games, Niemcy–Meksyk.
- Gallela, A. J., Goldberg, E., Maroney, K., Shlasinger, Z. (2009). *Tales of the Arabian Nights* [gra planszowa]. Z-Man Games, USA.
- Gerdts, M. (2010). *Navegador* [gra planszowa]. PD-Verlag, Niemcy.
- Gupta, A., Matthews, J. (2020). *Imperial Struggle* [gra planszowa]. Wyd. 2. GMT Games, USA. Wyd. polskie: Phalanx Games.
- Henn, D. (2003). *Alhambra* [gra planszowa]. Queen Games, Niemcy. Wyd. polskie: Rebel.
- Holland, A. (2018). *This Guilty Land* [gra planszowa]. Hollandspiele, USA.
- Leibbrandt, S. W. (2013). *Colonialism* [gra planszowa]. Spielworxx, Niemcy.
- Mayer, B. (2012). *Freedom: The Underground Railroad* [gra planszowa]. Academy Games, USA.
- Mori, P. (2009). *Vasco da Gama* [gra planszowa]. What's Your Game?, Portugalia.
- Pfister, A. (2016). *Great Western Trail* [gra planszowa]. Eggertspiele – Pegasus Spiele, USA–Niemcy. Wyd. polskie: Lacerta.
- Pfister, A. (2015). *Mombasa* [gra planszowa]. Eggertspiele – Pegasus Spiele. USA–Niemcy. Wyd. polskie: Lacerta.
- Reuss, R. E. (2017). *Spirit Island* [gra planszowa]. Greater Than Games, USA. Wyd. polskie: Lacerta.
- Seyfarth, A. (2002). *Puerto Rico* [gra planszowa]. Ravensburger, Niemcy. Wyd. polskie: Lacerta.
- Teuber, K. (1995). *Catan* [gra planszowa; alternatywnie: *The Settlers of Catan*]. Kosmos, Niemcy. Wyd. polskie: *Osadnicy z Catanu*. Galakta.
- Visser, C. de, Gray, J. (2009). *Endeavor* [gra planszowa]. Z-Man Games, USA. Wyd. polskie: *Endeavor: Wiek Żagli*. Czacha Games.

**mgr Izabela Poręba** – literaturoznawczyni, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego. Redaktorka afiliowana czasopisma naukowego „Praktyka Teoretyczna”. Najnowsze badania publikowała w „Academic Journal of Modern Philology”, „Praktyce Teoretycznej”, „The Polish Journal of the Arts and Culture. New Series”, „Literaturze i Kulturze Popularnej”, „Tematach i Kontekstach”. Interesuje się przede wszystkim teorią i krytyką postkolonialną oraz współczesną literaturą światową.

---

## **Wyścig kolonialny. Przedstawienie kolonializmu w grach planszowych**

**Abstrakt:** Jednym z popularnych tematów gier planszowych jest kolonializm jako zarówno tło historyczne dla growej narracji, jak i zbiór mitów, stereotypów i fantazmatów o imperialnej proveniencji. Wśród nich wskazać można: orientalne reprezentacje Innego, uprzywilejowanie europocentrycznej perspektywy, mityzowanie kolonizacji jako rozwoju cywilizacyjnego czy jej przedstawienie jako odkrywanie „ziemi niczyjej”. W artykule omówione zostały wybrane gry planszowe realizujące różne strategie ukazywania kolonialnej tematyki oraz mechaniki gier ekonomicznych i strategicznych. Celem pracy było również dotarcie do źródła nieporozumień co do zasadności lub niezasadności rozpatrywania gier planszowych w kategoriach etycznych.

**Słowa kluczowe:** gry planszowe, kolonizacja, etyka gier

---



**II.**  
**ARTYKUŁY**  
**ARTICLES**



# Tłumaczenie, interpretacja, gra – studium przypadku

*Translation, decoding, game – a case study*

## Arkadiusz Jabłoński

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

---

**Abstract:** In the course of translation activity, similarly as in the process of decoding its actual result embodied in the target text, significance of various references to the source and target contexts may be observed. On this background, it may be instructive to analyse various instances of better or less convincing adjustment of source texts to the target realities of their reception. The proposed case study is designed to provide the description of the processes of translation and interpretation in terms of specific language games, according to the model presented formerly by Stanisław Barańczak – with certain roughly sketched rules, valid even despite varying degrees of their productive reference to the objects of extralinguistic reality. Different recognition of rules may result in varying translations, as shown in the analysed example.

**Keywords:** language games, translation, *Porgy and Bess*

---



## 1. Gry w pragmatyce językoznawczej

Koncepcja gry może być wykorzystywana nie tylko wobec wytworów kultury o charakterze ściśle ludycznym, lecz także w badaniu przekazu językowego z użyciem strategii gier. Właściwościom ludycznym (Huizinga, 1985; Caillois, 1997) towarzyszą aspekty semiotyczne (Guiraud, 1974), teatralne (Goffman, 1956) i psychologiczne (Berne, 1999) komunikatów. Szerszy kontekst wdrażania strategii można odnieść do rzeczywistości dnia codziennego (Berger, Luckmann, 1983), procedur (Austin, 1962) oraz, w perspektywie pragmatyki lingwistycznej, do przewidywalnej zmiany stanu rzeczywistości docelowej (Yngve, 1975), kontekstu lub fatycznego odniesienia do jednostek komunikacji wyższego rzędu (Jabłoński, 2013). Istotne jest przeciwstawienie GRY i RZECZYWISTOŚCI oraz opis rzeczywistości PROJEKTOWANEJ wobec rzeczywistości OSIĄGANEJ docelowo w wyniku wdrożenia gry. Podjęta niżej próba zobrazowania zasad tak rozumianych gier przedstawiana jest w perspektywie swoiście interdyscyplinarnej, w kontekście „ludologii stosowanej”, na przykładzie wdrożenia różnych zasad gry w przypadku dwóch odmiennych tłumaczeń tego samego tekstu.

## 2. Od gier po schematy tłumaczenia

W procesie translacji interpretacja cech kontekstu źródłowego wobec możliwego odbioru przekazu docelowego rodzi właściwie zawsze wyzwania międzykulturowe. Pragmatyczne perspektywy rzeczywistej komunikacji zgłębiane w obszarach różnych dziedzin, w odniesieniu do różnego stopnia racjonalności i przekładalności „rzeczywistości dnia codziennego” na aktywność interpretacyjną aktorów sceny komunikacyjnej, w ramach pewnych schematów komunikacji (Miller, Galanter, Pribram, 1960; Garfinkel, 1972; Schank, Abelson, 1977). W perspektywie międzykulturowej koncepcja „supermarketu kultury” (Mathews, 2000) kładzie nacisk na opcjonalny dobór pewnych składników kulturowego „ja”, możliwy tylko na jednym z poziomów funkcjonowania jednostki w kulturze, z uwzględnieniem także czynników pozostających poza kontrolą indywidualną. Koncepcji tej można przeciwstawić pojęcie „lepkości”

informacji (von Hippel, 2005). Ów ostatni termin podkreśla, że lokalizacja docelowa pewnych fragmentów informacji źródłowej, mimo iż możliwa, niesie ryzyko generowania znacznych a niepożądanych „kosztów” procesu.

### 3. (Nie)przetłumaczalność, homeostaza tekstu

Umocowanie naukowe translatoryki pozwala na użycie – do analizy – narzędzi weryfikowalnych intersubiektywnie. Za takie wolno uznać koncepcje udomowienia i egzotyżacji (Venuti, 1995) lub dominanty tłumaczeniowej w docelowej ocenie swoistej „grywalności” tekstu (Barańczak, 2004) jako rezultatu pewnego procesu decyzyjnego. Niżej skupiono się głównie na propozycji Barańczaka. Proponowana przezeń koncepcja wyróżnia następujące etapy tłumaczenia: ROZPOZNANIE (diagnoza wyzwań), ZADANIE (ustalenie cech istotnych tekstu źródłowego) oraz ROZWIĄZANIE (propozycja przekładu) (tamże, s. 9). W odniesieniu do pojęcia dominanty tłumaczeniowej wykorzystać można również koncepcję homeostazy tekstu. Odsyła ona do zamierzonego zachowania maksimum jego właściwości źródłowych w potencjalnym odbiorze docelowym translacji (Jabłoński, 2013).

### 4. Przypadek do analizy

Do analizy wybrano pochodzący z opery *Porgy and Bess* (muz. George Gershwin, 1935), do dziś popularny i powszechnie rozpoznawany (Fisher, 2000; Noonan, 2012) utwór *It Ain't Necessarily So* (sł. Ira Gershwin). Istnieją różne wersje jego tekstu, niespójności między nimi dotyczą jednak głównie szczegółów ortograficznych. Wersję analizowaną w kształcie przedstawionym tutaj ujednolicono w pewnych fragmentach, na podstawie treści rozmaitych źródeł – naukowych i popularnych (Shalit, 1985; Furia, 1996, s. 110–112; AllTheLyrics.com, 2021; Wikipedia, 2021a). Źródła internetowe wykorzystano tu celowo i świadomie, jako reprezentatywne w odniesieniu do powszechności funkcjonowania tekstu jako faktu (pop)kulturowego w anglojęzycznym środowisku komunikacyjnym.

Analiza tekstu źródłowego na etapie ROZPOZNANIA pozwala wyróżnić następujące warstwy przekazu jako źródła potencjalnych wyzwań tłumaczeniowych:

- nawiązania do elementów muzyki i kultury „czarnej” oraz tradycji judaistycznej;
- środki poetyckie, także w ortografii: elementy slangu, gry słowne, powtórzenia, wokalizy;
- otwarte, acz subtelne podważanie dosłowności biblijnego mitu (Opara, 2009, s. 77 n.).

W dalszej części artykułu cyfry arabskie w nawiasach oznaczają strofy tekstu, a cyfry rzymskie – wątki poboczne. Wzmiankowane w pierwszych dwóch punktach ROZPOZNANIA zabiegi ludyczne na poziomie ZADANIA nie wydają się tak istotne jak deklaracja ideowa w punkcie ostatnim. Przejawia się ona w kilku fragmentach, w tym w niepublikowanej często strofie dodatkowej (9) na bis (Furia, 1996, s. 111), we wprowadzeniu (1), kulminacji (5), łączniku (6) i finale (8). W odniesieniu do identyfikacji ZADANIA podkreślić można raczej niską efektywność treści punktu trzeciego ROZPOZNANIA w polskiej kulturze, mimo zrozumiałości elementów biblijnych wątków pobocznych (I–IV w 2, 3, 4 i 7). Motywy „wadzenia się z istotą wyższą” w literaturze polskiej XIX i XX wieku w kontekście narodowowyzwoleńczym, podobnie jak istniejące w różnych tekstach wątki mistyczne lub judeochrześcijańskie, wydają się w analizowanym przypadku wyraźnie nieadekwatne. Ponadto w oficjalnym nurcie ideologii PRL – co najpewniej trzeba uznać za istotne w świetle ROZWIĄZANIA proponowanego w (prawdopodobnie jedynym) istniejącym już tłumaczeniu tekstu na język polski – aluzje religijne wykorzystywano często negatywnie lub marginalnie, co również odbiega od przesłania tekstu.

## 5. Wersje tekstu

Omawiany tekst nie tylko ma różne wersje i interpretacje, ale też doczekał się też licznych nieoperowych adaptacji popkulturowych. Najpopularniejsze wydaje się wykonanie grupy Bronski Beat (1984; Wikipedia, 2021b). Także sama melodia utworu stanowi często wykorzystywany standard instrumentalny.

Istniejące tłumaczenie polskie tekstu (z lat 80. XX wieku) przypisuje się Andrzejowi Zaorskiemu. Najbardziej znane wykonanie przedstawiła Edyta Geppert (1986; Tekstowo, 2021; YouTube, 2021). Tłumaczenie to wykazuje znaczne ograniczenia, jakie można odnieść do realiów epoki jego powstania. Konsekwencja, z jaką ograniczenia te wpłynęły na ostateczny kształt tekstu polskiego, potwierdza raczej świadome działanie tłumacza (czyli wybór odmiennej dominanty translacyjnej – by odnieść się do propozycji Barańczaka) niż, co można zakładać jedynie w ekstremalnym ujęciu, błąd w odczytaniu oryginału. Mimo powierzchownej zrozumiałości nieprzetłumaczalne nawet na realia drugiej dekady XXI wieku, gdy powstaje niniejszy artykuł, są konteksty: schyłkowego okresu PRL, kryzysu gospodarczego, rozumianej jako opozycyjna wobec systemu politycznego roli religii oraz idealizowania tzw. Zachodu. Na poziomach ROZPOZNANIA i identyfikacji ZADANIA tłumacz mógł stwierdzić, że ówczesny odbiorca nie jest gotów na podważenie dosłowności treści biblijnych, które stanowi główny wątek tekstu źródłowego. Kontestacja taka naruszałaby niepisany zwyczaj „przemycania” aluzji antysystemowych w tekstach późnego PRL, sugerując wsparcie dla oficjalnego systemu wartości. Alternatywnie nastąpiło zatem wdrożenie strategii swoistej domestykacji ekstremalnej (Venuti, 1995). ROZWIĄZANIE to luźna adaptacja, tworząca jednak spójną całość i dostosowana do realiów docelowych epoki. Zarazem współcześnie, poza dosłownymi lub automatycznymi tłumaczeniami dostępnymi w przestrzeni wirtualnej, nie jest znana inna wersja polska tekstu. Nawet jeśli odmienny przekład istnieje, jego popularność nie dorównuje wersji istniejącej.

## 6. Stan rzeczy i nowa propozycja

Konsekwencje domestykacji ekstremalnej w istniejącej postaci tłumaczenia odcinają odbiorcę od treści źródłowej. Przekłada się to na brak możliwości obcowania z przesłaniem oryginału. Wątki biblijne potraktowano powierzchwnie (2, 3, 4, 7), dodając treści dopasowane do realiów PRL, odległe od oryginalnej dominanty (4, 7, 9). Pewne fragmenty opuszczono (5, 9), inne znacznie zmodyfikowano (1, 6). Choć trudno kwestionować racjonalność takich decyzji w odniesieniu do epoki, w której je podejmowano, współcześnie ich kontekst często jest nieczytelny lub wręcz groteskowy



(4, 7, 9). Przesłanie polskiego finału, swoisty znak czasu schyłku PRL, w nader obrazowy sposób postuluje – w poetyce powszechnej wtedy dycho-  
tomii – przedłożenie imperatywu intelektualnego *być* nad cielesne *mieć*, co  
można zresztą odczytać w perspektywie zarówno idei socjalistycznych, jak  
i opozycyjnych wobec nich.

Nowa propozycja (Jabłoński, 2021) stanowi hobbystyczny produkt tłu-  
maczeniowy autora artykułu. Niezależnie od warunkowanych subiektyw-  
nie wartości poetyckich tekstu, jej wprowadzenie pozwala wiarygodnie  
ukazać motywacje oryginalne tekstu i świadome zabiegi tłumacza. Nowe  
ROZWIĄZANIE motywowane jest identyfikacją czytelnego odzwiercied-  
lenia przesłania źródłowego jako ZADANIA. Pozwala dziś na to zarówno  
zmiana kontekstu politycznego, jak i znaczny postęp globalizacji i seku-  
laryzacji w RP. Możliwe stało się ponadto neutralne odczytanie tekstu –  
bez założenia identyfikacji (bądź jej braku) z treściami motywowanymi  
religijnie lub politycznie.

## 7. Zestawienie oryginału i tłumaczeń

Strofy tekstu podano niżej, w kolejności ich wersji: tekst oryginalny  
(kursywa, z opuszczeniem oryginalnych wokaliz), tłumaczenie istniejące  
(Tekstowo, 2021) i nowe (komórki wyszarzone, Jabłoński, 2021). Odstęp-  
stwa od oryginału znaczą podkreślenia (w obu tłumaczeniach z uniknię-  
ciem niepożądaných w tekście polskim powtórzeń; w nowej propozycji  
starano się zachować zgodność z przesłaniem oryginału). Kreatywne uzu-  
pełnienia (rymy i próby odmiennego stylistycznie oddania gier słownych  
bez ingerencji w przekaz) zasygnalizowano **pogrubieniem**. Ze względu  
na złożoność decyzji tłumaczeniowych pewne fragmenty kwalifikować  
można jednocześnie jako po części zgodne z oryginałem i uzupełnione.  
Fragmenty bez oznaczeń są zasadniczo zgodne z oryginałem.

### Strofa 1. (wprowadzenie)

*It ain't necessarily so,  
It ain't necessarily so,  
The t'ings dat yo' li'ble to read in de Bible,  
It ain't necessarily so.*

Niech radość do stońca się **pnie**,  
Pesymizm zostawmy na **dnie**,  
Już Stary **Testament** – choć **niezły w nim zamęt** –  
To wprost optymizmem **aż tchnie**.

Bo to niekoniecznie jest **tak!**  
Niejeden to pojmie na **wspak**.  
**Przeczyta**, co w Piśmie, **przysłankie i przyśnie**,  
A to niekoniecznie jest **tak!**

## Strofa 2. (motyw I, poboczny)

*Li'l David was small, but oh my!*  
*Li'l David was small, but oh my!*  
*He fought Big Goliath who lay down an' dieth!*  
*Li'l David was small, but oh my!*

Miał Dawid **metr** wzrostu i **ćwierć**,  
Lecz **duchem** był wzniosły **jak perć**.  
I z całej swej mocy wyskoczył **jak z procy** –  
**I z procy** Goliata **na śmierć**.

Z Dawida drobniutki był chłop,  
Lecz Goliat **wykonał w tył zwrot**.  
Gdy w czoło **kamieniem**, dokładnym **trafieniem**  
**Wyprawił go mikrus na szrot**.

## Strofa 3. (motyw II, poboczny)

*Oh Jonah, he lived in de whale,*  
*Oh Jonah, he lived in de whale,*  
*Fo' he made his home in dat fish's abdomen.*  
*Oh Jonah, he lived in de whale.*

Wieloryb ogromny to **ssak**,  
W nim Jonasz więziony rzekł **tak**:  
„Rzec mogę o **farcie** – jest dom i jest **żarcie**,  
Wieloryb to dom, **żarcie ja**”.

A Jonasz – nie gorszy to **zuch!**  
Wielorybi zasiedlił **brzuch!**  
Nie pyta nikt **zgoła, jak przeżyć tam zdołał,**  
Gdy **ssaczy podduszał go chuch**.

#### Strofa 4. (motyw III, poboczny)

*Li'l Moses was found in a stream.  
Li'l Moses was found in a stream.  
He floated on water till Ol' Pharaoh's daughter,  
She fished him, she said, from dat stream.*

A Mojżesz – niemowlę, **to fakt** –  
Wpadł w wodę, lecz płynął na **wznak**,  
A u nas choć **prorok** przytrafia się **co rok**,  
To zdarza się, że wody **brak**.

I Mojżesz w koszyczku na **dno**  
By trafić, sto szans miał na **sto**,  
Lecz zanim dał **nura**, faraona **córa**  
**W natchnieniu** wyłowia go!

#### Strofa 5. (kulminacja, pominięta w tłumaczeniu istniejącym)

*Well, it ain't necessarily so,  
Well, it ain't necessarily so,  
Dey tells all you chillun de debble's a villun,  
But it ain't necessarily so!*

-----

Bo to niekoniecznie jest **tak**,  
**Oj nie, niekoniecznie jest tak!**  
Dzieciakom twym **truja**, że diabeł jest **szuja**,  
A to niekoniecznie jest **tak!**

#### Strofa 6. (łącznie)

*To get into Hebben don' snap for a sebben!  
Live clean! Don' have no fault!  
Oh, I takes dat gospel whenever it's pos'ble,  
But wid a grain of salt.*

Czyś mały, czy **duży**, czyś rybą **w katuży** –  
To co? Nie jest złe,  
Bo życie, choć **gniecie**, to znajdziesz w nim **przecież**  
To coś, co warto kochać.

Po drodze do nieba **w ruletkę się nie baw!**  
Czystość stawiaj przed **złem!**  
Tę dobrą **nowinę żyrować chcę czynem,**  
Ale **swoje też wiem.**

## Strofa 7. (motyw IV, poboczny)

*Methus'lah lived nine hundred years,  
Methus'lah lived nine hundred years,  
But who calls dat livin' when no gal will give in  
To no man what's nine hundred years?*

To fakt, dawniej dłużej żył **człek,**  
Sto lat to normalny był **wiek,**  
Nie chwale się **wcale,** lecz ów **Matuzalem**  
Po roku **by u nas się wściekł.**

Matuzalem dziewięćset **lat**  
**Testował** wytrwale ten **świat,**  
Lecz co to za **życie,** gdy **chuć pustoszy cię,**  
A **dziewcząt na lekarstwo brak?!**

## Strofa 8. (finał)

*I'm preachin' dis sermon to show,  
It ain't nece-ain't nece  
Ain't nece-ain't nece  
Ain't necessarily... so!*

Nie przejmuj się, bo co tu **kryć –**  
Zawsze przecież może gorzej **być!**  
Choćbyś żył nawet dwieście **lat,** to nie to jest ważne, to nie jest ważne,  
Nieważne jest ile, lecz **jak!**

Kazanie to głoszę tu **wam,**  
By **pojął to każdy, gdzie mam**  
Beztraskie **bajanie,** bo to nie, **bo to nie,**  
Bo to niekoniecznie jest **tak!**

## Strofa 9. (bis)

*Way back in 5000 B.C.  
Ole Adam an' Eve had to flee.  
Sure, dey did dat deed in de Garden of Eden  
But why chasterize you an' me?*

Raz facet narzekał na rząd,  
Mówili sąsiedzi: „To błąd!”  
Radzili sąsiedzi i facet dziś siedzi...  
Rząd bliżej, o, widać go stąd.

A kilka tysięcy lat **wstecz**  
Praojcowie z raju szli **precz**  
Za czyn z mocy **złego**, lecz co nam do **tego**?  
**Co mamy wspólnego** z tym **mieć**?

## 8. Podsumowanie: „Nieważne jest ile, lecz jak” czy „Bo to niekoniecznie jest tak”?

Tłumaczenie to akt pragmatyczny, osadzony w wymogach kontekstu i powiązany z zamierzonym skutkiem aktywności komunikacyjnej. To ciąg ukierunkowanych działań z przewidywalnym (warunkowanym dominantą zasad swoistej gry) wynikiem, obejmujący ROZPOZNANIE treści tekstu oryginalnego i identyfikację ZADANIA tłumaczeniowego jako podstawę dla proponowanego ROZWIĄZANIA. W istniejącym przykładzie preferowano odniesienie do realiów epoki późnego PRL i w nich osadzono alternatywne – wobec przesłania oryginału – odczytanie tekstu docelowego. W nowym natomiast przyjęto zasadę wiernego, acz niedosłownego oddania przekazu oryginalnego. W wyniku wdrożenia w ten sposób innych gier powstały zasadniczo różne teksty (ROZWIĄZANIA). Nie wyklucza to, niezależnie od oceny jakości przekładów, „grywalności” każdego z nich w odmiennych warunkach odbioru. Analiza zamieszczona wyżej nie zawiera zatem oceny żadnego z tłumaczeń, gdyż zaszeregowanie takie winno wykraczać poza ścisłą warstwę tekstu i odnosić się również do efektywności odbioru przekazu w rzeczywistości docelowej.

W żadnej wersji nie ocalono źródłowej stylizacji kulturowej (aluzji do elementów muzyki „czarnej” i do judaizmu) ani ortograficznej oraz wielu oryginalnych gier słownych (w znacznej części uzupełnionych kreatywnie). Zarazem, przy raczej bezproblemowym zachowaniu schematu rymów żeńskich i męskich (z opuszczeniem wokaliz i powtórzeń oryginału, drugorzędnych w odbiorze docelowym), w nowej wersji oddano raczej wiernie przesłanie oryginalne i właściwości rytmiczne tekstu. Obok subiektywnej, osobistej i indywidualnej (literalnie: „grywalnej”) korzyści ludycznej tłumacza za nie mniej ważny uznano zysk odbiorcy – być może z efektywnym wkładem (odrobienie swoistej „lekcji kulturowej”) w polską tekstologię. Zysk taki, jak starano się wykazać w sposób być może nieco karkołomny, acz w założeniu kompatybilny z interdyscyplinarnym – translatoryczno-ludologicznym – aparatem badawczym wdrożonym wyżej, możliwy jest przy założeniu (z niezbędnym odwołaniem do bezproduktywności, stanowiącej cechę gier w ujęciu ogólnym) produktywności i racjonalności pewnych decyzji tłumaczeniowych w świetle odbioru tekstów w docelowych kontekstach ich funkcjonowania.

## Literatura

- AllTheLyrics.com (2021). It Ain't Necessarily So. Online: <[https://www.allthelyrics.com/lyrics/george\\_gershwin/it\\_aint\\_necessarily\\_so-lyrics-156161.html](https://www.allthelyrics.com/lyrics/george_gershwin/it_aint_necessarily_so-lyrics-156161.html)>. Data dostępu: 14 listopada 2021.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon Press.
- Barańczak, S. (2004). *Ocalone w tłumaczeniu. Szkice o warsztacie tłumacza poezji z dodatkiem Małej antologii przekładów-problemów*. Kraków: Wydawnictwo „a5”.
- Berger, P. L., Luckmann, Th. (1983). *Spółeczne 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.
- Bronski Beat (1984). It Ain't Necessarily So. W: *Age of Consent* [CD]. London: London Records.

- Caillois, R. (1997). *Gry i ludzie* (tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska). Warszawa: Wolumen.
- Fisher, B. D. (red.) (2000). *Porgy and Bess, Opera in Three Acts*. Boca Raton, FL: Opera Journey.
- Furia, Ph. (1996). *Ira Gershwin: The Art of the Lyricist*. New York: Oxford University Press.
- Garfinkel, H. (1974). Routine Grounds of Everyday Activities. W: D. Sudnow (red.), *Studies in Social Interactions* (s. 1–30). New York – London: The Free Press.
- Geppert, E. (1986). Nie przejmuj się. W: *Edyta Geppert Recital – Live* [CD]. Warszawa: Pronit.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- Guiraud, P. (1974). *Semiologia* (tłum. S. Cichowicz). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- von Hippel, E. (2005). *Democratizing Innovation*. Cambridge – London: MIT Press.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza). Warszawa: Czytelnik.
- Jabłoński, A. (2013). *Homeostaza tekstu. Tłumaczenie i komunikacja międzykulturowa w perspektywie polsko-japońskiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Jabłoński, A. (2021). *Niekoniecznie*. Niepublikowane tłumaczenie tekstu *It Ain't Necessarily So*.
- Kick, R. (2007). *Everything You Know About God Is Wrong: The Disinformation Guide to Religion*. New York: Disinformation Company.
- Mathews, G. (2000). *Global Culture/Individual Identity*. London – New York: Routledge.
- Miller, G. A., Galanter, E., Pribram, K. H. (1960). *Plans and Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Noonan, E. (2012). *The Strange Career of Porgy and Bess*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Opara, S. (2009). *Tyrania złudzeń. Studia z filozofii polityki*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”.
- Schank, R. C., Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillside: Lawrence Erlbaum Associates.

- Shalit, J. (1985). *The Glory of Gershwin*. Essex: International Music Publications Ltd.
- Tekstowo (2021). Nie przejmuj się. Online: <[https://www.tekstowo.pl/piosenka,edyta\\_geppert,nie\\_przejmuj\\_sie.html](https://www.tekstowo.pl/piosenka,edyta_geppert,nie_przejmuj_sie.html)>. Data dostępu: 14 listopada 2021.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility - A History of Translation*. London - New York: Routledge.
- Wikipedia (2021a). It Ain't Necessarily So. Online: <[https://en.wikipedia.org/wiki/It\\_Ain%27t\\_Necessarily\\_So](https://en.wikipedia.org/wiki/It_Ain%27t_Necessarily_So)>. Data dostępu: 14 listopada 2021.
- Wikipedia (2021b). Bronski Beat. Online: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Bronski\\_Beat](https://en.wikipedia.org/wiki/Bronski_Beat)>. Data dostępu: 14 listopada 2021.
- Yngve, V. H. (1975). Human Linguistics and Face-to-Face Interaction. W: A. Kendon, R. M. Harris, M. R. Key (red.), *Organization of Behavior in Face-to-Face Interaction* (s. 47-62). The Hague - Paris: Mouton Publishers.
- YouTube (2021). Edyta Geppert, „Nie przejmuj się”. Online: <[https://www.youtube.com/watch?v=GbBoPQ\\_v4kU](https://www.youtube.com/watch?v=GbBoPQ_v4kU)>. Data dostępu: 18 listopada 2021.



**dr hab. Arkadiusz Jabłoński** – prof. UAM, Zakład Japonistyki, Instytut Orientalistyki, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się językoznawstwem japońskim i ogólnym, a także translatoryką i problematyką gier językowych.

---

## **Tłumaczenie, interpretacja, gra – studium przypadku**

**Abstrakt:** Tłumaczenie to aktywność, w trakcie której, podobnie jak w procesie interpretacji jej konkretnego efektu w postaci tekstu docelowego, ze szczególną wagą ujawniają się odniesienia do różnych kontekstów źródłowych i docelowych. Na tym tle pouczająca może być analiza rozmaitych przypadków lepszego lub mniej przekonującego dostosowania tekstu docelowego do rzeczywistości jego odbioru. Proponowane studium przypadku służyć ma w założeniu opisowi procesów tłumaczenia i interpretacji w kategoriach specyficznych gier językowych, według modelu zaproponowanego niegdyś przez Stanisława Barańczaka – o z grubsza ustalonych zasadach, obowiązujących nawet mimo różnego stopnia ich produktywnego odniesienia do obiektów pozajęzykowej rzeczywistości. Odmiennie rozpoznanie owych zasad skutkuje powstaniem różnych tłumaczeń, jak ukazano na analizowanym przykładzie.

**Słowa kluczowe:** gry językowe, tłumaczenie, *Porgy and Bess*

---



# Tropem Wajdy. Polskie gry cyfrowe o II wojnie światowej między centrum a peryferiami

*Tracing Wajda. Polish digital games about World War II between center and periphery*

## Filip Jankowski

Uniwersytet Jagielloński

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

---

**Abstract:** This article aims to synthesize the phenomenon of World War II digital games created in Poland in the past decade. Although the World War II themes had appeared in Polish digital games much earlier, it was not until the 2010s that it was presented as a traumatic experience rather than an adventurous period. Three games created between 2011 and 2021 serve as examples: *Ashes and Diamonds*, *Warsaw*, and *My Memory of Us*. The research shows that these titles reproduce national martyrdom present in Andrzej Wajda's films.

**Keywords:** Andrzej Wajda, digital games, World War II, Poland

---

Homo Ludens 1(15)/2022 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2022

DOI: 10.14746/HL.2022.15.3 | received: 31.12.2021 | revision: 26.05.2022 | accepted: 22.09.2022



## 1. Wprowadzenie

Czasy, kiedy polscy deweloperzy gier cyfrowych opowiadali o II wojnie światowej z przymrużeniem oka, już minęły. Wykorzystujący motyw podróży w czasie *Mortyr 2093-1944* (Corwin Software Studios, 1999), humorystyczna i awanturnicza gra fabularna *Another War* (Alien Artefact, 2002), a nawet gorzej przyjęta adaptacja filmu *Jak rozpętałem II wojnę światową* (Alien Artefact, 2003; Chmielewski, 1969) – wszystkie wydane przez Mirage Interactive – dalekie były od martyrologii<sup>1</sup>. Tymczasem zwłaszcza w ostatniej dekadzie (2011–2021) zarysował się trend wręcz odwrotny. Już Piotr Sterczewski (2016) na przykładzie dwóch gier osadzonych w realiach powstania warszawskiego: *Uprising44: The Silent Shadows* (DMD Enterprise, 2012) oraz *Enemy Front* (CI Games, 2014), dowiódł, że przemyślały one wątki martyrologiczno-heroiczne. Ostatnie lata przyniosły kolejne gry osadzone w polskich realiach wojennych i tużpowojennych: *Popiół i diament* (Słodownik, Danielewicz, Szota, 2014) na podstawie powieści Jerzego Andrzejewskiego (1948); *Warsaw* (w realiach powstania warszawskiego; Pixelated Milk, 2019); a nawet pozornie polemiczną wobec wspomnianych programów, antywojenną *My Memory of Us* (Juggler Games, 2018).

Wspomniane utwory z ostatniej dekady wiąże wspólny czynnik: niemożność ucieczki od męczeńskiej retoryki trylogii wojennej Andrzeja Wajdy. Reżyser powiązany ze Szkołą Polską zyskał międzynarodową sławę przede wszystkim filmami *Pokolenie* (1954), *Kanał* (1956) oraz *Popiół i diament* (1958), które były poświęcone kolejno okresowi okupacji, powstaniu warszawskiemu oraz tużpowojennej działalności podziemia antykomunistycznego. Choć po transformacji ustrojowej spotykały się one z zarzutami fałszowania historii – zwłaszcza w sposobie portretowania żołnierzy Armii Krajowej (por. Werner, 1987; Lubelski, 1992, 2007; Witek, 2013; Kornacki, 2018) – ukształtowały wyobrażenia zbiorowe o podziemiu okupacyjnym wśród widzów zarówno polskich, jak i zagranicznych. Nieprzypadkowo o *Popiele i diamencie* można było powiedzieć, że „Wajda zrobił .....

<sup>1</sup> Mam tu oczywiście świadomość, że pomijam symulatory pojazdów wojskowych w rodzaju *Combat Wings* (City Interactive, 2005), a także liczne inne budżetowe gry zręcznościowe wytwórni City Interactive poprzedzające *Enemy Front*. Stąd też prezentowane tu studium siłą rzeczy jest ograniczone.

najlepszy film o żołnierzach »wyklętych« wtedy, kiedy tego słowa nie używano dla określenia powojennego podziemia” (Luter, 2018). Natomiast w *Kanale* – na tle dawniejszych polskich filmów powojennych, czyniących z żołnierzy Armii Krajowej wrogów ideowych – reżyser okazywał wręcz sympatię do akowców, przy jednoczesnej krytyce etosu romantycznego II Rzeczypospolitej (Adamczak, 2013, s. 83–84).

Wzmożenie produkcji gier o wojennej Polsce mających wymowę martyrologiczną przypadło na moment powstania filmu Jana Komasy *Miasto 44* (2014) oraz innych obrazów upamiętniających rocznicę powstania warszawskiego, nazywanych „nowym kinem powstańczym” (Szczekała, 2014). Zarówno takie kino, jak i polskie gry cyfrowe o II wojnie światowej wiele zawdzięczają Wajdzie<sup>2</sup>. Ową inspirację chciałbym wykazać na przykładzie trzech gier cyfrowych: *My Memory of Us*, *Warsaw* oraz – *nomen omen* – *Popiołu i diamentu*. Te trzy przypadki ilustrują różne postawy twórców gier wobec centrum kulturowego (w branży growej tożsamego ze Stanami Zjednoczonymi): od prób zawarcia odniesień do traumatycznego dziedzictwa historycznego Polski i jednoczesnego dotarcia do zagranicznych odbiorców (*Warsaw*, *My Memory of Us*) po ograniczenie się do grona polskojęzycznych graczy (*Popiół i diament*). Gry wojenne polskich deweloperów, choć obciążone багаżem rodzimej martyrologii, w praktyce odbiorczej Zachodu były bagatelizowane jako naśladownictwo centrum kulturowego. Przykładowo, *Warsaw* odczytywano pod względem mechaniki jako powstańczą imitację znanej gry *dark fantasy Darkest Dungeon* (Red Hook Studios, 2016; zob. Vasile, 2019), podczas gdy *My Memory of Us* porównywano (na niekorzyść) z francuską grą *Valiant Hearts: The Great War*, osadzoną w realiach I wojny światowej (Ubisoft Montpellier, 2013; zob. Keeley, 2018).

Sęk w tym, że wspomniane zarzuty padały ze strony zachodnich recenzentów, którzy na sektor gier produkowanych w Polsce patrzyli z uprzywilejowanej perspektywy centrum kulturowego, z reguły amerykańskiego. Świetnie ujmuje ten stan rzeczy Bartłomiej Schweiger: „Odbiorca amerykański nie wie, że medium, którego teraz doświadcza, nie pochodzi z jego własnej kultury i że wyprodukowane ono zostało

.....

<sup>2</sup> Wajda w sierpniu 2013 złożył nawet wizytę Komasi na planie filmowym *Miasta 44* (jp, mrt, ura, 2013).

w innej rzeczywistości kulturowej” (Schweiger, 2015, s. 105). Deweloperzy gier często próbują przystosować ich mechanikę oraz zarys fabularny do gustów odbiorców ze Stanów Zjednoczonych, co obrazuje dalsza wypowiedź w artykule Schweigera: „Nasza gra reprezentuje cudzą historię, my pozostajemy niemi i niewidzialni” (tamże). Przypadek *Enemy Front*, gdzie perspektywa amerykańskiego reportera przeważała nad punktem widzenia powstańców warszawskich<sup>3</sup>, dowiódł fiaska próby zaspokojenia potrzeb zarówno growego centrum, jak i peryferii. W nowszych grach wojennych osadzonych w Polsce lokalność będzie już akcentowana dobitniej.

## 2. Studia przypadków

### 2.1. *My Memory of Us: Pokolenie bliżej centrum*

Głównym projektantem *Enemy Front* był Łukasz Jańczuk. Być może ze względu na fakt, że produkcja ta zawiodła oczekiwania zarówno polskich graczy, jak i zachodnich recenzentów, Jańczuk zamiast kolejnej gry o tematyce militarnej zaprojektował – w ramach studia Juggler Games – utwór utrzymany w radykalnie odmiennej optyce. Dyrektor kreatywny studia, Jakub Jabłoński, który opracował ilustracje, nakierował *My Memory of Us* na tory „baśni bez przemocy” (Ziegler, 2018). Teoretycznie za główne źródło inspiracji służyła tu amerykańska *Lista Schindlera* (Spielberg, 1993); co więcej, narracja w przerywnikach filmowych prowadzona jest ciepłym głosem brytyjskiego aktora Patricka Stewarta. Istnieje jednak w tej grze przewrotne nawiązanie do twórczości Wajdy, o czym zaświadczą dalsza analiza.

Początek *My Memory of Us* ukazuje bezimienną młodą Polkę, która wraca do domu swojego dziadka we współczesnej Warszawie. Sterując tą postacią kobietą, gracz odnajduje ukryty na strychu zakurzony album przedstawiający dwójkę dzieci. Kiedy Polka przynosi go dziadkowi, ten opowiada jej o swojej przyjaźni z żydowską dziewczyną, poznaną jeszcze przed II wojną światową. Gdy Niemcy (zaprezentowani jako

.....

<sup>3</sup> Do tego stopnia, że w kuriozalnej scenie finałowej *Enemy Front* wspomniany reporter sam zostaje uwieczniony na zdjęciu – jako bohater – przez polskiego dziennikarza.

zdehumanizowane roboty) wkraczają do Polski, tylko ścisła współpraca między dwojgiem dzieci może pomóc im przetrwać wojnę, nawet gdy żydowska dziewczynka, szykanowana ze względu na swoje pochodzenie, zostaje zamknięta w getcie.

*My Memory of Us* jest grą liniową o ściśle określonej narracji, opartej na mieszanii zagadek logicznych z sekwencjami zręcznościowymi. Gracz może przełączać się pomiędzy obiema grywalnymi postaciami o różnych umiejętnościach; podczas gdy chłopak potrafi skradać się za patrolami i oślepiac wrogów swoim lusterkiem, dziewczyna umie biec szybciej odeń i korzystać z procy. Protagonisci mogą, a niekiedy muszą działać osobno (gdy zostaną rozdzieleni z powodu wydarzeń w grze), ale w wielu momentach mają szansę złapać się za ręce, co wpływa na ich standardowe zdolności. Przykładowo, jeśli chłopak prowadzi dziewczynę, oboje są w stanie skradać się za antagonistami bez czynienia hałasu. I odwrotnie: oboje szybciej uciekają przed wrogami, jeśli dziewczyna prowadzi chłopca.

*My Memory of Us* – przy całej swej konwencji baśniowej – zawiera elementy edukacyjne, nieoczekiwanie łączące ów utwór z filmami Wajdowskimi. Przytułkiem, w którym gromadzą się żydowskie dzieci jeszcze przed wybuchem wojny (w tym sterowana dziewczynka), zarządza Janusz Korczak<sup>4</sup>, tytułowy bohater *Korczaka* (Wajda, 1990). W końcowej partii gry protagonisci zostają zamknięci w wagonie pociągu, który ma ich przetransportować do obozu zagłady. Ostateczna ucieczka dzieci z transportu okazuje się jednak nawiązaniem do wspomnianego obrazu: w jego kontrowersyjnym zakończeniu transport do obozu zagłady w Treblince zatrzymuje się w szczerym polu, a Korczak wraz z dziećmi rozplywają się we mgle. Tymczasem w *My Memory of Us* dzieciom (wprawdzie już bez pomocy Korczaka) udaje się uniknąć tragicznego losu dzięki temu, że po prostu wyskakują z pociągu.

Podobieństwo zakończeń *Korczaka* i *My Memory of Us* może nie być wystarczające do wychwycenia inspiracji Wajdą, ale kolejnego dowodu dostarcza dalsza część finałowej partii gry. Gdy chłopiec i dziewczynka przemierzają spustoszony krajobraz, w pewnym momencie gracz

.....

<sup>4</sup> Postaci historycznych jest w grze więcej, np. gracz może napotkać Irenę Sendlerową oraz Władysława Szpilmana (Mucharzewski, 2018).



przeprowadza ich obok dostrzegalnego na pierwszym planie zniszczonego pnia drzewa z wrytym sercem. Widziane przez ową dziurę twarze bohaterów stanowią odwołanie do filmu *Pokolenie*, w którym protagoniści, grani przez Tadeusza Łomnickiego oraz Urszulę Modrzyńską, zostali uchwyceni przez kamerę w serduszkach parawanu fotograficznego (Lubelski, 2015, s. 199). Zarówno *Pokolenie*, jak i *My Memory of Us* traktują o inicjacji miłosnej w trakcie zawieruchy wojennej, przy czym postacie z gry mają więcej szczęścia, gdyż przeżywają walki i spotykają się po wojnie – nie bez pomocy warszawskiej dziewczynki znanej z początku opowieści.



**Ilustracja 1.** Sylwetki bohaterów ujęte w kształt serca; zrzut ekranu z gry *My Memory of Us*

## **2.2. Warsaw: Kanał pomiędzy centrum a peryferiami**

Ostatni rozdział *My Memory of Us* – jeszcze przed epilogiem po latach – zawiera mroczne starcie z mechanicznym monstrem w warszawskim kanale, co może przywołać na myśl *Kanał* Wajdy. Tematykę gehenny powstania warszawskiego porusza też gra *Warsaw*. O ile *My Memory of Us* było przeznaczone głównie do międzynarodowej dystrybucji, o tyle

tutowa taktyczna gra fabularna *Warsaw* powstawała bez presji umiędzynarodowienia. Produkcja, zrealizowana według projektu Bartosza Łojewskiego, zaczyna się podobnie jak *Kanał* Wajdy, albowiem już na starcie zapowiada śmierć głównych bohaterów. Inwersja czasowa pojawia się w *Kanał* za sprawą komentatora, a jej odpowiednikiem w grze jest animacja wprowadzająca. Jadwiga, sanitariuszka biorąca udział w powstaniu, wbiega do zrujnowanego hotelu Prudential (jednego z ikonicznych budynków przedwojennej Warszawy), w którym znajduje umierającego męża, Krzysztofa, z ich zakrwawionym portretem ślubnym. Jadwiga tuli zwłoki Krzysztofa, a niemiecki oficer wypuszcza swojego psa, by ją odnalazł i zamordował. Opis ten nosi znamiona ludonarracyjnego dysonansu – bo przecież w trakcie rozgrywki można uratować te postaci – ale jest zgodny z typowo polską martyrologiczną pamięcią o powstaniu.

*Warsaw* rozpoczyna się 1 sierpnia 1944 w tytułowym mieście, podzielonym symbolicznie na sześć dzielnic. Zadanie gracza sprowadza się do obrony przynajmniej jednej dzielnicy przed 2 października 1944 (historyczny koniec powstania). Mając do dyspozycji kilka postaci, gracz musi zarządzać dostępnymi zasobami (np. bronią, amunicją, zestawami medycznymi), rekrutować nowych żołnierzy i realizować misje w wybranych dzielnicach. Wykonywanie zadań jest niezbędne, aby utrzymać morale i zapobiec wyczerpaniu wojennemu powstańców. W trakcie misji gracz może przemieszczać swoją drużynę w poszukiwaniu zapasów, odnajdować kryjówki, a także np. niszczyć patrole wroga. Ten ostatni element rozgrywki przypomina *Darkest Dungeon*; postacie sojuszników i wrogów pojawiają się na ośmiu możliwych strefach dla każdej ze stron, co wpływa na zasięg ataku, jego celność czy specjalne ruchy, takie jak leczenie. Strefy walki są generowane losowo, dzięki czemu gracz nie ma pewności, jakie siły wroga napotka. Niemniej jednak możliwe jest zasadzanie się na nie przy użyciu trybu maskowania, co daje więcej akcji dostępnych podczas każdej tury.

*Warsaw*, mimo swego martyrologicznego tonu, stanowi fascynujący przykład gry pozwalającej na sterowanie postaciami nie do końca pasującymi do inteligenckiej, postszlacheckiej polskości. Wśród tych bohaterów znajdujemy przemytnika Kazimierza oraz prosocjalistycznego proletariusza Mariana. Można uzasadnić ich obecność w grze tym, że proletariusze i socjaliści konstituowali sporą część uczestników powstania warszawskiego (Tabor, 2018; Tycner, Tycner, 2018; Żuczkowski, 2019).

Z kolei wśród wrogów – oczywiście oprócz Niemców – gracz ma szansę napotkać członków Rosyjskiej Wyzwoleńczej Armii Ludowej, która była kolaboracyjną formacją Waffen SS złożoną z Rosjan i innych sowieckich nacjonalistów. Oddziały RONA brały czynny udział w masowych mordach Polaków na Ochocie (Marszałec, 2010, s. 365).

Co ciekawe, choć jedną z opanowanych dzielnic jest Praga (historycznie zdobyta w trakcie sowieckiej ofensywy zatrzymanej na wschód od Wisły), to w grze Związek Radziecki ani nie wspiera, ani nie utrudnia powstania. Tu pojawia się kolejne subtelne – acz ahistoryczne – odwołanie do filmu Wajdy, w którym bierność Sowietów została zaznaczona (ze względów cenzuralnych) żelazną kratą u wylotu kanału, przez którą widać odległy drugi brzeg rzeki, zdobyty już przez Armię Czerwoną (Bojarski, 2016). Co więcej, w grze członek 1 Dywizji Piechoty im. Tadeusza Kościuszki (sformowanej w Związku Radzieckim) może przyłączyć się do dostępnej drużyny. Na większą uwagę zasługują również losowo generowane wydarzenia. W jednym z nich występuje duchowny, który „puka do waszych drzwi, twierdząc, że sam doznał objawienia Matki Boskiej”. Jeśli gracz podzieli entuzjazm duchownego i zaatakuje niemiecką placówkę, skończy się to dla Polaków katastrofalnie. Końcowe partie *Warsaw* również podają w wątpliwość heroiczną narrację o powstaniu (choć nie negują jej całkowicie). Jeśli graczowi nie udaje się obronić dzielnic, w wydarzeniach z późnego okresu powstania Krzysztof wykazuje oznaki frustracji, Jadwiga mówi, że „zginie całe pokolenie”, a zdemoralizowany Kazimierz zabawia się zdobytymi rolkami filmu zawierającymi obrazy brutalnej przemocy.

Mimo zniuansowanego ujęcia gra *Pixelated Milk* nie pozwala na powstrzymanie regresu powstania. Niezależnie od osiągnięć gracza wskaźnik impetu wysiłku zbrojnego spada w postępie geometrycznym. Nawet jeśli gracz zgromadzi znaczną ilość zapasów potrzebnych do utrzymania dzielnic i zbierze dużą grupę dobrze uzbrojonych bohaterów, powstanie zawsze upadnie 2 października. Podobnie jak w filmie Wajdy, protagoniści są pogrążeni w beznadziei. Jediną możliwą nagrodą dla gracza jest garść plansz podsumowujących, jak ocaleni poradziliby sobie po powstaniu.

### **2.3. *Popiół i diament*: bliżej peryferii**

Najmniej znana z analizowanych trzech gier – *Popiół i diament* – stanowi parafrazę i utworu Andrzejewskiego, i filmu Wajdy. Nie osiągnęła rozgłosu

na ich miarę; nie była przekładana na język angielski; przyjęła konwencję niekomercyjnej gry przeglądarkowej, dlatego też oddziaływała głównie na peryferiach. *Popiół i diament* zaprogramował trzyosobowy zespół złożony z Agnieszki Słodownik, Michała Danielewicza i Michała Szoty. Osadzona tuż przed końcem II wojny światowej w Europie growa adaptacja utworu – choć pod względem literackim sporo zapożycza z pierwowzoru Andrzejewskiego – podąża raczej tropem Wajdowskim. Powieściowy Maciek Chełmicki pojawia się w tle jako marginalny szwarczarakter z podziemia niepodległościowego, przygotowujący zamach na lokalnego sekretarza Polskiej Partii Robotniczej, Szczukę. Tymczasem filmowa kreacja Zbigniewa Cybulskiego przesuwiała akcenty, pozwalając widzom utożsamić się z Chełmickim (Lubelski, 2015, s. 225–226). Hipertekstowa narracja gry, tak jak w filmie Wajdy, podporządkowana jest postaci Maćka. Akcja rozpoczyna się nieprzypadkowo od słów: „Halo... Maciek?”, które wypowiada przy kapliczce Andrzej Kossecki do Chełmickiego, czemu towarzyszy niemal oślepiające gracza wideo symulujące punkt widzenia protagonisty.

Jeśli jednak growy *Popiół i diament* przyjmuje punkt widzenia Maćka, to tylko po to, aby twórcy mogli wdać się w polemikę z Wajdowską ekspresjonistyczną wizją artystyczną. W grze nie ma słynnej sceny z kieliszkami ani pełnego tragizmu, szaleńczego śmiechu Chełmickiego. Ponadto, choć gracz ma szansę dokonywać wyborów wpływających na los bohatera, w niewielkim stopniu modyfikują one tok akcji. Jeśli Maciek na początku gry nie zastrzeli spotkanych przypadkowo członków PPR, to zrobi to Andrzej; bez znaczenia też pozostaje, czy po wykonaniu wyroku na Szczuce protagonista ucieknie w ciasną uliczkę, czy pobiegnie zygzakiem. Jeśli gracz zdecyduje się wykonać wyrok, wybory prowadzą do podobnego zakończenia, brutalniejszego niż w pierwowzorach: „Huk. Silne uderzenie w plecy ścina cię z nóg i pozbawia oddechu. Chciałbyś się ruszyć, ale zwijasz się w drgawkach. Świat zachodzi mgłą” (Słodownik i in., 2014). W grze nie ma literackiej puenty żołnierzy Ludowego Wojska Polskiego: „Po coś uciekał, człowieku?” (Andrzejewski, 1948, s. 335), ale też brakuje filmowej szamotaniny Maćka na wysypisku śmieci.

W drugim wariantcie zakończenia los Maćka jest inny. Jeśli gracz nie zdecyduje się zabić Szczuki, tak czy inaczej dopadają go funkcjonariusze Urzędu Bezpieczeństwa, którzy poddają go torturom. W tym przypadku, wyszedłszy z więzienia po amnestii z 1956 roku, Maciek umiera na raka

płuc w 1974 roku. Jest to najbardziej jaskrawe odstępstwo od poprzednich wersji *Popiołu i diamentu*, które ze względu na uwikłania polityczne pomijały istotną prawdę o losach byłych akowców: przeważnie to nie oni zabijali komunistów, wręcz odwrotnie. Mimo to w growym *Popiele i diamentie* widać podobny dylemat, jak w filmie Wajdy: czy warto umierać młodo za straconą sprawę, czy też lepiej żyć przez lata z poczuciem winy? Czy w okresie powojennym akowcy mieli możliwość wyboru? Niezależnie od odpowiedzi, Wajdowska narracja heroiczna w grze Słodownik, Danielewicz i Szoty ulega zakwestionowaniu lub też – jeśli użyć terminologii Lacanowskiej (1991) – sprowadzeniu z Symbolicznego (śmierć na „śmietniku historii”) na poziom pełnego brzydoty Realnego (natychmiastowa śmierć lub pozbawiony heroizmu koniec życia).

### 3. Wnioski

Krótko przed swoją śmiercią w 2016 roku Andrzej Wajda twierdził:

Moim obowiązkiem jako reżysera filmowego jest mówić – nie rezygnując z polskiego języka – tak, żeby zainteresować naszymi sprawami świat. To my mamy rozmawiać o naszych sprawach, a nie wynajmować jakiegoś fachowca z Hollywood. Rzecz w tym, żeby szła za tym jakaś poważniejsza treść i prawda, w wyrażeniu których nikt nas nie wyręczy [...] (cyt. za: Wróblewski, 2016).

Przedstawione trzy przykłady gier wojennych wyprodukowanych w Polsce zdają się potwierdzać, że w obliczu klęski „hollywoodzkiego” *Enemy Front* polscy deweloperzy biorą słowa reżysera pod uwagę. Growy *Popiół i diament*, jakkolwiek stanowi twórczą polemikę z Wajdowskim filmem, paradoksalnie – ze względu na barierę językową – znajduje się na kulturowych peryferiach. Tymczasem *Warsaw* oraz *My Memory of Us* są przykładami zachowania równowagi pomiędzy centrum a peryferiami kulturowymi. Takie wojenne „gry środka” nie każdemu muszą się podobać; *Warsaw* cechuje fatalizm, podczas gdy *My Memory of Us* – eufemistyczne ujęcie Zagłady (Majkowski, Suszkiewicz, 2021). Obie gry zawierają jednak także elementy uniwersalne (perspektywa dziecięcych cywili w *My Memory of Us*, nieoczywista wspólnotowość ruchu oporu przeciwko nazistom w *Warsaw*).

Pochodzące z ostatniej dekady gry wojenne polskiej produkcji mimo wszystko wciąż są zabarwione retoryką bojową. Nawet dzieci z *My Memory of Us* ostatecznie stają do zażartej walki z robotami-nazistami, kulminującej w starciu ze wspomnianym monstrem w warszawskich kanałach. Heroiczność bohaterów z growego *Popiołu i diamentu* oraz *Warsaw* jest problematyzowana, ale nie całkowicie zanegowana. Polskiemu polu gier cyfrowych, które podąża tropem Wajdy, brakuje jednak urozmaicenia owej retoryki, np. wprowadzenia ironicznego tonu typowego dla filmów Andrzeja Munka. Powstały w Czechach *Attentat 1942* (Charles University, Czech Academy of Sciences, 2017), który dowodzi zwyczajności czasów okupacji, w tym przypadków kolaboracji zwykłych ludzi z nazistami, może być tu punktem odniesienia.

## Literatura

- Adamczak, M. (2013). Między poetyką kulturową a kulturą produkcji. Społeczny kontekst realizacji pierwszych filmów Andrzeja Wajdy. *Images*, 13(22), 73–90. Online: <<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/i/article/view/3662>>. Data dostępu: 23 października 2021.
- Andrzejewski, J. (1948). *Popiół i diament: powieść*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Bojarski, P. (15 października 2016). Jak Wajda znalazł „Kanał”. *Gazeta Wyborcza*. Online: <<https://wyborcza.pl/7,75410,20838915,jak-wajda-znalazl-kanal.html>>. Data dostępu: 3 czerwca 2022.
- jp, mrt, ura (1 sierpnia 2013). Wajda i Komasa spotkali się na planie filmu o powstaniu „Miasto 44”. *Dzieje.pl*. Online: <<https://dzieje.pl/film/wajda-i-komasa-spotkali-sie-na-planie-filmu-o-powstaniu-miasto44>>. Data dostępu: 23 maja 2022.
- Keeley, J. (19 października 2018). „My Memory of Us” review. *Adventure Gamers*. Online: <<https://adventuregamers.com/articles/view/36223>>. Data dostępu: 24 października 2021.
- Kornacki, K. (2018). „Popiół i diament” w ogniu. Krytyka filmu po 13 grudnia 1981 roku. *Studia Filmoznawcze*, 39, 27–51. Online: <<https://wuwr.pl/sf/article/view/1612>>. Data dostępu: 5 września 2022.



- Lacan, J. (1991). *The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis, 1954-1955* (tłum. S. Tomaselli, notes J. Forrester). New York: W. W. Norton & Company.
- Lubelski, T. (1992). *Strategie autorskie w polskim filmie fabularnym lat 1945-1961*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Lubelski, T. (2007). „Kanał” 50 lat temu: paradoks odbioru. *Kino*, 41(5), 58-60.
- Lubelski, T. (2015). *Historia kina polskiego 1895-2014*. Kraków: Universitas.
- Luter, A. (3 października 2018). But na ołtarzu, czyli „Popiół i diament”. *Więź*. Online: <<https://wiesz.pl/2018/10/03/but-na-oltarzu-popiol-i-diament>>. Data dostępu: 23 października 2021.
- Majkowski, T. Z., Suszkiewicz, K. (2021). Radecznicza memory game. An educational workshop. *International Journal of Heritage, Memory and Conflict*, 1(1), 85-93. Online: <<https://ijhmc.arphahub.com/article/63349>>. Data dostępu: 18 maja 2022.
- Marszałec, J. (2010). Powstanie Warszawskie: Wojna, polityka, życie społeczne i mit. W: K. Persak, P. Machcewicz (red.), *II wojna światowa* (s. 339-375). Warszawa: Muzeum Historii Polski - Bellona. Online: <[https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13659/marszalec\\_powstanie\\_warszawskie.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13659/marszalec_powstanie_warszawskie.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Data dostępu: 5 września 2022.
- Mucharzewski, M. (13 października 2018). Gdy „Valiant Hearts” spotyka powstanie warszawskie - recenzja „My Memory of Us”. *Graczpospolita.pl*. Online: <<https://graczpospolita.pl/recenzja-my-memory-of-us>>. Data dostępu: 18 maja 2022.
- Schweiger, B. (2015). Relacje władzy w polu wytwórstwa gier komputerowych. *Czas Kultury*, 31(2), 104-110. Online: <<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=424917>>. Data dostępu: 24 października 2021.
- Sterczewski, P. (2016). This Uprising of Mine: Game Conventions, Cultural Memory and Civilian Experience of War in Polish Games. *Game Studies*, 16(2). Online: <<http://gamestudies.org/1602/articles/sterczewski>>. Data dostępu: 23 października 2021.
- Szczekała, B. (2014). Nowe kino powstańcze? *EKRANY*, 5(21), 46-49.
- Tabor, N. (28 sierpnia 2018). Żołnierze zapomniani? *Przegląd*. Online: <<https://www.tygodnikprzeгляд.pl/zolnierze-zapomniani>>. Data dostępu: 26 października 2021.

- Tycner, M., Tycner, A. (wybór, wstęp, oprac.) (24 września 2018). Komuna warszawska 1944. *Kontakt*. Online: <<https://magazynkontakt.pl/komuna-warszawska-1944>>. Data dostępu: 26 października 2021.
- Vasile, C. (5 października 2019). WARSAW Review (PC). *Softpedia News*. Online: <<https://www.softpedia.com/reviews/games/pc/warsaw-review-527714.shtml>>. Data dostępu: 24 października 2021.
- Werner, A. (1987). *Polskie, arcypolskie...* London: Polonia.
- Witek, P. (2013). Andrzej Wajda as Historian. W: R. A. Rosenstone, C. Parvulescu (red.), *A Companion to the Historical Film* (s. 154–175). Malden: Wiley-Blackwell. Online: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118322673.ch8>>. Data dostępu: 23 października 2021.
- Wróblewski, J. (2016). Wajda: „Najpiękniejsze jest to, czego się nie zrobiło”. *Polityka*, 60(10), 74. Online: <<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/1652282,1,wajda-najpiekniejsze-jest-to-czego-sie-nie-zrobilo.read>>. Data dostępu: 20 grudnia 2021.
- Ziegler, T. (23 sierpnia 2018). Developer Interview: Juggler Games. *Game Pilgrim*. Online: <<https://gamepilgrim.com/2018/08/23/developer-interview-juggler-games>>. Data dostępu: 24 października 2021.
- Żuczkowski, M. (9 września 2019). Socjaliści polscy w „wojnie o całe jutro świata”. *Przystanek Historia*. Online: <<https://przystanekhistoria.pl/paz/tematy/ruch-socjalistyczny/53683,Socjalisci-polscy-w-wojnie-o-cale-jutro-swiata.html>>. Data dostępu: 26 października 2021.

## Filmografia

- Chmielewski, T. (1969). *Jak rozpętałem II wojnę światową* [DVD]. Przedsiębiorstwo Realizacji Filmów „Zespoły Filmowe”.
- Komasa, J. (2014). *Miasto 44* [DVD]. Akson Studio.
- Spielberg, S. (1993). *Lista Schindlera* [DVD]. Warner Bros.
- Wajda, A. (1954). *Pokolenie* [DVD]. Wytwórnia Filmów Fabularnych.
- Wajda, A. (1956). *Kanał* [DVD]. Zespół Filmowy „Kadr”.
- Wajda, A. (1958). *Popiół i diament* [DVD]. Zespół Filmowy „Kadr”.
- Wajda, A. (1990). *Korczak* [DVD]. Film Studio „TiM”.



## Ludografia

- Alien Artefact (2002). *Another War* [PC]. Mirage Interactive, Polska.
- Alien Artefact (2003). *Jak rozpętałem II wojnę światową* [PC]. Mirage Interactive, Polska.
- Charles University, Czech Academy of Sciences (2017). *Attentat 1942* [PC]. Charles University, Czech Academy of Sciences, Czechy.
- CI Games (2014). *Enemy Front* [PC]. CI Games, Polska.
- City Interactive (2005). *Combat Wings* [PC]. City Interactive, Polska.
- Corwin Software Studios (1999). *Mortyr 2093-1944* [PC]. Mirage Interactive, Polska.
- DMD Enterprise (2012). *Uprising44: The Silent Shadows* [PC]. Play Publishing, Polska.
- Juggler Games (2018). *My Memory of Us* [PC]. IMG.N.PRO, Polska.
- Pixelated Milk (2019). *Warsaw* [PC]. Pixelated Milk, Polska.
- Red Hook Studios (2016). *Darkest Dungeon* [PC]. Red Hook Studios, Polska.
- Słodownik, A., Danielewicz, M., Szota, M. (2014). *Popiół i diament* [gra przeglądarkowa]. B.w., Polska. Online: <<https://web.archive.org/web/20140208130948/http://popioldiament.pl>>. Data dostępu: 20 grudnia 2021.
- Ubisoft Montpellier (2013). *Valiant Hearts: The Great War* [PC]. Ubisoft, Francja.

**mgr Filip Jankowski** – groznawca, doktorant w Instytucie Sztuk Audiowizualnych, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

---

### **Tropem Wajdy. Polskie gry cyfrowe o II wojnie światowej między centrum a peryferiami**

**Abstrakt:** Celem artykułu jest syntetyczne ujęcie zjawiska gier cyfrowych o II wojnie światowej powstałych w ubiegłym dziesięcioleciu na terenie Polski. Jakkolwiek tematyka ta pojawiała się w polskich grach cyfrowych już wcześniej, dopiero w drugiej dekadzie XXI wieku została przedstawiona bardziej jako traumatyczne doświadczenie aniżeli awanturicza przygoda.

Za przykłady służą trzy gry z lat 2011–2021: *Popiół i diament*, *Warsaw*, *My Memory of Us*. Badanie wykazuje, iż wspomniane tytuły odtwarzają narodową martyrologię w manierze filmów Andrzeja Wajdy.

**Słowa kluczowe:** Andrzej Wajda, gry cyfrowe, II wojna światowa, Polska

---

# Linguistic landscape in film works and video games

*Krajobraz językowy w utworach filmowych i grach wideo*

**Dawid Kajszczarek**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dawid.kajszczarek@gmail.com | ORCID: 0000-0002-7152-8342

---

**Abstract:** Linguistic landscape studies can yield information about the society inhabiting the given area: the use and distribution of languages, but also social structure and hierarchy of linguistic groups. For these reasons, the linguistic landscape can be used in artworks to convey information regarding the fictional reality to the recipient. This paper aims to analyse what functions the linguistic landscape can perform in film works and video games, and how certain aspects of fictional realities are portrayed through the intentional use of linguistic landscapes.

**Keywords:** linguistic landscape, film works, video games

---



# 1. The concept of linguistic landscape

The linguistic landscape is a relatively new field of study. It is relevant not only in linguistics but also in numerous other disciplines connected with social and political spheres of human life, such as sociology, political science, architecture, economy, and geography (Shohamy, 2009).

Although the relevance of the language used in public space was noticed earlier, for example, by Elizabeth Nadel et al. (1977) or Bernard Spolsky and Robert L. Cooper (1991) in their studies of language use in Jerusalem, the very term “linguistic” landscape was first used in 1997 by Rodrigue Landry and Richard Y. Bourhis. They defined the linguistic landscape as “[T]he visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region” (Landry and Bourhis, 1997, p. 23).

Similarly general definitions have been formed by various other researchers, for example Elana Shohamy, who defines the linguistic landscape as “language items that are displayed in a variety of contexts in the environment” (2006, p. 112), or Florian Coulmas: “the study of writing on display in the public sphere” (2009, p. 14). Other scholars who propose such conceptualizations include Peter Backhaus (2006) or Eliezer Ben-Rafael (2009). While the definitions differ in certain aspects, there is a general agreement that the linguistic landscape covers the entirety of language visible in the public space of the given area of research.

Numerous scholars note the importance of linguistic landscape studies and what it contributes not only to linguistics but also other disciplines. Landry and Bourhis (1997) note that the linguistic landscape can yield information on the society inhabiting the given area of research – not only regarding the use and distribution of language, but also the social structure and hierarchy, and the level of influence of individual groups.

Similar claims on learning about society from the linguistic landscape have been made by Eliezer Ben-Rafael (2009) and by Ben-Rafael et al. in their study of the linguistic landscape in Israel (2006). Elana Shohamy and Durk Gorter (2009) also agree with the idea – they present the linguistic landscape as an “important indicator capable of providing relevant information about societies, vitality and the inter-relationship of groups, especially in linguistic contested regions” (Shohamy, 2009, p. 2) and claim that the goal of its study is “to understand the system, the messages

it delivers or could deliver, about societies, people, the economy, policy, class, identities, multilingualism, multimodalities, forms of representation and additional phenomena” (Shohamy & Gorter, 2009, p. 3).

In addition, Durk Gorter suggests that from linguistic landscape study, one could learn about the historical changes in social, cultural and political situation of a given region (Gorter, 2006, 2013). This idea has also been proposed by Ben-Rafael (2009), who claims that, in the case of most areas, the linguistic landscape yields information about the historical events and tendencies that occurred there.

Linguistic landscape studies is a field where new developments are still being made, and scholars find new points of relevance and uses of the concept in other fields, also outside the scope of linguistics, or humanities in general. To name a few examples, Connor Malloy (2022) examines how the linguistic landscape can affect human psychology, Yu Li et al. (2022) suggest its potential use in pedagogy, and Durk Gorter (2018) argues that linguistic landscape studies can tie in with the advancements in computer technology.

The knowledge of the mentioned purposes and the type of information a linguistic landscape study can yield is also applicable in its analysis in artistic works. This regards the artists’ use of the linguistic landscape in shaping a represented world and the overall narration of the literary or film work. For this purpose, both linguistic and non-linguistic elements of signs can be utilised. The linguistic elements that may support this aspect of the given work include the language distribution within the text visible in signs, formal or informal tone, or grammatical mood. The non-linguistic elements may include any visual characteristics of the given sign, such as the shape, size, color, and brightness, as well as the position of the sign in relation to its surroundings.

## 2. Linguistic landscape in film works

Bruce Block (2020) names the visuals as one of the three basic components of a film work, along with sound and story. He also explains that the visual aspect of a movie can be used to express certain emotions and ideas. As the linguistic landscape is exclusively connected to the visual sphere, it often performs relevant functions in film works.

## 2.1 *Blade Runner* (1982)

*Blade Runner* is a science fiction movie directed by Ridley Scott and released in 1982, partially based on the novel *Do androids dream of electric sheep?* by Philip K. Dick. It is considered to be a major influence for modern science fiction film while also incorporating elements of film noir and detective fiction (Bukatman, 2012; Hyden, 2018). The film explores numerous themes and issues typical for contemporary fiction such as the technological advancements and economic changes that took place in the United States at the time.

The movie is one of the first and most influential works in the subgenre of science fiction called cyberpunk (Csicsery-Ronay, 1988; Bukatman, 2012; Hyden, 2018). One of the distinguishing characteristics of the subgenre is its visual aspect, in particular the urban landscapes. The portrayal of the futuristic city in *Blade Runner* is one of its prominent features that has been referenced or imitated in numerous later works of the subgenre (Bukatman, 2012; Hyden, 2018).

One of the key elements of this aesthetic is the prevalence of bright neon signs, especially advertisement signs visible throughout the city. They are the most prominent elements of the cityscape and make up a large percent of all linguistic signs in the film. Advertisements are often shown through electronic displays, enormous bright screens, or neon signs, but also in more traditional forms. In most cases, they are very prominent and easily discernible from the rest of the scenery. Many are of a large size and consist of bright, saturated colours, as opposed to the rest of scenery, which is dominated by dark, mostly monochrome hues. As such, advertisements are very noticeable and stand out, even when remaining solely in the background and out of focus. This design of linguistic signs, along with their ubiquitous nature, is a crucial element of the characteristic aesthetic of the urban landscape in the movie, described by Hyden (2018) and Bukatman (2012). This example demonstrates that the linguistic landscape can be used as a part of visual design. As film is a dominantly visual medium, this is an important role for the work as a whole.

Apart from the visuals, the prevalence of these commercial signs also has its function in the narration as it supports the message of the film regarding the aggressive nature of future capitalistic society. Sage Hyden

(2018) sees such an expansive portrayal of advertisements as a form of expression of fear of what the socioeconomic policies introduced during Ronald Reagan's presidency could lead to, especially paired with the rapid technological advancements of the time. According to Hyden, the ubiquity of advertisements represents how corporate capitalism rules everyday lives of its inhabitants. As such, linguistic landscape provides the recipient with certain information on the fictional reality and the society that inhabits it, thus becoming an instrument of narration. In addition, some advertisements feature real-world names such as Coca-Cola, Budweiser, or Atari. This measure reinforces the connection of the fictional world to the reality and supports the illusion that the world of *Blade Runner* is an extrapolation of our own.

Aside from the socioeconomic commentary of the film, Carlen Lavigne (2013) names the process of globalisation and mass migrations as an important theme of *Blade Runner*, and also cyberpunk in general. In the film, the aspect of globalisation and culture mixing is abundantly expressed by the language distribution that can be observed throughout the city. Aside from English, numerous foreign languages appear on many signs, for example, Russian or Spanish, which are the languages of Los Angeles minorities. However, the dominant language family visible in the linguistic landscape of the film is Asian, in particular Chinese and Japanese. They are used in signs of various functionality, including the dominantly informative signs, as well as the expressive (for example, writings on walls expressing disdain for other national groups) and persuasive (commercial signs, advertisements). Robert Cumbow (2000) also notes that such clear representation of Asian cultures in the futuristic USA in *Blade Runner* is an intentional expression of thoughts on the sociocultural situation and trends of the contemporary world. Such portrayal could be an expression of what contemporary real-world social processes could lead to or a simple prediction of the future based on observations of the reality.

Linguistic landscape is an important element in *Blade Runner*, serving not only as a decorative part of the scenery, which gives the movie the distinct aesthetic, but also bearing relevant information on the plot and the fictional world portrayed in the movie. The linguistic signs that appear on the screen can be seen to have been intentionally presented to reflect on certain aspects on the portrayed society and the vision of the



future, and they provide additional information that complement what the recipients learn through more direct means.

### 3. Linguistic landscape in video games

Modern video games usually follow similar principles as films in the aspects of visual design and narration. However, they also include an aspect that is absent in film works, namely interactivity, which is to be taken into account when designing a game, also including the use of its linguistic landscape.

#### 3.1 *Deus Ex* (2000)

*Deus Ex* is a video game directed by Warren Spector, released in the year 2000. The story takes place in the year 2052 and depicts a dystopic vision of the future society where global corporations and political groups have amassed an enormous amount of power over the world and vast differences between social and economic classes exist. In *Deus Ex*, numerous aspects of social and political life are being discussed and the narration touches upon such issues as economic policies, overly centralised political power, and rapid technological advancement.

One of the most predominant characteristics of the society portrayed in *Deus Ex* is the aspect of globalization. Travel between different parts of the world is relatively quick and easy, and people of various national and cultural descents mix in many areas. English functions as a universal language of the world and most people can communicate in it, even in geographically and culturally distant parts of the globe. Even those from lower socioeconomic classes, who often struggle with lack of education, can understand and speak English besides their mother tongues. In the story, it is explained that there are continuous efforts being made to unify all people in the spheres of culture and language.

This unification is also represented through the linguistic landscape in numerous instances in the story. In the scenes that take place in Hong Kong, which are particularly abundant in linguistic signs, the majority of the signs include text in both Chinese and English, or solely in English, which is a significant increase of this language's usage in comparison

to the real-world situation in Hong Kong at the time. In comparison, a later part of the game takes place in France where the situation is much different: linguistic signs appear almost solely in French, with no elements in other languages. This contrast can be explained both by narrative measures (in the world of *Deus Ex*, France is ruled by a strong authoritarian government that strictly controls the country's economic and civil spheres, while in Hong Kong the authorities are not as involved) and reality extrapolations (English is already known and in use by certain groups in Hong Kong, whereas strict linguistic policies have been introduced in France with the aim of preserving the national language). As such, the linguistic landscape again functions as a tool to portray certain aspects of these parts of the universe and their social and political situations.

The linguistic landscape is also an element of the visual design of the game. In Hong Kong, the linguistic landscape features a striking abundance of colourful neon signs, electronic displays, and all sorts of commercial signs, which contribute to the characteristic feeling of the place – it was intended to be portrayed as a busy, lively city, also referencing some elements of Eastern Asian cultures. In the portion of the game that takes place in France, the situation is much different. According to the story, shortly before the events of the game, a series of riots broke out in the country and as a result, a police curfew was introduced in Paris. Citizens are not allowed outside during the night and the streets are patrolled by a paramilitary personnel ready to shoot even unarmed citizens on sight. This location in the game was meant to feel lonely and dangerous, pointing at the difficulty of the political situation and the menace connected to the story's antagonists. The visual design of the linguistic landscape in the city adds to this feeling: compared to that of Hong Kong, linguistic landscape in Paris is rather scarce, consisting mostly of occasional storefront signs or informational posters. Unlike the bright neon signs and electronic displays that are ubiquitous in Hong Kong, the signs in France are simple, usually have muted colours, and are often visibly old and weathered, with not many commercial signs either. Such portrayal of the linguistic landscape adds to the desolate atmosphere of the location. These two contrasting examples show how linguistic landscape can

be used to achieve different visual design in different locations and evoke certain feelings through the visuals of the given place.

Aside from the two functions of the linguistic landscape that were also present in film works, information source and element of visual design, there is another function connected to the interactive nature of the video game medium. The player in *Deus Ex* is free to roam the game world and has a large degree of freedom in exploring the environment. Because of this, it becomes crucial from the game design perspective that the player's actions are subtly guided in the right direction by various elements of the world. The linguistic landscape is one of the most commonly used instruments in this aspect: it works to aid the player in their exploration. The player is often told to go to certain places in order to progress the story, and linguistic signs are used to help them orientate themselves and find their way.

For example, in Hong Kong, the signs pointing the right way to the given places are usually bright electronic signs, often contrasted with the dim background. They are designed that way to be easily noticeable by the player. A similar design can be seen in Paris: among the gray unobtrusive signs that create its linguistic landscape, the only bright, colorful sign spells the name of a nightclub La Porte de l'Enfer, a place that the player is earlier told to go to, while the rest of linguistic signs, which function primarily as a decor, are usually bleak and weathered. The linguistic content of these signs also often contributes to this function. The signs that are relevant to the gameplay aspect are either monolingual English or include the English text as the most prominent in order to avoid confusion on part of the player, as the target audience of the game are English-speaking recipients.

### **3.2 *Fallout 3* (2008)**

*Fallout 3* is the third installment in the main *Fallout* series. It depicts a vision of the future in which the world has been destroyed by a nuclear war that broke out in the year 2077. Some people managed to survive the apocalypse in enormous underground vaults that had been sealed right before the war. The following generations were born and lived in them, without ever having seen the outside world. The player character belongs

to one of those generations, but at one point, they leave the vault and get to explore the outside world.

One of the foci of the narrative design of *Fallout 3* is its environmental storytelling. The game keenly utilises the linguistic landscape to convey certain themes in various areas. The introductory portion of the game takes place inside the vault which is run by an authoritarian leader called the Overseer. Lives of the vault dwellers are strictly controlled in many areas, freedom of speech is limited, and the authorities do not hesitate to violently exercise their power over those who do not follow the rules. The linguistic landscape of the vault adds to the dystopian feeling that the narration aims to achieve. Inside the vault, the linguistic landscape consists to a large degree of propaganda posters made by the authorities that command the citizens to comply and live according to the rules, dedicate themselves to work, marry and raise many children, and never criticize those in power. The posters use the imperative mode and address the recipients directly, and the language they use is concise to keep the messages short. The signs are designed to fulfill solely the persuasive function. It can also be noted that the linguistic landscape of the vault is purely monolingual, which may point to the homogeneity of the dwellers. From observing these signs, along with other elements of narration, the player can learn about the sociopolitical situation in the vault, which also rationalizes the protagonist's motivation to escape the place later in the story. At one point in the game, a revolt breaks out in the vault, and the citizens' rebellion is also shown through linguistic signs, namely hand-painted derogatory slogans on the walls targeted at the Overseer.

On the other hand, the main portion of the game takes place outside the vault, in post-war ruins of the capital city, Washington. Throughout the city, an abundance of linguistic signs can be seen, most of them being old weathered signs and posters from the time before the war. From these, the player can learn more about the pre-war social, economic, and political situation of the United States. While pre-war signs in the previous *Fallout* games mostly referenced the 1980s and 1990s popular culture, the ones in *Fallout 3* stand as a part of the narration of the game as they are a form of satire aimed at the 1940s and 1950s Americana. Among the signs, there are many advertisements of junk food and vanity products, but the most prevalent are propaganda posters encouraging the people

of the USA to support their country and the army at any cost, at the same time depicting the enemy, China, as an irredeemable incarnation of evil.

Although the characteristics of the linguistic landscape differ largely between the inside of the vault and the outside world, certain points of similarity in their linguistic elements can be seen. In both cases, linguistic signs are mostly persuasive rather than informative, and aim to evoke a certain reaction from their recipients. The prewar posters are similarly monolingual, which portrays the social structure of the United States from before the war, although examples of signs in Chinese can be found in certain distinct places, which shows that the military adversaries were present in the country and also using propaganda for their goals. From these posters, the player can learn more about the world before the war – the political tensions, the civil unrest, but also some aspects of social and economic life. For example, some of the advertisement signs show absurdly high prices of the products, reflecting the miserable economic situation of the country and soaring inflation which had been one of the factors that had led to the war in the first place. This way, linguistic landscape conveys information on the fictional reality to the player, giving them a better understanding of its story, and a better perspective on the themes of the game.

The linguistic landscape is also an element of the visual design of the game world. The pre-war signs that appear in the city ruins are faded, weathered, and often barely readable due to their condition. Signs on metallic surfaces, like subway station names, storefront signs, or street signs, are covered in rust and often partially salvaged, whereas many paper posters are worn out to the point of incomprehensibility. On the other hand, new linguistic signs, made by the new settlers of the wasteland, are often simple and improvised, made of junk or scrapes and paint, reflecting the struggle of living in the post-war world. As such, the linguistic landscape of the game world adds to the desolate feeling of the inhospitable post-apocalyptic world that was destroyed by a nuclear war and still has not recovered. The visuals of the outside world contrast with the inside of the vault where signs and posters are in good condition and visibly taken care of, which creates a clean and sterile feeling of the place.

The guiding function of the linguistic landscape is also present in the game. *Fallout 3* is an open-world game, giving the player a high degree

of freedom in their exploration. To help them find the key locations, linguistic signs were designed. Unlike the map and the compass, which are parts of the user interface, these signs are physical entities in the game world and they make sense within their environment – they can be, for example, crudely made road signs pointing at a new settlement, or simply a writing on a wall with a directional arrow on the side. In addition, signs designating places of interest are big and positioned in a way that makes them easily noticeable, even from afar. These types of signs are particularly abundant in vaults which are mostly composed of corridors and staircases, with somewhat maze-like designs. The signs describing the specific rooms and giving directions to various places not only make sense from the worldbuilding perspective but also aid the player in navigating these areas.

## 4. Conclusions

The linguistic landscape is often a relevant part of fictional works and can be intentionally used by the authors to perform certain functions.

In the case of film works, two commonly used functions of the linguistic landscape can be distinguished. The first is being an information source for the viewer. When the recipient is presented with a fictional world, narration and other elements of the given work have to introduce them to any novel concepts that they will encounter in order to make the story understandable. The linguistic landscape can be an effective tool for that as it can provide various knowledge about the world and also the society inhabiting it, since linguistic signs are connected to the people who create them and live with them. As such, the linguistic landscape can be used by filmmakers in conveying the desired themes and evoking intended reactions in the recipients (e.g. in science fiction works). This can be done not only through the linguistic elements of the signs, but also through other aspects such as their visual appearance and positioning in the film world's environment.

Aside from that, the linguistic landscape be a relevant part of the scenery of the given work and contribute to its individual aesthetics. The works analysed in the paper represent dominantly visual types of media.

Visuals are an important element of such works and it can be recognized that linguistic signs, their graphical form, localization, and contexts can contribute extensively to the overall look of the given work. In the case of film works, these signs often become part of their identity and influence their overall reception.

While video games share the visual dominance of the previous medium, the linguistic landscape in them has an additional function: it can be used in the design of the game world in order to aid the player in their exploration and guide them to progress in the game. This function is exclusive to games as it emerges directly from the interactive nature of the medium. In this aspect, again, both linguistic and non-linguistic aspects of linguistic signs are used. The language used and the length of the text on the given sign can be intended to draw the player's attention and give information that the intended audience will understand. The visual appearance and positioning of signs perform a similar function. A large, bright, and well-lit sign will be more noticeable, as well as one that is positioned in a way which makes it immediately visible and that uses a color scheme which makes it easily discernible from the other signs that perform solely decorative functions.

The study could be continued and improved by analyzing a larger number of works, also those from other genres and in more languages.

## References

- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. In D. Gorter (Ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (pp. 52–66). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. In D. Gorter (Ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (pp. 7–30). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ben-Rafael, E. (2009). A sociological approach to the study of linguistic landscapes. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 40–54). New York, NY: Routledge.
- Block, B. (2020). *The basic visual components*. London: Routledge.

- Bukatman, S. (2012) *Blade Runner*. London: The British Film Institute, Bloomsbury Publishing.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. In D. Gorter (Ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (pp. 67–80). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Coulmas, F. (2009). Linguistic landscaping and the seed of the public sphere. In E. Shohamy, D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 13–24). New York, NY: Routledge.
- Cumbow, R. (2000). *Order in the universe: The films of John Carpenter*. Lanham, MA: The Scarecrow Press, Inc.
- Csicsery-Ronay, I. (1988). Cyberpunk and neuromanticism. *Mississippi Review*, 16(2–3), 266–278. Oxford, MS: University of Southern Mississippi.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1–6.
- Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33(1), 190–212.
- Gorter, D. (2018). Methods and techniques for linguistic landscape research: About definitions, core issues and technological innovations. [Pre-final version of a chapter to appear in M. Pütz & N. Mundt (Eds.), *Expanding the linguistic landscape: Multilingualism, language policy and the use of space as a semiotic resource*. Bristol: Multilingual Matters.]
- Hyden, S. (2018). *Blade Runner, Altered Carbon, and the relevancy of cyberpunk*. YouTube. Online: <<https://www.youtube.com/watch?v=YK6IjkkjkiI>>. Date of access: 20th March 2021.
- Landry, R., & Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49.
- Lavigne, C. (2013). *Cyberpunk women, feminism and science fiction: A Critical study*. Jefferson, NC: McFarland & Company, Inc.
- Li, Y., Lee, H., & Choi, B. (2022). Developing beginning language learners' (meta-)cultural understanding via student-led Linguistic Landscape research. *Linguistic Landscape*, 8(1), 56–84.
- Malloy, C. (2022). Does the Linguistic Landscape influence happiness? Framing perceptions of language signs among speech communities in Germany. *Linguistic Landscape*, online first.



- Nadel, E., Fishman, J., & Cooper, R. (1977). English in Israel: A sociolinguistic study. *Anthropological Linguistics*, 19(1), 26–53.
- Shohamy, E. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge, New York, NY.
- Shohamy, E., & Gorter, D. (2009). Introduction. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 1–10). New York, NY: Routledge.
- Spolsky, B., & Cooper, R. L. (1991). *The languages of Jerusalem*. Oxford: Clarendon Press.
- Spolsky, B. (2009). Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 25–39). New York, NY: Routledge.

## Ludography

- Ion Storm (2000). *Deus Ex* [PC]. Eidos Interactive, USA.
- Bethesda Game Studios (2008). *Fallout 3* [multiplatform]. Bethesda Softworks, USA.

**mgr Dawid Kajszczyk** – doktorant w Instytucie Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

---

### **Krajobraz językowy w utworach filmowych i grach wideo**

**Abstrakt:** Badania krajobrazu językowego mogą być źródłem informacji o społeczności zamieszkującej dany obszar – używanych przez nią językach, ale także strukturze społecznej i hierarchii poszczególnych grup. Z tego względu krajobraz językowy może być również użyty w utworach artystycznych w celu przekazania odbiorcy wiedzy na temat świata przedstawionego. Celem niniejszego tekstu jest analiza funkcji pełnionych przez krajobraz językowy w utworach filmowych oraz grach wideo.

**Słowa kluczowe:** krajobraz językowy, utwory filmowe, gry wideo

---



# Dialog dawniej i dziś – praca w grupach podczas zajęć stacjonarnych i zdalnych

*Dialogue in the past and nowadays – group work during stationary and distance lessons*

## Paulina Kaźmierczak

Uniwersytet Łódzki

paulina.kaźmierczak@filologia.uni.lodz.pl | ORCID: 0000-0002-6980-5988

---

**Abstract:** The aim of the article is to present possibilities of adapting classes with the use of group work from stationary to distance lessons. The analysis includes a presentation of the most important functions of selected applications, taking into account their availability in the free version. The mechanics of online covers the whole group teaching, dividing participants into smaller teams and working in subgroups both orally and in writing. Creating classes on the basis of the dialogic form is not different from stationary classes, if teacher has knowledge of the general mechanics of the applications which will be helpful in adapting a technique or method.

**Keywords:** Polish as a foreign language, dialogue, distance lessons, stationary classes

---



# 1. Glottodydaktyka polonistyczna w (e-)klasie

Zawód nauczyciela wymaga posługiwania się wypracowanymi od lat metodami kształcenia, które są aktualizowane i unowocześniane zależnie od sytuacji oraz potrzeb odbiorców. Glottodydaktyka polonistyczna, czyli nauczanie języka polskiego jako obcego bądź drugiego (Miodunka, 2016, s. 54), nie jest w tej kwestii odosobniona. Lektorzy czerpią inspiracje z wielu źródeł, które na potrzeby tego artykułu można podzielić na osobowe i rzeczowe. Z jednej strony, są to bowiem nauczyciele przedmiotowi, poloniści pracujący z rodzimymi użytkownikami języka, a przede wszystkim glottodydaktycy uczący np. angielskiego czy niemieckiego. Z drugiej, pomysł na kreatywne lekcje niejednokrotnie pojawia się przez przypadek – kiedy tekst kultury, gra, zabawa lub przedmiot codziennego użytku staje się czynnikiem motywującym do stworzenia nietypowej formy zajęć bądź nowatorskiego ujęcia tematu lekcji. Połączenie obydwu źródeł inspiracji ułatwiają nowoczesne technologie, a dokładnie internet, który można postrzegać jako rodzaj hybrydy. Spaja on bowiem dwa aspekty pomocy dydaktycznej: wymianę doświadczeń i porad pomiędzy edukatorami – przykładem są liczne grupy facebookowe, w tym przypadku zrzeszające członków ze względu na stosowane metody czy nauczany przedmiot – oraz narzędzia dostępne online. Ostatni z wymienionych elementów cechują dwa odmienne sposoby wykorzystania:

- czynny – w postaci aplikacji mobilnych, webowych i desktopowych, których można użyć zgodnie z autorskim pomysłem;
- bierny – gotowe materiały opracowane i udostępniane przez innych nauczycieli lub filmy, np. w serwisie YouTube, do zastosowania podczas zajęć.

Celem niniejszego artykułu jest porównanie **metod**<sup>1</sup> i **technik**<sup>2</sup> pozwalających na przeprowadzenie **pracy w grupach**<sup>3</sup> podczas lekcji stacjonarnych

.....

<sup>1</sup> Metoda nauczania – „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia”, inaczej „wypróbowany układ czynności nauczycieli i uczniów realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowościach uczniów” (Okoń, 2001, s. 233).

<sup>2</sup> Techniki, węższe znaczeniowo w stosunku do metod, mogą stanowić ich element.

<sup>3</sup> Praca grupowa – „forma organizacji pracy uczniów (studentów) na lekcjach lub zajęciach pozalekcyjnych, polegająca na wspólnym wykonywaniu zadań przez stałe grupy, liczące zazwyczaj po 3–5 uczniów; członkowie takiej grupy – organizowanej samorzutnie,

oraz zdalnych, a także analiza zalet i wad obydwu wariantów kształcenia z uwzględnieniem ich wzajemnego potencjału adaptacyjnego.

## 2. Dialog – refleksje definicyjne

Rozważania dotyczące pracy w małych zespołach wymagają przede wszystkim określenia podstawowych sposobów inicjowania kooperacji między uczestnikami zajęć. Zazwyczaj zadania wykonywane w grupach są połączeniem **podejścia komunikacyjnego** – polegającego na przekazywaniu informacji poprzez pracę z autentycznymi materiałami o charakterze dialogicznym – z **podejściem zadaniowym**, czyli wspólnymi działaniami projektowymi (Janowska, 2011, s. 86). Istotą interakcji uczniów jest **dialog**, który w definicji zamieszczonej w *Słowniku języka polskiego PWN* objaśniono jako ‘szereg rozmów, negocjacji i innych działań mających doprowadzić do porozumienia między stronami konfliktu’ (Bralczyk, Drabik, 2022a). To samo źródło uwzględnia również wspomniany leksem w ujęciu filozoficznym, utożsamianym ze spotkaniem – ‘kierunek w filozofii współczesnej uznający za cel komunikację z drugim człowiekiem, Bogiem, światem, która jest możliwa dzięki potraktowaniu ich jako partnerów w dialogu’ (Bralczyk, Drabik, 2022b). W kontekście glottodydaktycznym niezbędne okazuje się połączenie obydwu definicji, ponieważ dialog to zarówno aktywność przejawiająca się poprzez wspólne negocjowanie znaczeń, zmierzająca do osiągnięcia porozumienia (usłyszenia i przyjęcia wypowiedzi drugiej strony, nieożsamych z koniecznością przekonywania partnera rozmowy do naszych koncepcji), jak i komunikacja w szerszym kontekście – nie tylko z człowiekiem, ale również ze światem. Ostatni z aspektów jest nierozdzielnie związany z wymiarem kulturowym, a tym samym z różnorodnością cechującą przedstawicieli odmiennych grup etnicznych czy narodowych, co powoduje, że partnerem dyskursu staje się nie tylko drugi człowiek, ale też kontekst społeczno-historyczno-kulturowy, który ukształtował go jako nadawcę bądź odbiorcę aktu komunikacyjnego.

.....

choć pod opieką nauczyciela – pełnią zwykle jakieś funkcje, np. grupowego, sprawozdawcy czy sekretarza” (Okoń, 2001, s. 311).

### 3. Praca w grupach – stacjonarnie i zdalnie

Warto zauważyć, że pojęcie pracy zespołowej jest często zawężane jedynie do działań podejmowanych w stałych bądź rotacyjnych, niewielkich, kilkusobowych grupach, a efekty aktywności poszczególnych drużyn są prezentowane na forum w celu porównawczym, co generuje pewien rodzaj rywalizacji, lub uzupełniającym – związanym z aspektem współpracy. Jednak zarówno w rzeczywistości offline, jak i online istotne okazują się także: kooperacja wszystkich uczestników lekcji jako jednego zespołu oraz sposób podziału na mniejsze grupy. Zestawienie popularnych metod i technik, jakie stosuje się w trakcie zajęć językowych, a także przykładowych narzędzi umożliwiających ich adaptację w przypadku konieczności prowadzenia lekcji zdalnych, przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 1. Praca grupowa offline i online. Źródło: opracowanie własne

KATEGORIA	METODY/TECHNIKI (NIE) STACJONARNE	WYBRANE NARZĘDZIA ONLINE
DUŻA GRUPA	<b>dyskusja</b> <sup>4</sup> mapa myśli (burza mózgów) informacja zwrotna układanie historii	Microsoft Teams Miro Mentimeter e-mail/czat
PODZIAŁ NA GRUPY	losowanie odliczanie	losowanie drużyn (wylosowane.pl <sup>5</sup> lub online-stopwatch.com) breakout rooms (Microsoft Teams)
MAŁE GRUPY	<b>debata/zadanie problemowe</b> World Cafe	breakout rooms (Microsoft Teams) Tricider Swiftscribo <sup>6</sup>

Zaprezentowane przykłady, z jednej strony, stanowią zaledwie niewielki wybór dostępnych aplikacji, z drugiej – biorąc pod uwagę

.....

<sup>4</sup> Pogrubioną czcionką oznaczono metody w celu odróżnienia ich od technik.

<sup>5</sup> Wylosowane.pl to aplikacja, która przestała działać po przetestowaniu jej w trakcie zajęć – wciąż funkcjonującą alternatywą jest Online-Stopwatch.com.

<sup>6</sup> Aplikacja działała w trakcie prowadzenia zajęć online. Obecnie jej odpowiednikiem jest narzędzie Totunoty.

mechanikę ich działania, są istotną reprezentacją możliwości oferowanych przez inne narzędzia.

Pierwszy wiersz obejmuje kwestię pracy całą grupą, co ma miejsce podczas prowadzenia dyskusji na dany temat, burzy mózgow ilustrowanej mapą myśli, głosowania w sytuacji konieczności podjęcia wspólnej decyzji lub wyłonienia pomysłów cieszących się wśród uczestników największą aprobatą, a także przy okazji pozyskiwania informacji zwrotnej oraz w trakcie zespołowego układania opowieści. Wszystkie z wymienionych aktywności stosunkowo łatwo zaadaptować na potrzeby zajęć online. Rozmowy czy dyskusje można prowadzić przy pomocy różnorodnych<sup>7</sup> komunikatorów, np. Google Meet<sup>8</sup>, Microsoft Teams, Skype, Zoom. Wszystkie są dostępne w wersji darmowej i pozwalają na odbywanie wideokonferencji, na udostępnianie ekranu, jak również na wymianę wiadomości na czacie oraz na bieżące reagowanie na wypowiedzi pozostałych uczestników poprzez stosowanie emotikonów czy zgłaszanie chęci zabrania głosu wirtualnym podniesieniem ręki<sup>9</sup>.

Każda z wymienionych aplikacji oferuje też *breakout rooms*, czyli wirtualne pokoje, w których uczestnicy mogą porozumiewać się ze sobą w mniejszym gronie. Ta funkcja komunikatora pozwala na pracę w mniejszych zespołach – w tym zarówno swobodną wymianę myśli bez ciągłej kontroli nauczyciela, jak i precyzyjną pomoc lektora, który ma szansę usłyszeć i skorygować wypowiedzi poszczególnych członków grupy w mniejszym gronie, dołączając do kolejnych pokoi. Podgrupy tworzone są automatycznie przez system – w zależności od liczby rozmówców oraz planowanych zespołów – lub ręcznie, zgodnie z decyzją prowadzącego; może on łączyć współpracujących ze sobą uczniów według wybranego kryterium, np. poziomu zaawansowania językowego. Należy podkreślić, że podział na mniejsze zespoły nie zawsze jest oferowany w podstawowym pakiecie i niejednokrotnie wymaga wykupienia abonamentu. Dostępność usługi zestawiono w tabeli.

.....  
<sup>7</sup> Wśród nauczycieli, którzy są związani ze środowiskiem gier, popularnością cieszy się platforma Discord.

<sup>8</sup> Dawniej Hangout Meet (zob. Google Meet, 2022).

<sup>9</sup> Ta opcja nie jest dostępna w bezpłatnej wersji Google Meet (zob. Google Workspace, 2022).



**Tabela 2.** *Breakout rooms* w popularnych komunikatorach. Źródło: opracowanie własne

APLIKACJA	TYP OFERTY
Google Meet	Google Workspace: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Essentials</li> <li>• Business Standard</li> <li>• Business Plus</li> <li>• Enterprise Essentials</li> <li>• Enterprise Standard</li> <li>• Enterprise Plus</li> <li>• Education Plus</li> <li>• Teaching and Learning Upgrade</li> <li>• Workspace Business</li> <li>• Nonprofits</li> </ul> Wersja dla subskrybentów <ul style="list-style-type: none"> <li>• Workspace Individual (Google Meet – Pomoc, 2022)</li> </ul>
Microsoft Teams	klasyczna wersja aplikacji Teams dla instytucji edukacyjnych (Microsoft   Pomoc techniczna, 2022a)
Skype	Skype dla firm (Microsoft   Pomoc techniczna, 2022b)
Zoom	darmowa wersja od 5.3.0 (Zoom   Authorised Reseller, 2022)

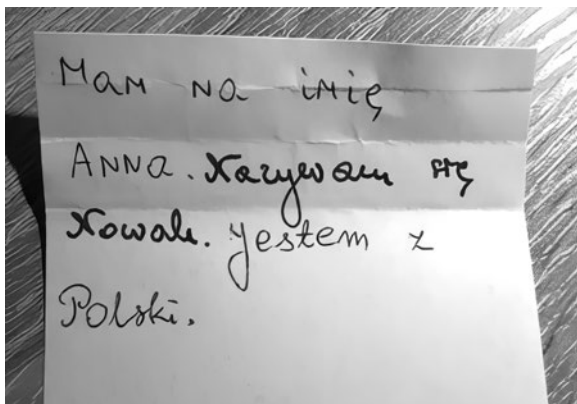
Praca ze wszystkimi uczestnikami jest powszechna w przypadku nie tylko prowadzenia dyskusji, ale również poszukiwania skojarzeń czy gromadzenia określonej tematycznie leksyki. Stacjonarnie rezultaty burzy mózgow zapisuje się na tablicy w punktach lub w formie mapy myśli. Analogiczne narzędzia są dostępne w czasie zajęć online. Wirtualną tablicę może bowiem stanowić zwykły plik tekstowy: WordPad, Microsoft Word, Open Office Writer czy Libre Office Writer. Jednak najczęściej wykorzystuje się narzędzia będące stałym wyposażeniem komunikatorów, czyli wirtualne tablice: Jamboard (Google Meet), Microsoft Whiteboard (Ms Teams), Whiteboard Zoom. Oczywiście w tym przypadku konieczna jest umiejętność pisania za pomocą myszki bądź tabletu graficznego lub posługiwanie się funkcją pola tekstowego. Ze względu na fakt, że organizacja przestrzeni podczas tworzenia wirtualnych notatek nie należy do najłatwiejszych, dobre rozwiązanie stanowi użycie jednej z wielu aplikacji służących do generowania map myśli, np. MindUp, Mindomo, MindMeister, XMind, Coogle, Miro. Tego typu narzędzia zawierają gotowe

szablony, które można uzupełniać dowolną treścią i modyfikować pod kątem wielkości, kształtu czy kolorystyki. Istnieje również możliwość, jak w przypadku ostatniej z wymienionych aplikacji, aby otrzymać dostęp do rozbudowanej wersji narzędzia. Wymaga to przesłania skanu dowolnego imiennego dokumentu potwierdzającego zatrudnienie w placówce edukacyjnej lub zrzutu ekranu ze stroną internetową szkoły, na którym nazwisko potencjalnego użytkownika aplikacji znajduje się na liście pracowników. Jest to niezwykle korzystna oferta, gdyż upoważnia do tworzenia nieskończonej liczby projektów, podczas gdy wersja darmowa ogranicza użytkownika jedynie do trzech map myśli (Miro, 2022). Należy zaznaczyć, że kreowanie tego typu pomocy dydaktycznych jest stosunkowo intuicyjne, a opisywane szablony udostępniane są także przez łatwe w obsłudze programy quasi-graficzne, np. Canva lub Crello.

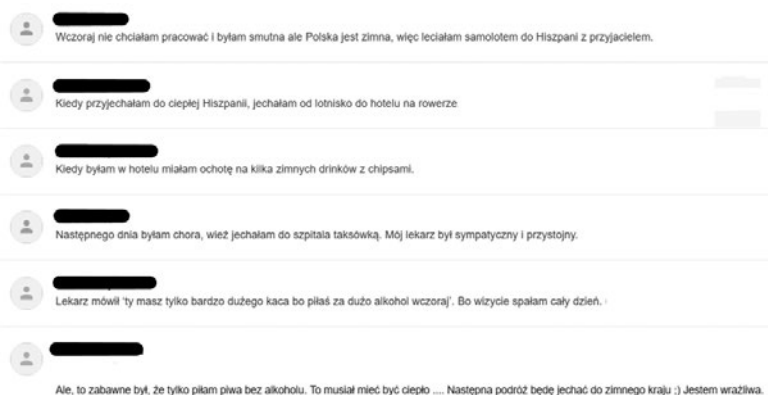
Inne wyspecjalizowane narzędzie stanowi Mentimeter. Nawet w wersji bezpłatnej umożliwia on tworzenie nielimitowanej liczby prezentacji zawierających slajdy z warstwą tekstową i graficzną, a także z pytaniami – dwa razy w jednej prezentacji; quizami – pięć razy; lub z opcją Q&A, czyli z możliwością otrzymywania pytań od słuchaczy – jeden raz (Mentimeter, 2022). Oczywiście informację zwrotną można uzyskać od uczniów na wiele sposobów i Mentimeter jest tylko jednym z nich. Na generowanie ankiet bądź quizów pozwalają przeznaczone do tego aplikacje (Kahoot, Quizizz) oraz narzędzia skorelowane z komunikatorami (Microsoft Forms, Google Forms).

Wśród wariantów pracy całą grupą na uwagę zasługuje wspólne tworzenie historii, które może przebiegać zarówno ustnie, jak i pisemnie. W pierwszym przypadku konieczne jest skorzystanie z dyktafonu lub funkcji nagrywania dźwięku w komunikatorze. W drugim należy uwzględnić użycie narzędzi do notowania treści. Na zajęciach stacjonarnych wystarczą kartka i długopis. Zadanie to polega na zwykłym formułowaniu opowieści, której treść jest jawna dla uczestników zajęć, lub – w utrudnionej wersji – na utrwalaniu zdań w taki sposób, by całość, poza ostatnim wyrazem, znajdowała się w jednym wersie. Autor danej partii składa górną część kartki tak, aby kolejna osoba mogła odczytać jedynie zakończenie znajdujące się w następnej linijce i do tego fragmentu dostosowała dalszy ciąg historii. Po sporządzeniu całej opowieści i – zależnie od liczebności grupy – jedno – lub kilkakrotnym przekazaniu sobie kartki

wypełnianej stopniowo treścią lektor głośno odczytuje efekty wspólnej pracy twórczej uczniów. W wariancie zdalnym możliwe jest wyłącznie jawne kreowanie opowieści, do czego niezbędne narzędzia stanowią czat, należący do funkcji wszystkich omawianych wcześniej komunikatorów (praca na zajęciach) lub skrzynka mailowa<sup>10</sup>, np. lektorska, na którą studenci mogliby wysyłać poszczególne fragmenty (praca domowa).



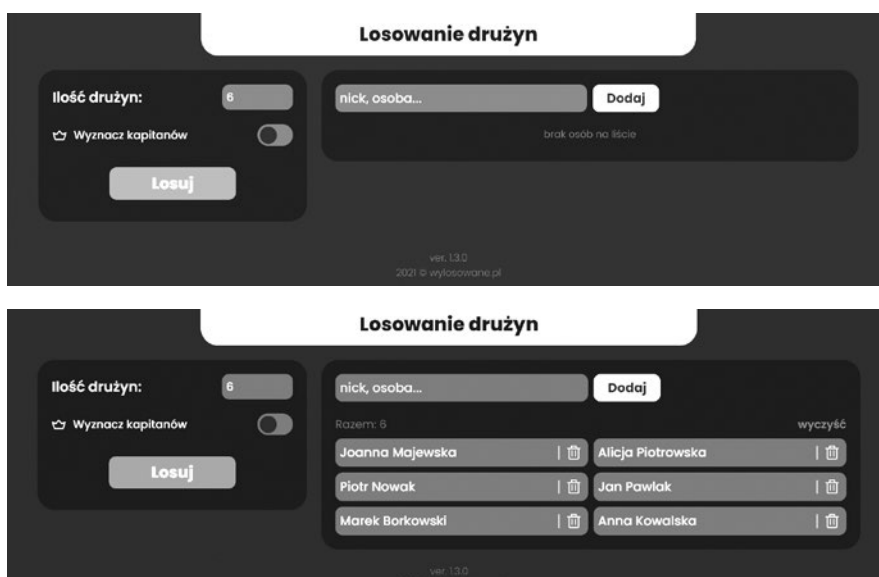
**Ilustracja 1.** Układanie historii – wersja stacjonarna. Źródło: opracowanie własne



**Ilustracja 2.** Układanie historii – wersja zdalna (e-mail). Źródło: opracowanie własne na podstawie pracy domowej studentów

.....  
<sup>10</sup> W tym przypadku niezbędne jest wysłanie przez lektora pierwszej wiadomości w trybie widocznych adresów odbiorców, aby każdy z uczestników mógł odesłać swój fragment opowieści do pozostałych członków grupy.

Kolejnym istotnym aspektem jest przydzielanie uczniów do poszczególnych grup. Może się to odbywać automatycznie, przez uruchomienie wirtualnych pokoi, lub za pomocą stworzonych w tym celu aplikacji. Na potrzeby artykułu uwzględniono dwa przykładowe warianty: polsko- i anglojęzyczny. Pierwszy z nich, Wylosowane.pl (2022), pozwala na wpisanie danych o uczestnikach zajęć, a także na podjęcie decyzji w kwestii liczby generowanych zespołów oraz wyznaczania ich kapitanów. Cały proces przebiega losowo. Korzystanie z aplikacji jest bardzo intuicyjne, czemu sprzyjają polski interfejs oraz fakt, że nie ma wariantów różniących się dostępnymi opcjami i ceną.



**Ilustracja 3.** Podział na grupy (aplikacja polskojęzyczna). Źródło: Wylosowane.pl (2022)

Inaczej dzieje się m.in. w przypadku angielskiej<sup>11</sup> strony Online-Stopwatch.com (Online-Stopwatch, 2022), która oferuje rozliczne generatory i zegary usprawniające, a także uatrakcyjnijające koordynowanie pracy uczniów. W zakładce „Random Name Pickers” można znaleźć narzędzia

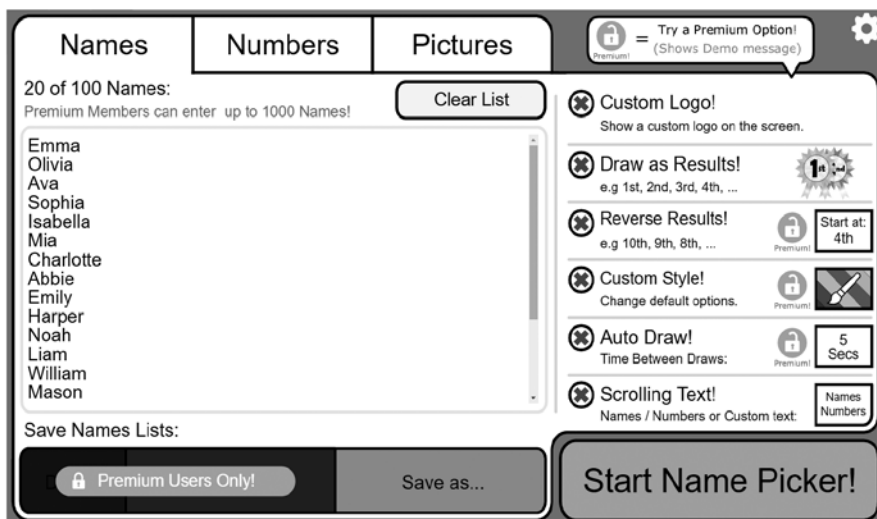
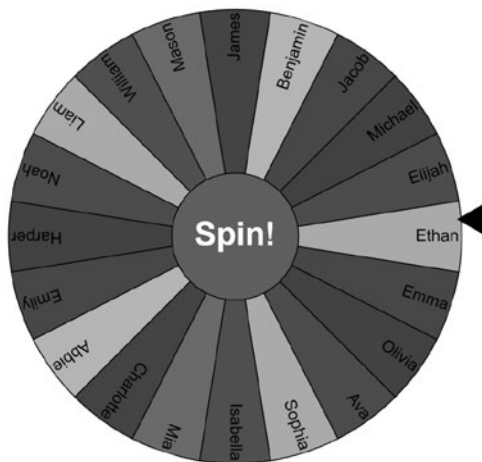
.....

<sup>11</sup> Wśród dostępnych języków są również francuski, hiszpański, portugalski, niemiecki, chiński i serbski.

do losowania bądź wybierania członka drużyny (koło fortuny, magiczny kapelusz lub pudełko, talię kart itd.). Oczywiście należy dostosować dane uczestników poprzez zmianę ustawień, w których uwzględniono przykładowe imiona. Wadą darmowej wersji jest brak możliwości zapisania spersonalizowanego generatora. W związku z tym jego wykorzystanie okazuje się zasadne jedynie w czasie rzeczywistym w trakcie zajęć, ponieważ po zamknięciu przeglądarki narzędzie powraca do ustawień fabrycznych.



Online-Stopwatch.com



**Ilustracja 4.** Podział na grupy (aplikacja anglojęzyczna). Źródło: Online-Stopwatch (2022b)

Kiedy uczniowie zostaną już podzieleni na mniejsze zespoły, można skoncentrować się na doborze aplikacji ułatwiających ich współpracę. Podstawą jest sam komunikator, który poza odbywaniem wideokonferencji w ograniczonych pod kątem liczebności grupach pozwala także na wymianę wiadomości na czacie. W przypadku debat lub zadań o charakterze problemowym dobrym rozwiązaniem bywa stworzenie wspólnej płaszczyzny komunikacji międzygrupowej, która da szansę, by w szerszym gronie podsumować efekty działań poszczególnych zespołów. Doskonałym narzędziem jest anglo-, niemiecko – lub hiszpańskojęzyczny Tricider (2022), oferujący zamieszczanie poleceń lub pytań, a także dodawanie odpowiedzi. Po udostępnieniu linku każdej grupie można sprawdzić, czy i z jakim skutkiem wykonano zadanie. Aplikacja wymaga zalogowania, ale korzystanie z niej jest bezpłatne. Każde wykreowane ćwiczenie pozostaje dostępne przez 14 dni. Oprócz stosowania narzędzia podczas zajęć zdalnych warto rozważyć także wysyłanie linku do ćwiczenia będącego pracą domową. Istotne okazuje się wtedy właściwe skonstruowanie treści zadania, ponieważ uczeń udzielający odpowiedzi będzie widział przesłane wcześniej rozwiązania.

The screenshot shows the Tricider application interface. At the top, there is a header with the Tricider logo, a button to 'Create new tricision', and the user's name 'Paulina Kaźmierczak'. Below the header, the title of the quiz is 'OPIS' and the time remaining is '14 days left'. The quiz consists of 8 questions:

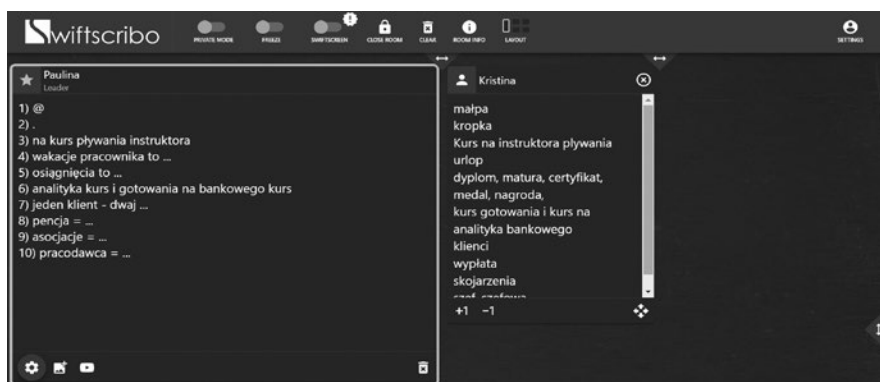
- 1) Jak masz na imię?
- 2) Jak się nazywasz?
- 3) Ile masz lat?
- 4) Kim jesteś? (narodowość)
- 5) Kim jesteś z zawodu?
- 6) Jaki jesteś? (wygląd)
- 7) Jaki jesteś? (charakter)
- 8) Czym się interesujesz?

Below the questions, there is a table with three columns: 'Ideas', 'Pros and cons', and 'Votes'. The table shows three user responses:

Ideas	Pros and cons	Votes
<p>1) Jak masz na imię? Mam na imie Marek 2) Jak się nazywasz? Mam na imie Marek 3) Ile masz lat? Mam pięćdziesiąt: szesc lat 4) Kim jesteś? (narodowość) Jestem Polakiek 5) Kim jesteś z zawodu? Jestem generał brygady 6) Jaki jesteś? (wygląd) Mam krótkie czarne włosy i braowe oczy 7) Jaki jesteś? (cha... more</p> <p>by [08:15] Nieznany użytkownik Marek Borkowski [08:22] Nieznany użytkownik Important! Proszę o inform</p>	Add argument	0 Vote
<p>Alicja Piotrowska</p> <p>1) Mam na imie Alicja 2) Nazivam sie Piotrowska 3) Ma 28 lat 4) Jestem polska 5) Jestem lekar... more</p>	Add argument	0 Vote
<p>Piotr Nowak</p> <p>1. Mam na imie Piotr. 2. Nazywam sie Piotr Nowak. 3. Mam 20lat 4. Jestem studentem. 5. studiuje ... more</p>	Add argument	0 Vote

**Ilustracja 5.** Praca w grupach – Tricider. Źródło: Tricider (2022) na podstawie pracy studentów

Analogiczne funkcje obejmuje darmowa aplikacja Swiftscribo (2022), dostępna w językach polskim i angielskim. Jednak ma ona zdecydowanie więcej opcji. Umożliwia bowiem ustawienie widoku (tryb prywatny / *private mode*) w taki sposób, żeby każdy kolejny rozwiązujący widział jedynie okno prowadzącego oraz własne. Istnieje również usługa *swift-screen*, dotycząca udostępniania ekranu przez poszczególnych uczniów, którzy nie widzą wzajemnie efektów swojej pracy, będących pod merytoryczną kontrolą nauczyciela.



**Ilustracja 6.** Praca w grupach – Swiftscribo. Źródło: Swiftscribo (2022) na podstawie pracy studentów

Ciekawą techniką stosowaną podczas pracy grupowej jest World Cafe. Polega ona na wyznaczeniu liderów zespołów, którzy nie zmieniają stołów (w wersji stacjonarnej) bądź wirtualnych pokoiów (zdalnie) i przedstawiają kolejnym członkom drużyn, zmieniającym grupy po upływie określonego czasu, jakie ustalenia poczynili poprzednicy. W trakcie zajęć stacjonarnych liderzy gromadzą rezultaty rozważań uczniów na kartkach. W formie zdalnej dobrym rozwiązaniem jest wspólna tablica online, np. Jamboard, Microsoft Whiteboard czy aplikacja Miro z szablonem Brainwriting. Dzięki rotacyjności zespołów istnieje duża szansa, że podczas wspólnego podsumowania efektów pracy pomysły oraz spostrzeżenia nie będą się powtarzać i uniknie się sztywności. Dodatkowym sposobem na pogłębienie tematu jest przydzielenie każdej grupie nieco innego aspektu analizowanego zagadnienia. Wtedy zmiana zespołu skutkuje również koniecznością weryfikacji perspektywy postrzegania omawianego

zjawiska. Całe zadanie nie będzie ukierunkowane na rywalizację, lecz na współpracę, co sprzyja kształtowaniu kompetencji społecznych.

## Wnioski

Najlepszym podsumowaniem tego artykułu będzie stwierdzenie, że narzędzia online pozwalają odtworzyć w wariancie zdalnym niemal wszystkie metody i techniki stosowane w trakcie pracy grupowej na lekcjach stacjonarnych. Opisy poszczególnych aplikacji dowodzą, że najistotniejszym aspektem wdrażania nowoczesnych technologii do glottodydaktyki, nie tylko polonistycznej, jest znajomość mechaniki wybranych typów narzędzi. Nie sposób przeanalizować wszystkich dostępnych obecnie aplikacji. Byłoby to zresztą działanie pozbawione sensu ze względu na dużą zmienność w kwestii produktów z zakresu IT związanych z szeroko pojętą dydaktyką, ponieważ ich żywotność okazuje się proporcjonalna do popularności, podobnie jak udoskonalanie interfejsu pod względem języka warunkuje liczba użytkowników z danego kraju. Pozostaje zatem znajomość podstawowych funkcji, które można przyporządkować do tej samej kategorii, jak np. komunikatory, tablice, generatory podziałów na grupy. Mimo zmiany formy komunikacji zachodzącej podczas pracy zespołowej online cel glottodydaktyczny kreowanych dialogów pozostaje ten sam, ponieważ nowe technologie pozwalają kształtować nie tylko kompetencje językowe, lecz również społeczne.

## Literatura

- Bralczyk, J., Drabik, L. (2022a). Dialog. Hasło w: *Słownik języka polskiego PWN*. Online: <<https://sjp.pwn.pl/sjp/dialog;2555065.html>>.
- Bralczyk, J., Drabik, L. (2022b). Filozofia dialogu, spotkania. Hasło w: *Słownik języka polskiego PWN*. Online: <<https://sjp.pwn.pl/sjp/filozofia-dialogu-spotkania;3281535.html>>.
- Google Meet – Pomoc (2022). Jak używać pokoi podgrup w Google Meet. Online: <<https://support.google.com/meet/answer/1009950>>.



- o?hl=pl#zippy=,wymagania-dotycz%C4%85ce-korzystania-z-pokoi-podgrup>.
- Google Meet (2022). Rozmowy i spotkania wideo dla wszystkich. Online: <[https://apps.google.com/intl/en/intl/pl\\_ALL/meet](https://apps.google.com/intl/en/intl/pl_ALL/meet)>.
- Google Workspace (2022). Wybierz wersję odpowiednią dla Twojej firmy. Wypróbuj bezpłatnie przez 14 dni. Online: <<https://apps.google.com/intl/pl/meet/pricing>>.
- Janowska, I. (2011). *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Mentimeter (2022). Give everyone a voice with the plan that’s right for you. Online: <<https://www.mentimeter.com/plans>>.
- Microsoft | Pomoc techniczna (2022a). Twórz osobne pokoje i zarządzaj nimi podczas zajęć. Online: <<https://support.microsoft.com/pl-pl/topic/tw%C3%B3rz-osobne-pokoje-i-zarz%C4%85dzaj-nimi-podczas-zaj%C4%99%C4%87-18b340cd-1106-4fa5-a852-5676614f7e7d>>.
- Microsoft | Pomoc techniczna (2022b). Tworzenie [...] w programie Skype dla firm pokoju rozmów. Online: <<https://support.microsoft.com/pl-pl/office/tworzenie-i-zarz%C4%85dzanie-nimi-w-programie-skype-dla-firm-pokoju-rozm%C3%B3w-759f46dc-48b8-4e12-84ff-69826f763be8>>.
- Miodunka, W. T. (2016). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miro (2022). Plans to solve anything, together. Online: <<https://miro.com/pricing>>.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Online-Stopwatch (2022a). Everybody needs a stopwatch at some point. Online: <<https://www.online-stopwatch.com>>.
- Online-Stopwatch (2022b). Random Group Generators. Online: <<https://www.online-stopwatch.com/random-group-generators>>.
- Swiftscribo (2022). Engaging online classes. Online: <<https://www.swiftscribo.com>>.
- Totunoty.pl (2022). Engaging online classes. Online: <<https://totunoty.pl>>.
- Tricider.com (2022). Collect ideas and vote. Online: <<https://www.tricider.com/home>>.

Wylosowane.pl (2022). Online: <<https://wylosowane.pl>>.

Zoom | Authorised Reseller (2022). Wszystko, co trzeba wiedzieć o Zoom Breakout Rooms. Online: <<https://zoom-polska.pl/wszystko-co-musisz-wiedziec-o-korzystaniu-z-zoom-breakout-rooms>>.

Data dostępu do źródeł internetowych wykorzystanych w tekście:  
25 stycznia 2022.

**mgr Paulina Kaźmierczak** – lektorka języka polskiego jako obcego, doktorantka w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego. W kręgu jej zainteresowań naukowych znajdują się tematy związane z ludycznością, szczególnie zastosowanie aplikacji webowych, desktopowych i mobilnych podczas kształcenia cudzoziemców zarówno stacjonarnie, jak i zdalnie.

---

## **Dialog dawniej i dziś – praca w grupach podczas zajęć stacjonarnych i zdalnych**

**Abstrakt:** Celem artykułu jest przedstawienie możliwości adaptowania zajęć z wykorzystaniem pracy w grupach z formy stacjonarnej na zdalną. Analiza obejmuje prezentację najważniejszych funkcji wybranych aplikacji z uwzględnieniem ich dostępności w wersji bezpłatnej. Mechanika narzędzi online zakłada prowadzenie zajęć dla całej grupy, dzielenie uczestników na mniejsze zespoły oraz pracę w podgrupach zarówno ustną, jak i pisemną. Tworzenie zajęć opartych na formie dialogicznej nie różni się od lekcji stacjonarnych, wymaga jedynie znajomości ogólnej mechaniki aplikacji, które będą pomocne w celu adaptacji danej techniki bądź metody.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, dialog, kształcenie zdalne, zajęcia stacjonarne

---

# Tworzenie interaktywnych gier planszowych w edukacji językowej – przegląd narzędzi

*Creating interactive board games in language education – a review of tools*

**Agnieszka Kruszyńska**

Uniwersytet Łódzki

agnieszka.kruszynska@uni.lodz.pl | ORCID: 0000-0001-9443-5598

---

**Abstract:** The article deals with the problem of transferring board games used in language education in classroom to distance learning. In the first part, we try to introduce the reader to the place of games and play in education, then we move on to the use of games specifically in teaching foreign languages. In the last part, we discuss six tools that teachers can use to create communication board games and help students master selected lexical or grammatical structures.

**Keywords:** gamification, foreign languages, board games, game-based learning

---

Homo Ludens 1(15)/2022 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2022 DOI: 10.14746/HL.2022.15.6 | received: 31.12.2021 | revision: 16.05.2022 | accepted: 24.12.2022



## 1. Wstęp

Nauczanie języków obcych charakteryzuje się mnogością metod i podejść pedagogicznych. Nauczyciele poszukują coraz to nowszych materiałów łączących solidną bazę dydaktyczno-metodyczną z nowoczesnością. Uczniowie oczekują uczenia się w przyjemnej atmosferze z ciekawymi materiałami, zwłaszcza interaktywnymi. Bez wątplenia wpływ na to miało gwałtowne przejście większości świata na nauczanie zdalne spowodowane wybuchem pandemii choroby COVID-19 – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele musieli odnaleźć się w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Wielu nauczycieli stanęło przed dużym wyzwaniem wkroczenia do świata tzw. *digital natives* (Prensky, 2003): musieli nauczyć się, jak zaadaptować posiadane już materiały oraz pomysły do nowej rzeczywistości online. W poniższym artykule przedstawimy ogólny zarys miejsca gier i zabaw w edukacji językowej oraz zaprezentujemy sześć różnych narzędzi umożliwiających nauczycielom przeniesienie na zajęcia zdalne gier planszowych, które dotychczas wykorzystywali na zajęciach stacjonarnych.

## 2. Gry i zabawy w edukacji – wstęp

Gry w edukacji mogą wydać się czymś, co zostało wprowadzone stosunkowo niedawno, niemniej ich początki sięgają aż starożytności. Już Platon w tomie *Prawa* pisze o istocie przyjemności płynącej z wykorzystania zabawy w edukacji. Arystoteles natomiast wspomina o zabawie jako elemencie niezwykle ważnym dla człowieka i jego regeneracji. Dla edukacji niezmiernie ważne są również dużo późniejsze badania Komeńskiego, który w *Wielkiej dydaktyce* w XVII wieku optował za integrowaniem treści edukacyjnych z grami i zabawami. Następnie Rousseau (wiek XVIII), Pestalozzi (wiek XVIII) i Dewey (wiek XIX i XX) uznawali zabawę za sposób na uczenie się poprzez aktywność, poczucie wolności oraz spontaniczność. XX wiek zaś to antropologiczny punkt widzenia Huizingi, autora *Homo ludens*, który umieszcza potrzebę zabawy obok pracy:

Zabawa związana jest z czasem, ma określone trwanie i nie ma żadnego celu poza samą sobą. Polega na świadomości, iż stanowi miły odpoczynek poza wymogami

powszedniego życia. Wszystko to nie odnosi się do nauki. Nauka szuka przecież usilnie kontaktu z rzeczywistością i chce być dla ogólnej rzeczywistości obowiązującą. Reguły nauki nie są tak jak reguły zabawy, ustalone raz na zawsze, w sposób nie-wzruszony. Doświadczenie co chwila zadaje im kłam i wówczas nauka się zmienia. Regułą zabawy kłamu zadać nie można. Grę można zastąpić inną, lecz nie można jej zmodyfikować (Huizinga, 1985, s. 285).

W edukacji wyróżnia się także spostrzeżenia Vygotskiego (1982), który uznawał zabawę za jeden z głównych czynników rozwoju poznawczego, ale też upatrywał w niej motywację oraz czynniki socjalizujące. Bello Estévez (1990, s. 136) sądzi natomiast, że stan radości, który wywołuje granie, pozwala uczniom na szukanie nowych rozwiązań, przełamuje lody, ale przede wszystkim wpływa na rozwój motywacji wewnętrznej ucznia, a także na wzrost samooceny nie tylko u dzieci, lecz i u dorosłych. Jak podkreśla Fernández (1994, s. 28), wykorzystanie elementu ludycznego w edukacji powinno występować już na samym początku wchodzenia w świat szkolny.

### 3. Gry i zabawy w edukacji językowej

W przypadku nauczania języka obcego należy wspomnieć o podejściu ludycznym, które, bez wątpienia, stało się bardzo popularne wśród nauczycieli i lektorów. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele zauważyli, że „nauka przez zabawę” przynosi wiele korzyści z zakresu rozwijania kompetencji miękkich, ale również pozwala na wprowadzenie, powtórzenie oraz ewaluację materiału. Tak wydawnictwa językowe, jak i sami nauczyciele stali się twórcami gier językowych, ale jednocześnie nauczyli się, w jaki sposób adaptować gry na pozór niemożliwe do wykorzystania na języku obcym. Siek-Piskozub (2001, s. 19, 20-35) określa strategię ludyczną jako „wykorzystywanie dla celów nauczania technik nawiązujących do sfery ludycznej działalności człowieka” oraz podkreśla, że zadania w nurcie ludycznym powinny w jasny sposób odnosić się do rzeczy przyjemnych oraz zawierać elementy gier. Według Rosen i Vareli (2009, s. 26) gry wykorzystywane na lekcjach języka obcego powinny rozwijać cztery podstawowe kompetencje: pisanie, czytanie, wypowiedzi ustne oraz słuchanie. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2003, s. 60)

w punkcie 4.3.4. wspomina o istocie ludycznego czynnika w nauczaniu języka obcego, sugerując wprowadzanie na zajęciach gier towarzyskich czy indywidualnych.

Jedną ze znanych klasyfikacji gier wykorzystywanych w nauczaniu języków obcych jest ta stworzona przez Hadfield (1990, s. 5), która w pierwszej kolejności dzieli gry dydaktyczne na komunikacyjne i ćwiczące struktury językowe. Gry komunikacyjne oparte są na tworzeniu dialogów, ale z pominięciem poprawności ich tworzenia. Gry ćwiczące struktury językowe skupiają się natomiast na ćwiczeniu wybranych do opanowania elementów gramatycznych lub leksykalnych. Z kolei drugi podział to gry polegające na współzawodnictwie oraz na współpracy. Pierwsze skupiają się na jak najszybszym wykonaniu zadania, a drugie na grupowym dojściu do zrealizowania założonego celu. Chamorro Guerrero i Prats Fons (1994, s. 240) również wymieniają kilka istotnych typów gier językowych, takich jak np. luki informacyjne, puzzle, łączenie w pary, zgadywanie i odkrywanie, wybieranie odpowiedzi, wymiana informacji, łączenie, gry typu *roll play* lub symulacje. Pamiętać należy jednak, że wygrana lub przegrana w wypadku gier spełniających funkcję dydaktyczną na zajęciach z języka obcego nie powinna być najistotniejszym czynnikiem (Wilczyńska, 2013, s. 318).

Z praktycznego punktu widzenia można zauważyć pewien problem związany z wykorzystaniem gier w nauczaniu języków obcych, a mianowicie mylne stosowanie pojęć „grywalizacja”, „podejście ludyczne” czy *game based learning*. Wielu edukatorów twierdzi, że podczas swoich zajęć z języka obcego wykorzystuje grywalizację, ale w rzeczywistości stosuje np. tradycyjne gry typu państwa-miasta do utrwalenia słownictwa. Należy wspomnieć, że grywalizacja to „zastosowanie elementów projektu gry w kontekstach niezwiązanych z grami” (Deterding, 2011). Zadaniem grywalizacji jest zachęcenie osób do wykonywania czynności, których podejmować nie chcą lub nie potrafią. Jej celem jest zamiana mało atrakcyjnych aktywności na takie, które przyciągną uwagę i w dalszej lub bliższej perspektywie wpłyną na zmianę zachowania (Tkaczyk, 2011; Werbach, 2012; Zichermann, Cunningham, 2011). Dlatego też nauczyciele często myślą grywalizację z podejściem ludycznym czy *game based learning* – uczeniem się przez granie (Prensky, 2003), wykorzystującym gry językowe, krzyżówki, quizy, rebusy czy dostosowane do

realizowanego akurat materiału gry planszowe i gry wideo. Istotny jest również fakt, że grywalizacja, w odróżnieniu od gier, nie zawsze jest zabawą, choć „czynnik zabawy” (ang. *fun factor*) jest w niej często obecny (Smoleń, 2015). Katherine Becker (2021, s. 2) precyzyjnie rozróżnia terminy związane z pojawieniem się gier lub ich elementów w nauczaniu oraz sugeruje dodanie terminu *game based pedagogy* (podejście do nauczania; proces nauczania z wykorzystaniem gier) obok *game based learning* (podejście do uczenia się; proces uczenia się i ćwiczenia czegoś poprzez granie) i *games 4 learning* (gry zaprojektowane w określonym celu edukacyjnym). W środowisku nauczycieli języka obcego zdecydowanie częściej możemy mówić o *game based learning* niż o wykorzystywaniu grywalizacji.

Wraz z wybuchem pandemii spowodowanej wirusem SARS-COV-2 i wprowadzeniem edukacji zdalnej pojawił się problem: jak kontynuować wykorzystywanie gier na lekcjach do tej pory przeprowadzanych stacjonarnie? Istnieje jednak kilka narzędzi, które z powodzeniem można stosować podczas lekcji online i które będą nadal odnosiły się do np. wyżej wspomnianych klasyfikacji.

#### **4. Narzędzia do tworzenia interaktywnych gier planszowych**

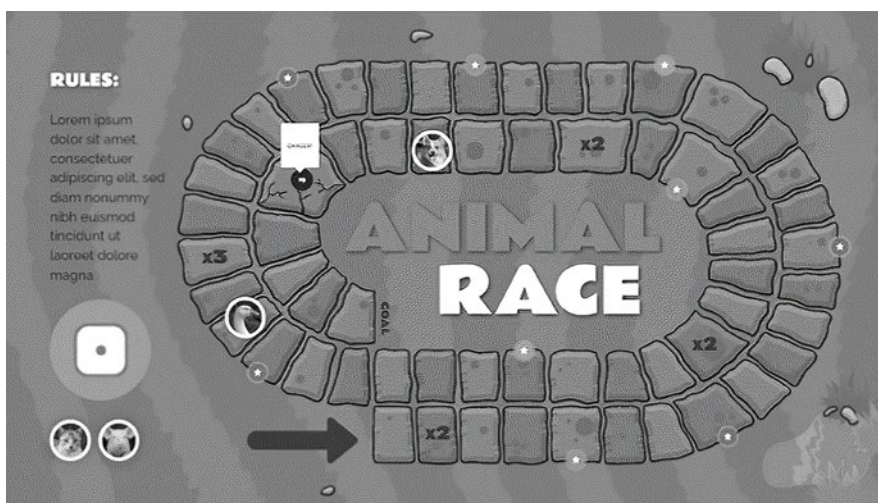
Na rynku edukacyjnym istnieje wiele platform oraz narzędzi do tworzenia interaktywnych materiałów językowych, ale w poniższym zestawieniu przedstawiamy te, które według klasyfikacji Siek-Piskozub (1994, s. 12–16) pozwalają nauczycielowi bądź samemu uczniowi na tworzenie tzw. gier strukturyzowanych, czyli np. planszowych. Nauczyciel języka obcego może wykorzystać wszelkie elementy, które oferują dane narzędzia, do wprowadzania słownictwa, utrwalania struktur gramatycznych, ale również do rozwijania komunikacji poprzez dodawanie krótkich dialogów pisemnych oraz plików audio czy obrazów do opisywania. Poniżej zostaną ukazane dostępne rozwiązania, które są darmowe zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Co więcej, pod uwagę zostaną wzięte następujące kryteria: intuicyjność edycji, możliwość umieszczenia różnego rodzaju zadań językowych, np. tekstu, dźwięków lub obrazów, atrakcyjność warstwy wizualnej, możliwość wstawiania elementów



dodatkowych, np. kostek, pionków i kart, możliwość osadzania zadań z innych platform, możliwość współpracy na jednej planszy. Wszystkie przedstawione narzędzia pozwalają ćwiczyć płynność i poprawność (Róg, 2020, s. 204-207) w komunikacji, ale również ćwiczyć konkretne elementy językowe leksykalne i gramatyczne: słownictwo z wybranego działu, odmiany czasowników, czasy przeszłe itd. Narzędzia wybrane do analizy mają umożliwić stworzenie prostych gier językowych, najczęściej opierających się na mechanice „rzuc kostkę – przesun pionek”, ponieważ są one odpowiedzią na najczęstsze problemy nauczycieli języków obcych posiadających wiele tego typu gier w wersji papierowej.

Jedną z najczęściej wykorzystywanych platform do tworzenia gier interaktywnych jest hiszpańska strona Genially. Nauczyciel może założyć bezpłatne konto z ograniczoną liczbą szablonów oraz funkcji, np. zabezpieczania gier hasłem. Genially to atrakcyjna platforma, która porównywana jest do działania programu PowerPoint, ponieważ również umożliwia tworzenie prezentacji, ale nie wymaga instalowania oprogramowania na komputerze. W odróżnieniu od PowerPointa pozwala na umieszczanie na slajdach elementów interaktywnych, takich jak responsywne punkty, które po kliknięciu mogą przenieść ucznia do innego slajdu (hiperłącza), ale również mogą zawierać ukryte teksty, linki lub obrazki. Genially pozwala na stworzenie interaktywnych pokoi zagadek typu *breakout rooms/ escape rooms*, ale jedną z atrakcyjniejszych funkcji platformy są gotowe szablony, które nauczyciel może dowolnie edytować. Opatrzony są bardzo nowoczesną i atrakcyjną grafiką, a do ich edytowania nie jest potrzebna znajomość kodowania. Istnieją również dodatkowe rozwiązania, kody i rozszerzenia tworzone przez zewnętrznych twórców – w tym *S'cape* – które pozwalają nauczycielom np. na dodawanie stoperów, zegarów, minutników, ukrytych latarek i innych atrakcyjnych elementów. Niewątpliwą zaletą Genially jest bardzo duża liczba szablonów przeznaczonych do konstruowania własnych gier planszowych. Gry mogą być osadzone w konkretnej tematyce, mają wirtualne kostki do gry oraz pionki, które można przesuwac po planszy. Interaktywne elementy mogą również być ukrywane na wybranym szablonie i mogą zawierać różnego rodzaju treści, np. audio, wideo, obrazy, krótkie pytania lub dłuższe teksty do przeczytania albo zdania do uzupełnienia odpowiednią formą.

Genially nie daje niestety możliwości logowania się dla uczniów i wspólnego pracowania na jednej planszy. Nauczyciel może udostępnić link, a uczniowie mogą grać online w grupach lub za pomocą funkcji *breakout rooms*, jeżeli dana platforma na to pozwala<sup>1</sup>. Taka opcja umożliwia nauczycielowi podzielenie dużej grupy uczniów na mniejsze odrębne pokoje. Jeden uczeń musi wtedy udostępnić ekran oraz obsługiwać planszę, np. rzucając kostką, przesuwając pionki i odkrywając poszczególne elementy. Ewentualnie, w przypadku małych grup, niektóre platformy umożliwiają przekazanie sterowania myszką wszystkim osobom w grupie, lecz nadal wymaga to udostępnienia ekranu przez jedną osobę, która daje innym dostęp do swojego komputera przez opcję *control remote*.



**Ilustracja 1.** Przykładowy szablon do edycji na platformie Genially

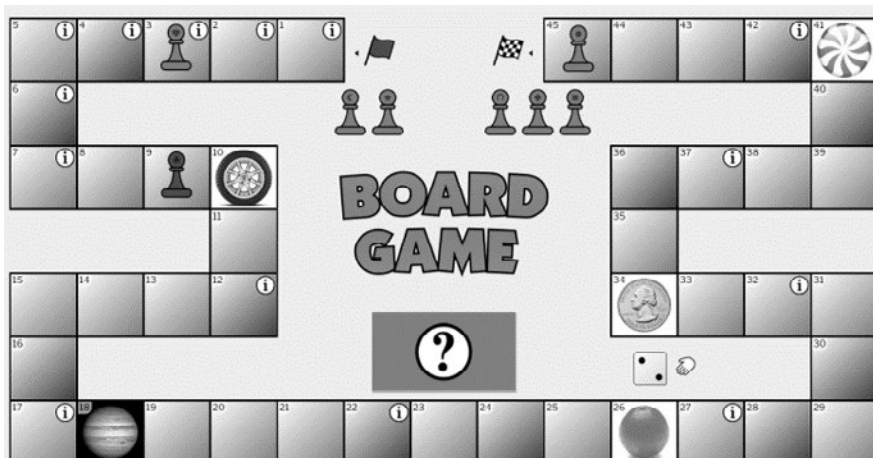
Drugim często wykorzystywanym narzędziem w edukacji zdalnej jest Google Slides, czyli prezentacje Google. Wykorzystując ten sposób pracy, nauczyciel może udostępnić uczniom link, a cała grupa może na nim pracować jednocześnie. Jest to jedno z rozwiązań, które bardzo dobrze sprawdzą się podczas wykorzystywania właśnie gier planszowych. Nauczyciel może stworzyć swoje plansze np. w programie graficznym *Canva* lub skorzystać z darmowych plansz przygotowanych przez innych nauczycieli albo profesjonalne strony takie jak *Slides Mania*, oferująca

<sup>1</sup> Takie rozwiązanie oferują np. platformy Zoom i Microsoft Teams.

gotowe do zaimportowania szablony, które zawierają osadzoną kostkę do gry oraz pionki. Jeżeli szablon nie ma osadzonych tych elementów, można je dołączyć ręcznie, np. dodać pionki w formie obrazków z rozszerzeniem PNG. Przykładem może być osadzone wideo z obracającą się kostką z platformy YouTube (aczkolwiek nie jest to najwygodniejszy sposób dla uczniów). Zastopowanie takiego filmu wskaże, o ile oczek ma się poruszyć dany gracz. Innym sposobem na wykorzystanie kostki są dostępne gotowe do skopiowania skrypty opracowane za pomocą Google Apps Scripts, które można dodać jako dodatek/rozszerzenie do Google Slides. Żeby wykorzystać dany szablon, nauczyciel tworzy jego kopię, a następnie edytuje go. Szablon działa na podstawie hiperłączy na takiej samej zasadzie jak PowerPoint czy Genially. Niewątpliwie zaletą tworzenia gier planszowych w *Google Slides* jest możliwość jednoczesnej pracy kilku uczniów na jednym szablonie w tym samym czasie bez udostępniania ekranu. Nauczyciel musi jednak pamiętać, żeby udostępniać uczniom kopię swojego pliku, ponieważ mogą oni edytować planszę bazową. Jest to problematyczne w przypadku pracy z dużymi grupami, ze względu na to, że nauczyciel musi wykonać kilka kopii tak, żeby każda grupa mogła pracować na swoim szablonie. Na planszy można umieszczać wszystkie niezbędne elementy, np. nagrania wideo, pliki audio czy zdjęcia.

Inną platformą działającą na bazie jednego z narzędzi Google jest Flippity, która oferuje bardzo dużo różnorodnych rozwiązań możliwych do wykorzystania w zdalnej edukacji językowej, np. do tworzenia quizów, krzyżówek czy fiszek do nauki słówek. Platforma umożliwi również stworzenie prostej gry planszowej, którą można wykorzystać na zajęciach z języka obcego. Żeby użyć gotowego szablonu, należy skopiować dostępny arkusz oraz edytować go według potrzeb. Autor może dodawać pytania, które pojawią się po kliknięciu litery *i* w danym polu. Plansza obejmuje również przesuwalne pionki, które można edytować za pomocą wklejonych do arkusza bezpośrednich linków do obrazków. Na planszy znajduje się interaktywna kostka, która działa bez zastrzeżeń i, co jest dużą zaletą, nie jest to osadzone wideo. Plansza ma również wyznaczone miejsca na karty (które mogą zawierać dodatkowe pytania w języku obcym), osadzone filmy z platformy YouTube, zdjęcia i obrazki, tekst, równania oraz interaktywne elementy z prawidłowymi odpowiedziami do pytań, więc daje dużo możliwości wykorzystania języka obcego w grze.

Można stworzyć dwie talie kart i umieścić je na planszy. Po edycji szablonu trzeba go opublikować oraz pobrać link z zakładki *get the link here*. Link należy wysłać do uczniów, ale tak jak w przypadku Genially, nadal będzie niezbędne dzielenie ekranu, ponieważ ten rodzaj gry nie umożliwia wspólnego poruszania się po planszy i rozgrywek w tym samym czasie. Aplikacja nie ma swojej własnej strony logowania. Osoba edytująca szablon musi być zalogowana na swoim koncie Google, ponieważ kopie szablonów zapisują się na indywidualnym Dysku Google.



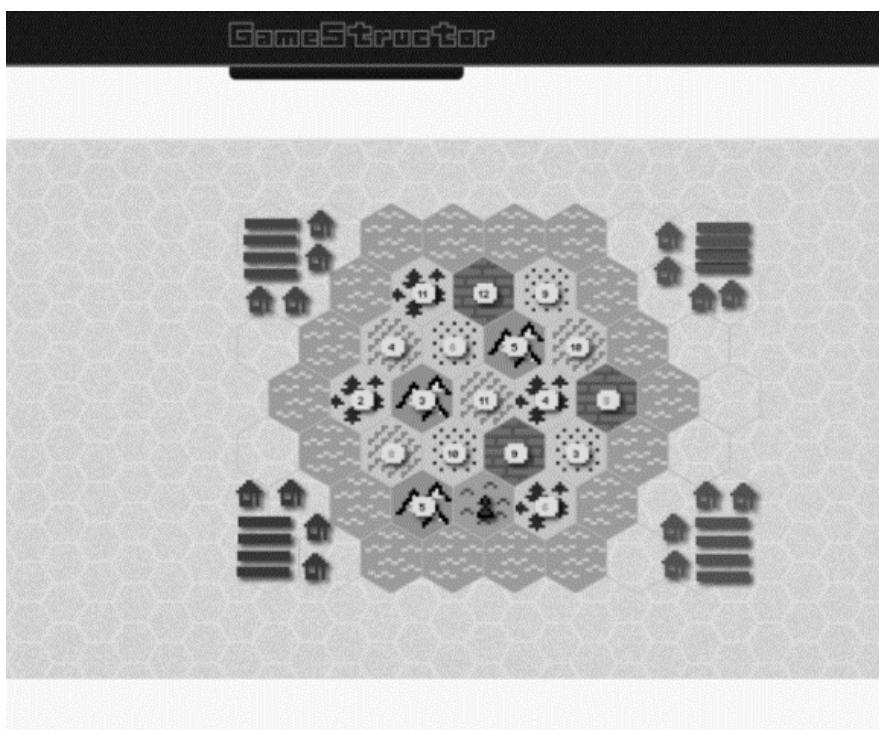
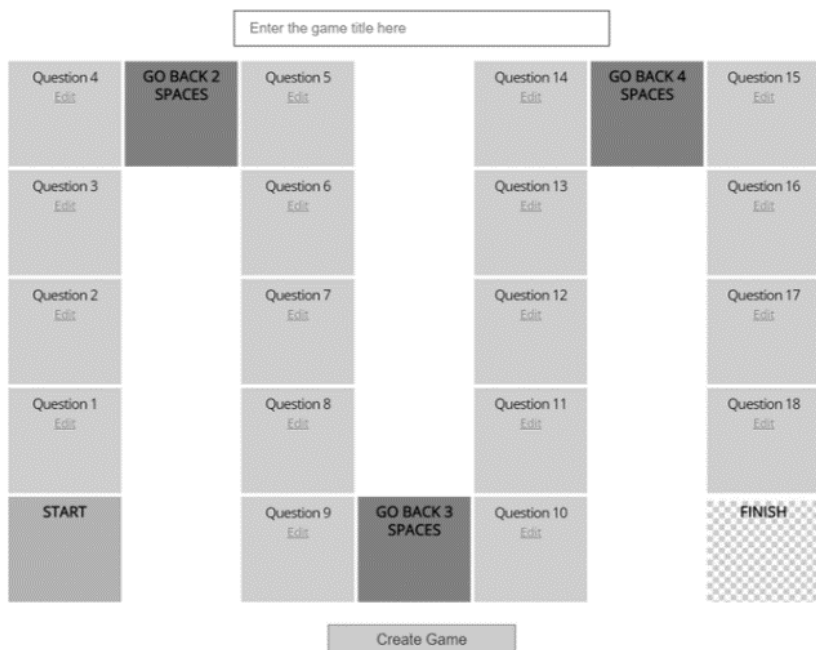
**Ilustracja 2.** Przykładowe plansze Flippity i Google Slides

Learnhip z kolei to jedno z najprostszyc dostępnych rozwiązań do tworzenia gier planszowych, a twórcy zakładają jej wykorzystanie właśnie

na zajęciach z języka obcego, w odróżnieniu od reszty przedstawionych narzędzi, które mają ogólne zastosowanie w edukacji. Learnhip obejmuje jeden prosty szablon z polami, a zadaniem uczniów jest przejść od startu do mety, po drodze odpowiadając na wpisane przez nauczyciela pytania. Edycja szablonu jest intuicyjna. Należy kliknąć puste pole oraz uzupełnić prosty edytor tekstowy wybraną treścią. Na planszy może się znaleźć osiemnaście pytań tekstowych. Są również trzy pola z pułapkami typu „wracasz dwa pola”, ale niestety nie mogą być edytowane i są w języku angielskim. Po nadaniu tytułu grze trzeba wygenerować planszę za pomocą jednego kliknięcia oraz użyć dostarczonego przez platformę linku. Ta platforma również nie pozwala na wspólne granie na jednej planszy przez kilku graczy, więc w tym wypadku też niezbędna będzie opcja udostępniania ekranu i, ewentualnie, zdalne sterowanie myszką: *control remote*. Po wygenerowaniu planszy pojawią się przyciski z nazwami każdego gracza: *Player 1*, *Player 2* itd. Każdy gracz naciska na swój przycisk, żeby rzucić kostką. Jest to istotne, ponieważ szablon nie zawiera przesuwalnych pionków. Po rzucie kostką aplikacja sama przesuwa pionek w takim samym kolorze i z takim samym numerem co przycisk gracza. Żeby stworzyć grę, nie jest konieczne zakładanie konta, ale gra stworzona w trybie gościa jest aktywna tylko przez miesiąc, a po upływie tego okresu jest usuwana.

Dla nauczycieli, którzy mają większe doświadczenie w graniu oraz tworzeniu swoich gier planszowych, przydatna może być platforma Gamestructor. Umożliwia tworzenie własnych plansz, pionków, kostek oraz kart do gry w przygotowanym edytorze. Gry nie posiadają narzuconych z góry dynamik i mechanik, więc reguły musi opracować osoba tworząca grę. Do wyboru jest wiele szablonów, które może edytować, jednak należy mieć na uwadze, że nie są one tak atrakcyjne wizualnie, jak np. te dostarczane przez Genially. Edytor pokazuje, co należy zrobić krok po kroku, ale samo edytowanie nie jest tak intuicyjne, jak w przypadku wyżej przedstawionych platform. Zaletą Gamestructor jest łatwe udostępnianie gry do wspólnego grania, a cokolwiek dzieje się na planszy, synchronizuje się z widokiem u każdego gracza. Pokój do rozgrywek oferuje również czat oraz możliwość uruchomienia sesji wideo. Wykorzystanie Gamestructor na lekcji języka obcego wymaga dokładnego przemyślenia i zaplanowania rozgrywek, ponieważ mogą one być bardziej rozbudowane niż proste szablony wyżej wymienionych narzędzi.





Ilustracja 3. Przykładowe szablony Learnhip i Gamestructor

Ostatnim narzędziem w tej analizie jest aplikacja QuizWhizzer (wcześniej Quiznetic), która pozwala na tworzenie quizów w formie gry planszowej. Aplikacja wykorzystuje szablony gier planszowych, a nauczyciel rozmieszcza na planszy pytania quizowe typu: wybierz jedną prawidłową odpowiedź, zaznacz kilka odpowiedzi, przeciągnij-upuść, pytania otwarte. Aplikacja nie ma wirtualnej kostki ani pionków do samodzielnego przesuwania. Sam mechanizm działania quizu jest zbliżony do popularnej platformy opartej na *game based learning* – Kahoot. Uczniowie nie muszą się logować, ale wchodzą pod wygenerowany przez nauczyciela adres poprzez dodatkowe urządzenie, np. komputer lub telefon, oraz wpisują otrzymany kod. Nauczyciel uruchamia quiz, a uczniowie widzą planszę, po której poruszają się ich pionki/awatary w miarę przechodzenia z pytania na pytanie. W tym wypadku plansza pełni rolę paska postępu; jest to jedno z bardziej innowacyjnych rozwiązań w tego typu aplikacjach. Nauczyciel może również wydrukować ćwiczenia z quizem (opcja *worksheet*) oraz otrzymuje raport po zakończeniu gry. Rozgrywki mogą być prowadzone w trybie *live*, w którym nauczyciel uruchamia grę, a uczniowie wykonują zadania w tym samym czasie. Możliwe jest również wykorzystanie trybu pracy domowej *homework*; wtedy zadania mogą być wykonywane w dowolnym momencie, gracz jednak może obserwować, na jakim poziomie są współzawodnicy. Aplikacja pozwala na korzystanie z gotowych plansz, ale też na stworzenie swojej własnej planszy za pomocą importu zdjęć, np. z komputera lub bezpośrednio z platformy Pixabay, oraz rozmieszczenie na niej pytań.



Ilustracja 4. Przykładowy szablon QuizWhizzer

## Podsumowanie

Nauczyciele języków obcych coraz chętniej sięgają po narzędzia pozwalające na tworzenie interaktywnych treści, o czym świadczy prężnie rozwijający się biznes edukacyjny i duża liczba platform do tworzenia interaktywnych zadań językowych. Część z nich opracowywana jest właśnie przez nauczycieli, np. Learnhip czy Flippity, a nawet przez nauczycieli we współpracy z uczniami, jak np. QuizWhizzer. Można też jednak wykorzystać uniwersalne narzędzia, które umożliwiają przeniesienie treści z formy papierowej do internetu, tak jak w przypadku Google Slides czy Genially. Przy odrobinie doświadczenia można tworzyć bardziej spersonalizowane i rozbudowane gry np. za pomocą Gamestructor. Wspólną wadą wszystkich wymienionych narzędzi jest utrudnione współdzielenie jednej planszy, aczkolwiek rozwiązania technologiczne stosowane przez platformy do nauczania zdalnego umożliwiają obejście tego problemu.

Wszystkie przedstawione narzędzia spełniają wspomniane na początku kryteria i mogą być wykorzystane na lekcjach języków obcych, ale również mogą przyczynić się do zwiększenia atrakcyjności zajęć, zwiększenia motywacji oraz zaangażowania uczniów. Ponadto wykorzystanie tego typu narzędzi w kształceniu językowym jest zgodne z najnowszymi trendami glottodydaktycznymi w erze postmetodycznej (Kumaravadivelu, 2001), w której znane i tradycyjne metody nauczania języków obcych ustępują miejsca innemu rodzajowi dydaktyki – takiej, która jest bardziej dynamiczna i bierze pod uwagę zmienność i nieprzewidywalność procesów zachodzących w klasie. Dydaktyka języków obcych w erze postmetodycznej stawia na uczenie się zadaniowe, rozwijanie autonomii uczniów oraz nauczanie na odległość. Jednocześnie formy pracy powinny być dostosowane do zainteresowań i stylu współczesnych nastolatków, którzy są przyzwyczajeni do korzystania z nowoczesnych technologii w szkole oraz w życiu codziennym (Jodłowiec, Niżegorodcew, 2016, s. 285–291).

## Literatura

Becker, K. (2021). What's the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning? *Academia Letters*,



- Article 209. Online: <[https://www.academia.edu/45044609/What\\_s\\_the\\_difference\\_between\\_gamification\\_serious\\_games\\_educational\\_games\\_and\\_game\\_based\\_learning](https://www.academia.edu/45044609/What_s_the_difference_between_gamification_serious_games_educational_games_and_game_based_learning)>. Data dostępu: 20 grudnia 2021.
- Bello Estévez, P. (1990). *Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos prácticos*. Madrid: Santillana.
- Chamorro Guerrero, M. D., Prat Fons, N. (1994). La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera. W: M. Peydró, G. Moraga (red.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación* (s. 235–245). Malaga: ASELE.
- Comenio, J. A. (2000), *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Coste, D., North B., Sheils, J., Trim, J. (2003). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (tłum. W. Martyniuk). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- 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>>. Data dostępu: 14 grudnia 2021.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (tłum. L. Luzuriaga). Madrid: Morata.
- Fernández, S. (2008). Crear y recrearse con la lengua en el aprendizaje de un idioma, *marcoELE* (nr 8), 23–39. Online: <[https://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_fernandez.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1994_fernandez.pdf)>. Data dostępu: 17 grudnia 2021.
- Hadfield, J. (1990). *Intermediate communication games: A collection of games and activities for low to mid-intermediate students of English*. Quarry Bay: Thomas Nelson.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza). Warszawa: Czytelnik.
- Jodłowiec, M., Niżegorodcew, A. (2016). Nauczanie języków obcych w erze postmetodycznej: Główne założenia i kierunki, *Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal*, 1(1&2), 284–293.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. W: *TESOL Quarterly* (nr 35), 537–560.
- Pestalozzi, H. (1909). *Jak Gertruda uczy swoje dzieci* (tłum. W. Osterloff). Warszawa: Księgarnia Polska.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Platón. (1990). *Leyes* (tłum. F. Lisi). Madrid: Gredos.

- Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Saint Paul: Paragon House.
- Rosen, E., Varela, R. (2009), *Claves para comprender el Marco común europeo*. Valencia: Enclave.
- Róg, T. (2021). *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*. Lublin: Werset.
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- Siek-Piskozub, T. (1994). *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Siek-Piskozub, T. (2001). *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: PWN.
- 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”.
- Tkaczyk, P. (2011). *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*. Gliwice: Helion.
- Vygotsky, L. S. (1982). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Werbach, K., Hunter, D., (2012). *For The Win. How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Pennsylvania: Wharton School Press.
- Wilczyńska, A. (2013). Juego didáctico: una herramienta indispensable a la hora de enseñar la gramática española, *Studia Iberystyczne*, 12(1), 315–328, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Zichermann, G., Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol: O’Reilly Media.

## Wykaz platform

Gamestructor: <<https://www.gamestructor.com/>>

Genially: <<https://genial.ly/>>

QuizWhizzer: <<https://quizwhizzer.com/>>

Learnhip: <<https://learnhip.com/>>

Google Slides: <<https://www.google.com/slides/about/>>

Flippity: <<https://www.flippity.net/>>

Data dostępu do platform internetowych przywoływanych w tekście:  
30 grudnia 2021 roku.

**mgr Agnieszka Kruszyńska** – hispanistka, asystentka w Katedrze Filologii  
Hiszpańskiej, Uniwersytet Łódzki.

---

## **Tworzenie interaktywnych gier planszowych w edukacji językowej – przegląd narzędzi**

**Abstrakt:** Artykuł porusza problem przeniesienia gier planszowych wykorzystywanych w edukacji językowej na zajęciach stacjonarnych do nauczania zdalnego. W pierwszej części staramy się przedstawić czytelnikowi miejsce gier i zabaw w edukacji, następnie przechodzimy do wykorzystania gier ściśle w nauczaniu języków obcych. W ostatniej części omawiamy sześć narzędzi, które nauczyciele mogą wykorzystać do stworzenia gier planszowych ćwiczących komunikację oraz biegłość w używaniu wybranych struktur leksykalnych lub gramatycznych.

**Słowa kluczowe:** gamifikacja, uczenie przez granie, gry planszowe, języki obce

---



# Review of Educational Benefits of Game Jams: Participant and Industry Perspective

*Przegląd edukacyjnych walorów game jamów.  
Perspektywa uczestników i branży gier.*

**Lukáš Kolek, Michał Mochocki, Jakub Gemrot**

Charles University | Kazimierz Wielki University | Charles University  
kolek@ksvi.mff.cuni.cz | ORCID 0000-0002-2269-992X  
michal.mochocki@gmail.com | ORCID 0000-0001-5679-9219  
jakub.gemrot@mff.cuni.cz | ORCID 0000-0002-4394-3450

---

**Abstract:** There are some studies on the educational potential of game jams, but their number seems insufficient given the hundreds of thousands of game jam participants every year. What emerges as the largest research gap is the game industry perspective: its involvement in game jamming and motivations for doing so. This study is a reaction to this research gap. Current research defined some educational benefits of game jams, but how these benefits are relevant for the game industry is radically underresearched. Clarifying this missing link might be essential to the widespread use of game jams as platforms for collaboration between the academia and the game industry. This explorative study answers the following questions: What do we know about the learning outcomes of game jams for participants? How are (or are not) those outcomes relevant for the game industry? How and why do (or do not) video game studios engage with game jams? If so, are the studios also motivated by educational benefits? Our paper is based on a systematic review of resources from 10 academic databases using search operators and pre-defined criteria,

and also on direct data collection from the video game industry. The study suggests that game jams can improve soft and hard skills that the video game industry appreciates. Also, the findings suggest that the video game industry is aware of game jams' educational benefits and that these benefits are one of the main motivators for game companies to get involved in game jams.

**Keywords:** collaborative learning; STEM skills; game jams; video games

---

Homo Ludens 1(15)/2022 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2022  
DOI: 10.14746/HL.2022.15.7 | received: 31.12.2021 | revision: 24.10.2022 | accepted: 15.11.2022

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



### **Acknowledgments**

This research was co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union in the GAMEHIGHED Strategic Partnership 2019-1-PL01-KA203-065694. The sole responsibility of this publication lies with the authors. The European Commission or the National Agency (FRSE) are not responsible for any use that may be made of the information contained therein. This publication is available free of charge on Creative Commons 4.0 BY-SA.

## Introduction

There is no denying the fact of the rising popularity of game jams. In 2010, Global Game Jam had 4,300 participants at 138 sites creating 900 games (Global Game Jam, 2022). Ten years later, this number increased ten-fold: 48,753 participants, 934 sites, and 9,601 games. A similar growth has been seen in the Ludum Dare initiative (Kasprzak, 2010; Ludum Dare, 2022). Hundreds of game jams happen each month, online and offline (see e.g. [indiegamejams.com](http://indiegamejams.com) or [itch.io/jams](http://itch.io/jams)). Academic research on game jams is also gaining momentum: one only needs to look at the International Conference on Game Jams, Hackathons, and Game Creation Events held annually since 2016. What we focus on is the educational dimension of game jamming and its value to the video game industry.

We already know a lot about the educational benefits of game jams. One can begin with the comprehensive literature review by Meriläinen et al. (2020). It covers 37 papers from 2010–2019, found through Google Scholar, ACM digital library, ScienceDirect, and ResearchGate. The list of educational benefits, compiled from multiple authors, includes the category of “Game Dev Skills”. It begins with gamedev-relevant technical skills: learning new game dev tools; building low-level skills in software development; learning the process of design/development from start to finish; practice in rapid prototyping, participatory design, collaboration and communication.

The latest Finnish paper, “Game Jams in General Formal Education” (Aurava et al., 2021), is informed by three years of research in Finnish schools. It covers game jams targeted at students aged between 16 and 19 years. The researchers explored the impact of game jam participation on the development of 21st century skills, in particular: metareflection, epistemic flexibility, communication and cooperation, learning-to-learn, problem solving, critical thinking, STEAM and ICT skills, plus creation and innovation. Student self-assessment reports give priority to programming and other ICT skills, teamwork, self-regulation, and time management. Not surprisingly, many of the skills in Aurava et al. (2021) also appear in Meriläinen et al. (2020).

Our take on game jams’ edu-values has a different focus. Meriläinen et al. (2020) adopt a general view of game jams in various environments, with “Game Dev Skills” being one of several sections. Aurava et al. (2021) narrow

their scope to the formal school education of 16-19-year-olds, with a focus on 21st century skills. Our perspective is industry-oriented; i.e. on the benefits not only for participants but also for gaming companies as organisations.

We draw inspiration from Valença et al.'s (2019) metareview of 49 studies on the social, technical, and business-related benefits of hackathons as perceived by software companies. According to that, the key social benefits are "Promoting knowledge sharing and opportunities for learning" (in 52% of analysed papers) and promoting interactions among participants (48% of papers). Next comes "promoting cultural change" (33%) and attracting new partners (30%). The technical benefits open with "innovating the software product/platform" (81%). Promoting a particular software platform is mentioned in 19% of papers and assessing that software in 15%. Business-related value involves "improving company and product image" (22%) and "promoting the creation of new start-ups/companies" (11%).

Game jams are similar to hackathons but not a 1:1 equivalent. Thus, they deserve academic attention on their own merit. As far as we know, there is currently no review of their learning potential as perceived by the video game industry. Information on this topic is fragmented; e.g., 11.5% of Czech game developers surveyed in 2020 by the Czech Game Developers Association (2021) identify game jams as one of the places where they acquired their development skills. We intended to replicate Valença et al.'s (2019) literature review, replacing hackathons with game jams and software developers with video game developers. What we found was a huge research gap: compared to hackathons, the industry perspective on game jams seems to be drastically underresearched.

We divide our literature review into two parts. Part 1 investigates what we know about game jams' learning potential from the perspective of participants, with a particular focus on empirical findings. Part 2 investigates game jams' learning potential as perceived by the video game industry. Each part has two central questions.

Questions for Part 1:

- Q1. What do we know about the learning outcomes of game jams for participants?
- Q2. How are (or are not) those outcomes relevant for careers in the game dev industry?



Questions for Part 2:

- Q3. How and why do (or do not) video game studios engage with game jams?
- Q4. If so, are the studios also motivated by educational benefits?

At the intersection of Q2 and Q4 lie industry-relevant learning outcomes appreciated on both sides: for the participants' individual development and for the interest of gaming companies. Around this core lies space for a wider research context: learning outcomes (Q1) not considered relevant by the industry (Q4), and industry-perceived benefits (Q3) not related to education (Q4).

Looking for answers, we ran a systematic search of 10 academic databases, identifying 362 potentially relevant articles. However, in the selection process, we reduced this number to 15 papers for Part 1 (papers on the participant's perspective on learning) and 12 papers for Part 2 (exploring the industry point of view). Compared to the 49 papers on hackathons reviewed by Valença et al. (2019), we deemed this score to be relatively low. Due to the limited number of studies, we decided to reach out directly to the industry. Therefore, in addition to a review of (scarce, as it turned out) available research, we proposed directions for expanding it. Plus, we decided to make the first step in doing so, which adds Part 3 to our exploration: a questionnaire-based survey of 14 Czech video game studios. The latter aims to answer the same questions as Part 2, supplementing prior studies with a brand new one.

## 1. Part 1 – Participant Report

### 1.1. Methodology

The aim of the literature review in Part 1 was to analyse information in academic databases on game jams' educational and learning potentials for participants. We looked for empirical data. The search took place on 24 May 2021.

**Inclusion criteria:** We adopted the following criteria to identify relevant studies:

- Focused on game jams;
- Containing any type of data on educational/learning/teaching benefits for participants;

- Practical constraints: the study was available in English and the paper's full text was accessible (open or paid access).

**Search strategy and selection of studies:** We used a simple, relatively inclusive search string in 10 academic databases:

- (“gamejam\*” OR “game jam\*”) AND (learn\* OR education\* OR teach\*).

Using various translations of the above-mentioned search string across the 10 databases (see Table 1) allowed us to identify 452 studies. The elimination of duplicates brought this number down to 362 (349 from databases + 13 from citation search). Studying the abstracts, we selected 79 papers as promising resources for further analysis in our literature review either in Part 1 or 2 (72 from databases + 7 from citation searching; for the full list see the supplementary materials).

Ultimately, we identified 15 studies for Part 1: those that discussed game jams' benefits for participants on the basis of collected empirical data. The selection process is illustrated in the Prisma Flowchart (Page et al., 2021) (see Fig. 1).

## 1.2. Findings

The majority of studies collected self-reported data from participants in questionnaires (10 cases) or interviews (3 cases). Only two studies measured learning outcomes using a different method: a comparison of participants' academic performance by analysing their university results. In total, these studies collected data from 5,096 participants. With the exception of two larger studies with 1,920 and 1,714 participants and two medium-sized studies with 532 and 531 participants, all studies had fewer than 100 participants.

Concerning research design, only five of those studies used between-subject design with a control group. Out of these five studies, two focused on academic performance in general in relation to results of performance at university. Three were more focused on learning outcomes regarding the topic of the specific game jam (change in attitudes towards accessibility in design after a game jam focused on accessibility). The rest of the studies used within-subject design using pretest-posttest design

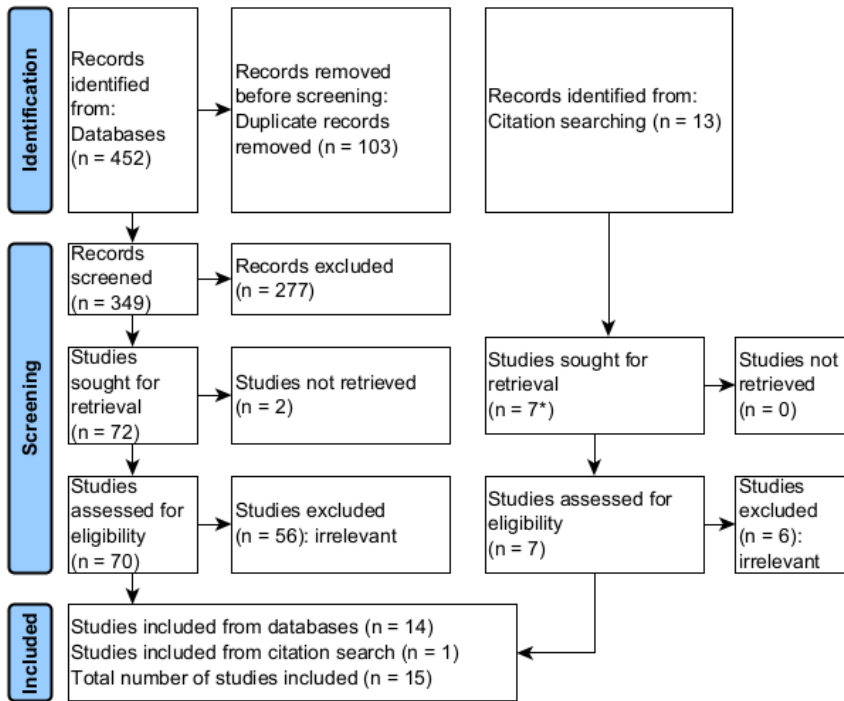
**Table 1.** Number of identified articles in the academic databases

Database	Search String	Number of Articles
Scopus	TITLE-ABS-KEY ( ( ( „gamejam*” OR „game jam*”) AND ( learn* OR education* OR teach* ) ) ) )	77*
Web of Science Core Collection	(„gamejam*” OR „game jam*”) AND (learn* OR teach* OR education*)	37**
ACM	(„gamejam*” OR „game jam*”) AND (learn* OR teach* OR education*)	130
Eric	(gamejam OR gamejams OR „game jam” OR „game jams”) AND (learn OR learning OR teach OR teaching OR education OR educational)	5
Science Direct	(gamejam OR „game jam” OR gamejams OR „game jams”) AND (learning OR learn OR teach OR educational OR education)	26
Springer Link	(„gamejam*” OR „game jam*”) AND (learn* OR teach* OR education*)	140
IEEE Explore	(„gamejam*” OR „game jam*”) AND (learn* OR teach* OR education*)	10
Psychinfo	noft((((„game jam” OR „game jams”) OR gamejam*) AND (learn* OR teach* OR education*))).)	9***
Taylor & Francis	(„gamejam*” OR „game jam*”) AND (learn* OR teach* OR education*)	14
Wiley Online Library	(„gamejam*” OR „game jam*”) AND (learn* OR teach* OR education*)	4

Note: \* Searched in Title Abstract and Keywords; \*\* Searched in Topic; \*\*\*Searched anywhere but full text

(four cases), or they used one group posttest-only design (six cases). For further details, see Table 2.

The sample of identified studies is relatively low, and with a very diverse focus and different study designs. Fewer than half of the studies used control conditions. Therefore, it is not possible to compare meaningfully their results in a meta-analysis. We can conclude that current empirical knowledge is limited, which stands in contrast to the growing popularity of game jams worldwide. The following section reviews our findings from those papers.



Note. \* during the screening process of the records identified in citation search, 6 more studies were considered irrelevant and excluded

**Figure 1.** Prisma Flowchart about the selection of studies focused on educational benefits for participants

In general, all of the selected studies reported positive learning outcomes in their respective participants. With the exception of two studies, all of the measured areas showed positive trends. We identified a positive impact in the following areas (some studies focused on multiple areas):

- **Social skills (7)** – this includes a broad variety of soft skills including better cooperation in teams, communication or networking, and socialisation.
- **Hard skills (5)** – general improvement; for example, in programmer/art/game design skills.
- **Self-efficacy (4)** – feeling of competence or preparedness for a game development related-task.
- **Game jams for change (4)** – general improvement of attitudes or knowledge regarding the game jam’s theme. For instance, improving

participants' knowledge and attitudes towards accessibility in games after participation in an accessibility-focused game jam.

- **Academic performance (2)** – student performance in university courses in general.
- **Self-learning (2)** – ability or motivation to learn on one's own.
- **Creativity (2)** – improvement in creative thinking.
- **Project management (1)** – production-related skills.
- **General gamedev skills (2)** – this includes unspecified improvement of skills in game development.

Only two areas were identified as not improved in two studies. However, those particular studies confirmed improvement in different areas. The two areas were specifically: Self-learning (1) and Hard skills (1).

Based on the currently available empirical knowledge, we can conclude that game jams have positive educational benefits for their participants. The available data is very conclusive about this (see Table 2). In the GAMEHIGHED project, we converted these findings to a formal list of game jam learning outcomes, included in *Game Jam Organisation Handbook* (Černý, Gemrot, Kolek & Mochocki, 2022).

## 2. Part 2 – Industry Report

### 2.1. Methodology

The aim of the literature review in Part 2 was to analyse information in academic databases on game jams' benefits (in particular: educational ones) as perceived by the video game industry.

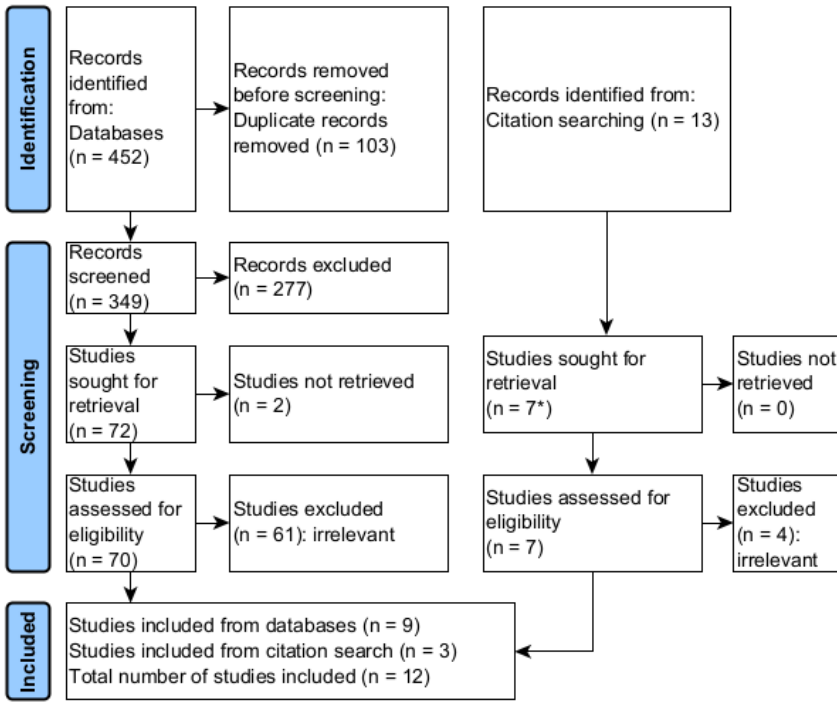
**Inclusion criteria:** We adopted slightly different criteria for identifying relevant studies than in Part 1:

1. Focused on game jams in conjunction with the game industry and potential educational/learning/teaching benefits;
2. Containing any type of data or industry observation on game jams, their participants, and companies involved;
3. Practical constraints: the study was available in English and the paper's full text was accessible (open or paid access).

**Table 2.** Research sample of studies and description of their results

Citation	Year	Positive outcome	Category	Experiment design	Number of Participants
Arya et al.	2013	No	Hard skills	Within subject	265
Arya et al.	2013	Yes	Hard skills Social skills Self-efficacy	Posttest only	532
Aurava et al.	2021	Yes	Self-efficacy Self-learning	Posttest only	27
Faas et al.	2019	Yes	Hard skills Social skills	Posttest only	15
Fowler et al.	2013	Yes	General gamedev skills Social skills	Posttest only	1740
Fowler et al.	2018	Yes	Academic performance	Between-subject	1912
Juraschek et al.	2020	Yes	Game jam for change General Posttest-only gamedev skills Social skills	Between-subject + Posttest only	18
Meriläinen	2019	Yes	Hard skills Self-learning Creativity Self-efficacy	Posttest only	4
Miller et al.	2019	Yes	Self-efficacy	Within subject	26
Pimentel et al.	2021a	Yes	Game jam for change	Between-subject + Within subject	64
Pimentel et al.	2021b	Yes	Game jam for change	Between-subject + Posttest only	531
Pirker et al.	2016a	Yes	Social skills Project management Creativity Hard skills	Posttest only	25
Pirker et al.	2016b	Yes	Social skills Hard skills	Posttest only	22
Preston et al.	2012	Yes	Academic performance	Between-subject	95
Scott et al.	2014	Yes	Game jam for change	Between-subject	35
Smith & Bowers	2016	Yes	Social skills	Within subject	50
Smith & Bowers	2016	No	Self-learning	Within subject	50

Search strategy and selection of studies: The search was identical to that in Part 1. We checked the 79 identified papers against the above-mentioned criteria. Ultimately, the number of studies selected for analysis in Part 2 was reduced from 79 to 12: those that discussed game jams' benefits for the industry. The selection process is illustrated in the Prisma Flowchart (see Fig 2).



Note. \* during the screening process of the records identified in citation search, 6 more studies were considered irrelevant and excluded

**Figure 2.** Prisma Flowchart focused on perceived game jam benefits as perceived by video game industry

## 2.2. Findings

Game Industry Perspective – review of academic sources: In our research sample, we identified only 12 relevant studies out of the 362 reviewed. The game industry perspective on game jams and their potential benefits

represents a significant research gap. The following is a summary of information found in this area.

Kultima's 10-year-long study (2018) of game developers from four continents allowed her to conclude that the game industry is intertwined with game jam cultures. This is because companies utilise jamming as part of their development cultures. They repeatedly give game jams credit for having developed new tools and technologies and increased professional confidence. In addition to education, game companies benefit from jams by recruiting staff, industry networking, connecting with players, and picking jam prototypes for commercial development. Companies also organise game jams as internal creativity boosts (Kultima, 2018, p. 146). In-house game jams organised by companies should be distinguished from public ones. Public game jams are often community events accessible to anyone; their outcomes are usually made public. In-house game jams are closed to the public, often attended only by company employees or collaborators. The outcomes of in-house game jams are rarely accessible to the public (see Goddard et al., 2014, for further distinctions).

The study of Goddard et al. (2014) is one of the few industry-focused overviews of game jam benefits. According to their work, professional studios use internal game jams for fast-prototyping. These events provide breaks from long development cycles. They offer an occasion to work in interdisciplinary teams, try other roles in the development team, work on one's own ideas, train time management skills, and experiment and innovate while fast-prototyping. They mention several companies using jams for these reasons, e.g., Valve Corporation and Double Fine. They conclude that the game jam format could lead to innovative ideas resulting in commercially successful products.

According to Fowler et al. (2016), based on their comparison with the industry's general needs from computer science students, they conclude that it is also essential to teach game development students soft skills to prepare them for work in the game development industry and to increase their employability. This could be problematic in traditional teaching environments, but game jams can teach many skills listed as crucial by the industry; namely, communication, problem-based thinking, creative problem solving, and the ability to learn new things quickly. They also mention that game jams train the ability to work in multidisciplinary



and multicultural teams, which can prepare participants for the current situation in the industry. Arya et al. (2013) come to similar conclusions regarding the benefits of work in diverse teams for future careers in the industry. The methodology of their study and observations stems from their ten years of professional and academic experience with game development. They also emphasise the learning effect of using skills under time pressure as having a positive effect on performance in the industry.

Hrehovcsik et al.'s (2016) study also benefits from its authors' experience in teaching game development and professionally developing video games. In the study, they identify game jams' benefits in formal curricula. In this regard, they highlight the opportunity to practice skills and competences needed in professional game development, which requires flexibility, innovation, and readiness for fast-paced and complex work environments. As such, game jams are a way to connect formal education with industry practices. Ingram et al. (2020) suggest that industry-academia cooperation brings mutual benefits: academics collaborating with the industry create higher quality research outputs with higher funding, and companies collaborating with universities create more innovative products.

Kankainen et al. (2019) interviewed 13 game jam organisers who organised their events as part of their jobs with a company or an institution (in the game industry or in education) in Finland. According to them, internal game jams are often used to generate new ideas. Organising public game jams is often seen as a recruitment opportunity or a relaxing event for employees. However, they are also used for marketing and image building purposes. Turner et al. (2013) observed in one regular public game jam that the game studios' motivations to participate in the event was a chance to explore an idea or a new technology.

As evident in Farhan and Kocher's study (2016), different game jam formats can provide different benefits from the industry perspective. Usually, teams in game jams consist of less than 10 people. The authors argue that these smaller formats can easily simulate indie game development; however, not so much AAA game development. Therefore, they organised and analysed game jams for teams bigger than 10 people in order to let them learn from a big production experience. Those events provide participants with similar skill improvements, but in a different

production context that can be especially valuable in countries without any AAA video game studios.

A study by De Salas et al. (2016) focuses on game jams' impact on the development of the local gaming industry and communities in Tasmania: an Australian state with a weak game development ecosystem. Their data, based on organising two local game jams, suggests that the game jams helped to slightly increase interactions between local game developers. Also, the majority of participants enhanced their social networks as a direct result of the two jams. The vast majority also felt predominantly closer to local game developers. Concerning finding potential work partners (after the first game jam), 14.8% of participants indicated that the jam was moderately or largely useful. This number increased to 43.3% among participants in the second game jam. In general, this study suggests that game jams are a useful format for establishing a game development industry in areas with underdeveloped game development communities.

Smith and Bowers (2016) collected data from 50 US participants at GGJ 2016 in Orlando (28% industry professionals, 50% game design students or graduates) that suggests game jams have a positive effect on the socialisation of game developers. The authors subsequently assumed that, as a result of game jams, developers might continue professional collaboration, create new studios, and encourage new people to get involved in the industry. Another confirmation of game jams' crucial role in establishing local game development communities comes from Finland: Kultima et al. (2016) emphasised the role of game jams in the rise of the successful industry.

Game Industry Perspective: Given the scarcity of research on the game industry approach to jamming, we recommend that academic literature be supplemented with non-academic publications by industry professionals (practitioners). The page limit does not allow for a full-scale study, so we only point to two examples from opposite ends of the spectrum. One addresses the perceived benefits of events from an indie developer's perspective through personal introspection, while the other evaluates the benefits from the company's perspective.

Theo Clarke is a young England-based QA tester who participated in game jams each month for a year. This was his private after-hours activity

aimed at skill development. In his blog post on Gamasutra (Theo, 2021), he observes: time constraints train goal-setting and decision-making; multiple small projects develop creativity and a diverse skillset better than one/few larger projects; jams help reassess one's skills by exposing strengths and weaknesses; quick progress and completion increase satisfaction and confidence; public release brings a sense of accomplishment and validation, and also feedback that may direct further learning.

US-based Peet Cooper is a senior creative director and artist whose fifteen years of experience include blockbuster AAA titles. In his GDC 2018 talk (Cooper, 2018), he speaks about company game jams held at Riot Games during regular working hours. Key benefits included a boost in motivation and creativity; cross disciplinary integration (art, design, engineering, etc.); and learning new things. Riot Games made a deliberate effort to use in-house jamming to improve their regular development process by speeding it up through rapid prototyping, making staff learn new things quickly in new tasks, and actively involving more staff (including those with no gamedev experience, like HR people). In his closing thoughts, he lists six key items he feels are of importance: teamwork skills, creative problem-solving, time management, fresh perspective, sense of accomplishment, and creative freedom.

### **3. Part 3 – Industry Survey**

#### **3.1. Survey Methodology**

To supplement the literature review, we decided to collect empirical data from companies in the Czech Republic. Data collection occurred between 12 Feb. 2021 and 10 Mar. 2021. The questionnaire was addressed to higher management or executives in Czech video game companies. We used Czech Game Development Association's contacts to disseminate the questionnaire directly to the representatives of each company in Czech Republic within their network. The questionnaire is attached below:

1. Where is your company or the branch you represent located geographically? (country) (open question)
2. How many people work in your company? (options)
3. How many games do you release per year on average? (options)

4. How many games do you prototype per year on average? (options)
5. Have you done any activities related to game jams in any way within your company in the last 2 years? (multiple options): A) Yes B) No
6. (If 5 = Yes) Had you done any activities related to game jams in any way within your company in the past? (Multiple options): A) Yes B) No
7. (If 6 = Yes) What activities had you done in relation to game jams in the past? (multiple options):
  - A) We organized or participated in the organization of public game jams.
  - B) We organized in-house game jams.
  - C) We provided our employees with incentives to participate in game jams (extra days off or salary bonuses).
  - D) We promoted participation in game jams among our employees.
8. What was your reason for not continuing those activities? (open)
9. (If 6 = No) What was your reason for not doing any activities related to game jams? (open)
10. (If 5 = Yes) What activities have you done in relation to game jams? (multiple options):
  - A) We organized or participated in the organization of public game jams.
  - B) We organized in-house game jams.
  - C) We provided our employees with incentives to participate in game jams (extra days off or salary bonuses).
  - D) We promote participation in game jams among our employees.
11. (If 5 = Yes) What are your reasons for doing these activities? (open)
12. Is there anything else you would like to add or share with us? (open)

### 3.2. Czech survey findings

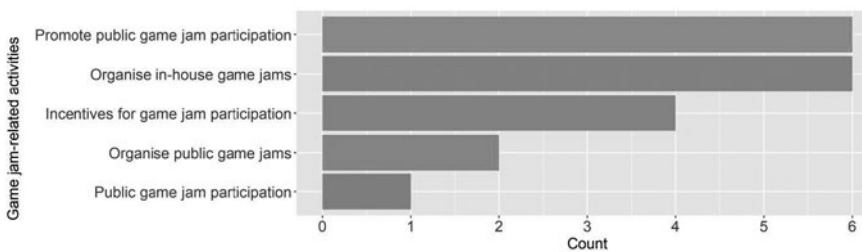
We collected responses from fourteen Czech companies. We note two variables between the companies. With regard to the number of employees, we had eight smaller studios with up to 9 employees and six larger studios with 10+ employees. Two studios from these six had more than 100 employees. With regard to annual productivity, we had seven studios

doing less prototyping (0–1 prototypes per year) and also seven studios doing more (2+ prototypes per year). Productivity and company size seem unrelated in this sample.

**Involvement rate.** Eight of the fourteen companies declared in closed questions that they had engaged in game jam activities. Interestingly, two other companies declared they had not, but nonetheless their answers to open questions clearly demonstrated otherwise. Thus, we included them among the companies that did have game jam experience, raising the total number from eight to ten, or 69% of companies. The percentage reflects the general global trend of the industry’s high integration with the game jam culture (see Goddard et al., 2014). Czech companies are no exception: most of them are involved in jamming in one way or another.

**Correlations?** Company size does not seem to predict involvement in game jam activities: 83% of larger and 62% of smaller studios expressed being active in this area. Productivity, however, seems to correlate: only 43% of companies developing one or less prototypes per year were active in game jams, compared to 100% of those that created at least two prototypes per year. Obviously, our sample is too small to generalise, but we think it signals a potential trend that merits further investigation.

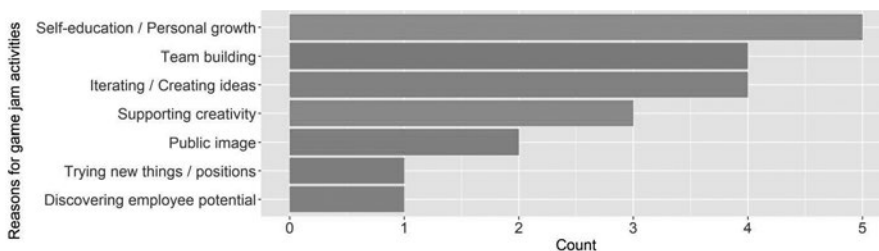
**Activity types.** The most common activity among companies is organisation of in-house game jams and promotion of jam participation (Fig. 3). Only one of the ten companies has organised a public game jam or coordinated its staff’s collective attendance at a public game jam.



**Figure 3.** Reported type of activities studios do with regard to game jams

**Motivations.** Company motivations for organising or supporting jam-related activities was an open question. An average response stated two reasons per company. Self-education featured the most frequently;

followed by team-building; then creating/iterating ideas; supporting creativity; public image; trying new things/roles; and discovering hidden potential among staff (Fig. 4).



**Figure 4.** Reasons why companies do game jam-related activities

In summary, five things are certain:

1. Attending game jams is common among game development professionals.
2. It is common for game companies to support (often: organise) game jams.
3. Besides public events, it is not uncommon for larger companies to host internal game jams.
4. A commonly cited motivation for attending/supporting jams is learning (of industry-relevant competences).
5. Other industry-related motivators also play a role.

These observations are mutually supported by three types of sources: academic literature review, industry publications, and our survey (not to mention anecdotal and tacit knowledge). But there is no estimation of the exact scale of institutional and individual involvement. Another unexplored area is the organisational model of public and internal jamming. Yet another is the characteristics of educational and non-educational motivations, and the degree to which these are realised and exploited (for instance, by HR or PR departments).

Our survey of 14 Czech companies shows directions for further research that may ultimately answer those questions. 69% of our surveyed companies reported involvement in game jams; larger companies did so a bit more frequently than smaller ones. All companies with a higher productivity (two or more prototypes per year) were involved in jams (one had been

in the past, but not anymore), compared with 42% of those with a lower productivity. Also, the most commonly reported activity is organising the companies' own in-house jams. These facts indirectly suggest that video game companies are aware of game jams' positive effect on creativity.

Only one company organised or co-organised public game jams, and just three provided their employees with incentives to take part in jams. Our sample is too small to generalise, but it paves the way for a larger survey. In addition to the statistics, we also wish to highlight the local context. For instance, it is likely that no incentives inside companies are needed in the Czech Republic, where game jams are commonplace and have a relatively large scale (100+ participants) – they are regularly attended by students as well as community and industry employees.

## 4. Conclusion

Game jamming has already become integrated with game-focused educational programs in multiple countries, often with industry support and participation (Çatak et al., 2020). There is some quality research on the educational potential of game jams, but its amount seems hardly sufficient given the hundreds of thousands of participants every year. What emerges as the largest research gap is the game industry's perspective: their involvement in game jamming and motivations for doing so. This includes motivations related to jamming as a learning experience.

Starting with a relatively high number of 362 papers identified with key search words, our ambitious review of academic literature in 10 databases ultimately dwindled to 15 papers that we actually found relevant for Part 1 (participants) and 12 papers for Part 2 (industry). Unsatisfied with this result, we decided that literature review should be supplemented with reaching out directly to the game industry. This can be done in two ways: 1) by conducting surveys in game companies to understand institutional practices in/around jams and their motivations – related and unrelated to learning; or 2) by cross-referencing the literature survey findings with opinions expressed by industry professionals in non-academic media. In this paper we show examples of such cross-referencing and surveys, taking a first step in the direction we recommend be given more attention in further research.

The discussion of our findings should be contextualised in the wider debate on industry-relevant skills and competences. The scarcity of academic sources that would state directly “industry professionals appreciate the educational value of game jams in XYZ areas” can be redeemed by combining two related areas of research: on game jams’ educational potential in general and on key competences valued in the game industry. This would build the following argument:

1. Game jam research states that jamming develops skills XYZ.
2. Game industry research states that XYZ skills are highly valued.
3. Therefore, we can expect the industry to appreciate the power of game jams in providing training in XYZ skills.

Academic research on game development competencies has systematically developed since the 1990s, with particular credit going to the IGDA and their Game Education SIG working on a games-educational curriculum framework since around 2000. The line between academic and industry sources is routinely blurred, as much of the academic work consists of collecting and compiling information communicated by industry professionals in various media: from blog posts and YouTube videos to books. In this context, “academic” research has not yet been contrasted with industry experience. Conversely, it relies on the latter with the added value of research methodology and/or relevant academic theory. For instance, Mochocki (2018) takes seven key game design skills from Portnow’s industry survey for “Extra Credits” and reworks them with educational theory as five actual skills (communication, collaboration, logical thinking, lateral thinking, and scope), one attitude (love of learning), and one knowledge (breadth of knowledge). The academia/industry divide is even more blurred by authors who combine the roles of academics and game development practitioners, or academics, game development practitioners, and games educational instructors. See for instance Fullerton (2019, Chapters 6–11), for whom key skills in game design are communication, teamwork, process, inspiration, becoming a better player, and creativity. Other development skills besides game design include programming, audio design, visual design, interactive storytelling, game production, game business, and knowledge areas such as: game studies, media studies, and games and society (IGDA, 2008). Within the limits of this report, we build the following argument:



- Communication, teamwork, creative problem-solving, iterative design process, time management, specialised tech skills (programming, art, audio, etc.), and motivation for learning emerge as key competences in game development. There is widespread support for this list in industry sources, game industry research, and game development/design handbooks and education.
- Game jam research identifies all of these qualities as ones that can be developed during game jamming.
- Our research on public messages from the industry as well as the pilot survey of Czech companies confirms that the industry realises this educational potential and considers it a good motivation.

Non-educational (or not directly educational) motivators include:

- Employment: starting/continuing a career for a person; talent acquisition for the company.
- Creating games: portfolio for the person; acquisition of prototypes and assets for the company.
- Networking: with/in the industry, partner institutions, and community.
- Fostering company culture: inspires creativity, innovation, team-building, and learning.
- PR: Company image.

Again: these motivations reappear in messages from industry professionals, in our Czech survey, and in the (scarce) research on game jams' place in professional game industry practices. Moreover, they strongly overlap with the social, technical, and business benefits of hackathons according to software developers interviewed in the studies metareviewed by Valença et al. (2019). This comes as no surprise, as hackathons have much in common with game jams, just as video game development does with software development.

Game jams still represent a non-traditional form of education. Larger experimental studies could convince more institutions and participants of game jams' benefits. The format itself could be useful in various areas, including dealing with research problems, developing serious games, or teaching about particular issues through thematic game jams. With regard to the industry perspective, one of the Czech Game Developers Association's top priorities for 2021 was to support the educational sector in adapting

to the demands of the growing game industry. As a format familiar to both the industry and the education system, game jams can be a platform for industry-academia collaboration: with benefits to both parties (see Ingram et al., 2020) and to local gaming communities. Thus, a better understanding of how the industry benefits from various game jam formats is not only an academic pursuit. This knowledge may inform policies and practices within the industry and perhaps even more so in cross-sectoral collaboration between the game industry, education, and communities. Ultimately, the development of a multi-stakeholder game jam culture may become a strong ecosystem that supports further industry growth.

## References

- Arya, A., Chastine, J., Preston, J., & Fowler, A. (2013). An international study on learning and process choices in the global game jam. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 3(4), 27-46.
- Aurava, R., Meriläinen, M., Kankainen, V., & Stenros, J. (2021). Game jams in general formal education. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 28, 100274.
- Barák, P., Adamcová, J., Staszkiwicz, M., & Jan, K. (2021). Czech video game industry: Pc, console and mobile game developers. *Czech Game Developers Association*.
- Çatak, G., Bostan, B., Aker, Ç., Akan, E., Gemrot, J., Kolek, L., ... & Schreiber, P. (2020). *GAMEHIGHED Initial Report: Output 1: Initial Research & Analysis Report. Higher-ed Programmes for Careers in Game Design & Development (2019-2022)*.
- Černý, V., Gemrot, J., Kolek, L., & Mochocki, M. (2022). *Game Jam Organisation Handbook*. Prague: GAMEHIGHED.
- Cooper, P. (2018). Art direction bootcamp: Inspiring creativity through internal game jams. <<https://www.youtube.com/watch?v=V6CyLZSIhmo>>. Date of access: 6 November 2022.
- De Salas, K., Lewis, I., & Bindoff, I. (2016). Game jams as an opportunity for industry development. In *1st International Joint Conference of DiGRA and FDG (DiGRA/FDG'16)* (pp. 1-14).

- Faas, T., Liu, I. C., Dombrowski, L., & Miller, A. D. (2019). Jam today, jam tomorrow: Learning in online game jams. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(GROUP), 1-27.
- Farhan, E., & Kocher, M. (2016, March). Big Team Game Jams: A framework to emulate big production using game jams with big teams. In *Proceedings of the International Conference on Game Jams, Hackathons, and Game Creation Events* (pp. 1-7).
- Fowler, A. (2016, March). Informal stem learning in game jams, hackathons and game creation events. In *Proceedings of the International Conference on Game Jams, Hackathons, and Game Creation Events* (pp. 38-41).
- Fowler, A., Khosmood, F., Arya, A., & Lai, G. (October 2013). The global game jam for teaching and learning. In *Proceedings of the 4th Annual Conference on Computing and Information Technology Research and Education New Zealand* (pp. 28-34).
- Fowler, A., Ni, X., & Preston, J. (September 2018). The pedagogical potential of game jams. In *Proceedings of the 19th annual SIG conference on information technology education* (pp. 112-116).
- Fullerton, T. (2019) *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*. AK Peters/CRC Press.
- Global Game Jam (2022). Global Game Jam history. Online: <<https://globalgamejam.org/history>>. Date of access: 6 November 2022.
- Goddard, W., Byrne, R., & Mueller, F. F. (December 2014). Playful game jams: guidelines for designed outcomes. In *Proceedings of the 2014 conference on interactive entertainment* (pp. 1-10).
- Hrehovcsik, M., Warmelink, H., & Valente, M. (December 2016). The game jam as a format for formal applied game design and development education. In *International Conference on Games and Learning Alliance* (pp. 257-267). Springer, Cham.
- IGDA (2008). *IGDA Curriculum Framework: The Study of Games and Game Development*. International Game Developers Association.
- Ingram, C., Chubb, J., Boardman, C., & Ursu, M. (June 2020). Generating real-world impact from academic research: Experience report from a university impact hub. In *Proceedings of the IEEE/ACM 42nd International Conference on Software Engineering Workshops* (pp. 611-618).

- Juraschek, M., Büth, L., Martin, N., Pulst, S., Thiede, S., & Herrmann, C. (2020). Event-based education and innovation in Learning Factories – concept and evaluation from Hackathon to GameJam. *Procedia Manufacturing*, 45, 43–48.
- Kankainen, V., Kultima, A., & Meriläinen, M. (August 2019). Motivations of game jam organizers: Case of Finnish game jam community. In *Proceedings of the 14th International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. 1–8).
- Kasprzak (2010). Ludum dare 18 results! Online: <<https://web.archive.org/web/20100911155204/http://ludumdare.com/compo/2010/09/06/ludum-dare-18-results/>>. Date of access: 6 November 2022.
- Kultima, A. (2018). *Game Design Praxiology*. Online: <<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103315>>. Date of access: 6 November 2022.
- Kultima, A., Alha, K., & Nummenmaa, T. (October 2016). Building Finnish game jam community through positive social facilitation. In *Proceedings of the 20th international academic mindtrek conference* (pp. 433–440).
- Ludum Dare (2022). Ludum dare 47. Online: <<https://ldjam.com/events/ludum-dare/47/stats>>. Date of access: 6 November 2022.
- Meriläinen, M. (2019). First-timer learning experiences in Global Game Jam. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 9(1), 30–41.
- Meriläinen, M., Aurava, R., Kultima, A., & Stenros, J. (2020). Game jams for learning and teaching: A review. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 10(2), 54–71.
- Miller, M., DeLuca, J., & Khosmood, F. (March 2019). Can game jams boost confidence and sense of preparedness?. In *Proceedings of the International Conference on Game Jams, Hackathons and Game Creation Events 2019* (pp. 1–5).
- Mochocki, M. (2018). *Game Design Curriculum White Paper 2.0*. Online: <<https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/5723>>. Date of access: 6 November 2022.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic reviews*, 10(1), 1–11.
- Pimentel, J., Cockcroft, A., & Andersson, N. (2021a). Game jams for cultural safety training in Colombian medical education: A pilot randomised controlled trial. *BMJ open*, 11(5), e042892.

- Pimentel, J., Cockcroft, A., & Andersson, N. (2021b). Impact of game jam learning about cultural safety in Colombian medical education: A randomised controlled trial. *BMC medical education*, 21(1), 1–12.
- Pirker, J., Kultima, A., & Gütl, C. (2016a). The value of game prototyping projects for students and industry. In *Proceedings of the International Conference on Game Jams, Hackathons, and Game Creation Events* (pp. 54–57).
- Pirker, J., Economou, D., & Gütl, C. (2016b). Interdisciplinary and international game projects for creative learning. In *Proceedings of the 2016 ACM conference on innovation and technology in computer science education* (pp. 29–34).
- Preston, J. A., Chastine, J., O'Donnell, C., Tseng, T., & MacIntyre, B. (2012). Game jams: Community, motivations, and learning among jammers. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 2(3), 51–70.
- Scott, M. J., Ghinea, G., & Hamilton, I. (2014, October). Promoting inclusive design practice at the Global Game Jam: A pilot evaluation. In *2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings* (pp. 1–4). IEEE.
- Smith, P. A., & Bowers, C. (2016, March). Improving social skills through game jam participation. In *Proceedings of the international conference on game jams, hackathons, and game creation events* (pp. 8–14).
- Theo, C. (2021). What I learned from doing a game jam every month for a year..." Online: <[https://www.gamasutra.com/blogs/Theo-Clarke/20210128/376613/What\\_I\\_learned\\_from\\_doing\\_a\\_game\\_jam\\_every\\_month\\_for\\_a\\_year.php](https://www.gamasutra.com/blogs/Theo-Clarke/20210128/376613/What_I_learned_from_doing_a_game_jam_every_month_for_a_year.php)>. Date of access: 1 July 2021.
- Turner, T. A. J., Thomas, L., & Owen, C. (2013, September). Living the indie life: Mapping creative teams in a 48 hour game jam and playing with data. In *Proceedings of The 9th Australasian Conference on Interactive Entertainment: Matters of Life and Death* (pp. 1–10).
- Valença, G., Lacerda, N., Rebelo, M. E., Alves, C., & de Souza, C. R. (2019, November). On the benefits of corporate Hackathons for software ecosystems – a systematic mapping study. In *International Conference on Product-Focused Software Process Improvement* (pp. 367–382). Springer, Cham.

**Mgr. Lukáš Kolek, PhD** – Charles University, Faculty of Mathematics and Physics  
**Michał Mochocki, PhD** – Kazimierz Wielki University, Faculty of Literature  
**Mgr. Jakub Gemrot, PhD** – Charles University, Faculty of Mathematics and Physics

---

## **Przegląd edukacyjnych walorów game jamów. Perspektywa uczestników i branży gier**

**Abstrakt:** Na podstawie przeglądu literatury i danych od 14 producentów gier wideo artykuł omawia edukacyjne walory game jamów pod kątem kariery w branży gier. Jest to obszar słabo zbadany – wśród 362 wstępnie wybranych tekstów z 10 baz naukowych znaleziono 15 odpowiednich do części 1 (z punktu widzenia uczestników) i 12 do części 2 (z punktu widzenia samej branży). Część 3 uzupełnia ten przegląd o dane pozyskane przez autorów z wstępnego badania 14 czeskich firm. Wnioski końcowe potwierdzają, że game jamy mogą rozwijać miękkie i twarde umiejętności cenione przez branżę gier. Można stwierdzić, że nie tylko branża jest świadoma tych walorów edukacyjnych, ale należą one do głównych motywacji, które sprawiają, że firmy angażują się w game jamy. Oprócz korzyści edukacyjnych inne motywy to korzyści w obszarach rekrutacji, networkingu, PR, firmowej kultury organizacyjnej, a także wartość samego tworzenia gier (jako produktów komercyjnych lub dla portfolio). Game jamy często są też platformą współpracy między branżą a akademią, a ponadto stymulują rozwój lokalnych społeczności branżowych.

**Słowa kluczowe:** *game jam*, edukacja, branża gier, produkcja gier, *gamedev*, umiejętności

---

# The voice of authority? Lore management strategies in *Kingdom Come: Deliverance*

*Głos autorytetu? Strategie zarządzania wiedzą o świecie w Kingdom Come: Deliverance*

## Jakub Majewski

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz  
qmajewski@yahoo.co.uk | ORCID: 0000-0002-3183-8119

---

**Abstract:** This paper examines the strategies employed in the medieval role-playing game (RPG) *Kingdom Come: Deliverance* (2018) to deliver and contextualise lore, or historical & background knowledge, to the player. These strategies are compared to the approach employed in other RPGs, in particular the faux-medieval fantasy *The Elder Scrolls V: Skyrim* (2011). It is argued *Kingdom Come* actively seeks to highlight the historical status of its content, projecting an impression of historical clarity, only occasionally highlighting uncertainty. By contrast, *Skyrim* conveys its lore in a nuanced and playful way that seems to acknowledge the limitations of the historical process.

**Keywords:** lore, worldbuilding tools, historical authenticity, worldbuilding objectivity, worldbuilding subjectivity

---





# 1. Introduction

This paper explores lore, or knowledge, delivery in the historical open-world role-playing game (RPG) *Kingdom Come: Deliverance* (2018; Warhorse Studios), examining the strategies employed for this purpose by the game's creators. The use of the term *lore* may be surprising here, given its conventional use in the context of world-building theory and the practice to denote knowledge about the background and history of a fantastic world (Wolf, 2012), when *Kingdom Come's* setting is a historical world. Nonetheless, there is a claim to be made that a historical setting in fiction, given its separation from actual history, can be functionally considered to be a separate world, manifested either as a single product, or, if present in multiple products, even a transmedia world (Mochocki, 2021). The concept of lore is thus apt for a historical setting and is understood here as the background and historical knowledge about the 15th-century Bohemian setting of *Kingdom Come*. However, when conceptualised as lore, this knowledge does not encompass the sum total of actual knowledge about the real history of 15th-century Bohemia, which would include many elements not included in the game. Instead, the lore of *Kingdom Come* is on the one hand limited to only those elements of its historical setting that exist in the game, while on the other hand, it also encompasses those fictional elements that were added in the process of creating a work of historical fiction.

The establishment and delivery of lore in *Kingdom Come* is thus a process involving curation, interpretation, and invention – all of which exist in a continuum between subjectivity and objectivity. It is this process that is under examination here. The marketing materials for *Kingdom Come* made a very strong promise of historical accuracy of the setting, and it is argued here the creators made a strong effort to employ lore delivery strategies that reinforce the idea of *Kingdom Come* as a historically accurate game. While the game does at times acknowledge some of the liberties it took with its setting, overall, *Kingdom Come* conveys lore in an authoritative manner. This manner is contrasted here with the more subjective and open approach employed by some fantasy games, especially *The Elder Scrolls V: Skyrim* (2011; Bethesda Game Studios).

Due to space limitations, this paper examines only lore delivery, and not the lore itself. While at times it is necessary to invoke specific historical issues, in general this paper does not attempt to assess whether or not *Kingdom Come: Deliverance* as a setting is historically faithful, nor does the paper explore the wider issue of historical accuracy/authenticity and the divergences in the understanding of these concepts (Copplesstone, 2017).

## 2. Communicating lore

As already mentioned, in discussions of fictional worlds, the term *lore* encompasses essentially all knowledge about the world in question. This may be information about the world's historical or, in the case of fantasy, mythological past, its geography, peoples, cultures, fauna and flora, as well as the world's current situation, individual inhabitants, and the connections between the present and the past. While in the broader picture, the lore of a given setting encompasses also the stories told by individual products exploring this setting, for the purpose of this paper, which examines only a single game, the term *lore* is narrowed down to denote only the backdrop, or the setting of the story, but not the story itself.

Lore is especially critical to the presentation of fantasy worlds. Scholars who explore world-building devote considerable attention to the “encyclopaedic” impulse that encourages fantasy writers to extend their novels with lengthy and detailed appendices (Maj, 2015, 2019), or to publish companion paratexts (Genette, 1997) that serve as reference guides to their world (Wolf, 2012; Maj, 2019). For audiences, these encyclopaedic extensions are a crucial element to allow them to mentally enter this otherwise alien, potentially difficult to comprehend imaginary setting.

Mochocki (2021) notes an overlap between fantastic storyworlds and historical settings. Effectively, historical settings are experienced like storyworlds, including the process of initial access. The first entry to any unfamiliar fantasy storyworld is demanding for the audience, which needs to orient itself in the new world (Wolf, 2012). Historical settings can be less problematic for audiences if they already have some vision of the setting, which is true to some extent for Western audiences experiencing

medieval settings (Eco, 1987; White, 2014). The caveat is that medieval settings exist in the popular imagination in a distorted form, described sometimes as medievalist (Eco, 1987). For *Kingdom Come*, access is further complicated by the relative lack of audience exposure to the specificities of medieval Bohemia. Thus, ironically, the closer *Kingdom Come* heaves to historical realism in its Bohemian settings, the more alien it becomes to its audience. This demands careful communication of lore.

The historical objectives of *Kingdom Come* are notable. The game originally struggled to find a publisher (Vavra, 2018; Bojo, Bigas & Princ, 2021) and needed a strong selling point. The creators made realism the feature setting the game apart from typical fantasy RPGs, as expressed in the crowdfunding slogan *dungeons and no dragons* (Kingdom Come..., 2019). Realism was then repeatedly communicated to the audience, via websites (Kingdom Come..., n.d.; Kingdom Come..., 2018), documentary films (Bojo, Bigas & Princ, 2021; Warhorse Studios, 2021), press articles (Webster, 2018), and the game's end credits by highlighting the use of professional historians as consultants.

Questions remain concerning *Kingdom Come*'s vision of history, whether the promise of historical authenticity was fulfilled, and whether the game does not in fact convey a nationalist interpretation of that history (e.g. Bártfai, 2018; Let's Play History, 2018; McCarter, 2018; Taylor, 2018; Webster, 2018; Pfister, 2019, Wright, 2020). It is not the purpose of this paper to explore these debates, more thoroughly examined by Wright (2020). Instead, what is explored here are the strategies and methods employed by *Kingdom Come* to expound lore to the player in a manner that communicates the intent, or at least the impression of historical veracity.

## 2.1. The lore toolbox

For the purposes of this paper, lore is limited to background knowledge about the storyworld, without encompassing the unfolding narrative. In terms of Henry Jenkins' (2004) conceptualisation of narrative architecture in games as divided into enacted, embedded, evoked, and emergent narrative, lore is told through all four forms of narrative, with different tools connecting to them. The two forms most relevant here are enacted and embedded narrative, but all four need to be briefly considered.

Evoked narrative builds the world by referring to world elements not present in the current narrative, but previously seen in another product. This form of narrative gains importance as a transmedia world grows through media expansion (Wolf, 2012). By its nature, evoked narrative has a strongly subjective, experiential aspect, depending as it does on the connections made in the minds of the audience, and this aspect evades analysis when examining the product rather than the audience. For this reason, evoked lore is set aside here.

Emergent narrative encompasses the events that develop through the game's dynamics. Thus, emergent narrative can contribute to communicating lore through game mechanics, which Ian Bogost has described as procedural rhetoric (Bogost, 2007). For example, the relative strengths of weaponry can be experienced through its use in combat, where it becomes readily visible that a peasant armed with a club is a poor match for an armoured, sword-wielding knight, while a fantasy setting might communicate differences between humans and playable fantasy races through their statistics (Ferrari, 2010). Dynamic events like random encounters with bandits can also be construed as lore, conveying to the audience the dangers of the world. However, emergent narrative elements are largely hidden behind the game mechanics, and as such do not constitute a part of the communication strategy. For this reason, they are also set aside in this analysis.

The core of the lore delivery toolbox in *Kingdom Come* are enacted narrative elements like dialogues, and embedded narrative elements like books and notes, like in other open-world RPGs such as *Skyrim* (for further discussion of narrative strategies in *Skyrim*, see Majewski, 2018). Information is delivered to the audience primarily through diegetic sources, complimented by an extradiegetic database.

Enacted forms of delivery include dialogues and enacted scenes. Enacted storytelling concentrates on the unfolding story, but necessarily also conveys background lore, e.g., when the player talks to Father Godwin, who explains the religious upheavals unfolding in Bohemia during the game's timeframe, but outside of the game's geographic scope. In an open-world RPG, dialogues can be used both to reveal and to conceal knowledge. For example, *Skyrim* breaks knowledge into chunks divided among different characters, forcing players to actively search the world

to gain lore (Majewski, 2018). This is an effective technique for player engagement, but since the basics of the world need to be available readily, it is not typically used to convey the fundamental lore about the story-world. Furthermore, even high-budget games like *Skyrim* recycle some background dialogues due to the high costs of recording voiceovers, and this problem is even more significant for a lower-budget production like *Kingdom Come*. A further issue is pacing. Regardless of medium, it is typically problematic to pause the story narrative to supply the audience with another chunk of lore. Books and films resolve this by delivering the bare minimum of lore in the flow of the narrative, relegating the rest to appendices and paratextual publications (Wolf, 2012; Maj, 2019); an open-world game, however, can relegate lore to other diegetic sources, accessed optionally by players. For these reasons, it is embedded narrative that constitutes the paramount method of lore delivery. Foremost among these are lore books – readable, diegetic objects that exist within the game world, adding a literary element to the game (Kochanowicz, 2014).

Lore books are a staple of RPG games, going back thirty years to *Ultima VI: The False Prophet* (1990; Origin Systems) (Majewski, 2018). Such books are typically brief; most *Skyrim* and *Kingdom Come* books, if printed in a size 12 font, would amount to less than a dozen pages. However, their brevity is offset by their vast quantity and the range of topics explored. For example, *Skyrim* has 301 books (Majewski, 2021), and explores topics ranging from theological treatises and works of history, to cookbooks, personal diaries, travelogues, volumes of poetry, and works of prose fiction (Kochanowicz, 2014; Majewski, 2021). Books in *The Elder Scrolls* series visibly imitate various stylistic features of medieval literature (DiPietro, 2014), often delivering lore in the form of subjective debates between scholars, with no guarantee given whether the content of this particular book is a true depiction of the game world, or a false depiction skewed by the author's prejudices.

However, the quantity of books seen in *The Elder Scrolls* could only function convincingly in medieval fantasy, not medieval reality. In medieval, pre-printing press Bohemia, where few people could read and books had to be copied out by hand, having dozens of books scattered throughout the world would undermine historical realism. Thus, *Kingdom Come* necessarily presents far fewer, and far less diverse diegetic books than

*Skyrim*, with just about 100 books overall, of which many contain only brief fragments of text. Lore books also have the problem of needing to be found in the game world – where *Skyrim* could place a bookshelf in any townhouse, in *Kingdom Come* books are rare.

Under these circumstances, the creators of *Kingdom Come* introduced an additional tool for lore presentation, more reminiscent of classical fantasy literature: an extradiegetic encyclopaedia (Maj, 2019). While it is rare for historical novels to employ encyclopaedic appendices, it is not unheard of in historical games, e.g., in *Echo: Secrets of the Lost Cavern* (2005; Kheops Studio) (Majewski & Bielińska-Majewska, 2018). In *Kingdom Come*, the encyclopaedia, called the Codex, includes a catalogue of entries including game tutorials as well as world information categorised into general info, locations, events, society and characters.

## 2.2. Examining the Codex

In *Kingdom Come*, the Codex is the richest source of lore for the player, setting the tone for the game. Its entries, unlocked for the player on a “just in time” basis, provide an overview of medieval Bohemia, the activities and lifestyles of its people, cultural and political issues, and much more additional information. Unlike most of the game’s worldbuilding apparatus, the Codex constitutes extradiegetic material in Wolf’s (2020) taxonomy of worldbuilding types. The language used is academic, actively striving for a sense of neutral objectivity. The unsigned authors only rarely indicate the presence of their own opinions and interpretations. Thus, the Codex is key to communicating to players the developers’ message about their intent: it is the voice of authority reminding the player that Warhorse Studios wants them to believe *Kingdom Come* depicts medieval Bohemia in a realist manner. Lore is presented as fact, even when the given issue is under dispute or otherwise questionable. In this aspect, the Codex is similar in its approach to many worldbuilding projects that present their lore as definite, in stark contrast to the uncertainty of real history (Johnson, 2020).

For example, the Codex entry concerning Markvart von Aulitz declares that the Bohemian nobility seeking to overthrow king Wenceslas IV in favour of his brother Sigismund were motivated more “with money and power”. Such a motivation may conceivably be the dominant opinion

among historians; nonetheless, it is striking that the motivations of individuals who lived 600 years ago are discussed in such definite terms. Other entries take similar risks. The entry on hygiene makes the claim the Catholic Church objected to cleansing the body and only allowed priests and monks to bathe twice a year. Given the diversity of opinions among Church authorities in this area, it is again striking to see such a claim declared matter-of-factly and in such broad terms, even if such opinions were held by some Bohemian clergy.

These examples show the ease with which neutral language can frame as incontrovertible claims that, even if backed by some evidence, are open to dispute. At the same time, in spite of its academic veneer, the Codex does not include referencing, making any deeper analysis of these issues in the context of other historical writings difficult.

The Codex, while at times overconfident in its assertions, does occasionally highlight unknowns, such as when discussing the historically unclear context of the demise of one of the game's historical characters, Racek Kobyla. More importantly, in various places the Codex acknowledges and highlights the extent to which *Kingdom Come* diverged from what its historian advisors considered fact. These acknowledgements also contribute to the Codex' implicit authority by communicating to the audience that the authors did not depart historicity by accident of ignorance, but rather by conscious design for the benefits of gameplay. For example, in the entry on the Inquisition, the authors state: "In KCD, we tried to stick as close as possible to an actual trial, but took artistic license, for example, with the principle of secrecy, since we allowed Henry to play an active role in the proceedings. We also sped up the entire process".

Elsewhere, however, the Codex is more circumspect in expressing its historical departures. The entry on alchemy discusses the historical aspects of alchemy as a proto-science but does not explore the implementation of alchemy in the game, barely acknowledging that history capitulates here to the gameplay demands of the open-world RPG, where players need to produce "magical" potions to use in combat. Ironically, the Codex thus explains some of the game's less important departures from historical sources, while ignoring more significant cases.

Overall, the Codex seems designed to serve a specific purpose: to inform the audience about the world, as well as to highlight the historical



knowledge of the game creators and the authority of the historians who advised on the production. The amount of lore presented in the Codex is considerable. Through this device, *Kingdom Come* rivals the amount of lore provided by the much bigger *Skyrim*. However, *Skyrim*'s reliance on exclusively diegetic, and therefore openly subjective, sources for presentation of lore ultimately seems more nuanced and playful than *Kingdom Come*'s neutral and academic non-diegetic entries. *Skyrim* presents the past as uncertain, subject to debate, accessible only through varied and often irreconcilable perspectives. *Kingdom Come* presents the past almost as if it were filled with clear facts with little room for uncertainty. This is ironic: as noted by Johnson (2020), it is usually fictional worlds that present their past with complete clarity, in contrast to historical works, even historical fiction.

### 3. Conclusion

*Kingdom Come* chose a strongly authoritative approach to lore. This was not a given. Certainly, the game world could have been presented with more uncertainty, perhaps by employing more diegetic lore, or simply acknowledging the limits of historical knowledge in the extradiegetic Codex. Had a more nuanced approach been desired, the Codex might have included the names of the entry authors, as well as referencing for their sources, to better acknowledge their subjective perspectives, and backing claims with evidence. Alternatively, the Codex could have been written from a diegetic perspective, an approach employed in *The Witcher 3: Wild Hunt* (2015; CD Projekt Red), where the player has access to a diegetic encyclopaedia of lore.

However, ultimately, suggestions for greater nuance would miss the point. If the Codex is at times too confident and authoritative about the history it describes, in all likelihood, this was precisely the intent: to instil in players a confidence about the game's historical veracity. *Kingdom Come* initially struggled to find a publisher willing to take a risk with a medieval RPG. It needed strong, clear selling points. Realism became one of these selling points, helping to distinguish the game from the far more common fantasy RPG titles, fuelling a successful crowdfunding campaign,



and leading to a publishing agreement. In order for this to happen, it was not enough to simply decide on realism – this intent for realism needed to be clearly communicated to the public, to convey at all times the developers’ authority on the storyworld of 15th-century Bohemia. If this was the purpose of the extradiegetic Codex, it was certainly a success.

## Bibliography

- Bártfai, I. (2018, February). Cumans in Kingdom Come: Deliverance. *Medievalists.net*. Online: <<https://www.medievalists.net/2018/02/cumans-kingdom-come-deliverance>>. Date of access: 29 December 2021.
- Bogost, I. (2007a). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge: The MIT Press.
- Bojo, O., Bigas, J., & Princ, Z. (2021, February 21). Deliverance: The making of Kingdom Come. *DENPozitiva*. Online: <<https://www.youtube.com/watch?v=gyrR37s-N5Q>>. Date of access: 17 November 2021.
- Copplestone, T. J. (2017). But that’s not accurate: The differing perceptions of accuracy in cultural-heritage videogames between creators, consumers and critics. *Rethinking History*, 21(3), 415–438. DOI:10.1080/13642529.2017.1256615
- DiPietro, M. (2014). Author, text, and medievalism in *The Elder Scrolls*. In D. T. Kline (Ed.), *Digital gaming reimagines the Middle Ages* (pp. 202–213). New York: Routledge.
- Eco, U. (1987). Dreaming of the Middle Ages. In U. Eco, *Travels in Hyperreality* (pp. 61–72). London: Picador.
- Ferrari, S. (2010). *The Judgment of Procedural Rhetoric*. Unpublished master’s thesis. Atlanta: Georgia Institute of Technology.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grayson, N. (2018, February 3). Kingdom Come owes its popularity to “realism” and conservative politics. *Kotaku*. Online: <<https://kotaku.com/kingdom-come-owes-its-popularity-to-realism-and-conserv-1823420208>>. Date of access: 17 November 2021.
- Jenkins, H. (2004). Game design as narrative architecture. In N. Wardrip-Fruin & P. Harrigan (Eds.), *First person: New media as story, performance, and game* (pp. 118–130). Cambridge: The MIT Press.

- Johnson, M. R. (2020). The place of culture, society, and politics in video game world-building. In M. J. P. Wolf (Ed.), *World-builders on world-building: An exploration of subcreation* (pp. 110-131). Abingdon: Routledge.
- Kingdom Come: Deliverance* (n.d.). Online: <<https://www.kingdomcomerpg.com>>. Date of access: 20 June 2022.
- Kingdom Come: Deliverance* (2018). *Steam*. Online: <[https://store.steampowered.com/app/379430/Kingdom\\_Come\\_Deliverance](https://store.steampowered.com/app/379430/Kingdom_Come_Deliverance)>. Date of access: 20 June 2022.
- Kingdom Come: Deliverance* (2019). *Kickstarter*. Online: <<https://www.kickstarter.com/projects/1294225970/kingdom-come-deliverance>>. Date of access: 20 June 2022.
- Kochanowicz, R. (2014). *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej: Analizy, interpretacje i wnioski z pogranicza poetyki, aksjologii, dydaktyki literatury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Let's Play History (18 January 2018). The most "authentic" historical game of all time?! The enormous inclination of "Kingdom Come: Deliverance". *Let's Play History*. Online: <<https://lepetitcapo.wordpress.com/2018/01/13/das-authentischste-historienspiel-aller-zeiten-die-ge-waltige-schraeglage-von-kingdom-come-deliverance/>>. Date of access: 16 November 2021.
- Maj, K. M. (2015). *Allotopie: Topografia światów fikcyjnych*. Kraków: Universitas.
- Maj, K. M. (2019). *Światotwórstwo w fantasyce. Od przedstawienia do zamieszkiwania*. Kraków: Universitas.
- Majewski, J. (2018). "*The Elder Scrolls V*": *Skyrim and its audience as a world-building benchmark for indigenous virtual cultural heritage*. Unpublished doctoral thesis. Gold Coast: Bond University.
- Majewski, J. (17 June 2021). *Książki jako narzędzie konstruowania światów wirtualnych na przykładzie serii gier fabularnych "The Elder Scrolls"*. Paper presented at the conference "Pismo – Kultura – Technologie", Warsaw University, Warsaw.
- Majewski, J., & Bielińska-Majewska, B. (2018, October 9). *Video games for the Palaeolithic: A case study of Echo: Secrets of the Lost Cavern*. Article presented at the conference Interactive Pasts II, The Netherlands Institute for Sound and Vision, Hilversum. Online: <<https://www.youtube.com/watch?v=cgm9YfWmqzo>>. Date of access: 20 June 2022.

- McCarter, R. (2 March 2018). Kingdom Come: Deliverance – Myth-making and historical accuracy. *Unwinnable*. Online: <<https://unwinnable.com/2018/03/02/deliverance-myth-making-and-historical-accuracy/>>. Date of access: 17 November 2021.
- Mochocki, M. (2021). *Role-play as a heritage practice*. Abingdon: Routledge.
- Pfister, E. (2019). Kingdom Come: Deliverance. A Bohemian forest simulator. *Gamevironments*, issue 11, 142–148.
- Taylor, L. (2018, February 7). Kingdom Come: Deliverance still fails to deliver representation. *New Normative*. Online: <<http://newnormative.com/2018/02/07/kingdom-come-deliverance-still-fails-deliver-representation/>>. Date of access: 29 December 2021.
- Vavra, D. (2018, May 25). Designing historical open world RPG. *Digital Dragons* (YouTube Channel). Online: <<https://www.youtube.com/watch?v=puXwyIDCQCg>>. Date of access: 7 June 2017.
- Warhorse Studios (12 February 2021). Fechtbuch: The real swordfighting behind Kingdom Come. *Warhorse Studios* (YouTube Channel). Online: <[https://www.youtube.com/watch?v=yxsNZ7XD\\_jQ](https://www.youtube.com/watch?v=yxsNZ7XD_jQ)>. Date of access: 17 November 2021.
- Webster, A. (2018, February 2). Kingdom Come: Deliverance is an RPG that trades fantasy for historical accuracy. *The Verge*. Online: <<https://www.theverge.com/2018/2/2/16964080/kingdom-come-deliverance-history-rpg-ps4-xbox-pc>>. Date of access: 17 November 2021.
- White, W. J. (2014). The right to dream of the Middle Ages: Simulating the medieval in tabletop RPGs. In D. T. Kline (Ed.), *Digital gaming re-imagines the Middle Ages* (pp. 15–28). New York: Routledge.
- Wolf, M. J. P. (2012). *Building imaginary worlds: The theory and history of subcreation*. New York: Routledge.
- Wolf, M. J. P. (2020). Appendix: Types of world-building. In M. J. P. Wolf (Ed.), *World-builders on world-building: An exploration of subcreation* (pp. 143–148). Abingdon: Routledge.
- Wright, A. (2020). *Honour, deliverance, legacy: Representations of the Middle Ages in digital gaming*. Unpublished master's thesis. Huddersfield: University of Huddersfield.

## Ludography

- Bethesda Game Studios (2011). *The Elder Scrolls V: Skyrim* [multiplatform]. Bethesda Softworks, USA.
- CD Projekt Red (2015). *The Witcher 3: Wild Hunt* [multiplatform]. CD Projekt, Poland.
- Kheops Studios (2005). *Echo: Secrets of the Lost Cavern* [PC]. The Adventure Company, Canada.
- Origin Systems (1990). *Ultima VI: The False Prophet* [PC]. Origin Systems, USA.
- Warhorse Studios (2018). *Kingdom Come: Deliverance* [multiplatform]. Deep Silver, Austria.

**dr Jakub Majewski** – assistant professor at the Institute of Social Communication and Media at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. A scholar of digital games, specialising particularly in role-playing games and serious games applied to cultural heritage. He also researches worldbuilding in modern media, focussing especially on the worldbuilding tools employed in digital games. Apart from studying games, he also has two decades of experience developing them, having worked in various roles including designer, writing, and production management.

---

### Głos autorytetu? Strategie zarządzania wiedzą o świecie w *Kingdom Come: Deliverance*

**Abstrakt:** Niniejszy tekst omawia strategie stosowane w średniowiecznej grze fabularnej (RPG) *Kingdom Come: Deliverance* (2019) w procesie przekazywania i kontekstualizacji wiedzy światotwórczej (ang. *lore*), czyli wiedzy na temat tła i kontekstu historycznego. Strategie te są porównywane ze strategiami stosowanymi w pseudośredniowiecznej grze fantasy *The Elder Scrolls V: Skyrim* (2011). Artykuł przedstawia tezę, iż *Kingdom Come* aktywnie dąży do podkreślenia statusu historycznego swojej treści, budując wrażenie historycznej klarowności, a tylko w rzadkich przypadkach zwracając uwagę na niepewności historyczne. Tymczasem *Skyrim* prezentuje wiedzę w bardziej zniuansowanej formie, igrając z ideą historyczności i jak gdyby zaznaczając ograniczenia historycznych procesów poznawczych.

**Słowa kluczowe:** *lore*, narzędzia światotwórcze, autentyczność historyczna, światotwórczy obiektywizm, światotwórczy subiektywizm

---

# Realizm dźwiękowy i muzyczny w grach wideo o kontekście historycznym

*Sonic and musical realism in historical games*

## Paweł Pietruszewski

Uniwersytet Dolnośląski DSW

pawelpietruszewski@gmail.com | ORCID: 0000-0001-8936-6786

---

**Abstract:** Music and sound in historical games are largely based on memic associations of collective consciousness. While the contexts of visual and narrative realism are already quite well researched, the issue of the audio realism of historical games is one that requires more thorough analysis. The article tries to ponder the following questions: how closely does the sound layer bring a player to the real music of the historical period in which the game takes place? What sound “tricks” determine the phenomenon of an average player being able to recognize and associate the soundtrack from a geohistorical point of view? In the text, I take the issue under scrutiny in terms of musical forms usage in games aligned with a given historical phase as well as in relation to period instruments and geographic location. Creators’ well-balancing with these elements contributes to a deeper immersion of the player in the era and location in which the game takes place. Thus, it is one of the immersion enhancing elements.

**Keywords:** collaborative learning; STEM skills; game jams; video games

---



# 1. Wstęp

Gry jako interaktywne formy rozrywki zarówno oddziałują na zmysł wzroku, jak i operują doznaniem audytywnymi (oczywiście w wybranych przypadkach dostarczają także bodźców dotykowych). Warto zauważyć, że w różnorodnych analizach gier skoncentrowanych na zagadnieniu ich realizmu, szczególnie tam, gdzie rozpatruje się kwestię realizmu gier historycznych, badacze koncentrują się mocniej na wizualnym ukształtowaniu świata przedstawionego. Tymczasem warstwa dźwiękowo-muzyczna dostarcza bardzo ciekawych obserwacji związanych z tym tematem.

Celem niniejszego artykułu jest analiza zawartości dźwiękowo-muzycznej wybranych gier utrzymanych w konwencji historycznej pod kątem zgodności z epoką, w której ulokowana została ich fabuła. Zostanie również poruszony wątek historycznej zgodności warstwy udźwiękowania gry ze światem rzeczywistym. Postaram się odpowiedzieć na różnorodne pytania szczegółowe: jak definiuje się realizm w grach cyfrowych (głównie w grach wideo, z uwzględnieniem zwłaszcza realizmu warstwy dźwiękowo-muzycznej)? Na ile skutecznie warstwa muzyczna gry może przybliżyć jej odbiorcy rzeczywistą muzykę okresu historycznego, w którym toczy się akcja? Czy określony charakter brzmienia da się zidentyfikować jako taki, który nawiązuje – lub nie – do lokalizacji geohistorycznej? Jakie zabiegi dźwiękowe mają na to wpływ? Czy w ogóle wymaga się, aby ścieżki dźwiękowe w grach obejmowały rzeczywistą muzykę danej epoki? Jak duża doza swobody jest tutaj dopuszczalna?

Wywód będzie składał się z trzech części. W pierwszej omówione zostaną wybrane zagadnienia łączące się z realizmem dźwiękowo-muzycznym gier. Druga i trzecia natomiast będą miały charakter analiz jakościowych. Najpierw skupię się na zbadaniu kilku wybranych tytułów, w których wyraziście ujawniają się różnorodne relacje między ich historycznym kontekstem a warstwą dźwiękowo-muzyczną, przy czym należy podkreślić, że w kontekście doznań słuchowych historyzujący ton budowany jest przede wszystkim przy pomocy warstwy muzycznej i to właśnie na jej rozpatrzeniu zostanie skupiona główna uwaga. Znajdzie się tutaj omówienie takich tytułów, jak *Immortal Cities: Children of the Nile*, *Stronghold* oraz *Istanbul* – w produkcji tego ostatniego brałem

bezpośredni udział jako twórca muzyki i udźwiękowienia, zatem w tym przypadku pojawi się komentarz autorski. W ostatniej części zaprezentuję analizę korpusu gier historycznych z listy *Top 50 History Video Games* serwisu IMDb, uwzględniającą wybrane kryteria związane z realizmem dźwiękowo-muzycznym tych gier.

## 2. Realizm w grach cyfrowych

Realizm w grach wideo jest niewątpliwie zagadnieniem złożonym, warto więc prześledzić, jakie podejście do niego reprezentują badacze, zarówno ci, których interesuje pojęcie realizmu *per se*, jak i realizmu używanego w konkretnym kontekście – w przypadku niniejszej pracy: historycznym. Jako pierwszą warto przywołać obserwację Adrienne Shaw (2014), którą można uznać za oczywistą – realizm traktuje się odmiennie w różnych gatunkach gier. Wydaje się logiczne, iż narratologiczny stosunek do możliwie realistycznego odwzorowania świata będzie inaczej rozumiany w grach o środowisku abstrakcyjnym (niewykazującym związków z właściwościami fizycznymi świata realnego), jak np. planszówka, a inaczej w grach o środowisku, którego fizyka oraz mechaniki zbliżają się do świata realnego, jak np. w RPG, RTS czy FPS (MacCallum-Stewart, Parsler, 2007). Alexander Galloway (2006) rozróżnia realizm narracyjny oraz wizualny. Oddanie realizmu świata rzeczywistego można najprościej zmierzyć, oceniając stopień wierności wizualnej. „Gry realistyczne” to takie, w których pojawiają się symulowane elementy lub odniesienia do związków przyczynowo-skutkowych znanych z otaczającego świata. Realistyczne gry dodatkowo osadzone w przeszłości mogą również stwarzać okazję do krytycznej refleksji historycznej. Jak dowodzi William Uricchio (2005), gry historyczne przedstawiają historię w formie dywagacji; pozwalają na zabawę w granicach tego, co zostało zbadane i poznane w kontekście faktograficznym. Gra historyczna, z założenia bazowego, zaczyna się w wyraźnym punkcie dziejów świata rzeczywistego, a historia pełni rolę katalizatora lub modulatora rozgrywki. Zatem istotne dla gier o kontekście historycznym okazuje się umiejscowienie fabuły w określonym punkcie geohistorycznym (Schut, 2007). Matthew Kapell i Andrew Elliott (2013) sugerują, że niesprawiedliwe jest krytykowanie



gier za niedokładność, gdy oferują one fabularyzowane wersje przeszłości. Można powiedzieć, że dzieje się wręcz odwrotnie – spekulatywna fikcja dzięki ugruntowaniu w rzeczywistości zwiększa swoją wiarygodność (Shaw, 2014).

Gra musi oddziaływać na użytkownika w taki sposób, aby jej bodźce sprawiały, iż w jakimś aspekcie odczuje on realizm. Jest to zjawisko wielopłaszczyznowe. Grant Tavinor (2012) wskazuje na pięć typów realizmu w grach:

- realizm wirtualny – wirtualne media jako nośnik realizmu o znaczeniu imersyjnym;
- realizm psychologiczny – zaangażowanie psychologiczne ewokuje procesy o charakterze realistycznym;
- realizm wizualny – sceny wirtualne przypominają cechy odpowiadających im rzeczywistych scen wizualnych;
- realizm ontologiczny – przedmioty i światy przedstawione przez rzeczywistość wirtualną są symulowaną namiastką rzeczywistości realistycznej;
- realizm funkcjonalny – elementy otoczenia zachowują funkcje przedmiotów lub czynności, które przedstawiają.

Warto zwrócić uwagę, że wymienione koncepcje nie odnoszą się bezpośrednio do zagadnienia realizmu dźwiękowo-muzycznego, dlatego konieczna jest osobna dyskusja na ten temat, z uwzględnieniem zarówno kontekstu groznawczego, jak i muzykologicznego.

### **2.1. Realizm dźwiękowo-muzyczny**

W realnym świecie każdego dnia docierają do nas tysiące dźwięków, które – bliższe lub dalsze – tworzą nasze otoczenie dźwiękowe, potocznie określane jako *ambient*. Umiejętność wsłuchania się, skupienia uwagi na określonych bodźcach akustycznych powoduje ich zapamiętanie (Bregman, 1990), a w konsekwencji wyobrażenie sobie danego dźwięku i zapisanie go w pamięci. Realizm w udźwiękowieniu wiąże się z tym, iż w produkcjach o wysokim stopniu realizmu gracz będzie oczekiwał, że zostanie otoczony dźwiękiem możliwie zbliżonym do takiego, który wykazuje silne podobieństwo do wzorca ze świata rzeczywistego. Zatem łatwo zauważyć, jak istotnym elementem komunikacji gry z jej użytkownikiem jest warstwa dźwiękowa. Wykreowanie realistycznie brzmiącego

uniwersum w naturalny sposób przekłada się na wzmocnienie recepcji warstwy dźwiękowej, w efekcie zwiększając efekt zanurzenia gracza w świecie gry, co zostało nawet przeanalizowane. Leigh Schwartz (2006) przeprowadziła badania odczuwania realizmu pośród grających w *Shenmue*. Jedna z uczestniczek tak opisuje swoje wrażenia dźwiękowe:

Uważam, że lokalizacje w *Shenmue* dają się odczuć jako bardzo realistyczne. Obecne były dźwięki tła, takie jak szczekanie psów, śpiew ptaków, a zatłoczone obszary tworzyły wrażenie zatłoczonych. [...] Wydawało się, że wszyscy byli prawdziwymi ludźmi w prawdziwym życiu (Schwartz, 2006).

Widać zatem wyraźnie oczekiwania gracza: dźwięk realistyczny musi być ilustracyjny, a to implikuje, że jego funkcją jest dźwiękowy komunikat wizualnej akcji. W jaki sposób osiąga się taki efekt? Dla realizmu dźwiękowego w grach niezwykle ważną rolę pełni akuzmatyka i używanie dźwięków akuzmatycznych. Polegają one na tym, że dźwięki (w dużej części analogowego pochodzenia) są używane do reprezentowania całkowicie innego znaczenia niż w rzeczywistości. Jest to istotne zarówno w przypadku gier dziejących się w przestrzeni abstrakcyjnej, jak i w grach, w których występują przyczynowo-skutkowe odniesienia do świata rzeczywistego. Pojęcie realizmu dźwiękowego w grach odnosi się do wirtualnego pejzażu dźwiękowego, więc warstwa sound designu w grze zamiast autentycznych zdarzeń dźwiękowych z powodzeniem może wykorzystywać do reprezentowania różnych elementów dźwięki skrajnie przetworzone. J. R. Parker i John Heerema (2008) posługują się w tym kontekście pojęciem „karykatur dźwiękowych”, które – ich zdaniem – oznaczają takie zjawiska brzmieniowe, jakie w finalnym brzmieniu w niewielkim stopniu przypominają swój pierwowzór z tzw. realnego świata. Podczas udźwiękawiania nierzadka jest sytuacja, kiedy używa się zdarzeń audialnych niezgodnych ze związkami przyczynowo-skutkowymi świata niecyfrowego, gdyż w wielu przypadkach dźwięki realistyczne zupełnie nie spełniają oczekiwań.

W tym miejscu warto spróbować dokonać podziału efektów tworzących otoczenie akustyczne gracza. Pomijając grupę zdarzeń dźwiękowych niezwiązanych z rozgrywką (menu, funkcje interfejsu gry), a skupiając się wyłącznie na dźwiękach odpowiadających za poczucie realizmu, łatwo wyróżnić ich dwa rodzaje:

- uniwersalne – zdarzenia dźwiękowe niezależne od czasu i miejsca akcji gry, takie jak np. deszcz, wiatr, burza, wodospad; rozpatrywanie tej grupy pod kątem lokalizacji geohistorycznej jest z fundamentalnych powodów bezzasadne;
- lokalizujące – zdarzenia dźwiękowe, które poprzez swoją anachroniczność względem współczesności, a także powszechność lub wręcz charakterystyczną dla czasu i miejsca unikatowość pozwalają na reprezentację określonego momentu i lokalizacji, np. dźwięki warsztatu zbrojmistrza, pojedynk na szable, szarża jazdy konnej etc.

Wymienione aspekty realizmu dźwiękowo-muzycznego z uwzględnieniem kontekstu historycznego pozwolą zwrócić uwagę na specyfikę rekonstrukcji przestrzeni historycznych w konkretnych grach.

### 3. Omówienie przykładów gier korzystających z dźwiękowej lokalizacji geohistorycznej

W związku z chęcią zilustrowania wybranych aspektów realizmu dźwiękowo-muzycznego gier historycznych zdecydowałem się w tym miejscu na trzy studia przypadku – dotyczące gier, w których postaram się zweryfikować zawartość muzyczną pod kątem zgodności z lokalizacją geohistoryczną.

#### 3.1. *Stronghold*

Ścieżka dźwiękowa z tej wciąż cenionej gry obfituje w partie takich instrumentów, jak rogi, kotły, okaryna, historyczne instrumenty perkusyjne, lutnia, harfa, mandolina oraz fragmenty chóralne. Fabuła gry osadzona jest w XI wieku, lecz do zbudowania średniowiecznego nastroju użyto instrumentów co najwyżej wczesnorennesansowych lub wręcz współczesnych, typowych dla muzyki orkiestrowej. Nietrudno dostrzec użycie zarówno instrumentów, jak i rozwiązań kompozycyjnych z zasobu elementów formotwórczych dzieła muzycznego, które w ogóle nie istniały w okresie przedstawionym w grze; co najwyżej w części przypadków były w fazie inicjalnego rozwoju. Jako przykład może posłużyć krótki fragment z historii rozwoju instrumentów – aerofonów drewnianych dwustroikowych, takich jak obój oraz jego bezpośredni, niższy strojem

brat, rożek angielski. Ich solowe partie są wielokrotnie słyszalne, choć w brzmieniu występującym w grze wykształciły się dopiero w baroku. Podobnie dzieje się w odniesieniu do połączeń harmoniczných oraz budowy formalnej utworów – również wypracowanych setki lat później. Stylizacja na dawne brzmienie uzyskana została przez szerokie wykorzystanie skal modalnych, typowych dla okresu średniowiecza i wczesnego renesansu – z nich wykrystalizował się nowożytny język harmoniczný, którego używamy do dziś i do którego odbioru jesteśmy przyzwyczajeni w naszej kulturze. Przed barokiem instrumenty strojono systemem nierównomiernie temperowanym. Obecnie w systemie zachodnim skala muzyczna dzieli się na 12 półtonów, które w dawnych temperacjach nie były równymi sobie odległościami. Powodowało to, że ta sama skala muzyczna zagrana od innego dźwięku uzyskiwała nieco inny charakter brzmienia, co w konsekwencji prowadziło do powstawania odmiennych współbrzmień i zależności harmoniczných. System równomiernie temperowany przyczynił się do zrównania wszystkich półtonów względem siebie, umożliwiając łatwiejsze zestrojenie instrumentów do grania w różnych tonacjach. Pomimo powyższego wystylizowanie współczesnej muzyki na zbliżony do dawnego charakter brzmienia pozwoliło zbudować przekonujący pejzaż muzyczny, dopełniający tło zmagają gracza. Nie dziwi zatem, że użycie w kompozycjach skal o średniowiecznych konotacjach, a także naśladowujących historyczne formy muzyczne (obok *stricte* współczesnych) pozwala graczowi na pełniejsze wrażenie „przeniesienia” lub „zanurzenia się” w świat rycerzy i zamków.

### **3.2. *Immortal Cities: Children of the Nile***

Muzyka występująca w drugiej wybranej do analizy grze bardzo swobodnie i szeroko wykorzystuje m.in. skalę cygańską oraz arabsko-perską, z użyciem zarówno instrumentów z regionu i epoki, jak i orientalnie brzmiących instrumentów o całkowicie luźnym związku z czasem i miejscem gry. Przykładem z pierwszej grupy jest flet ney, uważany za autochtoniczny, starożytny instrument egipski, ze wskazaniem na obecność źródeł z ok. 3000 roku p.n.e.; z kolei do drugiej grupy należy np. sitar: hindusko-perski instrument strunowy, którego powstanie datuje się w przybliżeniu na XVI wiek. Budowa utworów nosi już jednak silne znamiona form dużo późniejszych, a większość ścieżki dźwiękowej wykorzystuje

osiągnięcia i możliwości nowożytnego, współczesnego języka muzycznego. Użycie instrumentów (replik) o konotacjach z dawnym światem stanowi w tym przypadku bardzo interesujące unaocznienie, w jaki sposób oddziaływanie wyłącznie dźwiękiem potęguje klimat starożytnego Egiptu, tworzący historyzującą aurę muzyczną.

Natomiast zagadnienie lokalizacji geohistorycznej wymaga zwrócenia uwagi na bardzo istotną kwestię: czy w ogóle możliwa jest ocena zgodności historycznej z muzyką danego miejsca i epoki w przypadku takiego okresu, jakim była starożytność?

Warto posłużyć się przykładem: australijski profesor, kompozytor i badacz Michael Atherton w 1998 r. wydał płytę pt. *The Sound of Ancient Egypt*. Bazując na opracowaniach naukowych oraz na wszelkich dostępnych źródłach w postaci zabytków historycznych czy opisów instrumentów, podjął się odważnej próbie rekonstrukcji muzyki starożytnego Egiptu. Ustalenie zakresu zgodności historycznej jest dziś, z braku wystarczających źródeł, niemożliwe, jednak jeśli dopuści się pewien margines błędu i zastosuje się metodę dedukcji, można dojść do bardzo zadowalających efektów. Użycie charakterystycznych instrumentów, takich jak harfa łukowa, flet ney, piszczałki czy instrumenty perkusyjne, jak np. charakterystyczne dla Egiptu sistrum, pozwoliło Athertonowi uzyskać wiarygodną lokalizację geohistoryczną. Jeśli uwzględnić to, że dostępne (choć wciąż szczątkowe) są źródła związane z epokami późniejszymi, lecz nadal uznawanymi za starożytne, to do tego typu działań można włączyć metodę retrogresywną. Pozwala ona, na podstawie pewnych założeń wynikających z kontekstu rozwoju cywilizacyjnego, wykonać opracowanie muzyki danej epoki, które w świetle muzykologicznym wolno byłoby uznać za formę rekonstrukcji. Ten mocno przypuszczający tryb mojej wypowiedzi i niepewny efekt takich działań biorą się z okoliczności, iż literatura faktograficzna jest pełna przypuszczeń i wątpliwości nawet dla sporo późniejszych epok, np. takich jak renesans, więc nie powinny dziwić trudności związane z pozyskiwaniem źródeł i rekonstrukcją muzyki z okresu przed 3000 rokiem p.n.e.

Omówiony przykład pokazuje, iż w szczególnych przypadkach weryfikacja realizmu muzycznego pod kątem zgodności z oryginalnymi zabytkami muzycznymi jest po prostu niemożliwa, jednak jeśli dysponujemy źródłami z epok późniejszych, da się osiągnąć wysoki stopień prawdopodobieństwa.

### 3.3. *Istanbul*

Trzecia analizowana tu gra stanowi przeniesienie planszówki na platformy cyfrowe. Toczy się w abstrakcyjnej przestrzeni: gracz porusza się na planszy złożonej z 16 kafelków, na których rozgrywane są różne akcje, typu „Weź kartę”, „Kup”, „Sprzedaj”, „Wylosuj” itd. Czy taka gra może w jakikolwiek sposób być wypełniona zawartością dźwiękową, która pozwoli na lokalizację geohistoryczną? Wykorzystanie prawdziwych zwrotów w języku tureckim oraz wokalnych fragmentów zbliżonych do śpiewów muezinów pozwala już na pewną lokalizację, przynajmniej w określonym kręgu kulturowym. Muzyka – stylizowana, ale nie autochtoniczna – nie bazuje na autentycznych przykładach muzycznych, lecz czerpie ze spuścizny danego regionu; odbywa się to poprzez wykorzystanie instrumentarium, instrumentacji, skal muzycznych oraz nawiązań formalnych w budowie utworów.

## 4. Analiza zgodności geohistorycznej korpusu wybranych gier

W odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w grach historycznych obecna jest muzyka historyczna, może pomóc analiza większej liczby produkcji tego typu. Na potrzeby swoich badań zbudowałem korpus uwzględniający 70 takich tytułów. Opiera się on na liście *Top 50 History Video Games* z bazy IMDb, został także wzbogacony o wybrane gry nieuwzględnione na tej liście, lecz mające szczególne walory historyczne i z tego względu popularne w swoim gatunku. W korpusie zdecydowałem się maksymalnie ograniczyć liczbę produkcji, w których pojawiają się pewne odniesienia historyczne, ale też postacie fantastyczne, takie jak duchy, potwory, olbrzymy, demony itp.

Z uwagi na stylistykę muzyki wykorzystywanej w analizowanych grach warto zaproponować podział ścieżek dźwiękowych na trzy następujące kategorie:

- muzyka historyczna (niekoniecznie z epoki) – używanie autentycznych instrumentów (w tym rekonstrukcji) i form muzycznych od najstarszych zachowanych źródeł muzycznych po muzykę rozrywkową XX wieku;

- stylizacja historyzująca wraz z lokalizacją geograficzną – używanie autentycznych instrumentów historycznych, w tym orkiestry symfonicznej i/lub instrumentów charakterystycznych dla epoki, z możliwym, aczkolwiek często luźnym potraktowaniem zgodności geohistorycznej;
- muzyka stosowana swobodnie – używanie wszelkich dostępnych brzmień, w tym elektronicznych, z pominięciem historycznych, regionalnych i stylistycznych związków z czasem i miejscem gry.

Na podstawie wymienionych kategorii, opierając się na osobistym doświadczeniu słuchowym związanym z wykształceniem muzycznym, proponuję poniższy podział, przy czym dopuszczalne jest zakwalifikowanie ścieżki dźwiękowej z danej gry do więcej niż jednej kategorii. Chronologia epok ma charakter wyłącznie porządkowy (zob. tabela 1.).

Wnioski z analizy ścieżek dźwiękowych są następujące:

- użycie stylizacji geohistorycznej w produkcji gry jest częste, co nie przeszkadza twórcom wykorzystywać również muzykę bez związków geohistorycznych;
- brak związku z lokalizacją historyczną zwykle objawia się poprzez używanie dużego instrumentarium w formie zbliżonej do orkiestry symfonicznej lub wykraczającej poza nią;
- stosunkowo niewiele gier o kontekście historycznym korzysta z brzmienia instrumentów elektronicznych;
- muzyka historyczna jest reprezentowana w niewielu z przeanalizowanych produkcji.

W tworzeniu ścieżek dźwiękowych badanych tytułów nie powinno dziwić zastosowanie tego typu środków wyrazowych, gdyż w grach priorytetem jest funkcja rozrywkowa i wzbudzanie pozytywnych emocji, a bez wątpienia brzmienie skomponowanego z rozmachem i urozmaiconego barwowo soundtracku pogłębia wartość emocjonalną. W obliczu takich wniosków należałoby zadać ogólniejsze pytanie: czy w ogóle należy wymagać, aby gra korzystała z zabytków epoki? Poniżej chciałbym rozwinąć to zagadnienie, odnosząc się do strategii tworzenia wrażenia odbioru muzyki historycznej.

W grach z muzyką stylizowaną/historyzującą „dawne” brzmienie użykuje się przy zastosowaniu dwóch środków:

**Tab. 1.** Analiza treści muzycznych badanych gier pod kątem zgodności geohistorycznej

Epoka	Muzyka historyczna	Stylizacja geohistoryczna	Brak związku muzyki z lokalizacją geohistoryczną
prehistoria			<i>Far Cry Primal</i> <sup>1</sup>
starożytność	seria <i>Civilization</i>	<i>Assassin's Creed: Origins</i> , <i>Assassin's Creed: Odyssey</i> , seria <i>Civilization</i> , seria <i>Europa Universalis</i> , <i>Immortal Cities: Children of the Nile</i> , <i>Pharaoh</i> , seria <i>Total War</i>	<i>Age of Empires</i> , <i>Ancient Wars: Sparta</i> , <i>Assassin's Creed: Origins</i> , seria <i>Civilization</i> , <i>Immortal Cities: Children of the Nile</i> , seria <i>Europa Universalis</i> , <i>Grand Ages: Rome</i> , <i>Ryse: Son of Rome</i> , seria <i>Total War</i>
średniowiecze	seria <i>Civilization</i>	<i>Anno 1404</i> , <i>Age of Empires 2</i> , <i>Assassin's Creed</i> , <i>Assassin's Creed: Valhalla</i> , seria <i>Civilization</i> , seria <i>Crusader Kings</i> , <i>Eight Minute Empire</i> , <i>For Honor</i> , <i>Kingdom Come: Deliverance</i> , <i>A Plague Tale Innocence</i> , seria <i>Polanie</i> , seria <i>Stronghold</i> , seria <i>Total War</i>	<i>Age of Empires 2</i> , <i>Anno 1404</i> , <i>Assassin's Creed</i> , seria <i>Civilization</i> , seria <i>Crusader Kings</i> , <i>For Honor</i> , seria <i>Polanie</i> , seria <i>Stronghold</i> , seria <i>Total War</i>
renesans	<i>Anno 1503</i> , seria <i>Civilization</i>	<i>Anno 1503</i> , <i>Assassin's Creed 2</i> , <i>Assassin's Creed: Brotherhood</i> , <i>Assassin's Creed: Revelations</i> , seria <i>Civilization</i> , seria <i>Europa Universalis</i> , <i>Istanbul</i> , seria <i>Patriotian</i> , seria <i>Total War</i>	<i>Age of Empires 3</i> , <i>Anno 1503</i> , <i>Assassin's Creed 2</i> , <i>Assassin's Creed: Brotherhood</i> , <i>Assassin's Creed: Revelations</i> , seria <i>Civilization</i> , seria <i>Europa Universalis</i> , seria <i>Patrician</i> , seria <i>Total War</i>
barok	<i>Anno 1602</i> , <i>Assassin's Creed: Black Flag</i> <sup>2</sup> , seria <i>Civilization</i>	<i>Anno 1701</i> , seria <i>Civilization</i> , seria <i>Europa Universalis</i> , seria <i>Total War</i>	<i>Age of Empires 3</i> , <i>Anno 1602</i> , <i>Anno 1701</i> , <i>Assassin's Creed: Black Flag</i> , seria <i>Civilization</i> , seria <i>Europa Universalis</i> , seria <i>Total War</i>

<sup>1</sup> Z uwagi na całkowity brak źródeł nie ma możliwości wykonania rzetelnej analizy porównawczej, jednak dotychczasowa wiedza dotycząca okresów późniejszych wskazuje, iż tak brzmiąca muzyka nie miała prawa istnieć w prehistorii, a więc charakter muzyki skomponowanej na potrzeby tej gry nie pozwala ulokować jej w innych kategoriach.

<sup>2</sup> W grze pojawiają się 34 autentyczne szanty, jednak nie w formie głównej ścieżki dźwiękowej, lecz elementu do znalezienia na mapie – poprzez jego odkrycie/złapanie



Epoka	Muzyka historyczna	Stylizacja geohistoryczna	Brak związku muzyki z lokalizacją geohistoryczną
klasycyzm	<i>Assassin's Creed: Unity</i> <sup>3</sup> , seria <i>Civilization</i>	<i>Assassin's Creed: Rogue</i> , <i>Assassin's Creed: Unity</i> , seria <i>Civilization</i> , seria <i>Europa Universalis</i> , seria <i>Total War</i>	<i>Age of Empires 3</i> , <i>Assassin's Creed: Rogue</i> , seria <i>Civilization</i> , seria <i>Europa Universalis</i> , seria <i>Total War</i>
romantyzm	seria <i>Civilization</i>	<i>Assassin's Creed: Syndicate</i> , seria <i>Civilization</i> , <i>Europa Universalis IV</i> , <i>Red Dead Redemption</i> , <i>Red Dead Redemption 2</i> , seria <i>Total War</i>	<i>Age of Empires 3</i> , seria <i>Civilization</i> , <i>Europa Universalis IV</i> , seria <i>Total War</i>
wiek XX do lat 70.	seria <i>Civilization</i> , <i>L. A. Noire</i> , <i>Mafia</i> , <i>Mafia II</i> , <i>Mafia III</i> ,	seria <i>Civilization</i> , seria <i>Company of Heroes</i> , seria <i>Hearts of Iron</i> <sup>4</sup> , <i>L. A. Noire</i> , seria <i>Medal of Honor</i>	<i>Battlefield I i V</i> , seria <i>Call of Duty</i> , seria <i>Civilization</i> , seria <i>Company of Heroes</i> , seria <i>Hearts of Iron</i> , seria <i>Medal of Honor</i> , seria <i>Sniper Elite</i> , <i>Valiant Hearts: The Great War</i> , <i>War of Warships</i>

- wykorzystanie instrumentów analogowych charakterystycznych dla muzyki klasycznej, w tym symfonicznej, od niewielkiego składu kameralnego po pełny lub rozszerzony skład symfoniczny;
- wykorzystanie instrumentów tzw. dawnych, charakterystycznych dla określonego obszaru oraz epoki, mające charakter ścisły (np. dawne instrumenty japońskie w grze o dawnej Japonii) lub swobodny (np. ormiański duduk w starożytnym Rzymie).

W grupie instrumentów słyszanych w badanych grach można dokonać pewnej systematyki i wyszczególnić takie, których pojawienie się wspomaga dawne czy też regionalne brzmienie ścieżki dźwiękowej.

.....

można zdobyć dodatkowe, nieobowiązkowe osiągnięcie, tzw. achievement. „Zebrane” w różnych lokacjach szanty uruchamiają się w momencie wypłynięcia gracza na wody.

<sup>3</sup> W trakcie rozgrywki gracz może udać się m.in. do budynku, w którym „orkiestra” złożona z instrumentów dawnych wykonuje Suitę C-dur nr 1 BWV 1066 J. S. Bacha, jednak nie jest to utwór wchodzący w skład właściwej ścieżki dźwiękowej, lecz dodatek, będący elementem sound designu – po opuszczeniu budynku gracz przestaje słyszeć ww. utwór. W świecie gry znajduje się kilka podobnego rodzaju lokacji.

<sup>4</sup> Przykładom w utworze o tytule *Kraków*, wprowadzonym w czwartej części serii, zdecydowanie przewodzą partie solowe klarnetu; jest to świetne nawiązanie do tzw. muzyki klezmerskiej, oryginalnie związanej z obrzędami żydowskimi.

W poniższej tabeli prezentuję typologię takich instrumentów, z pominięciem epoki oraz obszaru ich używania, gdyż – co zostało wspomniane wcześniej – w znacznej grupie badanych gier obecność danego instrumentu często nie wykazuje związku ani z epoką, ani z lokalizacją.

**Tab. 2.** Przykłady instrumentów o charakterze „historyzującym”

	instrumenty perkusyjne	instrumenty strunowe	instrumenty dęte
instrument	bat, sistrum, gongi, grzechotki, kołatki, krotale, rozmaite instrumenty membranowe z różnych epok historycznych: bębny, kotły itd.	banjo, cytra, fortepian, gęśle, gitara elektryczna, guzheng, harfa tukowa, klawesyn, koto, lira, nyckelharpa, saz, talharpa, shamisen, sitar, viola da gamba	didgeridoo, flet bansuri, flet shakuhachi, harmonijka ustna, karnyx, krumhorn, organy, serpent, syrnix (fletnia Pana), szatamaja

## 5. Podsumowanie

W zdecydowanej większości przypadków muzyka z gier historycznych wymaga poruszania się w gąszczu uproszczeń i skojarzeń, a jej związek z epoką historyczną – choć obecne – nie stanowią meritum gry, w dodatku często są traktowane z bardzo dużą swobodą. Z kolei niektóre produkcje – w szczególności z fabułą ulokowaną w XX wieku – nierzadko próbują wprowadzić gracza w klimat danych czasów, jak np. *Mafia*. Innym aspektem jest to, iż niektórzy kompozytorzy, stojąc przed zadaniem stworzenia ścieżki dźwiękowej, chcą się wykazać jako artyści. Gry z historią jako kanwą narracji otwierają przed projektantami ogromne możliwości kreacyjne. Mogą oni wykorzystać wszystkie zasoby, zarazem nieograniczeni przymusem pełnej zgodności z aktualną wiedzą muzykologiczną. Co zatem wynika z obserwacji, iż muzyce do sporej części gier brak zgodności z lokalizacją geohistoryczną? Niehistoryczna muzyka z gier wyróżnia się swoją autonomicznością – nie usiłuje stylizować się na nic, pomimo ogromnej zbieżności środków wyrazowych z muzyką klasyczną/poważną pozostaje całkowicie odrębna od niej. Rolą gier, podobnie jak książek fabularnych

osadzonych w historii, nie jest wierna rekonstrukcja historyczna czy – w tym przypadku – muzykologiczna; główny cel stanowi wspomaganie warstwy ludonarratywnej (Stevens, 2021) przy pomocy wszelkich dostępnych środków wyrazowych. Nie ma jednak kategorycznej potrzeby dbać o jak najwierniejsze odwzorowanie muzyki epoki. Zbyt silne dążenie do rekonstrukcji historycznej może wywołać u współczesnego słuchacza efekt przesady, czyli negatywnego zaskoczenia dawną stylistyką; wszak produkcje przede wszystkim fabularne nie mają charakteru dokumentu historycznego. Ponadto adresatem jest przecież właśnie słuchacz współczesny, który z pewnością dysponuje większą znajomością aktualnych trendów muzycznych niż muzyki dawnej i prawdopodobnie z dokładniej takimi oczekiwaniami wobec warstwy dźwiękowej przystępuje do rozgrywki. Ma ona w doświadczeniu gracza wymiar nadrzędny, zatem ścieżka dźwiękowa pozostaje podporządkowana budowaniu emocji podczas grania, co odbywa się przy pomocy wszelkich dostępnych środków wyrazowych, a nie wyłącznie takich, które są zgodne z prezentowaną w grze epoką historyczną.

## Literatura

- Bregman, A. S. (1990). *Auditory Scene Analysis: the Perceptual Organization of Sound*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Galloway, A. R. (2006). *Gaming: Essays on Algorithmic Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Grabarczyk, P. (2021). The Typology of Representations in Computer Games. *Journal of the Philosophy of Games*, 3(1), 1–35. Online: <<https://journals.uio.no/JPG/article/view/2926/7849>>.
- Kapell, M. W., Elliott, A. B. R. (red.) (2013). *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation Of History*. New York: Bloomsbury Academic.
- MacCallum-Stewart, E., Parsler, J. (2007). Controversies: Historicising the Computer Game. W: *DiGRA '07 – Proceedings of the 2007 DiGRA International Conference: Situated Play* (s. 203–210). Online: <<http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.51468.pdf>>.
- Neumeyer, D. (2004). Merging Genres in the 1940s: The Musical and the Dramatic Feature Film. *American Music*, 22(1), 122–132.

- Parker, J. R., Heerema, J. (2008). Audio Interaction in Computer Mediated Games. *International Journal of Computer Games Technology*. *International Journal of Computer Games Technology*, 1(1), 1–8. Online: <<https://downloads.hindawi.com/journals/ijcgt/2008/178923.pdf>>.
- Schut, K. (2007). The Bias of Computer Games in the Presentation of History. *Games and Culture*, 2(3), 213–235. Online: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1555412007306202>>.
- Schwartz, L. (2006). Fantasy, Realism, and the Other in Recent Video Games. *Space and Culture*, 9(3), 313–325. Online: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1206331206289019>>.
- Shaw, A. (29 października 2014). The Tyranny of Realism: Historical Accuracy and Politics of Representation in „Assassin’s Creed III”. *First Person Scholar*. Online: <<http://www.firstpersonscholar.com/the-tyranny-of-realism>>.
- Stevens, R. (2021). The Inherent Conflicts of Musical Interactivity in Video Games. W: M. Fritsch, T. Summers (red.), *The Cambridge Companion to Video Game Music* (s. 74–93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tavinor, G. (2019). Towards an Analysis of Virtual Realism. W: *DiGRA '19 – Proceedings of the 2019 DiGRA International Conference: Game, Play and the Emerging Ludo-Mix* (s. 1–10). Online: <[http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/DiGRA\\_2019\\_paper\\_24.pdf](http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/DiGRA_2019_paper_24.pdf)>.
- Tavinor, G. (2012). Videogames and Fictionalism. W: J. R. Sageng, H. Fossheim, T. M. Larsen (red.), *The Philosophy of Computer Games* (s. 185–199). Dordrecht: Springer.
- Uricchio, W. (2005). Simulation, History and Computer Games. W: J. Raessens, J. H. Goldstein, *Handbook of Computer Game Studies* (s. 328–338). Online: <<https://web.mit.edu/uricchio/Public/pdfs/pdfs/cybergames%20.pdf>>.

Data dostępu do źródeł internetowych: 1 lutego 2022.

## Dyskografia

- Atherton, M. (1998). *Ankh: Sound of Ancient Egypt* [CD]. Celestial Harmonies.

## Ludografia

- Acram Digital (2017). *Eight Minute Empire* [gra wieloplatformowa]. Acram Digital, Polska.
- Acram Digital (2018). *Istanbul* [gra wieloplatformowa]. Acram Digital, Polska.
- Ascaron (1992). *The Patrician* [gra wieloplatformowa]. Triptychon Software, Niemcy.
- Ascaron (2000). *Patrician 2* [PC]. EU: Infogrames, NA: Strategy First, Niemcy.
- Ascaron (2001). *Patrician 3* [PC]. Ascaron, Niemcy.
- Asobo Studio (2019). *A Plague Tale: Innocence* [gra wieloplatformowa]. Focus Home Interactive, Francja.
- Aspyr Media, Firaxis Games (2010). *Civilization 5* [gra wieloplatformowa]. Aspyr Media, 2K Games, Stany Zjednoczone.
- Aspyr Media, Firaxis Games (2016). *Civilization 6* [gra wieloplatformowa]. 2K Games, Aspyr Media, Take-Two Interactive, Stany Zjednoczone.
- The Creative Assembly (2000). *Shogun: Total War* [PC]. Electronic Arts, Wielka Brytania.
- The Creative Assembly (2002). *Medieval: Total War* [PC]. Activision, Wielka Brytania.
- The Creative Assembly (2004). *Rome: Total War* [gra wieloplatformowa]. Activision, Wielka Brytania.
- The Creative Assembly (2009). *Empire: Total War* [gra wieloplatformowa]. Sega, Wielka Brytania.
- The Creative Assembly (2010). *Napoleon: Total War* [PC]. Sega, Wielka Brytania.
- Crytek Frankfurt (2013). *Ryse: Son of Rome* [gra wieloplatformowa]. Microsoft Windows, Deep Silver, Niemcy.
- EA DICE (2016). *Battlefield 1* [gra wieloplatformowa]. Electronic Arts, Szwecja.
- EA DICE (2018). *Battlefield V* [gra wieloplatformowa]. Electronic Arts, Szwecja.
- Ensemble Studios (1997). *Age of Empires* [gra wieloplatformowa]. Microsoft, Ubisoft, Stany Zjednoczone.

- Ensemble Studios (1999). *Age of Empires 2* [gra wieloplatformowa]. Microsoft, Konami, MacSoft, Stany Zjednoczone.
- Ensemble Studios (2005). *Age of Empires 3* [gra wieloplatformowa]. Microsoft, MacSoft, Glu Mobile, Destineer, Xbox Game Studios, Stany Zjednoczone.
- Firaxis Games (2005). *Civilization 4* [gra wieloplatformowa]. 2K Games, Aspyr Media, Take-Two Interactive, Cyberfront, 1C, Stany Zjednoczone.
- Firaxis Games, Aspyr Media, MacSoft, Westlake Interactive (2001). *Civilization 3* [gra wieloplatformowa]. Aspyr Media, Atari, MacSoft, Atari Europe S.A.S.U., Infogrames, Stany Zjednoczone.
- Firefly Studios (2001). *Stronghold* [PC]. Take-Two Interactive, Wielka Brytania.
- Firefly Studios (2005). *Stronghold 2* [PC]. Take-Two Interactive, Wielka Brytania.
- Gaming Minds Studios, RuneSoft (2010). *Patrician 4* [gra wieloplatformowa]. Kalypso Media, Niemcy.
- Haemimont Games (2009). *Grand Ages: Rome* [gra wieloplatformowa]. Kalypso Media, Bułgaria.
- Hangar 13 (2016). *Mafia 3* [gra wieloplatformowa]. 2K Games, Stany Zjednoczone.
- Illusion Softworks (2002). *Mafia* [gra wieloplatformowa]. Gathering of Developers, Czechy.
- Impression Games (1999). *Pharaoh* [PC]. Sierra Entertainment, Stany Zjednoczone.
- MDF (1996). *Polanie* [PC]. Hurtownia Oprogramowania „User”, Polska.
- MicroProse, MPS Labs, Microplay Software (1991). *Civilization 1* [gra wieloplatformowa]. MicroProse, Australia.
- MicroProse, Varcon (1996). *Civilization 2* [gra wieloplatformowa]. MicroProse, Activision, Activision Blizzard, MacPlay, Australia.
- Paradox Development Studio (2004). *Crusader Kings* [gra wieloplatformowa]. Strategy First, Paradox Interactive, Szwecja.
- Paradox Development Studio (2012). *Crusader Kings 2* [gra wieloplatformowa]. Paradox Interactive, Szwecja.
- Paradox Development Studio (2016). *Hearts of Iron 4* [gra wieloplatformowa]. Paradox Interactive, Szwecja.

Paradox Development Studio (2020). *Crusader Kings 3* [gra wieloplatformowa]. Paradox Interactive, Szwecja.

Paradox Development Studio, Paradox Interactive (2001). *Europa Universalis 2* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Strategy First, CyberFront, 1C, Typhoon Games, MacPlay, Virtual Programming, Szwecja.

Paradox Interactive (2001). *Europa Universalis* [PC]. Strategy First, Typhoon Games, Szwecja.

Paradox Interactive (2002). *Hearts of Iron* [gra wieloplatformowa]. Paradox Interactive, Szwecja.

Paradox Interactive (2005). *Hearts of Iron 2* [gra wieloplatformowa]. Strategy First, Szwecja.

Paradox Interactive (2007). *Europa Universalis 3* [gra wieloplatformowa]. Paradox Interactive, Szwecja.

Paradox Interactive (2009). *Hearts of Iron 3* [gra wieloplatformowa]. Paradox Interactive, Virtual Programming, N3VRF41L Publishing, Szwecja.

Paradox Interactive (2013). *Europa Universalis 4* [gra wieloplatformowa]. Paradox Interactive, Szwecja.

Reality Pump Studios (2003). *Polanie 2* [PC]. Atari, Polska.

Rebellion Developments (2005). *Sniper Elite* [gra wieloplatformowa]. Rebellion Developments, Wielka Brytania.

Rebellion Developments (2012). *Sniper Elite V2* [gra wieloplatformowa]. Rebellion Developments, Wielka Brytania.

Rebellion Developments (2014). *Sniper Elite 3* [gra wieloplatformowa]. Rebellion Developments, Wielka Brytania.

Rebellion Developments (2017). *Sniper Elite 4* [gra wieloplatformowa]. Rebellion Developments, Wielka Brytania.

Related Designs (2009). *Anno 1404* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Niemcy.

Related Designs, Sunflowers Interactive Entertainment Software (2006). *Anno 1701* [PC]. Sunflowers Interactive Entertainment Software, Ubisoft, Niemcy.

Relic Entertainment (2006). *Company of Heroes* [gra wieloplatformowa]. THQ, Sega, Kanada.

Relic Entertainment, Feral Interactive (2013). *Company of Heroes 2* [gra wieloplatformowa]. Feral Interactive, Sega, Kanada.

- Relic Entertainment, World's Edge (2021). *Age of Empires 4* [PC]. Xbox Game Studios, Kanada.
- Sunflowers Interactive Entertainment Software, Max Design (2002). *Anno 1503* [gra wieloplatformowa]. Sunflowers Interactive Entertainment Software, Ubisoft, Electronic Arts, Niemcy.
- Team Bondi (2011). *L. A. Noire* [gra wieloplatformowa]. Rockstar Games, Australia.
- Tilted Mill Entertainment (2004). *Immortal Cities: Children of the Nile* [PC]. Tilted Mill Entertainment, Myelin Media, Sega, Sold Out Sales & Marketing Limited, Stany Zjednoczone.
- 2K Czech (2010). *Mafia 2* [gra wieloplatformowa]. Feral Interactive, 1C, Connect2Media, 2K Games, Czechy.
- Ubisoft Montréal (2007). *Assassin's Creed* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Gameloft, Akella, ak tronic Software & Services GmbH, Ubisoft Japan, Ubisoft KK, Kanada.
- Ubisoft Montréal (2010). *Assassin's Creed: Brotherhood* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Kanada.
- Ubisoft Montréal (2012). *Assassin's Creed III* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Kanada.
- Ubisoft Montréal, Ubisoft Kiev (2016). *Far Cry Primal* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Kanada.
- Ubisoft Montréal, Ubisoft Quebec (2014). *Assassin's Creed: Unity* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Kanada.
- Ubisoft Montréal, Ubisoft Quebec, Ubisoft Annecy, Massive Entertainment, Ubisoft Ukraine, Ubisoft Romania (2011). *Assassin's Creed: Revelations* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Kanada.
- Ubisoft Montréal, Ubisoft Quebec, Ubisoft Ukraine, Ubisoft Montpellier, Ubisoft Romania (2013). *Assassin's Creed: Black Flag* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Kanada.
- Ubisoft Montréal, Ubisoft Quebec, Ubisoft Ukraine, Ubisoft Sofia, Ubisoft Milan, Ubisoft Romania (2014). *Assassin's Creed: Rogue* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Kanada.
- Ubisoft Montréal, Ubisoft Ukraine (2009). *Assassin's Creed II* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Kanada.
- Ubisoft, Ubisoft Montréal (2017). *Assassin's Creed: Origins* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Francja.



Ubisoft, Ubisoft Montréal (2020). *Assassin's Creed: Valhalla* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Francja.

Ubisoft, Ubisoft Montréal, Blue Byte Software, Ubisoft Quebec, Ubisoft Toronto (2017). *For Honor* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Francja.

Ubisoft, Ubisoft Montréal, Ubisoft Quebec, Ubisoft Singapore (2018). *Assassin's Creed: Odyssey* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Francja.

Ubisoft, Ubisoft Quebec, Ubisoft Chengdu (2015). *Assassin's Creed: Syndicate* [gra wieloplatformowa]. Ubisoft, Francja.

Warhorse Studios (2018). *Kingdom Come: Deliverance* [gra wieloplatformowa]. Warhorse Studios, DMM.com, Deep Silver, Prime Matter, KOCH Media Holding GmbH, Zoo Corporation, Czechy.

**mgr Paweł Pietruszewski** – kompozytor, aranżer, sound designer, dyrygent, wykładowca i doktorant Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, a także wykładowca Szkoły Muzyki Nowoczesnej we Wrocławiu.

---

## **Realizm dźwiękowy i muzyczny w grach wideo o kontekście historycznym**

**Abstrakt:** Muzyka i dźwięk w grach wideo o kontekście historycznym w znacznej części bazują na memicznych skojarzeniach świadomości zbiorowej. O ile konteksty realizmu wizualnego i narracyjnego są dobrze przebadane, o tyle kwestia realizmu dźwiękowego gier historycznych wymaga głębszej analizy. Artykuł próbuje dać odpowiedź na następujące pytania: jak mocno warstwa muzyki zbliża gracza do rzeczywistej muzyki okresu historycznego, w którym toczy się akcja gry? Jakie zabiegi dźwiękowe decydują o tym, iż przeciętny gracz jest w stanie rozpoznać ścieżkę dźwiękową z punktu widzenia historycznego i geograficznego? W tekście przyglądam się zagadnieniu pod kątem użycia w grach form muzycznych zgodnych z daną epoką historyczną oraz w odniesieniu do instrumentarium historycznego i ulokowania geograficznego. Świadome wyważanie tych elementów przez twórców przyczynia się do głębszego zanurzenia gracza w epoce i miejscach, w których toczy się rozgrywka. Tym samym należy do elementów potęgujących immersję.

**Słowa kluczowe:** realizm w grach, gry historyczne, muzyka historyczna, historyczne instrumenty muzyczne

---



# Polish Adaptation of the *Igroup Presence Questionnaire*

*Polska adaptacja Kwestionariusza Presence Igroup*

## Paweł Strojny, Natalia Lipp, Agnieszka Strojny

Jagiellonian University

p.strojny@uj.edu.pl | ORCID: 0000-0002-6016-044X

natalia.lipp@doctoral.uj.edu.pl | ORCID: 0000-0002-5738-6771

agnieszka.strojny@uj.edu.pl | ORCID: 0000-0002-0625-383X

---

**Abstract:** Presence, defined as a psychological state of “being there”, is experienced during an interaction with Immersive Virtual Environments, particularly with Virtual Reality – the most popular type of such environment. Measuring presence is crucial because its level determines the effectiveness of virtual environments. The authors conducted a translation and a study (n = 245) that aimed to provide a Polish version of the *Igroup Presence Questionnaire* (IPQ-PL). The structure of the questionnaire and relations with other constructs were tested. The results indicate that IPQ-PL may be considered a valid tool for measuring presence and may be used in studies conducted on Polish samples.

**Keywords:** presence, IPQ, validation, Virtual Environment, questionnaire, Virtual Reality

---

Homo Ludens 1(15)/2022 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2022

DOI: 10.14746/HL.2022.15.10 | received: 31.12.2021 | revision: 05.05.2022 | accepted: 01.07.2022

### **Acknowledgements**

This work was co-financed by the Polish National Centre for Research and Development under the grant “Widespread Disaster Simulator – research and preparation for implementation” (the Smart Growth Operational Programme, sub-measure 1.1.1. Industrial research and development work implemented by enterprises) received by Nano Games Sp. z o.o.

The authors would like to thank Jacek Pleśniarowicz, Sylwia Nesteruk, and Łukasz Pleśniarowicz for translations, Katarzyna Wikiera, Gabriela Czarnek, and Krzysztof Rębilas for contributing to the final wording and form of the tool, and Krzysztof Rębilas for online data collection.

# 1. Introduction

The development of new technologies has given rise to the use of Virtual Reality (VR) in many fields such as psychological therapy (e.g. Klinger et al., 2005), medical and military training (e.g., Alexander et al., 2005, Seymour et al., 2002), and social psychology studies (e.g. Dotsch & Wigboldus, 2008). Virtual Reality may be presented in the context of Immersive Virtual Environments (IVE), which are defined as computer-generated sensory stimuli that at some level mirror physical world (Blascovich et al., 2002). What distinguishes VR from other IVE is that it allows for complete disconnection from stimuli coming from outside VR (Parsons et al., 2017). The potential advantages have encouraged researchers to investigate the underlying mechanisms that determine the efficiency of VR. Recently it has been acknowledged that including the concept of presence in studies is crucial to this enquiry because of its influence on performance (Skarbez et al., 2017) and the efficiency of learning (So & Brush, 2008). Probably the most important fact is that presence allows VR to evoke emotions similar to those experienced in reality (Diemer et al., 2015). In other words, to ensure high VR efficiency, a user has to experience a high presence level and researchers should control it. Therefore, in this paper, presence measures are presented and discussed. Among them the *Igroup Presence Questionnaire* is introduced (IPQ; Schubert et al., 2001). The IPQ is, in the authors' opinion, one of the most valid tools as it allows to measure presence in the whole complexity of this construct. The main goal of this paper, therefore, is to provide the Polish adaptation of the IPQ and its psychometric validation.

## 1.1. Defining presence

Despite its relatively short research history, there are many approaches to presence in the literature. Lombard and Ditton (1997) indicate six distinct conceptualisations of presence: social richness, realism, transportation, immersion, social actors within the medium, and medium as social actor. Despite existing differences, these conceptualisations share the idea that presence is an impression of nonmediation, which is proposed as an early definition of presence (Lombard & Ditton, 1997). Sensory, cognitive, and affective processes cause the mediated environment to appear

unmediated. However, considering the complexity of the phenomenon, this aggregated definition seems to be insufficient to understand the functioning of presence.

Another approach is presented by Slater and Wilbur (1997), who distinguish between presence, treated as a psychological phenomenon, and immersion, which is an attribute of technology. Presence delineated as a “state of consciousness, the (psychological) sense of being in the virtual environment” (Slater & Wilbur, 1997, p. 605) is subjective and measurable by the user experiencing it. Moreover, sense of presence is a direct function of immersion, defined as the “extent to which computer displays are capable of delivering an inclusive, extensive, surrounding and vivid illusion of reality to the senses of a human participant” (Slater & Wilbur, 1997, p. 604). The four aspects of immersion are emphasised in the definition above: inclusivity, extensiveness, surrounding, and vividness. Firstly, inclusivity refers to feeling detached from the real world. Secondly, an extensive illusion means that immersion is multimodal. Thirdly, the surrounding indicates the wide panoramic view. Lastly, vividness contains “richness, information content, resolution and quality” (Slater & Wilbur, 1997, p. 604). A system that complies with these requirements should provide a high level of presence.

The relationship between presence and immersion is not as straightforward as might be assumed. In fact, there are studies in which no significant correlation between them has been found (Steed et al., 1999). Thus, Schubert and colleagues (2001), who are the creators of the IPQ, note that it is faulty to assume a one-way relation between presence and immersion and therefore ignore the moderating role of cognitive processes such as construction and suppression. One crucial cognitive process is attention regulation – users experiencing IVE are constantly exposed to conflicting stimuli from the real world that hinder the experience of presence. To maximise the experience of presence, attention should be confined to virtual stimuli and suppression of interruptions from the physical world should occur (Schubert et al., 2001). However, human attention is usually divided between activities. Therefore, achieving presence does not require full investment of attentional resources, but the more attention assigned, the higher the level of expected presence (Witmer & Singer, 1998). Because of above considerations presence

is defined by the IPQ's creators (Schubert et al., 2001) as a cognitive conscious process and as such should be measured using appropriate psychometric tools (e.g. Slater, 2009).

## 1.2. Approaches to presence measurement

The role of presence in using and, for example, acting in VR seems to be undeniable, but its many associations with other constructs are questionable. The inconclusiveness and discrepancy of results may stem from differences in the measurement of presence, which can be conducted using various instruments such as the *Presence Questionnaire* (PQ) developed by Witmer and Singer (1998), Kim and Biocca's two-dimensional presence questionnaire, the *ITC Sense of Presence Inventory* (ITC-SOPI) created by Lessiter and colleagues (2001), the *MEC Spatial Presence Questionnaire* (MEC-SPQ; Vorderer et al., 2004), and finally the *Igroup Presence Questionnaire* (IPQ; Schubert et al., 2001), which is the subject of this work. The list is not meant to be complete but rather to highlight that there was a trend to develop new presence measures at the turn of the 20th and 21st centuries. Schwind and colleagues note that there are more than 15 questionnaires (Schwind et al., 2019). Fortunately, this trend has stopped and now researchers use validated measures which are described below. This direction may be beneficial as it allows to compare study results.

The Presence Questionnaire (PQ) is based on the theoretical framework of Witmer and Singer (1998), who pay attention to involvement and immersion. However, their definition of immersion differs from the most popular one introduced by Slater and Wilbur (1997). According to Witmer and Singer (1998), immersion is not an attribute of technology but refers to the degree of being enveloped by VE. The questionnaire consists of control factors, sensory factors, distraction factors, and realism factors. The PQ and this approach are criticised for their lack of accuracy regarding how the level of presence can be increased (Slater, 1999); thus, they may be insufficient in applied aspects of games research.

Another instrument has been presented by Kim and Biocca (1997), who understand presence as a transportation. According to them, presence develops when a user experiences relocation in space. What is important is that this type of presence could be a result of three senses of place: physical, mediated, and imaginal. On the basis of these assumptions,

the authors developed a two-dimensional questionnaire. The first factor is defined as “the sense of being there” (arrival); the second relates to “the sense of not being here” (departure) (Kim & Biocca, 1997). However, the main goal of the authors has been to create an instrument for measuring presence in television, and so it may be not applicable in IVE studies.

The *ITC Sense of Presence Inventory* (ITC-SOPI), developed by Lessiter and colleagues (2001), is a tool with a wide range of applications. It might be used not only in IVE studies but also in other forms of media such as cinema or television. It measures four components of presence: physical space, engagement, naturalness, and negative effects such as dizziness and nausea, which are symptoms of cybersickness. It may be a premature conclusion to include negative effects as a factor of presence since no association between presence and cybersickness has yet been established. Single studies show positive and negative correlations between simulator sickness and presence (Lin et al., 2002; Witmer and Singer, 1998). A systematic review recently conducted indicates that there is a negative relation between presence and simulator sickness (Weech et al., 2019). It means that the higher the level of presence, the less intense the symptoms of the simulator sickness.

The *MEC Spatial Presence Questionnaire* (MEC-SPQ) developed by Vorderer and colleagues (2004) seems to have solid theoretical foundations. According to the authors of MEC-SPQ, spatial presence is a binary experience and occurrence requires a mental model of physical space to be generated. This mental representation provides perceptual hypotheses which are tested to confirm and accept mediated space. MEC-SPQ consists of eight subscales which refer to different aspects of presence: attention allocation, higher cognitive involvement, spatial situation model, self-location, possible action, suspension of disbelief, domain specific interest, and visual spatial imagery (Vorderer et al., 2004). Despite this theoretical framework, lack of validity makes using MEC-SPQ in empirical studies impossible (Lombard et al., 2015).

Among many instruments that measure presence, the *Igroup Presence Questionnaire* (IPQ) seems to be particularly interesting since it was developed for researching IVEs from the very beginning (Schubert et al., 2001). It is based on items from previous works (Carlin et al., 1997; Hendrix, 1994; Regenbrecht, 1998; Slater & Usoh, 1994; Towell & Towell,



1997; Witmer & Singer, 1998) and is supplemented with several new items. The final tool contains items selected on the basis of psychometric analysis, including confirmatory factor analysis (CFA). Its utility has been proved in several studies (e.g., Alsina-Jurnet & Gutiérrez-Maldonado, 2010; Fromberger, 2018; Krijn et al., 2004; Price, 2012, Schwind et al., 2019). Thus, the authors avoided imperfections inherent in other tools, which makes IPQ a solid candidate for every research related to presence.

IPQ was chosen for the adaptation process because of its good psychometric properties shown during validation procedures in other countries (e.g., Vasconcelos-Raposo et al., 2016; Berkman et al., 2021). Additionally, Schwind and colleagues (2019) compared existing presence measures and concluded that IPQ best reflects presence in its nature (Schwind et al., 2019). It is worth noting that novel definitions of presence highlight the role of perceived realism (Weber et al., 2021) and IPQ is the only tool that measures it.

### **1.3. The origins and description of the *Igroup Presence Questionnaire***

The original *Igroup Presence Questionnaire* (IPQ, Schubert et al., 2001) is a German scale developed to measure the sense of presence experienced during interaction with IVE. It consists of German translations of single items derived from earlier instruments (Carlin et al. 1997; Hendrix 1994; Slater & Usoh, 1994; Witmer & Singer, 1998). The scale and its translations are available without restrictions on the authors' webpage in order to provide the tool free of charge (<<http://www.igroup.org>>), but no Polish version is yet available. The scale was developed on the basis of two studies conducted with approximately 500 participants. The authors of the original scale created a hierarchical structure of factors. The current version consists of 13 items, 12 of them are divided into three subscales (Spatial Presence – SP, 5 items; Involvement – INV, 4 items; Experienced Realism – REAL, 3 items), while the last item (G1) loads all three factors and is simultaneously the highest loading item of the SP subscale. The tool is available in French (Viaud-Delmon, n.d.), German (Schubert et al., 2001), Japanese (Hyun et al., 2010), English (Berkman et al., 2021), Persian (Panahi Shahri et al., 2009), and Portuguese (Vasconcelos-Raposo et al., 2016); however, only the German (original), English, Persian, and Portuguese versions have been validated properly.

The English version is the most recent (Berkman et al., 2021), although a non-validated English translation was available earlier (e.g., Krijn et al., 2004). During the validation process, the authors used items translated by a German team (Schubert et al., 2001) and conducted confirmatory factor analysis (CFA) to verify the structure of IPQ. It was discovered that the English version might be shorter than the original scale as it had a better fit with 11 items only. In turn, the Portuguese version was created by a back-translation procedure and verification of an internal structure. It was established that this version had the same structure as the original one (Vasconcelos-Raposo et al., 2016). Last but not least, during the validation of the Persian version the internal consistency, split-half, and test-retest coefficients were calculated to serve as evidence that the Persian IPQ had good psychometric properties (Panahi Shahri et al., 2009).

## 2. Methods

### 2.1. Translation strategy

According to Schubert and colleagues (2001), the original *Igroup Presence Questionnaire* consists of items formulated in two different languages (6 items originating from older English-language tools and 8 items developed by the IPQ authors). All items were validated in the German language; hence, the English version of the questionnaire published on the Igroup website is translated from the German tool, albeit without separate validation. When applicable, in order to avoid misinterpretations due to consecutive translations, we retrieved the original (English) items used by the German authors. We decided to translate each item independently from the German version and from the English version if applicable. We then compared all translations and decided on the final Polish wording. During the adaptation of the scale we followed the recommendations of Sousa and Rojjanasrirat (2011). First of all, two independent German-speaking professional translators translated all of the items from German to Polish. Additionally, two other English-speaking persons translated six items from English to Polish independently.

In the next step, comparison and synthesis of all of the translations was performed. First, we compared the two translations based on the German

version and found no major discrepancies between them. Simultaneously, we compared the two translations of the items from the English tools, and there were also no major discrepancies. Then we compared the whole Polish version based on the translation from German against the Polish versions of the six items translated from the English originals. We assumed that if we found any inconsistencies in translations, we would fall back to the original (English) versions. Among the six problematic items found, three were identical regardless of the initial language (INV1, REAL2, REAL3). Two other translations differed slightly (G1 and SP3). The translations of one item (REAL1) differed significantly: while the original item (Hendrix, 1996, p. 58) states “How *realistic* did the virtual world seem to you?”, the German item states “Wie *real* erschien Ihnen die virtuelle Umgebung?”. Following our strategy, we decided to stay with the original English version.

Then, after developing the Polish translation, we conducted a pilot study on several naive participants in order to evaluate the instructions, items, and response format clarity. On the basis of the pilot study, we found several synonymous terms for virtual environment to be confusing (“computer-generated world”, “virtual environment”, “virtual space”, “virtual world”). According to participants, using them all sounds unnatural in Polish since the questionnaire regards a single experience. This is probably a consequence of the way the IPQ had been created (several items had been taken from older tools). We decided to replace the literal translations of these terms with the most popular formulation: “virtual world”. We also noticed that the answer options for several items varied: the majority of items had the form of a statement, but some had the form of a question. This was confusing for participants, and so we decided to unify all of the items but one (REAL3, which was infeasible without losing the meaning).

In the final Polish version, 12 items have the form of a statement with 7 answer options from - 3 (“I disagree”) to 3 (“I agree”) and one item is a question (REAL3; “How real did the virtual world seem to you?”) with answers from - 3 (“Like an imagined world”) to 3 (“Indistinguishable from the real world”). This item was also moved from the penultimate position to the end of the questionnaire; this is important when comparing results from various language versions, but it does not affect the computations of the subscales. In the next step, another translator (a professional game designer and former English teacher) back-translated the Polish scale into

English; this version of the scale was presented to the authors of the original scale and proved to be fine. The final version can be found in Appendix 1.

## 2.2. Participants

Data was collected from 245 participants who completed the online survey, including 186 males and 59 females. Tabachnick and colleagues (2001) recommend a 10:1 ratio of participants to items; in this study this proportion was higher and exceeded 17:1. The average age for the sample was 24.1 (SD = 4.47), ranging from 18 to 40 years. Participants were recruited through social media groups of players. Participants were asked to refer to their last interaction with IVE when completing the questionnaire. The majority (n = 213) had experienced IVE via computers; the rest had used video game consoles (n = 26), mobile devices (n = 5), or other tools (n = 1). The majority of participants had interacted with IVE through monitors (236); systems with multiple projections (n = 1) and HMD (n = 8) were rarely chosen. Most participants had previously heard stereo sound (n = 173) or surround sound (n = 57). The main type of application had been 3D games with a third-person perspective (from behind the game avatar) (n = 107), which differentiates the Polish group from the German one, in which the first-person perspective dominated (Schubert, et al., 2001).

## 2.3. Measures

Several tools regarding various aspects of the game experience were used to examine the external validity.

The *Flow State Scale* (Jackson & Eklund, 2004; Tomczak & Hornowska, 2012) was used to assess the flow state. It contains 36 items measuring nine aspects of flow. For the purposes of the current analysis, the flow variable was calculated as the average result of all items.

The *Immersion Questionnaire* (Jennet et al., 2008; Strojny & Strojny, 2013) was used to measure the players' absorption in the virtual environment. It contains 27 items. Factor analyses performed by its authors conformed the one-factor structure of the scale.

The Polish version of the *VR Realism Scale* (Poeschl & Doering, 2013; Lipp et al., 2021) was used to evaluate a subjective assessment of the game's graphical quality. The 14-item scale measures four dimensions of realism – Scene Realism, Audience Appearance, Audience Behaviour, Sound Realism.

The *Scale of Aesthetics* (Chevalier 2013; Strojny & Strojny, 2016) was used to evaluate the perceived aesthetic aspects of the games' quality. The scale measures two aspects of aesthetics – the classical and expressive dimensions.

The Polish version of the *Player Experience of Need Satisfaction Scale* (Ryan et al., 2006) was used to assess the level of satisfaction of three universal needs (competence, autonomy, and relatedness). The questionnaire was developed according to the objectives of the self-determination theory (Ryan & Deci, 2017).

### 3. Results

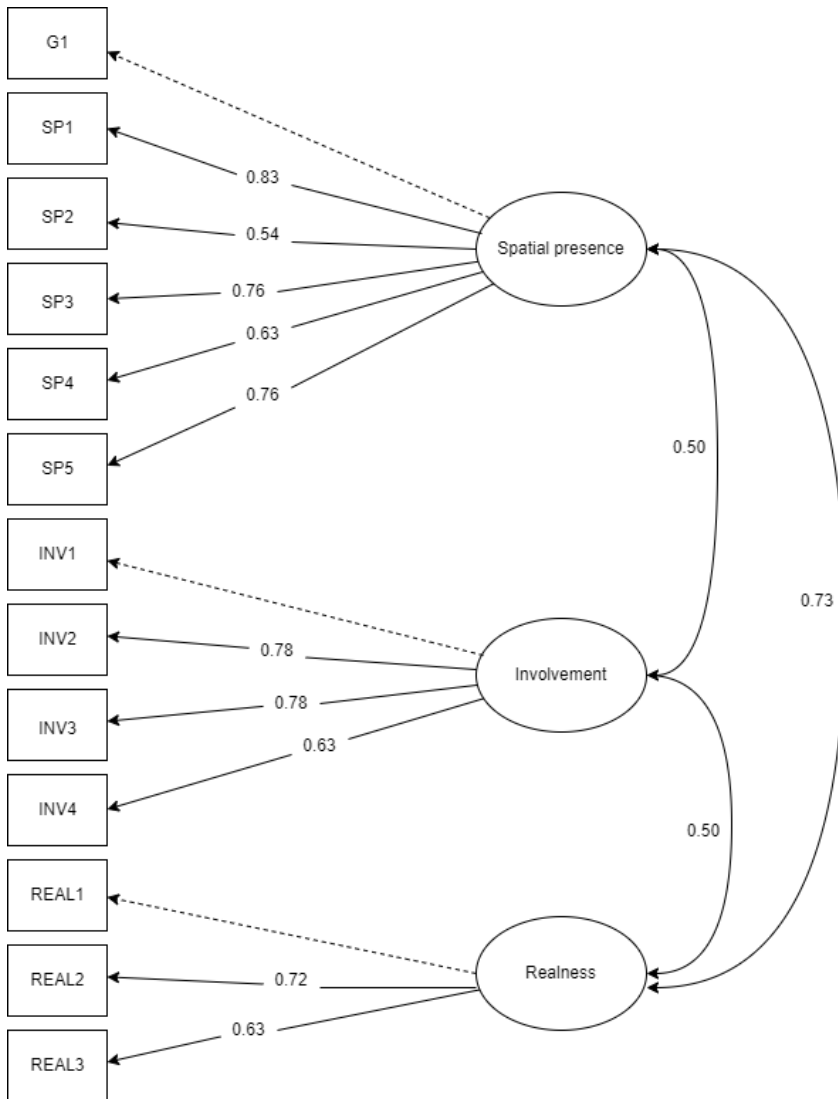
#### 3.1. Confirmatory factor analysis (CFA)

The theoretical validity of the test was verified using CFA. CFA was conducted using R's lavaan package (Rosseel, 2012). In a study conducted by Schubert and colleagues (2001), IPQ revealed a hierarchical three-factor structure. However, the hierarchical structure restricts the impact of items on a general factor through low-order factors only, which makes interpretation of the model very difficult. We decided to test two models. First, the model proposed by the Portuguese team (Vasconcelos-Raposo et al., 2016), which consists of three latent variables without a second order factor. Second, the bifactor model with three original factors and one general factor directly impacting the items. The reason for creating the bifactor model is the unclear nature of presence. Such a model would allow treating presence as a one-dimensional or multi-dimensional construct.

The three factor and bifactor models with standardised factor loadings are presented in Figure 1 and Figure 2, respectively. The goodness of fit is assessed on the basis of relative indicators' values; the RMSEA (root mean square error of approximation) index and SRMR (standardized root mean square residual) index should be smaller than .08, TLI (Tucker-Lewis index) and CFI (comparative fit index) values greater than .95 indicate a proper fit (Hu & Bentler, 1999). Regarding the recommendations above, the created three-factor model should be considered satisfactory (Table 1).

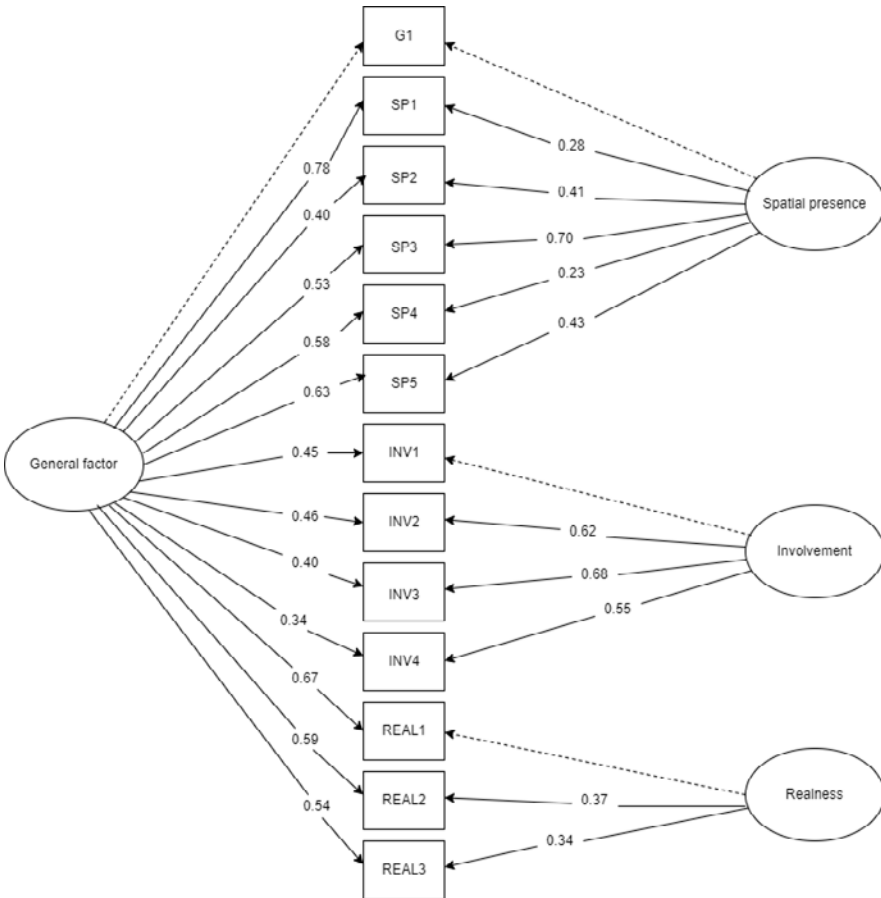
**Table 1.** Fit indices for the two tested models

Model	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
Polish version of three-factor model	.961	.969	.061	.058
Polish version of bifactor model	.958	.972	.054	.051



**Figure 1.** Confirmatory factor analysis of the Polish version of IPQ

Despite the satisfying fit of the three factor model, we decided to create a second model with a general factor. Repeated confirmatory factor analysis reveals a better model fit (Table 1). Regarding the levels of the indicators (Table 1), it appears to be reasonable to acknowledge this model fit as acceptable.



**Figure 2.** Confirmatory factor analysis of the Polish version of IPQ – final model with standardised factor loadings

**3.2. Internal consistency (“reliability”) of the Polish version of IPQ**

As it is suggested to evaluate internal consistency using at least two different types of analysis (Brzeziński, 2004), the reliability was measured by Cronbach’s alpha and split-half analysis using the Spearman-Brown

formula. The scale was divided into odd and even halves. The Spearman-Brown coefficient was high (.94). The alpha coefficients for all factors of IPQ-PL were as follows: .87 for spatial presence, .83 for involvement, .79 for realness, and .89 for the combined scale. These results suggest satisfying internal consistency for all of the subscales and for the whole scale; the obtained coefficients are higher and more stable than the coefficients provided by authors of other adaptations (see Table 2).

**Table 2.** Cronbach’s Alpha of the German, Portuguese, Persian, and Polish versions of the IPQ

Subscale	German version	Portuguese version	Persian version	Polish version
Spatial presence	.77	.66		.87
Involvement	.76	.53		.83
Realness	.70	.83		.79
Combined scale	.87	.76	.87	.89

### 3.3. External validity

A correlation analysis was performed to examine the external validity. It was theorised that presence would be moderately positively correlated with immersion and realism. Also, there was an expectation that individual factors of IPQ-PL would be weakly correlated with the three basic player needs, satisfaction, classical and expressive aesthetics, and flow.

The results from the analysis of presence’s correlations with various related constructs are presented in Table 3. The scores on the *Igroup Presence Questionnaire*, Spatial Presence Scale and Realness Scale were significantly correlated with ratings for the Autonomy Need Scale, Relatedness Need Scale, Immersion Scale, flow, both types of aesthetics, and realism and its aspects. The scores on the Involvement Scale were significantly correlated only with the Immersion Scale. No significant correlation between the Competence Need scale and any aspects of presence was found.



**Table 3.** Correlations between presence and other potentially related constructs

Variables	Variables										
	Competence need	Autonomy need	Relatedness need	Immersion	Flow	Classical aesthetics	Expressive aesthetics	Realism	Scene realism	Audience behaviour	Audience appearance
IPQ	.02	.24**	.18*	.61**	.22**	.13*	.25**	.32**	.36**	.29**	.17**
Spatial presence	.03	.21**	.20**	.50**	.19**	.14*	.25**	.30**	.34**	.26**	.15*
Involvement	-.04	.09	.02	.52**	.11	-.01	.06	.07	.10	.06	.01
Realness	.05	.27**	.19**	.47**	.23**	.17**	.27**	.42**	.42**	.38**	.29**

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

The strongest correlation between presence and immersion is nothing unusual ( $r = .607, p < .001$ ). As mentioned above, both constructs describe the same phenomenon from two complementary perspectives: the point of view of the user or the technology. The weak correlation between presence and realism may be surprising ( $r = .324, p < .001$ ); particularly, it seemed that the realness factor should be strongly correlated with realism. However, the VR realism scale refers to the technical excellence and fidelity of VE. Its items refer to features such as reflection, light and shade, or the outfits of virtual humans in VR (e.g. “Reflection in the virtual space seemed to be natural”). Otherwise, realness refers to the subjective sense that the surrounding world is consistent and predictable (e.g. “How much did your experience in the virtual environment seem consistent with your real-world experience?”); this is the most likely cause of the relatively low correlation coefficient between these two variables. The weak correlation between flow and presence ( $r = .217, p = .001$ ) was hypothesised to be due to the specific and narrow conceptualisation of presence in comparison to the general character of flow. The stronger correlation between presence and expressive aesthetics ( $r = .245, p < .01$ ) than between presence and classical aesthetics ( $r = .129, p < .05$ ) was expected since expressive

aesthetics had been found to be stronger compared to immersion and involvement in a previous study (Strojny & Strojny, 2016). The obtained results lead to the conclusion that the external validity is satisfying.

## 4. Discussion and conclusions

A validated tool for measuring presence is becoming more and more necessary in view of the growing interest in virtual environments in Polish academia and the games industry. It is especially important for the development of virtual environments capable of eliciting high levels of presence. Moreover, it may be crucial for the research which suggests relationships between presence and other important variables. Presence may be related to performance (Stevens & Kincaid, 2015; Schuemie et al., 2001; Slater et al., 1996) and to efficiency of learning (So & Brush, 2008); thus, it may be crucial for professional simulators and serious game development. It also plays a role in evoking emotions (Hodges et al., 1994) and involvement (Witmer & Singer, 1998), making it an important part of video game design.

Because the term “presence” may be defined in many ways, it is important to find one theoretical approach and to translate a tool which has proved to be culturally adaptable. To the best of our knowledge, the IPQ is the only tool whose utility in various cultural contexts has been tested, and so it should be the tool of choice for presence research. This is not only our opinion but also that of other researchers (Vasconcelos-Raposo et al., 2016). Additionally, the growing body of research using this tool supports its use as a primary instrument in this regard. It is for these reasons that we decided to provide a validated Polish version of the IPQ.

During the adaptation we focused particularly on two aspects of this process: excellence of translation and proper statistical validation of the scale. The first issue was important because of the uniqueness of presence as a variable. Since the original IPQ consists of items from English tools but it was created initially in German, we decided to translate items from both sources if available.

As suggested by Sousa and Rojjanasrirat (2011), we performed a qualitative pilot test of a translated instrument that allowed us to identify two

problematic features of the tool. First, we decided to unify the form of all items but one: in the Polish version, thirteen items took the form of statements with seven homogeneous answer options. Second, we decided to unify the description of the virtual environment to which the questions were referenced; in the Polish version we consequently used the wording “virtual world” instead of the four different formulations used in the original. These two changes stemmed from the pilot study and were motivated by the desire to improve the usability of the instrument (from the respondent’s perspective). These changes might result in an internal consistency which is higher in comparison to the other language versions which provide such data.

Because previous authors had used CFA, it was possible not only to perform it on a Polish sample but also to compare its results with previous ones. However, we decided not to repeat the hierarchical structure of the model. We maintained a factorial structure similar to that of the Portuguese adaptation (Vasconcelos-Raposo et al., 2016). A three-factor model has a satisfactory fit. In this model, latent variables remained strongly correlated with each other (from  $r = .50$  to  $r = .73$ , see Figure 1). For this reason we also decided to test a bifactor model. In this way, the similarity to the original version of the scale was preserved and at the same time the general factor was loaded directly by items. Moreover, currently there is a heated debate on the nature of sense of presence in the research community about whether the sense of presence is a one-dimensional or a multidimensional construct (Slater, 2009). The bifactor model allows researchers to calculate results either on three subscales (spatial presence, involvement, realness) or on one combined scale. The fit of this model is satisfactory. Compared to the three-factor model, the absolute indices are slightly improved ( $RMSEA_{\text{decrease}} = .007$ ,  $SRMR_{\text{decrease}} = .007$ ). CFI is slightly increased in the bifactor model ( $CFI_{\text{increase}} = .003$ ). Only TLI is worsened ( $TLI_{\text{decrease}} = .003$ ), but it is still at a satisfactory level (above .95).

It is important to note that in the Polish sample the proportion of HMD to monitor users (1:30) was relatively low in comparison to the German sample (1:12 in Study 1 and 1:7 in Study 2) and the Portuguese sample (in which all of the participants wore HMD). There is no reason to expect this fact to influence the results since the German and Portuguese samples also differed in this matter considerably, and their results were similar.

The Polish version of the *Igroup Presence Questionnaire* proved to be valid but more research is still needed. In future studies researchers should try to test the time consistency of the scale. It would also be informative to recruit larger samples with different levels of experience with virtual engagement equipment. Further studies could also incorporate interesting research questions regarding the influence of various virtual experience characteristics (e.g., a game's genre or hardware) on the level of presence and the impacts of different levels of presence on other variables such as involvement, learning efficiency, or performance.

To conclude, the IPQ-PL shows satisfying psychometric properties and it can be used in future research under all types of IVE (e.g., VR, video games). IPQ-PL can be found in Appendix 1. It is worth noting that instructions to this scale may be changed freely by referring to virtual world, cyberworld, video games, and simulations.

## References

- Alexander, AL., Brunyé, T., Sidman, J., & Weil, S. A. (2005). From gaming to training: A review of studies on fidelity, immersion, presence, and buy-in and their effects on transfer in pc-based simulations and games. *DARWARS Training Impact Group 5*, 1-14.
- Alsina-Jurnet, I., & Gutiérrez-Maldonado, J. (2010). Influence of personality and individual abilities on the sense of presence experienced in anxiety triggering virtual environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(10), 788-801.
- Anderson, JC., & Gerbing, DW. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika* 49(2), 155-173.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824.
- Berkman, M. I., & Çatak, G. (2021). I-group Presence Questionnaire: Psychometrically revised English version. *Mugla Journal of Science and Technology*, 7, 1-10.

- Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinth, K. R., Hoyt, C. L., & Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103–124.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21(2), 230–258.
- Brown, S., Ladeira, I., Winterbottom, C., & Blake, E. (2003). The effects of mediation in a storytelling virtual environment. *Lecture Notes in Computer Science*, 2879, 102–111.
- Brzeziński, J. (2004). *Metodologia danych psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Chevalier, A., Maury, A., & Fouquereau, N. (2013). The influence of the search complexity and the familiarity with the website on the subjective appraisal of aesthetics, mental effort and usability. *Behaviour and Information Technology*, 33(2), 117–132.
- Carlin, A. S., Hoffman, H. G., & Weghorst, S. (1997). Virtual reality and tactile augmentation in the treatment of spider phobia: A case report. *Behaviour Research and Therapy*, 35(2), 153–158.
- Diemer, J., Alpers, G. W., Peperkorn, H. M., Shiban, Y., & Mühlberger, A. (2015). The impact of perception and presence on emotional reactions: A review of research in virtual reality. *Frontiers in psychology*, 6.
- Dotsch, R., & Wigboldus, D. H. J. (2008). Virtual prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1194–1198.
- Fromberger, P., Jordan, K., & Müller, J. L. (2018). Virtual reality applications for diagnosis, risk assessment and therapy of child abusers. *Behavioral Sciences and the Law*, 36(2), 235–244.
- Hendrix, C. M. (1994). Exploratory studies on the sense of presence in virtual environments as a function of visual and auditory display parameters. Unpublished Master's thesis. University of Washington.
- Hodges, L. F., Kooper, R., Meyer, T. C., De Graaff, J. J. H., Rothbaum, B. O., Opdyke, D., Williford, J., & North, M. M. (1994). Presence as the defining factor in a VR application: Virtual reality graded exposure in the treatment of acrophobia. *GVU Center Technical Reports*. Online: <<https://smartech.gatech.edu/handle/1853/3584>>. Date of access: 21 June 2022.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.

- Hyun, J., Habuchi, Y., Park, A., Ishikawa, T., Kourogi, M., & Kurata, T. (2010). Service-field simulator using MR techniques: Behavior comparison in real and virtual environments. *Proceedings of the 20th International Conference on Artificial Reality and Telexistence (ICAT2010)* (pp. 14–21).
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2004). *The flow scale manual*. Morgantown: Fitness Information Technology.
- 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.
- Kim, T., & Biocca, F. (1997). Telepresence via television: Two dimensions of telepresence may have different connections to memory and persuasion. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(2), JCMC325.
- Klinger, E., Bouchard, S., Légeron, P., Roy, S., Lauer, F., Chemin, I., & Nugues, P. (2005). Virtual reality therapy versus cognitive behavior therapy for social phobia: A preliminary controlled study. *Cyberpsychology and Behavior*, 8(1), 76–88.
- Krijn, M., Emmelkamp, P. M., Biemond, R., de Ligny, C. D. W., Schuemie, M. J., & van der Mast, C. A. (2004). Treatment of acrophobia in virtual reality: The role of immersion and presence. *Behaviour Research and Therapy*, 42(2), 229–239.
- Konarski, R. (2009). *Modele równań strukturalnych: teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lessiter, J., Freeman, J., Keogh, E., & Davidoff, J. (2001). A cross-media presence questionnaire: The ITC-Sense of Presence Inventory. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 10(3), 282–297.
- Lipp, N., Sterna, R., Dużmańska-Misiarczyk, N., Strojny, A., Poeschl-Guenther, S., & Strojny, P. (2021). VR Realism Scale: Revalidation of contemporary VR headsets on a Polish sample. *PloS one*, 16(12), e0261507.
- Lombard, M., Biocca, F., Freeman, J., IJsselsteijn, W., & Schaevitz, R. J. (2015). *Immersed in media: Telepresence theory, measurement and technology*. Springer.
- Lombard, M., & Ditton, T. (1997). At the heart of it all: The concept of presence. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(2), JCMC321.
- Lin, J. W., Duh, H. B. L., Parker, D. E., Abi-Rached, H., & Furness, T. A. (2002). Effects of field of view on presence, enjoyment, memory, and simulator sickness in a virtual environment. *Virtual Reality 2002 Proceedings IEEE* (pp. 164–171).

- Miles, J., & Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 869–874.
- Panahi Shahri, M., Fathi Ashtiani, A., Azad Fallah, P., & Montazer, G. H. A. (2009). Reliability and validity of Igroup Presence Questionnaire (IPQ). *Journal of Behavioral Sciences*, 3(1): 27–34.
- Parsons, T. D., Gaggioli, A., & Riva, G. (2017). Virtual reality for research in social neuroscience. *Brain sciences*, 7(4).
- Poeschl, S., & Doering, N. (2013). The German VR Simulation Realism Scale: Psychometric construction for Virtual Reality applications with virtual humans. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 11, 33–37.
- Price, M., Mehta, N., Tone, E. B., & Anderson, P. L. (2011). Does engagement with exposure yield better outcomes? Components of presence as a predictor of treatment response for virtual reality exposure therapy for social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(6), 763–770.
- Regenbrecht, H. T., Schubert, T. W., & Friedmann, F. (1998). Measuring the sense of presence and its relations to fear of heights in virtual environments. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 10(3), 233–249.
- Rigdon, E. E. (1996). CFI versus RMSEA: A comparison of two fit indexes for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 3(4), 369–379.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. K. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30, 347–364.
- Schwind, V., Knierim, P., Haas, N., & Henze, N. (2019, May). Using presence questionnaires in virtual reality. In *Proceedings of the 2019 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1–12).
- Schubert, T., Friedmann, F., & Regenbrecht, H. (2001). The experience of presence: Factor analytic insights. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 10(3), 266–281.
- Schuemie, M. J., Van Der Straaten, P., Krijn, M., & Van Der Mast, C. A. (2001). Research on presence in virtual reality: A survey. *CyberPsychology and Behavior*, 4(2), 183–201.
- Seymour, N. E., Gallagher, A. G., Roman, S. A., O'Brien, M. K., Bansal, V. K., Andersen, D. K., & Satava, R. M. (2002). Virtual reality training improves



- operating room performance: Results of a randomized, double-blinded study. *Annals of Surgery*, 236(4), 458.
- Skarbez, R., Brooks, Jr, F. P., & Whitton, M. C. (2017). A survey of presence and related concepts. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 50(6), 1-39.
- Slater, M. (1999). Measuring presence: A response to the Witmer and Singer presence questionnaire. *Presence*, 8(5), 560-565.
- Slater, M. (2009). Place illusion and plausibility can lead to realistic behaviour in immersive virtual environments. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3549-3557.
- Slater, M., & Usoh, M. (1994). Body centred interaction in immersive virtual environments. *Artificial life and virtual reality*, 1, 125-148.
- Slater, M., & Wilbur, S. (1997). A framework for immersive virtual environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(6), 603-616.
- So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers and Education*, 51(1), 318-336.
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268-274.
- Steed, A., Slater, M., Sadagic, A., Bullock, A., & Tromp, J. (1999). Leadership and collaboration in shared virtual environments. *Virtual Reality Proceedings IEEE* (pp. 112-115).
- Stevens, J. A., & Kincaid, J. P. (2015). The relationship between presence and performance in virtual simulation training. *Open Journal of Modeling and Simulation*, 3(02).
- Strojny, P., & Strojny, A. (2014). Kwestionariusz immersji-polska adaptacja i empiryczna weryfikacja narzędzia. *Homo Ludens*, 1(6), 171-185.
- Strojny, P., & Strojny, A. (2016). Czy piękno gry ma znaczenie? Związek estetyki klasycznej i ekspresyjnej z zaangażowaniem w grę wideo. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 9, 35-41.



- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Osterlind, S. J. (2001). *Using multivariable statistics*. Google Scholar.
- Tomczak, M., & Hornowska, E. (2012). Stan optymalnego zaangażowania (flow) a style radzenia sobie w sytuacjach stresowych u osób uprawiających sport. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 56(2), 111-118.
- Towell, J., & Towell, E. (1997). Presence in text-based networked virtual environments or "MUDS". *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(5), 590-595.
- Vasconcelos-Raposo, J., Bessa, M., Melo, M., Barbosa, L., Rodrigues, R., Teixeira, CM., Cabral, L., & Sousa, A. A. (2016). Adaptation and validation of the Igroup Presence Questionnaire (IPQ) in a Portuguese sample. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 25(3), 191-203.
- Vorderer, P., Wirth, W., Gouveia, FR., Biocca, F., Saari, T., Jäncke, F., Böcking, S., Schramm, H., Gysbers, A., Hartmann, T., Klimmt, C., Laarni, J., Ravaja, N., Sacau, A., Baumgartner, T., & Jäncke, P. (2004). MEC Spatial Presence Questionnaire (MEC-SPQ): Short documentation and instructions for application. *Report to the European Community, Project Presence: MEC (IST-2001-37661)*.
- Weber, S., Weibel, D., & Mast, F. W. (2021). How to get there when you are there already? Defining presence in virtual reality and the importance of perceived realism. *Frontiers in psychology*, 12.
- Weech, S., Kenny, S., & Barnett-Cowan, M. (2019). Presence and cybersickness in virtual reality are negatively related: a review. *Frontiers in psychology*, 10.
- Witmer, BG., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 7(3), 225-240.

## Appendix 1

### Kwestionariusz doświadczeń w świecie wirtualnym (IPQ-PL)

Teraz zobaczysz stwierdzenia dotyczące Twoich doświadczeń w symulatorze/grze/świecie wirtualnym. Możesz użyć całej gamy odpowiedzi. Nie ma odpowiedzi dobrych i złych, liczy się tylko Twoja opinia. Zauważysz, że niektóre pytania są bardzo podobne. Jest to konieczne z powodów statystycznych. Pamiętaj by odpowiadać na pytania odnosząc się do pojedynczego doświadczenia.

1. Miałem/am wrażenie, że rzeczywiście jestem obecny w świecie wirtualnym.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

2. Miałem/am odczucie, że świat wirtualny mnie otacza.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

3. Odnosiłem/am wrażenie, jakbym tylko oglądał/a obrazki.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

4. Nie czułem/am się obecny/a w przestrzeni wirtualnej.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

5. Miałem/am odczucie, że działam w świecie wirtualnym, a nie obsługuję go z zewnątrz.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

6. Czułem/am, że jestem obecny/na w przestrzeni wirtualnej.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

7. Pozostawałem/am całkowicie świadomy/a rzeczywistego otoczenia, podczas poruszania się po świecie wirtualnym.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

8. Przestałem/am być świadomy/a istnienia realnego świata.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

9. Wciąż zwracałem/am uwagę na moje realne otoczenie.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

10. Moja uwaga była całkowicie skupiona na świecie wirtualnym.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

11. Wirtualne otoczenie wydawało mi się całkowicie realistyczne.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

12. Moje wrażenia ze świata wirtualnego wydawały mi się całkowicie spójne z wrażeniami ze świata realnego.

Nie zgadzam się							Zgadzam się
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3

### 13. Jak bardzo realistyczny wydawał ci się wirtualny świat?

Jakbym go sobie wyobrażał/a

Nie do odróżnienia od świata rzeczywistego

- 3   - 2   - 1   0   + 1   + 2   + 3

#### Klucz odpowiedzi:

**spatial presence** = item1 (G1) + item2 (SP1) + item3(SP2) + item4(SP3) + item5(SP4) + item6(SP5)

**involvement** = item7(INV1) + item8(INV2) + item9(INV3) + item10(INV4)

**realness** = item11(REAL1) + item12(REAL2) + item13(REAL3)

Skala umożliwia zliczanie wyniku ogólnego (**general factor**) – to prosta suma wszystkich itemów

**itemy 3, 4, 7, 9** – pozycje odwrócone; przed przystąpieniem do liczenia podskal należy wyniki dla tych pozycji przemnożyć przez - 1.

**Paweł Strojny, PhD** – social psychologist, assistant professor at the Institute of Applied Psychology of the Jagiellonian University, Interested in both “beneficial” and “harmful” consequences of involvement in games and other virtual environments.

**Natalia Lipp, M. Sc.** – psychologist, doctoral student at the Institute of Applied Psychology of the Jagiellonian University, researcher of perception during virtual experiences.

**Agnieszka Strojny, PhD** – social psychologist, Institute of Applied Psychology of the Jagiellonian University, focused on the effects of presenting death and dying in the context of entertainment.

#### Polska adaptacja Kwestionariusza *Presence Igroup*

**Abstrakt:** Poczucie bycia obecnym to kluczowy konstrukt w badaniach nad wirtualnymi środowiskami, a w szczególności nad wirtualną rzeczywistością – najpopularniejszym typem takich środowisk. Poczucie bycia obecnym ma wpływ na efektywność symulacji. W celu stworzenia polskiej wersji *Kwestionariusza Presence Igroup* (IPQ-PL) oryginalne narzędzie zostało przetłumaczone i użyte w badaniu ankietowym (n = 245) testującym strukturę i związku z innymi konstruktami. Wyniki wskazują, że IPQ-PL można uznać za trafne narzędzie do pomiaru poczucia bycia obecnym i wykorzystywać w badaniach na polskich próbach.

**Słowa kluczowe:** poczucie bycia obecnym, walidacja psychometryczna, IPQ, wirtualne środowiska, kwestionariusz, wirtualna rzeczywistość

# E-szachy wobec performatyki

*E-chess and performatics*

## Jacek Szymala

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu  
historiawkinie@gmail.com | ORCID: 0000-0002-8714-7114

---

**Abstract:** I propose to look at chess, especially e-chess, through performatics. Performative is causative, efficient, equal (as a subject), active (in the sense of action). The computerization of chess, the emergence of automatic game recording paradoxically reduces their performativity; as you archive, add games to virtual libraries, the „here and now” aspect of viewing disappears. Man and computer perform. Programs change their faces, convert from platform to platform, complement each other and support people. This, in turn, attracts more chess players to the game, so the performance is broadened. The educational role of e-chess in performance education cannot be overestimated.

**Keywords:** chess, e-chess, performance, chess engine, computer chess

---

Homo Ludens 1(15)/2022 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2022  
DOI: 10.14746/HL.2022.15.11 | received: 31.12.2021 | revision: 26.04.2022 | accepted: 24.12.2022



*Szachy są tu (i zawsze były) wyjątkiem. Popularne na całym świecie, a jednocześnie tak złożone, by stanowić wyzwanie dla naprawdę dobrego programisty aż się proszą o komputerowe adaptacje służące głównie do treningu (komputer to partner dostępny o każdej porze dnia i nocy).*

Lord Y, ChessMaster 6000, „CD-Action” 11/1998, s. 75.

## 1. Wstęp

W tym przyczynku proponuję namysł nad szachami z wykorzystaniem klucza performatywnego. Zastanowię się, czy współczesna komputerowa forma tej gry poszerza, czy zmniejsza jej performatywność i w jakim zakresie lub części. Jako stan badań i zarazem punkt wyjścia potraktuję artykuł Mikołaja Smykowskiego *Szachy – (nie)ludzka gra. Ludzie, maszyny i antycypacje przyszłości* (2018) oraz tekst publicystyczny w formie reklamy pod tytułem *Szachy czy już e-szachy? Superwydajne komputery w tradycyjnej grze* (2019). Posłużę się metodą autoetnografii (performatycznej; zob. Szwabowski, Wężniewska, Stodolna, 2019) – wykorzystam wybrane doświadczenia szachisty oraz zachowane w pamięci sytuacje i refleksje z ostatnich 20 lat. W tym kontekście moja publikacja nabiera charakteru jubileuszowego – w 2021 r. upłynęło 20 lat od uruchomienia dwóch przełomowych serwerów szachowych (playchess.com i kurnik.pl) oraz 15 lat od ostatniego pojedynku człowieka z komputerem o mistrzostwo świata. Wymieniony okres 15–20 lat to więc proponowana cezura, od której szachy stają się (podkreślam, że to proces, nie wydarzenie) hybrydą, grą ludzką i nieludzką, tradycyjną i komputerową. W poszczególnych sekcjach skupię się na wybranych przypadkach, które można rozpatrywać jako performanse (szerzej zob. Szymala, 2022).

Performans i performatykę rozumiem za Jonem McKenziem jako zdarzenie lub serię zdarzeń, każde działanie, w którym podmioty mają równą moc sprawczą. Wyróżnia się więc performans kulturowy (interpretowany wcześniej w kontekście artystycznym, zwłaszcza w związku z praktykami teatralnymi – widzowie stawali się aktorami, znikał sztywny podział na scenę i widownię), organizacyjny (związany z zarządzaniem performatywnym, czyli systemem zachęt, nie twardych norm pracy) oraz techniczny, związany ze sprzętem (np. komputerami, internetem i innymi mediami, dzięki którym człowiek nie stoi na pierwszym planie; stanowimy

symbiozę lub hybrydę; współpracujemy). Wszystkie trzy się zazębiają i trudno wydestylować jeden rodzaj w danym działaniu. Podobnie będzie z e-szachami (choć wydawałoby się, że dominuje performans techniczny).

Dzięki publikacjom Dariusza Kosińskiego możemy śmiało interpretować sport jako performans (Kosiński, 2012, 93–100; Kosiński, 2017, s. 15–30). Przykładowo piłka nożna to

złożony „pokład performatywny” obejmujący i w równie wielkim stopniu wykorzystujący trzy zasadnicze typy performansu wyróżnione przez Jona McKenziego: performans kulturowy (widowisko w całej jego złożoności i wielości odmian), performans technologiczny (zaplecze techniczne, cały sztab szkoleniowy, wspierające go badania naukowe, a z drugiej strony techniczne udoskonalenia elementów widowiska i sposobów jego przekazywania) i performans organizacyjny (we współczesnym sporcie mający znaczenie wręcz fundamentalne). Na dodatek całość tego pokładu pozostaje w stopniu większym niż jakakolwiek inna dziedzina we władzy performatywnego wyzwania skuteczności, „osiągu” i „wykonu” (Kosiński, 2012, s. 98).

Podobnie da się klasyfikować inne dziedziny sportu, a także – jak sądzę – e-sport.

Performatywny (szerzej: performatyczny) dla mnie w tym opracowaniu to sprawczy, wydajny, równy (jako podmiot), aktywny (w sensie działania). Interesują mnie także te teorie performatyczne, których autorzy operują kategorią efemeryczności. Paradoksalnie mówiąc: komputeryzacja szachów, pojawienie się automatycznego zapisu partii, zmniejsza ich performatywność; w miarę archiwizowania, dodawania partii do wirtualnych bibliotek, znika aspekt oglądania „tu i teraz”. Rozpatrzenie, jak mają się szachy do performatyki historycznej, pozostawiam na razie w zawieszeniu.

**Tabela 1.** Wybrane wirtualne „miejsca” do gry w szachy. Opracowanie własne 27.12.2021 r. (por. Czyż, 2022).

Strona lub aplikacja	Data uruchomienia	Krótką charakterystyka
Free Internet Chess Server (FICS)	1995	Darmowy serwer, alternatywa wobec płatnego Internet Chess Club (od 1992)
Kurnik.pl	2001	Polski serwer z różnymi grami, w tym szachami
Playchess.com	2001	Serwer niemiecki w ramach przedsiębiorstwa informatycznego Chessbase (od 1986)



Chess.com	2007	Serwer amerykański
Lichess.org	2010 (od 2015 aplikacja mobilna)	Serwer (serwis) stworzony przez francuskiego programistę Thibaulta Duplessisa
Chess24.com	2014	Serwer założony przez Jana Gustafssona i Enrique Guzmána

## 2. Tematyka szachowa w czasopiśmie z lat 90. po meczach komputer–człowiek

Przywołany jako motto cytat pochodzi z popularnego pisma dla graczy komputerowych. W tamtych czasach programy komputerowe bardzo powoli stawały się elementem treningu szachowego. Internet dopiero się upowszechniał, powstawały pierwsze serwery umożliwiające grę online. Przełom wieków stanowił również istotne przewartościowanie czy przesilenie, w którym w przypadku szachów performans techniczny zaczął przeważać nad performansem kulturowym. Jeśli uchwycimy tę cechę performansu, jaką jest sprawczość, i powiążemy ją z przejściem tej gry z formy tradycyjnej do cyfrowej, zauważymy przenikanie się (konwergencję?) czasopism różnych branż. O komputeryzacji szachów pisano w „Szachście”<sup>1</sup>, ale także prasie dla graczy komputerowych, w tym miesięczniku „CD-Action”. Przykładowo w latach 1996–1998 można znaleźć tam aż pięć tekstów dotyczących poszczególnych programów szachowych: w numerze 7. z 1996 r. recenzent o pseudonimie Lord Yabol pisał na temat *Chessmastera online* (nie ocenił programu), następnie w numerze 1. z 1997 r. na temat *Chessmastera 5000*, po czym w numerze 2. z 1998 r. zrecenzował *Combat Chess*, wystawiając ocenę 7/10. Ten sam zapewne recenzent (pseudonim uległ skróceniu do Lord Y) w numerze 7 z 1998 r. ocenił na 5/10 program *USCF Chess*, a *Chessmastera 5500* w numerze 5. z 1998 r. na 9/10.

.....

<sup>1</sup> Okładka czasopisma „Szachista” z września 1992 r. zapowiada jako jeden z tematów numeru „Komputer – arcymistrzem FIDE”, brak jednak takiego artykułu w środku. Niemniej warto odnotować, że relacjonując udział Polski na XXX Olimpiadzie Szachowej, w tym samym numerze „Szachista” wydrukował takie zdania: „[Robert] Kuczyński był podczas Olimpiady konsultantem całej ekipy, gdyż dysponował bankiem informacji. **Przyjechał, jak przystało na zawodowca, z doskonale zaprogramowanym lap-topem i służył pomocą pozostałym członkom drużyny. Pomogło to innym, ale zakłóciło mu spokój i własne przygotowania do gry**” (s. 265; wyłuszczenie moje).

Zwiększoną częstotliwość publikacji o tematyce szachowej w tym czasie (zapewne nie tylko w Polsce) oczywiście należy postrzegać jako falę wywołaną słynnym meczem Garriego Kasparowa z komputerem *Deep Blue* z lutego 1996 r. Rzecz jasna, tamto „spotkanie” człowieka z maszyną było możliwe dzięki wcześniejszym performansom – doskonaleniu technologii (komputery) i pomysłów człowieka – zarówno w sensie przyrostu teorii szachowych i baz partii, jak i postępu prac nad sztuczną inteligencją, a więc w związku ze wspomnianym rozwojem technologii. W maju 1997 r. Kasparow przegrał z nowszą wersją *Deep Blue* (punktacja końcowa DB z Kasparowem 3,5:2,5). W 2006 r. ówczesny mistrz świata Władimir Kramnik zmierzył się z programem *Fritz 10*, również przegrywając 6-rundowy pojedynek (punktacja końcowa 4:2). Kolejni mistrzowie świata nie podejmowali już wyzwań z komputerem. Komputer z konkurenta stał się współnikiem szachistów (por. Kil, 2012, s. 358–372).

Mikołaj Smykowski (2018) zauważył, że:

Jeżeli człowiek uczy się grać w szachy na podstawie działań komputera, a programy szachowe układane są przez najlepszych szachistów po to, by stać się przez nich niepokonane, to czy nie osiągnęliśmy zdolności projektowanych przez nas maszyn, tak jak one posiadały w konsekwencji nasze? Czy szachy są (jeszcze) grą ludzką, czy (już) komputerową? A może, skoro mowa o współzależności, nie da się tego tak łatwo rozgraniczyć? [...] Aktorzy globalnej szachowej sieci to podmioty hybrydyczne: już-nie-tylko-ludzie i więcej-niż-tylko-maszyny.

W szachach na serwerach chess.com od kilku lat nieustannie rozgrywane są mecze komputer vs. komputer – komputery dawno już prześcignęły człowieka i osiągnęły wyższe rankingi niż żywe osoby. Ludzie mogą grać sami online, mogą także podpatrywać mistrzowskie partie sztucznej inteligencji.

### 3. Szachy w trybie hot seat – popcorn gaming, arena i spektakl

Weźmy przykład gry komputerowej jako performansu w aspekcie jednocześnie popcorn gamingu<sup>2</sup>, areny i spektaklu. To reminiscencja z własnego

.....

<sup>2</sup> W listopadzie 2020 r. odbyła się kolejna edycja konferencji ludologicznych z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier”. Maciej Śledź zaproponował referat na temat *Zjawisko*

doświadczenia adepta szachowego mającego za sobą teorię i praktyczne ćwiczenia w szachach rzeczywistych, który na pewnym etapie praktykował także poprzez grę komputerową – wirtualne szachy przez internet z innymi graczami (nie z programem komputerowym). Platformą umożliwiającą rozgrywki (można ją nazwać sceną takiego performansu) jest polska strona internetowa kurnik.pl, istniejąca do dziś i zarówno w omawianym performansie (wiosna 2005 r.), jak i współcześnie gromadząca w poszczególnych „pokojach”, czyli wirtualnych arenach, tysiące szachistów (Kurnik udostępnia również inne gry, w większości mające swoje rzeczywiste odpowiedniki). W drugim znaczeniu miejscem rozgrywki było prywatne mieszkanie instruktora, mistrza FIDE Henryka S., i jego komputer osobisty. Spotkanie nie miało wyłącznie charakteru lekcji szachowej czy aspektu ekonomicznego (w rodzaju gry na stawki pieniężne), było też spotkaniem towarzyskim w gronie trzech szachistów (Adam – ranking 1800; Henryk – ranking FIDE 2253; ja nie miałem jeszcze kategorii szachowej, IV i III kategorię zdobyłem do końca 2005 r.) i jednego gracza giełdowego, nieszachisty (Jerzy, pseudonim „Wałęsa”).

Graliśmy na zmianę lub razem, na jednym koncie (nadal aktywnym), nie w celu oszustwa, a właśnie nauki i eksperymentu. Od początku trwała rozmowa całej czwórki, po krótkim czasie zalogowałem się na kurnik.pl i znalazłem przeciwnika o podobnym rankingu, rozegrałem samodzielnie pierwszą partię bez podpowiedzi Henryka, jedynie z kilkoma sugestiami Adama, bez uwagi „Wałęsy”, zajętego rozmową. W miarę wzrostu rankingu podwyższanego po kolejnych wygranych partiach traślałem na mocniejszych przeciwników. Doszło do tego, że zmienialiśmy się miejscami z Adamem, który ratował sytuację na szachownicy (ja miałem

.....  
*popcorn gamingu, dlaczego oglądamy gry zamiast w nie grać. W abstrakcie wystąpienia badacz napisał – m.in. – że: „Samo zjawisko ma ogromny związek z rozwojem oferujących funkcję streamingu platform typu Twitch tv, Youtube czy Facebook, które od jakiegoś czasu przyczyniają się do powolnej zmiany nastawienia graczy do korzystania z gier. Od kilku lat można zauważyć, że gracze, zamiast grać w gry oglądają je na wyżej wymienionych serwisach. Istotną kwestią w analizie opisywanego zjawiska jest także aktualna sytuacja epidemiologiczna na świecie spowodowana pandemią covid-19, na czym zdecydowanie skorzystali twórcy internetowi, którzy w niektórych przypadkach zwiększyli swoją aktywność w prowadzeniu transmisji. Warto zwrócić uwagę na to, czy populacja popcornowych graczy nie wzrosła oraz czy nie zmieni to przyszłości korzystania z gier. Nowy typ gracza nazwany przez agencję badań rynkowych Newzoo popcornowym graczem w ośmiokładnikowej typologii obejmuje aż 13 procent populacji graczy” (Kulturotwórcza funkcja gier, 2020).*

za zadanie ćwiczyć otwarcia, czyli debiuty, Adam gra intuicyjnie i sprawdza się w grze środkowej, Henryk specjalizuje się w teorii gry końcowej, grze pozycyjnej i doskonale odnajduje się w grze błyskawicznej). Jeśli czas się kończył, a sytuacja na szachownicy w dalszym ciągu była fatalna, następowała zmiana i na „gorącym krześle”<sup>3</sup> zasiadał mistrz, czyli najlepszy z trójki (a właściwie czwórki) – Henryk.

W tym szachowym performansie (współcześnie można mówić o szachach także jako grze komputerowej, por. Smykowski, 2018) dokonaliśmy więc hybrydy gry wieloosobowej bez dzielenia ekranu z grą online. Po naszej stronie przed szachownicami zasiadali prawdziwi szachiści: trzyosobowy zespół łączył siły przeciwko jednemu graczowi zalogowanemu na innym koncercie<sup>4</sup>. Mikołaj Łodo w jednym ze swoich felietonów tłumaczył, że gier z dzielonym ekranem stworzono niewiele i wkrótce przestano je produkować ze względów ekonomicznych:

Kumpel siedzący na kanapie nie będzie potrzebował swojej kopii gry ani abonamentu, żeby z Tobą zagrać. Producenci potrzebują sprzedać nie jedną, a dwie kopie gry dwóm osobom, które chcą zagrać razem; twórca sprzętu chce, żeby każdy, kto korzysta teraz z jego konsoli ze znajomymi, zapłacił za swój udział w tym niesamowitym doświadczeniu [Cytuję za Pawłem Wiaterem (2018, s. 80), strona z felietonem Mikołaja Łodo nie jest już dostępna].

Takie gry z dzielonym ekranem, jak *Need for Speed 2* czy seria *Worms*, w oczywistym sensie miały znamiona performatywne. Uczestnicy opisanego performansu nie musieli kupować osobnej kopii dla każdego,

.....  
<sup>3</sup> „[T]zw. hot-seat. Element ten był widoczny głównie w strategiach turowych. Najpopularniejszymi tego typu tytułami są seria *Heroes of Might and Magic* czy *Worms*. Rozgrywka polega na tym, że przebywając przy jednym urządzeniu, użytkownicy wykonywali swoje ruchy dopiero po tym, jak dokonał tego przeciwnik. Nie można było tego zrobić w tym samym czasie. Stąd wzięła się między innymi nazwa «gorącego krzesła», ponieważ jedna osoba ustępowała drugiej, aby tamta mogła wykonać swój ruch. Zaletą takiego rozwiązania było to, że cała zabawa miała miejsce w towarzystwie realnych znajomych znajdujących się obok nas. Jednakże hot-seat pozostał jedynie swego rodzaju ciekawostką, którą można zaobserwować w niewielu produkcjach” (Wiater, 2018, s. 80).

<sup>4</sup> Zdarzają się także nieuczciwe sytuacje „grania programem” (obecnie mówi się „silnikiem”) – niektórzy internetowi gracze (wówczas zaobserwowałem to u graczy „kurnikowych”), aby podwyższyć sobie ranking, ustawiają figury tak jak w meczu internetowym w programie szachowym typu *Fritz* (współcześnie wystarczy na drugiej wirtualnej szachownicy kazać botowi zagrać najlepszy ruch) i te same sekwencje posunięć stosują następnie w grze w „żywym” przeciwnikiem.

ponieważ platforma kurnik.pl umożliwia bezpłatną grę online z wykorzystaniem przeglądarki. Współcześnie rozwinięta grafika skutkująca większym realizmem gier komputerowych umożliwia „powrót na kanapę”, ale nie w roli aktywnej, a w roli widza spektaklu. Pozostaje pytanie, czy taki widz (podobnie jak „Wałęsa” przypatrujący się partiom szachistów na ekranie komputera) w pełni będzie uczestnikiem danego spektaklu oraz jaką skalę przyjmie jego performans.

Mikołaj Łodo zauważył również, że:

[funkcja dzielonego ekranu] to unikalne doświadczenie, bez porównania z grą sieciową, które służy także integracji i komunikacji wśród graczy – współpraca lub współzawodnictwo lokalne niosą ze sobą wszystkie cechy kontaktu ludzkiego podczas uprawiania sportu lub wspólnej rekreacji, dają możliwość spotkania, rozmowy czy zwykłego wypicia piwa i pośmiania się ze znajomymi (Cyt. za: Wiater, 2018, s. 80).

W przywołanym performansie, hybrydzie szachów z grą komputerową, połączeniu gry jednoosobowej i wieloosobowej, wystąpiły oczywiście wymienione przez Łodę aspekty; spotkanie było tak interesujące, zabawne (ale i konstruktywne jako doświadczenie), że zostało zapamiętane i mogło być wyżej opisane.

#### 4. (Komputerowe) szachy w edukacji performatycznej

Henryk Seifert w wywiadzie po uzyskaniu tytułu szachowego mistrza Polski seniorów w 2019 r. wspominał w kontekście autobiograficznym o wychowawczej funkcji tej gry:

Gry w szachy nauczył mnie mój tata w piątej klasie podstawówki i raczej nie chodziło o sportową karierę, a bardziej o działanie wychowawcze i o to, żeby odwrócić moją uwagę od złych zachowań. Udało się – uśmiecha się [...] – Zacząłem więc dość późno, bo dzisiaj to dzieci zaczynają już w przedszkolu. (EM, 2019).

Powyższy cytat wiele mówi na temat sprawczości szachów – nie tylko doraźnie, jednorazowo, ale także w aspekcie długiego trwania. Przywołany performans (nauczenie syna gry w szachy, aby odciągnąć go od złych nawyków) miał miejsce kilkadziesiąt lat wcześniej, a jednym z efektów są upór i konsekwencja, zwieńczone mistrzostwem kraju.

W 2006 r. byłem uczestnikiem podobnego performansu związanego z szachami, będącego deklaracją i motywacją do działania zarazem. Mianowicie podczas ceremonii rozpoczęcia VIII Mistrzostw Gdańska w Szachach<sup>5</sup> współorganizowanych przez Politechnikę Gdańską dziekan jednego z wydziałów obiecał młodemu uczestnikom, że jeśli ktoś zechce w przyszłości studiować na Politechnice i będzie miał trudności na pierwszym roku, można się do niego zwrócić po pomoc. Wspólnota szachowego doświadczenia stawała się gwarancją wsparcia instytucjonalnego. W tej krótkiej obietnicy pojawiło się kilka aspektów czy określeń związanych z performatyką: była to mowa spontaniczna, niezarejestrowana i aktywna – zachęcała do podjęcia konkretnego działania (studiowania), przewidywała opór (trudności na studiach) i oferowała kontrakcję (wsparcie dziekana). Mimo że nie studiowałem w Gdańsku ani na politechnice (i nie zapamiętałem nawet nazwiska dziekana), o sile sprawczej tego performansu świadczy to, że zapamiętałem sytuację mimo jej ulotności, a także próba podejmowania podobnych, paternalistycznych działań względem moich uczniów, o czym niżej.

Jeśli zatem potraktujemy daną stronę lub aplikację szachową (np. chess.com lub lichess.org) jako komputerową przeglądarkową grę szachową, performatyka poszerza pole manewru w aspekcie edukacyjnym. Na zastępstwach lub lekcji wychowawczej możemy pozwolić uczniom zagrać poprzez aplikację, wyświetlić wybrany mecz na tablicy, a gdy zbiera się wystarczająca liczba chętnych w całej szkole – zorganizować turniej (po czym np. umożliwić kibicowanie przez aktywne oglądanie – zob. sekcję poprzednią). W swojej praktyce pedagogicznej (jako nauczyciel historii i geografii) nabór ogłosiłem w wiadomości do kilkuset uczniów na dzienniku elektronicznym o treści:

Wszystkich, którzy potrafią grać w szachy i/lub chcą się rozwijać, proszę, aby się do mnie zgłosili w odp. na tę wiadomość (krótka informacja która klasa i jaki poziom/kategoria albo jakie doświadczenia). Planuję zorganizować turniej, aby wyłonić osoby do ewentualnej licealiady/ligi szkolnej. Osoby, które się zgłoszą, rozegrają mecze

.....

<sup>5</sup> W trakcie pracy nad tym artykułem zwróciłem się mailowo do władz gdańskiego klubu szachowego Gedanensis z prośbą o udostępnienie wyników turnieju z 2006 r. Krzysztof Jurkiewicz odpisał, że nie dysponują tymi danymi („Pewnie na komputerze sędziego głównego się znajdują, ale niestety Pan Zygmunt Wielecki zmarł” – cytat z archiwum prywatnego).

systemem każdy z każdym. Od poniedziałku będzie dostępny u mnie w sali 305 do wypożyczenia np. na zajęcia z wychowawcą zestaw bierok turniejowego typu Staunton i szachownica. Polecam też zarejestrować się na chess.com, tam są zagadki i możliwość sprawdzenia się z botem lub żywym przeciwnikiem (Archiwum prywatne).

W tym komunikacie przedstawiłem prawdziwy (fizyczny) zestaw szachowy jako atrakcję lub ciekawostkę, mając świadomość, że część licealistów mogła mieć pierwszy kontakt z szachami właśnie przez pośrednictwo komputera; przewidywany turniej miał połączyć technologię z tradycją, a więc ujawnić/pokazać performans techniczny (szachy fizyczne i wirtualne) i organizacyjny (nauczyciel jako szachista). W ciągu pierwszej doby zgłosiło się troje uczniów, w tym dwie osoby z klas, których nie uczę (świadczy to o skuteczności komunikacji i w jakimś sensie integrującej roli szachów). W kolejnych dniach zapisywali się następnymi chętni, a listę startową turnieju wewnętrznego zamknęliśmy liczbą dwanaściorga zawodników (dziesięciu chłopców i dwie dziewczyny). Zorganizowałem turniej szachowy na poziomie szkoły średniej, nie posiadając uprawnień sędziowskich ani instruktorskich<sup>6</sup>, nie będąc wuefistą ani matematykiem – zatem instytucjonalnie o szachach w szkole możemy mówić w kategoriach performansu. Szachy we współczesnej polskiej szkole (niepodstawowej, którą objął program „Edukacja przez szachy w szkole”<sup>7</sup>) wymykają się specjalizacjom i kategoriom; aby prowadzić zajęcia w ramach SKS, trzeba być nauczycielem wychowania fizycznego.

Podjąłem wyzwanie: starałem się znajdować kadetom czas na szachy w czasie przerw, moich „okienek” i godzin wychowawczych (naturalne, że spośród uczestników były osoby z różnych klas), rozgrywaliśmy

.....

<sup>6</sup> Splot performansu organizacyjnego i technicznego w przypadku powstawania tego opracowania był taki: między otrzymaniem recenzji artykułu (14 maja 2022 r.) a odesłaniem pismu „Homo Ludens” do redakcji (22 maja) byłem uczestnikiem kursu instruktora szachowego. Maszynopis sprzed korekty wysłałem jako pracę zaliczeniową (egzaminu). Kończąc artykuł, zostałem instruktorem szachowym. Tożsamość ludyczna spotkała się z tożsamością performatyczną.

<sup>7</sup> Nie ma dotąd w Polsce programu nauczania gry w szachy dla szkół średnich. Dla szkół podstawowych dostępny jest *Program nauki gry w szachy w nauczaniu początkowym* autorstwa Waldemara Gałazewskiego i Andrzeja Modzelana (9 stron, dostępny w internecie, powstał ok. 2010 r.). W pewnym sensie mój artykuł można potraktować jako zestaw wskazówek („wyzwań”) dla nauczycieli szachów w szkołach średnich. Trzeba jeszcze wymienić projekt *Od pionka do hetmana*, organizowany przez Akademicki Związek Sportowy (2022), w którym zacząłem uczestniczyć w czasie ostatnich korekt tego artykułu.



mecze systemem każdy z każdym, na kółko dodatkowych zajęć szachowych uczęszczali szachiści i uczniowie zainteresowani historią szachów. Znamienne, że większość uczestników turnieju wolała rozegrać jak najwięcej partii stacjonarnie, nie zdalnie – argumentowali to lękiem przed nieuczciwością przeciwników podczas gry internetowej, być może także mieli dość formy zdalnej, związanej z poprzednimi falami pandemii. Gdy podczas „okienka” oglądałem partie rozgrywane po lekcjach w bufecie szkolnym, jeden z zawodników stwierdził wręcz, że zupełnie inaczej się gra „w realu” i trudno mu się przyzwyczaić, że widzi drugą osobę naprzeciwko, a nie w „rzucie izometrycznym” (podkreślam to sformułowanie jako związane z nomenklaturą graczy komputerowych). Pamiętając o obietnicy dziekana z Gdańska, moim szachistom-kadetom za udział i rozegranie przynajmniej połowy partii – niezależnie od wyniku – obiecałem oceny z matematyki (przekonałem koleżanki-nauczycielki, aby im je wpisały jako dodatkowe, doceniając liczenie wariantów przy szachach). Przed planowanym na 14 grudnia 2021 r. turniejem międzyszkolnym, tj. licealiadą wojewódzką, nie udało się rozegrać wszystkich partii eliminacyjnych (skład drużyny był „płynny”, co powodowało dodatkową motywację); przesunięcie terminu z powodu kolejnej fali pandemii sprzyjało hybrydyczności rozgrywek, a więc poszerzał się performans techniczny; uczniowie stopniowo rozgrywali mecze przez internet i zgłaszali mi wyniki przez platformę Teams (utworzyliśmy specjalną grupę szachową), a ja aktualizowałem plik z tabelą wyników – baza danych także może być performansem (por. Krajewski, 2013). Licealiada wojewódzka odbyła się w styczniu 2022 r., w lutym założyłem klub szkolny na lichess.org, trenowaliśmy także wirtualnie; w marcu pojechaliśmy na turniej do Tarnowa, a w kwietniu we Wrocławiu wzięliśmy udział w kolejnej licealiadzie<sup>8</sup>. Oprócz wyzwań – performansów – stricte szachowych dokładałem inne, takie jak konkurs na zaprojektowanie logo klubu, konkurs na stworzenie statuetki (pucharu) dla szkolnych szachistów itd. Jeden performans inicjował drugi, rozpoczynał się często (i było to swoistą ramą uwzględnioną w moim planie, aby uczniowie-kadeci

.....

<sup>8</sup> Rekrutując drużynę do kwietniowej licealiady, podjąłem performans (organizacyjny, techniczny i kulturowy) pozyskania na 4. szachownicę absolwentki (przypomniałem sobie przypadkową rozmowę o szachach po maturze sprzed roku i namówiłem absolwentkę do udziału, korzystając z mediów społecznościowych).



nie stracili motywacji) w czasie, gdy trwał poprzedni. Próbowałem też łączyć różne wyzwania (prace z konkursu wewnętrznego przesyłane w konkursie artystycznym Szachy Dolnośląskie itd.). Do klubu na lichesie dołączały kolejne osoby ze szkoły i spoza niej (kadeci, rodzice i sympatycy; 19 maja 2022 r. było nas już ćwierć setki). Widać tu przenikanie performansu technicznego (turnieje internetowe), organizacyjnego (nie można zmusić do szachów, można zachęcać) i kulturowego (w klubie są osoby o różnym wieku).

## 5. Kreacja szachisty przez login

Rzadko się zdarza, że w grach, w tym przeglądarkowych, przedstawiamy się czy logujemy imieniem i nazwiskiem, jak w bankowości internetowej lub portalach rządowych. Jeśli pominiemy, że już sam wybór danej gry jest działaniem, czyli performansem, kolejnym ważnym etapem będzie stworzenie nowej tożsamości i co za tym idzie, decyzja, jak dalej pokierujemy swoją postacią lub awatarem<sup>9</sup>. W przypadku gier przeglądarkowych, przynajmniej szachów i np. *OGame*, nie można mówić o doborze wyglądu, płci, stroju itd. naszego bohatera; wszystko pozostaje w pseudonimie ograniczonym alfabetem i liczbą znaków. Trzeba pamiętać o opcji sugestii automatycznej nazwy gracza, wygenerowanej komputerowo. Nie musimy wówczas się zastanawiać np. nad stopniem zdrobnienia imienia (od Jana do Jasia); niektórzy z różnych względów, jak ostrożność, aseku-racja, komfort anonimowości, wolą pozostawiać nazwy wygenerowane komputerowo, w tym zawierające same cyfry. W szachach w portalu kur-nik.pl gracze unikają podawania w pseudonimach prawdziwych imion i nazwisk, aby nie zostali rozpoznani. Nie chodzi tu o kwestie wizerun-kowe czy prestiżowe, a raczej element rywalizacji sportowej – gracze mają świadomość przenikania świata wirtualnego i realnego i nie chcą, aby ich partie rozegrane online były skojarzone z meczami rozegranymi na żywo. Wówczas szachista byłby w stanie lepiej poznać ulubione warianty,

.....

<sup>9</sup> Kategoria badawcza awatara w grach komputerowych ma solidne opracowania, dlatego nie będzie tu rozwijana. Spośród opracowań opublikowanych wystarczy wymienić pozycje: Kania, 2017; Tymińska, 2012, 2017. Spośród niepublikowanych – rozprawę doktorską Marty Tymińskiej (2019).

debiuty i pułapki innego szachisty („przygotować się pod kogoś”), a jeśli dłużej pozostanie internetowo anonimowym – może eksperymentować z nowymi kombinacjami, którymi potem zaskoczy przeciwników na prawdziwym turnieju. Oczywiście nieco inna jest sytuacja na poziomie arcymistrzowskim – szachiści o najwyższych rankingach w świecie rzeczywistym bez trudu są rozpoznawani także w szachach cyfrowych. Natomiast większość graczy – od amatorów, którzy nigdy nie byli w klubie, nie widzieli prawdziwego zegara szachowego ani nie uczestniczyli w turnieju, do graczy z rankingiem ok. 2200 w szachach prawdziwych – wciąż łatwo może ukryć prawdziwą tożsamość i swobodnie sprawdzać różne taktyki i kombinacje. Trzeba też wspomnieć o możliwości rozmów „przy stołach” poprzez pisaną formę czatu, a także wiadomości prywatne – to, czy się ujawnimy i za kogo się podamy, zależy od nas samych.

W portalu chess.com sytuacja jest inna niż na stronie kurnik.pl – o ile sam portal sprawia wrażenie posthumanistycznego, ponieważ przeciwnicy są dobierani komputerowo systemem szwajcarskim (w serwisie kurnik.pl można było samodzielnie wybierać oponenta i to, czy podejmie wyzwanie, zależało tylko od niego; można proponować partię osobom dużo słabszym i dużo mocniejszym rankingowo), to przynajmniej gracze z najwyższymi rankingami najczęściej grają pod prawdziwym imieniem i nazwiskiem. Zawodnicy z tytułem FM (mistrz FIDE) otrzymują na stronie chess.com bezpłatnie konto premium, tzw. diamentowe, niejako za cenę ujawnienia imienia i nazwiska. Gracze słabsi, ćwiczący lub posiadający konta fikcyjne (w tym treningowe), robią tak jak w portalu kurnik.pl – widać wiele pseudonimów przypadkowych lub generowanych automatycznie. W serwisie chess.com częściej niż na stronie kurnik.pl szachiści, oprócz nazwy zawodnika, identyfikują się zdjęciami, w tym często zdarzają się fotografie przy prawdziwych szachach, ale pojawiają się też nawiązania do popkultury (Szymala, 2021, s. 198).

Przez pół roku eksploracji uniwersum chess.com (rozbudowany aspekt społecznościowy sprzyja komunikacji międzykulturowej) znalazłem przynajmniej kilka osób posługujących się w awatarze motywem wizualnym z *Gambitu królowej* – grafiką/animacją lub ujęciem głównej bohaterki przy szachach: Kadija2203 i Zainab\_70 z Arabii Saudyjskiej; ChessMate514 z Republiki Południowej Afryki; markabsin z Filipin; Josiasabondi z Konga; Mavericx2000 z Nigerii, sangbo z Bhutanu, Sizana

z Etiopii, Fire Squares z Mjanmy<sup>10</sup>. W niektórych przypadkach na kilkaset przejranych profili (wybrana próbka badań objęła głównie graczy z Afryki, co jest przypadkowe i nie ma tu znaczenia, może jedynie świadczyć o globalności zjawiska) przynajmniej jeden wizualnie wiązał się z wymienionym serialem. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że nie każdy profil zawiera zdjęcie lub inny element wizualny, sprawczość serialu można mierzyć ilościowo i jakościowo – ta siła sprawcza jest tak duża, że niektórzy szachiści wręcz „stają się” lub grają Beth z filmu.

## 6. Wirtualni uciekinierzy

Ucieczka to niewątpliwie performans. Może być mniej lub bardziej spektakularna, w różnych kulturach jest rozmaicie pojmowana. Zazwyczaj daje się jasno datować jej moment, często stanowi to zresztą cezury różnych wydarzeń historycznych. Nie ma dwóch jednakowych ucieczek, ale często są starannie przygotowywane, reżyserowane i ćwiczone. W internetowych szachach ucieczka stanowi element na pograniczu etyki gry i samych zasad. Performer ucieka „z wirtuala do reala”, żongluje światami (wylogowanie/zalogowanie). Czynności tej może towarzyszyć gniew lub/i chęć zemsty, ale pozostawmy to do rozstrzygnięć w ramach badań psychologicznych.

Każdy zalogowany na stronach szachowych gracz (na stronie kurnik.pl jest jeden ranking, na stronach chess.com i lichess.org kilka różnych rankingów: osobny w szachach korespondencyjnych, klasycznych, błyskawicznych, bulletach<sup>11</sup> itd.) w ramach swojego profilu posiada dostępne innym statystyki. Niektórzy przed wyborem przeciwnika lub nawet w trakcie gry przeglądają statystyki rywala: na ich podstawie orientują się nie tylko, jaki ma ranking (na Kurniku widać to już po kolorze pseudonimu – im .....

<sup>10</sup> Fire Squares (na stronie chess.com) – konto zamknięte, w styczniu 2022 r. w profilu był jeszcze zamieszczony motyw z *Gambitu królowej*, 22 maja 2022 r. brak już tego motywu.

<sup>11</sup> Nie jestem zwolennikiem wprowadzania do polszczyzny słów z innego języka (choć jest to niewątpliwie performansem). *Bullet* z języka angielskiego to pocisk, w nomenklaturze szachistów oznacza partię superbłyskawiczną, poniżej trzech minut na partię na zawodnika (zazwyczaj po minucie, na lichess.org można grać nawet partie piętnastosekundowe, tzw. ultrabulety). Aby uniknąć słowa „bullet”, mawia się czasem „jednominutowka” albo „na minutę”.

ciemniejszy, tym wyższy), ale także ile partii rozegrał (najświeższe<sup>12</sup> partie są zapisane i możemy je odtworzyć na szachownicy) i ile razy uciekł. Obecnie te dane są ukryte, ale taką informację w ramach statystyk oferował interfejs w poprzednich wersjach. Można było oszacować, czy mamy do czynienia z uczciwym przeciwnikiem, który nie unika porażek i potrafi je przyjąć. Gdy liczba porzuconych partii zbliżała się do zera, można ją było wytłumaczyć problemami technicznymi, zwłaszcza w czasach, gdy internet dopiero się upowszechniał, był wolny, a połączenie się urywało. Do ucieczki rozmyślniej wystarczy zamknąć okno przeglądarki z grą – wtedy partia nie liczy się do statystyk i nic nie wskazuje na to, że przegraliśmy. Zachowanie takie, jako niehonorowe, często krytykowano, a że do takich praktyk dochodziło często, wnioskujemy po opisach, które gracze do dziś dodają w swoich profilach, na przykład „nigdy nie uciekam”. Oczywiście w szachach prawdziwych spóźnienie lub ucieczka skutkuje włączeniem przez przeciwnika zegara, a po upływie określonego czasu partia jest przegrana (zastosowano to również np. w serwisie chess.com). Na turniejach można też przegrać walkowerem.

## 7. Cyfrowi tubylcy e-szachów

W tekście *Szachy czy już e-szachy* po informacji o wieku GM Jana Krzysztofa Dudy (wtedy 21 lat) i liczbie lat doświadczeń szachowych (16) podkreślono zdanie, że arcymistrz „Należy już do pokolenia graczy korzystających w treningach i analizach z wyspecjalizowanego komputerowego sprzętu”. Trener Dudy stwierdził w cytowanym tam wywiadzie, że „Starsi raczej trzymają się zasady, że nie korzystają z komputerów [...]. Mam na myśli zawodników koło 50. Albo przynajmniej ograniczają, że w domu jeszcze tak, ale na turnieju już wyłączają elektronikę” (Kwiek, 2019). Taka generalizacja powoduje zafałszowanie szerszego obrazu treningu współczesnych szachistów w różnym wieku, na różnych stopniach zaawansowania. Wydaje się, że ma to związek ze sponsorowanym charakterem cytowanego opracowania: w dalszej części tekstu szeroko opisany został komputer,

.....

<sup>12</sup> Kurnik.pl archiwizuje tylko partie z ostatniego półrocza, inne serwery przechowują wszystkie.

w tym procesor. Po lekturze całości mniej zorientowany informatycznie czytelnik odniesie mylne wrażenie, że aby być świetnym szachistą, musi zakupić drogi sprzęt komputerowy.

Dwa lata po publikacji tej reklamy, 26 grudnia 2021 r., odwiedziłem szachowego mistrza Polski seniorów z 2019 r. Henryka Seiferta. Mimo że po dziesięciu latach przerwy od roku trenowałem szachy na różnych współczesnych serwerach, z internetu korzystam od ponad dwudziestu lat i znam kilka języków, a w szachach posiadam III kategorię, zdumiała mnie skala korzystania przez mistrza-seniora z różnych stron i programów szachowych – symultanicznie i w kilku językach. Transmisję z mistrzostw świata oglądaliśmy na rosyjskim kanele youtube’owym – komentowali arcymistrzowie („niektórzy młodszy mistrzowie FIDE słabo komentują”<sup>13</sup>); wybrane partie analizowaliśmy na stronie chess.com, zagadki (zadania szachowe) – na lichess.org. Mistrz pokazywał też inne przykładowe strony szachowe; żonglował platformami, lawirował pomiędzy programami, oceniał streamerów: „Ta strona tylko na kompie, ta też w aplikacji, a to masz na telefonie, tak kopiujesz do biblioteki, tak tworzysz bazę partii; z tego korzystasz do analizy najlepszych posunięć” itd.

Współczesnym mediom w związku z korzyściami ekonomicznymi łatwiej reklamować nowy procesor, korzystając z tego, że używa go młody szachista; taka tendencja powoduje natomiast, że społeczeństwo spogląda na szachy przez wąską perspektywę grona światowej czołówki, jakby ignorując, że świat szachów to także błyskotliwe kombinacje graczy bardziej wiekowych i niejednokrotnie o niepozornie niskich rankingach. Performatyka pomaga przewycięzać takie zawężanie: szachy same z siebie zrównują pokoleniowo, podobnie działają programy i aplikacje szachowe – wiek przestaje mieć znaczenie. Jerzy Szeja już w 2006 r. w wywiadzie dla TVP Poznań stwierdził, że „Coraz więcej gier jest produkowanych dla odbiorców dorosłych. Po drugie, jest to **uczestnictwo**

.....

<sup>13</sup> Słowa Henryka Seiferta przywołuję z pamięci. Mistrz Fide (FM) to tytuł nadawany przez FIDE po uzyskaniu określonego rankingu (wyżej jest IM, czyli mistrz międzynarodowy, i GM, czyli arcymistrz). Mistrzostwo kraju może oczywiście zdobyć każdy, kto wygra taki turniej, niezależnie od posiadanej kategorii szachowej. Chodzi o skrót myślowy: autor miał na myśli, że nie zawsze młodzi (mniej doświadczeni i utytułowani) streamerzy komentują partie wystarczająco profesjonalnie. Wypowiedź ta zawierała też dystans (szacunek wobec arcymistrzów).

w pewnej formie kultury współczesnej, która jednoczy pokolenia [podkr. moje]. Po trzeciej, ja gram od dłuższego czasu w te gry, byłem wtedy też młodszy” (Patrz.pl, 2006)<sup>14</sup>.

Szachy uczą także pokory. Na pewnym etapie zmagamy się z presją psychiczną, gdy siadamy do gry z dużo młodszym przeciwnikiem, np. 8- lub 10-latkami. Presję generuje też to, że coraz młodszy szachiści zostają mistrzami świata i arcymistrzami.

Na zakończenie, aby spuentować zależność człowiek–komputer we współczesnych szachach, w tym w treningu szachowym, zacytuję ponownie młodszego szachistę:

Zawodnicy w przygotowaniu używają komputerów i uczą się na pamięć otwarć, które podpowiada algorytm. Wtedy taki szachista gra jak komputer, jakby miał ranking o 1000 punktów wyższy niż faktycznie. Idea schodzenia z utartych ścieżek polega na tym, by ściągnąć rywala z obranej przez niego drogi, żeby wrócił do gry na normalnym poziomie i musiał sam rozwiązać problem (Kwiek, 2019).

Człowiek i komputer performują. Programy zmieniają swoje oblicza, ulegają konwersjom z platformy na platformę, uzupełniają się i wspomagają ludzi. To zaś przyciąga do gry więcej szachistów, performans ulega więc poszerzeniu i – mimo ulotności rozgrywek superbłyskawicznych – wariantami i motywami zagęszczają się nasze światy, w tym te pamięciowe.

## Literatura

Akademicki Związek Sportowy (2022). *O projekcie*. Online: <<https://szachy.azs.pl/o-projekcie/>>. Data dostępu: 15 stycznia 2023.

ChessMaster 6000 (1998). *Sześciotysięcznik*. CD-Action, nr 11, s. 76.

.....  
<sup>14</sup> 11 czerwca 2022 r. (a więc po 17 latach) Jerzy Szeja dodał w komentarzu na marginesie tego opracowania: „Gdybym przewidział takie użycie, to dodałbym «Grać zacząłem w różne gry już w czwartym roku życia, a od siódmego grałem jako zawodnik na pozycji młodzika w klubie szachowym». :) Nie byłem przewidujący. :) >> Nb. dziękuję za przypomnienie, bo nie pamiętałem tamtych słów, to było na gorąco – reporter trochę mnie zaskoczył, gdy wyszedłem z sali – chwilę wcześniej prowadziłem panel” – pokazuje to dystans i wzmacnia argument za integrującą pokoleniowo funkcją gier. Cytuję za zgodą autora.

- Czyż, A. (2022). *Gdzie grać w szachy online? Lista miejsc do gry w szachy w Internecie*. Online: <<https://klubszachowy.pl/gdzie-grac-w-szachy-online-lista-miejsc-do-gry-w-szachy-w-internecie/>>. Data dostępu: 15 stycznia 2023.
- EM (28 kwietnia 2019). *Decydujący jest każdy ruch – mówi Henryk Seifert, mistrz Polski w szachach*. <<http://aktywnirazem.eurobeskidy.org.pl/decydujacy-jest-kazdy-ruch-mowi-henryk-seifert-mistrz-polski-w-szachach/>>. Data dostępu: 29 grudnia 2021.
- Filipowicz, A. (1992). *Spojrzenie zza barierki*. *Szachista*, nr 9, s. 265.
- Kania, M.M. (2017). *Perspectives of the Avatar: Sketching the Existential Aesthetics of Digital Games*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kil, A. (2012). *Nowe media jako nasi współnicy. O sprawczości technologii na podstawie myśli Bruno Latoura*. *Teksty Drugie*, 23(6), 358–372.
- Kosiński, K. (2012). *Wieczór w teatrze: uwagi o (nie)teatralności piłki nożnej*. *Konteksty. Polska Szuka Ludowa*, 66(3/4), 93–100.
- Kosiński, K. (2017). *Performatyka i dramatologia sportu. Próba przewrotki teoretycznej*. *Kultura Współczesna*, 25(1), 15–30.
- Krajewski, M. (2013). *Performatywność baz danych na przykładzie danych wizualnych „Niewidzialne Miasto”*. *Człowiek i Społeczeństwo*, 36(2), 303–314.
- Kulturotwórcza funkcja gier (2020)*. *Abstrakty referatów*. Online: <<http://gry.konferencja.org/page.php?id=4611>>. Data dostępu: 15 stycznia 2021.
- Kwiek, D. (2019). *Szachy czy już e-szachy?* Online: <<https://www.chip.pl/2019/09/szachy-czy-juz-e-szachy/>>. Data dostępu: 29 grudnia 2021.
- Szwabowski, O., Wężniewska, P., Stodolna, M. (2019). *Dydaktyka na scenie. Autoetnografia performatywna performansów studentów i wykładowcy*. *Ars Educandi*, nr 16, s. 107–122.
- Szymala, J. (2021). *Chess movies między ludologią a historią wizualną – wprowadzenie do zagadnienia. Od Gorączki szachowej (1925) po Gambit królowej (2020)*. *Homo Ludens*, 13(1), 189–210.
- Tymińska, M. (2012). *Bohaterstwo, wyzwanie i granie: o tożsamości graczy i ich awatarów*. *Bliza: Gdyński Kwartalnik Artystyczny*, nr 3, s. 87–94.
- Tymińska, M. (2017). *Kultura awatarów – strategie gry i tożsamość*. W: Ł. Androsiuk (red.), *Update. Teorie i praktyki kultury gier komputerowych* (s. 105–119). Lublin: Wydawnictwo Academicon.

- Tymińska, M. (2019). *Awatar w użyciu. Problematyka rozumienia pojęcia w literaturze przedmiotu i środowisku osób grających*. Uniwersytet Gdański: niepublikowana praca doktorska.
- Wiater, P. (2018). *Technologiczne uwarunkowania zmiany: przemiana gier wideo czy ewolucja filozofii gracza?* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej: niepublikowana praca doktorska.
- Patrz.pl (14 stycznia 2006). Wywiadzlockiem. Online: <<https://patrz.pl/film,wywiadzlockiem,626.html>>. Data dostępu: 22 lipca 2021.

.....

**dr Jacek Szymala** – historyk, kulturoznawca, geograf, instruktor szachowy, (współ)autor lub (współ)redaktor siedmiu monografii i tomów zbiorowych oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych.

### **E-szachy wobec performatyki**

**Abstrakt:** Proponuję spojrzenie na szachy, zwłaszcza e-szachy, przez performatykę. Performatyczny to sprawczy, wydajny, równy (jako podmiot), aktywny (w sensie działania). Komputeryzacja szachów, pojawienie się automatycznego zapisu partii paradoksalnie zmniejsza ich performatywność; w miarę archiwizowania, dodawania gier do wirtualnych bibliotek, zanika fenomen kibicowania „tu i teraz”. Współcześnie dochodzi do zbliżenia performansu kulturowego, technicznego i organizacyjnego. Ludzie i komputery performują; stajemy się współnikami, szachy stają się e-szachami, zdarza się również, że człowiek zaczyna od e-szachów, zanim siądzie przed rzeczywistym przeciwnikiem. W artykule posłużyłem się metodą autoetnografii – opisałem, jak podjąłem wyzwanie zorganizowania drużyny, klubu i turnieju szachowego w szkole średniej z wykorzystaniem narzędzi i metod tradycyjnych oraz elektronicznych. Edukacyjna rola e-szachów na gruncie edukacji performatycznej jest nie do przecenienia.

**Słowa kluczowe:** szachy, e-szachy, performans, silnik szachowy, gra komputerowa

.....



# Zjawisko popcorn gamingu Dlaczego coraz częściej oglądamy gry?

*The phenomenon of popcorn gaming. Why do we watch games more and more?*

**Maciej Śledź**

Uniwersytet Wrocławski  
maciej.sledz2@uw.edu.pl | ORCID: 0000-0002-5666-7467

---

**Abstract:** The article focuses on the description of a new phenomenon in the world of video games: popcorn gaming. The main problem that runs through the work is the question of why gamers choose to watch video games. The theory of mass communication by Denis McQuail is to help answer the question. The type of the player named "popcorn gamer" is, in short, a person who prefers watching games to playing them. The phenomenon itself is very much related to the development of platforms offering a streaming function, such as Twitch and YouTube, which for some time have been contributing to a slow change in the players' attitude toward the use of games.

**Keywords:** video games, mass communication theory, media consumption, popcorn gaming, streaming

---

Homo Ludens 1(15)/2022 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2022  
DOI: 10.14746/HL.2022.15.12 | received: 31.12.2020 | revision: 06.07.2021 | accepted: 04.12.2022



## 1. Wstęp

Dynamiczny rozwój platform streamingowych przyczynia się w ostatnich latach do olbrzymiego wzrostu zainteresowania oglądaniem gier wideo. Według raportu dotyczącego transmisji internetowych *State of the stream 2019* (StreamElements, Arsenal.gg, 2019) w roku 2019 obejrzano ponad 9 mld godzin materiałów i transmisji, co stanowi wzrost o 20 procent względem roku 2018. Oczywiście jest, że rośnie także publiczność, która coraz częściej decyduje się na korzystanie z gier wideo w inny sposób niż tradycyjne granie. Badanie rynkowe serwisu NewZoo Gamer Segmentation™ (Introducing NewZoo..., 2019) wskazało osiem rodzajów graczy występujących w środowisku sympatyków gier. W typologii NewZoo popcornowi gracze stanowią 13 proc. badanej populacji, co czyni ich jedną z największych grup. Zamiast spędzać czas w świecie wirtualnym w tradycyjny sposób, czyli grając w gry, użytkownik *popcorn gaming* decyduje się na oglądanie rozgrywek w takich serwisach jak Twitch czy YouTube. W artykule chciałbym przedstawić, czym charakteryzuje się zjawisko popcorn gamingu w Polsce, i odpowiedzieć na pytanie, dlaczego coraz częściej decydujemy się na oglądanie gier wideo. Omówię tutaj wyniki własnych badań polskiego środowiska graczy. Zgodnie z odpowiedzią na pytanie filtrujące „wolisz grać czy oglądać gry?” wśród przebadanych przeze mnie osób 28 proc.<sup>1</sup> zdecydowanie przedkłada oglądanie gier nad ich tradycyjną konsumpcję. Posłużę się tu teorią gratyfikacji i użytkowania mediów, by przez jej pryzmat odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze.

## 2. Metodologia

W celu zebrania danych empirycznych potrzebnych do określenia rozpatrywanego w artykule problemu posłużyłem się metodą z zakresu badań ilościowych, którą jest ankieta internetowa. Zasadność jej wykorzystania wynika z następujących kwestii. Po pierwsze, dostęp do tak szerokiego grona odbiorców, jakim są gracze, wiąże się z ogromnym wyzwaniem.

.....  
<sup>1</sup> Pozostałe 72 proc. respondentów określiło siebie tradycyjnymi graczami, motywując to tym, że wolą grać w gry niż je oglądać.

Według danych z raportu The Game Industry of Poland za rok 2020 (Rutkowski, Marszałkowski, Biedermann, 2020) liczba graczy w Polsce przekracza 16 milionów, ale liczba tych preferujących oglądanie streamingu gier nie jest znana. Jednakże najistotniejszą kwestią w wyborze metody była ówczesna sytuacja pandemiczna w kraju i za granicą. Zamknięte szkoły, obiekty kulturalne czy centra handlowe w znacznej mierze utrudniły badaczom dostęp do respondentów, stąd wykorzystanie ankiety internetowej wydawało się jedną z najlepszych możliwości.

Dla zasadności wykorzystania takowej metody istotny jest dobór próby badawczej. W celu uzyskania odpowiedniej liczby respondentów, którzy byliby graczami charakteryzującymi się predefiniowaną preferencją oglądania gier wideo, zdecydowałem się na wyłonienie próby spośród graczy zrzeszonych w grupach fanowskich najpopularniejszych twórców internetowych w polskim środowisku gamingowych streamerów. Grupy fanowskie zostały dobrane na podstawie popularności danego streamera i gier, w które ten gra najczęściej w trakcie swoich transmisji. Podzieliłem przy tym streamerów na korzystających z serwisu Twitch i używających YouTube, gdyż te serwisy uchodzą za najpopularniejsze, jeśli mowa o streamingu gier wideo. Grupy wzięte pod uwagę to zrzeszenia obserwatorów takich twórców jak H2P\_Gucio, Kubon, Rojson czy Wagon.

Ostatecznie próba została oszacowana na 376 osób. Po uzyskaniu tytułu zwrotnych kwestionariuszy przeszedłem do analizy danych w nich zawartych, by dzięki temu móc odpowiedzieć na postawiony problem badawczy: „Dlaczego gracze decydują się na oglądanie gier zamiast w nie grać?”. Kwestionariusz ankiety składał się z 26 pytań podzielonych na sekcje tematyczne dotyczące korzystania z gier wideo, konsumpcji transmisji internetowych lub filmów w formie np. *let's play*, wpływu twórców internetowych na użytkowników serwisów streamingowych; ostatnia sekcja dotyczyła zmian w społeczności oglądających gry w dobie pandemii COVID-19.

### 3. Gracz jako widz

Popcorn gamer większość wolnego czasu poświęca na oglądanie filmów lub transmisji internetowych z zakresu gamingu. Jako że oglądanie staje się jego głównym zajęciem, jeśli chodzi o gry wideo, możemy uznać go za widza

gameplayów dostępnych w serwisach streamingowych. Warto spojrzeć chociażby na kontekst tzw. podwójnego odbiorcy treści gry wideo (Stasieńko, 2005). Jednym z odbiorców w tym przypadku jest osoba mająca bezpośredni kontakt z grą, grająca w nią. W tym przypadku możemy mówić o twórcy internetowym lub streamerze. Natomiast gracz określany jako widz staje się drugim odbiorcą treści płynących z kontekstu gry wideo. Poprzez obserwacje umiejętności streamera, które prezentuje on w trakcie transmisji bądź filmu, czy też utożsamianie się z nim widz staje się częścią rozgrywki. Popcornowiec definiowany jako widz może wydawać się zbyt pasywny, by ostatecznie nazwać go graczem, jednakże w takim korzystaniu z medium, jakim są gry wideo, w jakimś stopniu odczuwa on doświadczenie grania (Downs, 2014). Gracz często staje się gamingowym widzem z obawy przed tym, jak mogą oceniać go inni gracze (De Kort, IJsselsteijn, Gajadhar, 2007).

W grach sieciowych takich jak *League of Legends* czy *World of Warcraft* gracze stają naprzeciw wysokich oczekiwań współuczestników rozgrywki. Kiedy któryś z graczy nie wykorzystuje mechanik gry tak jak należy, jego drużyna najzwyczajniej przegrywa starcie, co często kończy się krytyką. Stąd część graczy chcących spełniać się w grach wideo decyduje się na bardziej pasywną formę korzystania z nich. Prawdopodobnie najlepszą możliwą alternatywą dla takich graczy okazują się streamy lub filmy, dzięki którym zaspokajają oni swoje potrzeby, a nie zagraża im negatywna ocena ze strony innych. Oczywiście gracz, który staje się widzem (popcorn gamerem), może przejąć rolę oceniającego (i w tym przypadku oceniać streamera), jednak ten problem chciałbym pozostawić do głębszego analizowania w kolejnych badaniach.

Warta uwagi wydaje się koncepcja Stuarta Reevesa odnosząca się do zmiany kierunku budowy niektórych gier wideo. Gry coraz częściej wymagają od graczy bardzo dużo, w tym takiego poziomu zaangażowania, zręczności w korzystaniu z mechanik oraz kompetencji w wielu innych aspektach, że zwykły gracz może nie być w stanie sprostać tym warunkom, by w pełni cieszyć się jakąś produkcją. Same gry stawiają także na widowiskowość związaną nie tylko z tradycyjnym graniem w dany tytuł, ale też z tym, jak tytuł się ogląda. Spoglądając chociażby na e-sport, możemy zauważyć, jak przeniósł się z piwnic na stadiony, przez co jego oglądalność bardzo zyskała. Reeves zwraca uwagę właśnie na to, że dzisiejsze gry coraz częściej stają się zorientowane na publiczność (Reeves, 2017).

Ostatnim istotnym aspektem w rozumieniu gracza popcornowego jako widza jest jedna z najważniejszych cech publiczności – skłonność do komentowania oglądanego widowiska (Cheung i Huang, 2011). Komentowanie sytuacji na ekranie to bardzo powszechne zjawisko. W trakcie emisji meczu piłkarskiego kibic ocenia i analizuje poczynania zawodników na boisku, ale tak samo serialowy zwrot akcji spotyka się często z komentarzem widzów. Jednakże u graczy popcornowych pojawia się praktyka, którą możemy określić jako bardziej rozwiniętą formę komentowania. Gracz w trakcie oglądania widowiska e-sportowego czy też transmisji prowadzonej przez pojedynczego streamera jest w stanie komentować zdarzenia dziejące się na ekranie w czasie rzeczywistym za pomocą live-chatu będącego ważną częścią serwisów streamingowych. Może także przeczytać komentarze innych oglądających, co nierzadko prowadzi do nawiązania dialogu i głębszej dyskusji na temat analizowanego zagadnienia. Jak wykazują przeprowadzone przeze mnie badania (przedstawione w dalszej części artykułu), gracze popcornowi bardzo często pojawiają się w trakcie transmisji właśnie w celu komentowania i wzajemnej interakcji ze społecznością zebraną wokół twórcy internetowego. Takie spotkania pokazują, że chociaż gracz popcornowy nie uczestniczy w rozgrywce bezpośrednio, to nadal jest bardzo zaangażowany w grę. Badanie doświadczeń internetowych publiczności może przyczynić się do znacznego rozwoju nauki w dziedzinie *game studies*, choćby przez to, że w trakcie interakcji powstaje wiele nowych fraz (kwestia językowa), zachowań (kwestia społeczna), a same czaty wyposażane są w nowe mechaniki (kwestia *game-dev*), takie jak chociażby możliwość wyboru kwestii dialogowych w *Baldur's Gate III* czy niegdyś popularne twitch playe, podczas których gracze na czacie przechodzą grę, wydając polecenia właśnie za pomocą live-czatu.

#### 4. Kontekst teoretyczny gratyfikacji i korzystania z mediów

Aby dokładniej zobrazować mechanizmy związane ze stawaniem się graczem-widzem, chciałbym zwrócić uwagę na klasyczne teorie, które wyjaśniają motywacje jednostki do stania się częścią audytorium medialnego. Wiele z naszych działań w tej kwestii wynika z potrzeb, które staramy

się zaspokoić, wybierając przy tym odpowiednie medium (Goban-Klas, 2009). Bazując na teorii poznawczo-doświadczeniowej „Ja” Seymoura Epsteina, możemy wskazać na takie potrzeby jak dążenie do przyjemności, zachowanie stabilnego oraz spójnego systemu reprezentacji doświadczeń, budowanie i podtrzymywanie kontaktów czy umacnianie samooceny. Potrzeby te ukierunkowują postrzeganie świata przez jednostkę, ale także jej działania w świecie społecznym (Polański, 2017).

Teoria gratyfikacji Denisa McQuaila mówi o tym, że odpowiednie użytkowanie mediów może przynieść korzyści psychospołeczne ich konsumentowi (McQuail, 2008, s. 418). Wymienione w teorii korzyści to:

- Informacja – słowo to opisuje dążenie użytkownika mediów do pozyskiwania treści, które będą dla niego istotne zarówno w bliższym, jak i odległym otoczeniu; poprzez poznawanie takich treści zaspokaja on swoją ciekawość, poznaje nowe możliwości i rozwija zainteresowania w danej dziedzinie.
- Kształtowanie tożsamości – w mediach ich użytkownicy poszukują akceptacji i odbicia własnego ja; poprzez takie zachowania czy prezentowane przez medium wartości istotne dla życia użytkownika czuje się on spełnioną jednostką w środowisku, które go otacza.
- Integracja i interakcja społeczna – spełnienie jednostki w wykonywaniu ról społecznych i przynależności do grupy jako całości, która w swoich działaniach spełnia założenia integracyjne. Jest to szczególnie istotna kwestia w odniesieniu do graczy popcornowych będących częścią społeczności serwisów streamingowych.
- Rozrywka – korzyść, która dla części ludologów będzie najważniejszą ze wszystkich wskazanych. McQuail spogląda na nią dwójako: pierwsza perspektywa mówi o korzystaniu z mediów dla odpoczynku, rozluźnienia czy rozrywki, druga – o mechanizmach takich jak eskapizm czy odwrócenie uwagi od trosk, co jest ciekawym spojrzeniem na aspekt rozrywki jako narzędzia terapeutycznego.

## 5. Prezentacja wyników badań

W tym miejscu chciałbym przedstawić najistotniejsze wyniki badań własnych, które przybliżają do odpowiedzi na pytanie, dlaczego gracze coraz

częściej decydują się na oglądanie gier. Zaprezentowane poniżej dane dotyczą 28 proc. respondentów, którzy zdecydowanie przedkładają oglądanie gier nad ich tradycyjną konsumpcję.

## 5.1 Preferencje związane z grami

**Tabela 1.** Najpopularniejsze tryby gier wśród graczy popcornowych

Tryb gry	Single-player	Multi-player	W zależności od gry
	8%	23%	69%

Respondenci w znacznej większości stwierdzili, że tryb gry, jaki wybierają, zależy od określonego tytułu (69 proc.). Kiedy natomiast tryb rozgrywki jest najważniejszy, gry wieloosobowe (23 proc.) przeważają nad tymi dla pojedynczego gracza (8 proc.).

**Tabela 2.** Najpopularniejsze typy gier wśród graczy popcornowych<sup>2</sup>

Typ gier	
Gry sieciowe	21%
FPS	17%
RPG	16%
Gry akcji	9%
RTS	7%
Przygodowe	7%
Wyścigowe	5%
Sportowe	5%
Zręcznościowe	5%
Symulatory	5%
Logiczne	2%
Muzyczne i taneczne	1%

<sup>2</sup> Poniższy podział jest umowny, gdyż wiele tytułów łączy w sobie kilka wymienionych typów. Na przykład np. *Counter Strike GO* jest grą sieciową oraz FPS-em. (Podane w tabeli liczby wynikają ze wskazań w ankiecie).



Gracze popcornowi w swoich wyborach decydują się głównie na gry sieciowe (21 proc.), FPS (17 proc.) oraz RPG (16 proc.). Dwa pierwsze typy charakteryzują się tym, że w wypadku gier sieciowych oglądający często może nauczyć się czegoś nowego lub zobaczyć rozgrywkę na znacznie wyższym poziomie umiejętności niż własny, a w przypadku gier RPG opowieść przyciąga znaczną część oglądających przez możliwość zagłębienia się w historię i immersyjne przeżywanie świata przedstawionego.

**Tabela 3.** Najpopularniejsze tytuły gier wśród graczy popcornowych

Najpopularniejsze tytuły	
<i>League of Legends</i>	29%
<i>Counter Strike</i>	17%
Seria <i>Wiedźmin</i>	12%
<i>Gothic</i>	10%
<i>Among Us</i>	9%
<i>Sekiro: Shadows Die Twice</i>	7%
Inne	16%

Tytułem górującym nad resztą jest *League of Legends* (29 proc.). Obserwacja społeczności LoL wskazuje na ogromne zainteresowanie tą produkcją. Jest ona od wielu lat w czołówce oglądanych gier w serwisie Twitch.tv. *Counter Strike* zaskarbił sobie przychylność 17 proc. oglądających, natomiast poza grami sieciowymi dominują takie tytuły jak seria o wiedźminie (12 proc.), co może wynikać z tego, że część graczy nie posiada sprzętu, który sprostałby wymaganiom gry *Wiedźmin 3: Dziki Gon* (patrz tabela nr 7), oraz starsza seria *Gothic* (10 proc.). *Among Us* w trakcie przeprowadzania badania był bardzo ważny zarówno dla graczy, jak i w serwisach streamingowych, co obrazują powyższe dane: 9 proc. graczy uważa ten tytuł za swój ulubiony. Natomiast ostatnią z istotnych gier jest *Sekiro: Shadows Die Twice*. Z jej skomplikowaną mechaniką nie każdy gracz potrafi sobie poradzić, jest to więc tytuł popularny wśród osób chcących zgłębić treść gry przez oglądanie jej u streamera bądź youtubera (zob. tabelę nr 7).

## 5.2 Gdzie i dlaczego oglądane są gry?

**Tabela 4.** Najchętniej wybierane platformy streamingowe wśród graczy popcornowych

Preferowana platforma	Twitch.tv	YouTube	Twitch.tv/YouTube
	49%	12%	39%

Gracze najczęściej decydują się na oglądanie wideo na platformie Twitch.tv (49 proc.), a serwis YouTube jest znacznie mniej popularny (12 proc.). Na korzystanie z obu serwisów decyduje się 39 proc. respondentów. W przeciwieństwie do serwisu YouTube serwis Twitch.tv posiada wiele narzędzi społecznościowych, takich jak *twitch drop*, dzięki któremu w trakcie oglądania transmisji jej widz może zdobyć pewne nagrody oraz przydatne dodatki do różnych gier (np. efekty wizualne zmieniające wygląd – tzw. skórki). Narzędzia społecznościowe są cały czas rozwijane i wspomagane przez zewnętrzne podmioty, jak chociażby firma Amazon, która za pośrednictwem subskrypcji Prime Gaming dostarcza użytkownikom serwisu wiele różnych funkcjonalności. Działania, które mają poprawić jakość oglądania i zachęcić użytkowników do korzystania z Twitch.tv, z pewnością wpływają na to, że jest to najpopularniejszy serwis w tym zestawieniu.

**Tabela 5.** Główny motyw oglądania transmisji lub filmów przez graczy popcornowych

Co głównie przyciąga do transmisji	Twórca (streamer/youtuber)	Aktualnie rozgrywana gra	Społeczność
	77%	16%	7%

Dla znacznej części badanych najważniejszym powodem pojawienia się na transmisji jest jej twórca (77 proc.). Dany tytuł (16 proc.) czy społeczność (7 proc.) nie okazują się głównymi motywatorami.

**Tabela 6.** Udział popcorn gamerów w czacie tekstowym

Czy bierzesz czynny udział w czacie?	Tak, w celu zadania pytania lub rozmowy z twórcą.	Tak, w celu interakcji/zabawy z innymi na czacie.	Nie korzystam z czatu.
	29%	34%	37%

W czasie oglądania transmisji internetowych z czatu tekstowego korzysta łącznie 63 proc. użytkowników. Z tego 34 proc. wykorzystuje go do rozmów z innymi użytkownikami i różnych zabaw, które są charakterystyczną cechą większości czatów (w szczególności w serwisie Twitch.tv), a 29 proc. popcornowców używa czatu do kontaktu ze streamerem.

**Tabela 7.** Co przyciąga popcorn gamerów do transmisji?

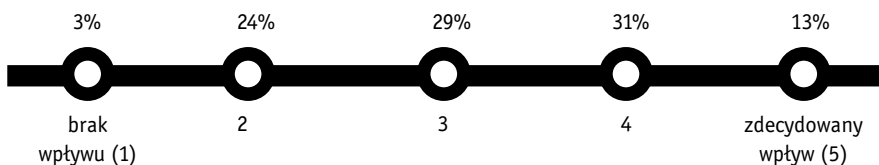
Dlaczego decydują się oglądać transmisje?	Wolą oglądać, jak ktoś inny gra w gry wideo.	Ich sprzęt nie pozwala na komfortowe granie.	Pojawiają się na transmisjach ze względu na społeczność.	Niewystarczające umiejętności do gry.	Inne
	36%	27%	16%	12%	9%

Najczęstszą przyczyną oglądania gier w internecie jest sama przyjemność, jaką czerpie popcorn gamer z poczynań innych graczy (36 proc.), co można porównać choćby do piłki nożnej. Dla większości zainteresowanych tym sportem normą jest oglądanie meczu, a nie jego osobiste rozgrywanie. Sprzęt komputerowy niespełniający odpowiednich standardów plasuje się na drugim miejscu (27 proc.) jako przyczyna oglądania gier. Natomiast 16 proc. decyduje się oglądać transmisje ze względu na społeczność, jaką może spotkać na wcześniej opisywanym czacie tekstowym. Ostatnią z istotnych kwestii (12 proc.) są niewystarczające umiejętności gracza, który nie może sobie poradzić z danym tytułem.

### 5.3 Wpływ twórcy na widza

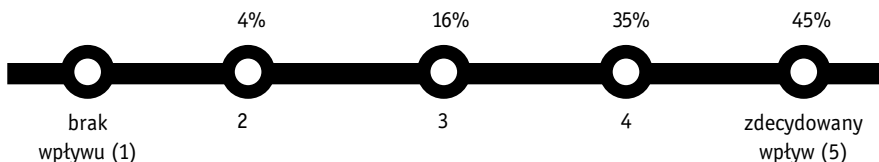
95 proc. badanych graczy stwierdza, że środowisko streamerów i youtuberów ma na nich wpływ. Na poniższych skalach pokazano oddziaływanie twórców internetowych na poszczególne aspekty życia graczy.

#### Zachowanie w życiu codziennym



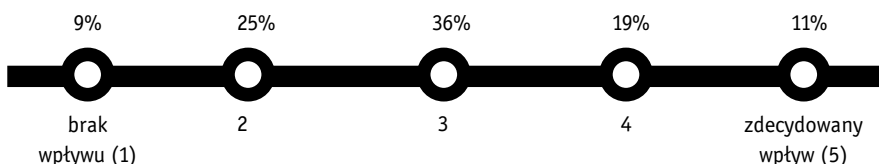
Większość badanych stwierdza, że streamer czy youtuber ma wpływ na zachowanie w życiu codziennym społeczności go oglądającej. Czwarty stopień powyższej skali, który możemy ocenić jako duży wpływ, dotyczy 31 proc. respondentów. O umiarkowanym wpływie na życie codzienne mówi 29 proc. badanych, natomiast 24 proc. graczy twierdzi, że twórcy słabo wpływają na życie codzienne odbiorców treści internetowych.

#### Zachowanie w internecie



45 proc. respondentów stwierdza, że odczuwają zdecydowany wpływ twórcy na ich zachowania w internecie. Przejawia się to chociażby przez wykorzystanie zaobserwowanych na transmisjach zachowań lub też słów, zwrotów czy emotikon, które często stają się wizytówką sieciową danego twórcy.

#### Preferencje związane z graniem (tryb lub typ gry itp.)



W przypadku preferencji związanych z grami decyzje często pozostają w gestii samego użytkownika, a twórca w mniej niż połowie przypadków jest postrzegany jako ten, kto ma wpływ na wybór trybu lub typu gry, w którą będzie później grał obserwator transmisji. Natomiast jak wskazują dane z tabeli nr 5, to twórca jest głównym powodem pojawienia się oglądających, a tytuł, w który gra, jest sprawą drugorzędną.

#### 5.4 Pandemia COVID-19

Zapytałem respondentów również o to, w jaki sposób pandemia COVID-19 wpłynęła na ich podstawowe czynności, które bezpośrednio łączą się z aktywnościami gracza.

**Tabela 10.** Zmiany zachowań graczy podyktowane światową pandemią

Zmiana aktywności	Zdecydowanie nie	Nie	Nie zmieniło się	Tak	Zdecydowanie tak
Czas w domu	5%	8%	29%	29%	28%
Czas na granie w gry	11%	9%	41%	25%	13%
Czas na oglądanie gier	7%	9%	37%	27%	20%

Gracze z powodu pandemii zdecydowali się spędzać więcej czasu w domu (57 proc.). COVID spowodował zmianę form wielu aktywności, poczynając od robienia zakupów w rygorze sanitarnym, kończąc na przeniesieniu nauki i pracy na system zdalny. Zarówno gracze, którzy są jeszcze na etapie nauki, jak i ci, którzy pracują zawodowo, zostali zmuszeni do dłuższego przebywania w domowych czterech ścianach. Najważniejsze jednak w przypadku badania graczy są pytania o to, czy epidemia zmieniła spędzanie czasu w świecie wirtualnym. W przypadku tradycyjnego grania największy odsetek badanych (41 proc.) stwierdza, że ich czas spędzony na graniu w gry nie uległ zmianie. Natomiast najpopularniejsza forma spędzania czasu przed komputerem wśród popcorn gamerów, czyli oglądanie gier, zmieniła się w perspektywie pandemii:

47 proc. respondentów uważa, że spędza więcej czasu, ciesząc się transmisjami w gamingowych serwisach internetowych.

## 6. Podsumowanie

W prezentacji kontekstu teoretycznego artykułu nakreślony został obraz użytkowników serwisów streamingowych jako publiczności. Widzów transmisji internetowych charakteryzuje w głównej mierze chęć interakcji, przy jednoczesnym pośrednim uczestniczeniu w rozgrywce. Zdaniem niektórych badaczy (Downs, Vetre, Howard, 2013) już to czyni ich graczami. W badaniu potwierdziły się takie kwestie, jak skłonność do komentowania (Cheung i Huang, 2011), objawiająca się rozmowami na live-chacie w trakcie transmisji internetowych. Jednak głównym celem artykułu poza wstępnym zarysowaniem zjawiska popcorn gamingu jest odpowiedzieć na postawione w tytule pytanie: dlaczego gracze decydują się na coraz częstsze oglądanie gier? Spójrzmy na to pytanie przez pryzmat prezentowanych przez respondentów korzyści – zgodnie z teorią korzystania z mediów.

Korzyść informacyjną w rozumieniu McQuaila można rozpatrywać w tym przypadku jako poznanie (zdobycie wiedzy) i zaspokajanie ciekawości wynikającej z zainteresowań. Gracze popcornowi decydują się na oglądanie transmisji często właśnie przez chęć poznania tytułów, w które sami nie są w stanie zagrać, co motywują gorszym sprzętem czy niedostatecznymi umiejętnościami. Warto zwrócić uwagę na to, że dzisiejsze gry są nierzadko bardzo wymagające i tylko część graczy dysponuje odpowiednimi umiejętnościami, czasem oraz sprzętem (Gibbons, 2015, s. 30). Transmisje internetowe otwierają przed graczem możliwość zapoznania się z treściami gier wideo, które wcześniej byłyby dla niego niedostępne, a przez poznanie nowych treści jednostka jest w stanie rozwijać się i samorealizować.

Kształtowanie tożsamości w głównej mierze wiąże się z wpływem streamerów czy youtuberów na różne aspekty życia badanych graczy. Najsilniejszy wpływ można zaobserwować w obszarze działań w sieci internetowej: twórcy oddziałują na normy w zachowaniach swych odbiorców. Wpływ na życie codzienne jest mniej odczuwany. Twórcy internetowi

są w stanie w pewnym stopniu kreować tożsamość graczy, przede wszystkim przez wytwarzanie wokół siebie społeczności korzystającej z tych samych kodów kulturowych. W tych grupach często powstają także nowe i nieistniejące nigdzie indziej formy języka (Urbaniak, 2009, s. 272).

Popcorn gamerzy podejmują wiele czynności, dzięki którym uzyskują korzyści interakcyjne. Pierwszą z nich jest udzielanie się na czacie będącym integralną częścią transmisji, na którym to oglądający przedstawiają swoje poglądy albo zadają pytania streamerom. Kolejną aktywnością z pogranicza interakcyjnego jest możliwość brania udziału w minigrach organizowanych przez streamerów<sup>3</sup>, do których mogą dołączyć oglądający za pośrednictwem wspomnianego czatu. Poza braniem udziału w minigrach widzowie mogą również dołączyć do twórcy w niektórych tytułach, takich jak *League of Legends* czy *Among US*. W przypadku uczestnictwa w takim wydarzeniu możemy mówić o spełnianiu potrzeby współpracy i rywalizacji, które należy uznać za formy interakcyjne (Bailey, 2006).

Opisane w artykule zjawisko popcorn gamingu może otworzyć przed badaczami nowe możliwości w analizie gier wideo i światów wirtualnych. W przyszłości na pewno warto rozważyć badania, które miałyby na celu porównanie zwyczajów graczy tradycyjnych z graczami oglądającymi cudze gry. Kolejnym zjawiskiem zasługującym na zbadanie mogą być pojawiające się w transmisjach internetowych narzędzia, które pozwalają widzom na interakcję nie tylko z innymi widzami i streamerem, ale też z grą, w którą gra (tak jak w przypadku możliwości wyborów kwestii dialogowych w *Baldur's Gate 3* przez społeczność). Może to doprowadzić do wyklarowania się nowego zjawiska komunikacji i integracji w świecie wirtualnym. Badanie wzrostu liczby oglądających gry w czasie wielkich premier może przyczynić się do zmian w działaniach marketingowych firm w branży *game-dev*, by te tworzyły nowe narzędzia społecznościowe pozwalające na wzmożoną integrację w czasie transmisji oraz jeszcze silniejszą immersję dzięki możliwości wpływu na świat przedstawiony w oglądanej grze.

.....  
<sup>3</sup> Za pomocą rozszerzenia serwisu twitch „PlayWithViewers” twórcy mogą organizować przeróżne wydarzenia bądź minigry, które opierają się na rywalizacji pomiędzy widzami.

## Literatura

- Bailey, C., Pearson, E., Gkatzidou, V., Green, S. (2006) *Using Video Games to Develop Social, Collaborative and Communication Skills*. Orlando.
- Cheung, G., Huang, J. (2011) Starcraft from the Stands: Understanding the Game Spectator. *Proc. CHI 2011*. ACM Press.
- De Kort, Y.A.W., IJsselsteijn, A., Gajadhar, B.J. (2007). People, Places, and Play: A Research Framework for Digital Game Experience in a Socio-Spatial Context. In *Situated Play, Proceedings of DiGRA 2007 Conference*. Online: <[https://www.researchgate.net/publication/215827730\\_People\\_Places\\_and\\_Play\\_A\\_research\\_framework\\_for\\_digital\\_game\\_experience\\_in\\_a\\_socio-spatial\\_context](https://www.researchgate.net/publication/215827730_People_Places_and_Play_A_research_framework_for_digital_game_experience_in_a_socio-spatial_context)>. Data dostępu: 29 listopada 2022.
- Downs, J., Vetere, F., Howard, S. (2013). Paraplay: Exploring Playfulness around Physical Console Gaming. *Proc. INTERACT 2013*. Springer.
- Gibbons, S. (2015). *Disability, Neurological Diversity, and Inclusive Play: An Examination of the Social and Political Aspects of the Relationship between Disability and Games*. Waterloo.
- Goban-Klas, T. (2009). *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa: PWN.
- Introducing Newzoo's Gamer Segmentation™: The Key to Understanding, Quantifying, and Reaching the New Era of Game Enthusiasts (24 kwietnia 2019). Online: <<https://newzoo.com/news/introducing-newzoos-gamer-segmentation-the-key-to-understanding-quantifying-and-reaching-game-enthusiasts-across-the-world/>>. Data dostępu: 29 listopada 2022.
- McQuail, D. (2008). *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa: PWN.
- Polański, G. (2017). Gratyfikacje z korzystania z mediów. *Edukacja - Technika - Informatyka*, nr 3, 250-255.
- Reeves, S. (2017). *Designing Interfaces in Public Settings: Understanding the Role of the Spectator in Human Computer Interaction*. London: Springer.
- Stasienko, J. (2005). *Alien vs. predator? Gry komputerowe a badania literackie*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rutkowski, E., Marszałkowski, J., Biedermann, S. (2020). *The Game Industry of Poland*. Online: <<https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/the-game-industry-of-poland>>. Data dostępu: 29 listopada 2022.



- StreamElements, Arsenal.gg (b.d.). *State of the Stream 2019*. Online: <<https://cdn.streamelements.com/static/State-of-Stream-2019.pdf>>. Data dostępu: 29 listopada 2022.
- Urbaniak, A. (2009). Kultura a język. Rola gier w rozwoju językowym współczesnego człowieka w świetle hipotezy Sapira-Whorfa. *Homo Ludens*, 1(1), 269–278.
- Wroczyński, R. (1974). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.
- Zawadzka, A. (1976). Obciążenie studentów nauką a formy wypoczywania. Warszawa: PWN.
- Złotek, M. (2017). *Grywalizacja – wykorzystanie mechanizmów z gier jako motywatora do zmiany zachowania ludzi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

mgr Maciej Śledź – socjolog, doktorant Kolegium Doktorskiego Socjologii Wydziału Nauk Społecznych, Uniwersytet Wrocławski

---

## **Zjawisko popcorn gamingu. Dlaczego coraz częściej oglądamy gry?**

**Abstrakt:** Artykuł skupia się na opisie nowego zjawiska w świecie gier wideo: popcorn gamingu. Poszukuje odpowiedzi na pytanie, dlaczego gracze decydują się na oglądanie gier wideo. Tekst odwołuje się do teorii komunikowania masowego Denisa McQuaila. Typ gracza nazywanego popcorn gamerem to w skrócie osoba, która woli oglądać gry niż w nie grać. Zjawisko popcorn gamingu ma zasadniczy związek z rozwojem platform oferujących funkcję streamingu – jak Twitch i YouTube – które przyczyniają się do powolnej zmiany nastawienia graczy do korzystania z gier.

**Słowa kluczowe:** gry wideo, teoria komunikowania masowego, konsumpcja mediów, popcorn gaming, streaming

---



**III.**  
**KOMUNIKATY**  
**ANNOUNCEMENTS**



# I komunikat o XVIII 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, osiemnastą konferencję pod tytułem „Przyszłość gier”, **Poznań (on-line), 19-20 listopada 2022. Następna konferencja planowana jest na 24-25.11.2023.** Prosimy śledzić informacje na oficjalnej stronie towarzystwa: <[www.PTBG.org.pl](http://www.PTBG.org.pl)> oraz stronie konferencji: <[www.gry.konferencja.org](http://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](http://www.gry2005.konferencja.org)>

#### **II. GRA W KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM, SPOŁECZNYM I MEDIALNYM**

Poznań 25–26 listopada 2006

<[www.gry2006.konferencja.org](http://www.gry2006.konferencja.org)>

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

**ROLA GIER  
WE WSPÓŁCZESNOŚCI**

Poznań 24–25 listopada 2007

<[www.gry2007.konferencja.org](http://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](http://www.gry2008.konferencja.org)>

**V. SPOŁECZNY I NAUKOWY STATUS  
LUDOLOGII**

Poznań 17–18 października 2009

<[www.gry2009.konferencja.org](http://www.gry2009.konferencja.org)>

**VI. MIĘDZY PRZYJEMNOŚCIĄ  
A UŻYTECZNOŚCIĄ**

Poznań 13–14 listopada 2010

<[www.gry2010.konferencja.org](http://www.gry2010.konferencja.org)>

**VII. PERSPEKTYWY ROZWOJU  
LUDOLOGII**

Poznań 18–19 listopada 2011

<[www.gry2011.konferencja.org](http://www.gry2011.konferencja.org)>

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

Poznań 24–25 listopada 2012

<[www.gry2012.konferencja.org](http://www.gry2012.konferencja.org)>

**IX. GRY STOSOWANE  
I GAMIFIKACJA**

Poznań 16–17 listopada 2013

<[www.gry2013.konferencja.org](http://www.gry2013.konferencja.org)>

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

Poznań 15–16 listopada 2014

<[www.gry2014.konferencja.org](http://www.gry2014.konferencja.org)>

**XI. METODY BADAŃ NAD GRAMI**

Poznań 21–22 listopada 2015

<[www.gry2015.konferencja.org](http://www.gry2015.konferencja.org)>

**XII. ROZRYWKA – EDUKACJA  
– PRZEMYSŁ**

Poznań 24–25 października 2016

<[www.gry2016.konferencja.org](http://www.gry2016.konferencja.org)>

**XIII. TECHNOLOGIE GIER  
W PERSPEKTYWIE KULTUROWEJ**

Poznań, 18–19 listopada 2017

<[www.gry2017.konferencja.org](http://www.gry2017.konferencja.org)>

**XIV. ZABAWA – NAUKA – SPORT?  
MIEJSCE GIER WE WSPÓŁCZESNEJ  
KULTURZE**

Poznań, 17–18 listopada 2018

<[www.gry2018.konferencja.org](http://www.gry2018.konferencja.org)>

**XV. GRY I GRANIE JAKO ROZRYWKA,  
NAUKA I SZTUKA**

**Poznań, 16-17 listopada 2019**

[www.gry2019.konferencja.org](http://www.gry2019.konferencja.org)

**XVI. (I)GRAJĄC ZE ZDROWIEM**  
**Poznań (on-line), 21-22 listopada 2020**

[www.gry2020.konferencja.org](http://www.gry2020.konferencja.org)

**XVII. GRY Z HISTORIĄ I DZIEDZICTWEM**

**Poznań (on-line), 20-21 listopada 2021**

[www.gry2021.konferencja.org](http://www.gry2021.konferencja.org)

# FIRST CALL FOR PAPERS

Games Research Association of Poland has been organising an international academic conference cycle “Culture-Generative Function of Games” since 2005. The conferences are held every year in November in Poznań, Poland. The Main Board of GRAP has the pleasure to invite you for the next, eighteenth conference entitled “**The Future of Games**”, **Poznań, 24–25 November 2022**. Another conference is planned on **18–19 November 2023**. For more information, please visit the official site of the association: <[www.PTBG.org.pl](http://www.PTBG.org.pl)> and the site of the conference: <[www.gry.konferencja.org](http://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](http://www.gry2005.konferencja.org)>

### **II. GAME IN THE EDUCATION, MEDIA AND SOCIETY**

Poznań 25–26 November 2006

<[www.gry2006.konferencja.org](http://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](http://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](http://www.gry2008.konferencja.org)>

### **V. SOCIAL AND ACADEMIC STATUS OF LUDOLOGY**

Poznań 17–18 October 2009

<[www.gry2009.konferencja.org](http://www.gry2009.konferencja.org)>

### **VI. BETWEEN PLEASURE AND USEFULNESS**

Poznań 13–14 November 2010

<[www.gry2010.konferencja.org](http://www.gry2010.konferencja.org)>



**VII. PERSPECTIVES ON THE  
DEVELOPMENT OF LUDOLOGY**

Poznań 18–19 November 2011  
<[www.gry2011.konferencja.org](http://www.gry2011.konferencja.org)>

**IX. APPLIED GAMES AND  
GAMIFICATION**

Poznań 16–17 November 2013  
<[www.gry2013.konferencja.org](http://www.gry2013.konferencja.org)>

**XI. METHODS OF GAMES RESEARCH**

Poznań 21–22 November 2015  
<[www.gry2015.konferencja.org](http://www.gry2015.konferencja.org)>

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

Poznań 18–19 November 2017  
<[www.gry2017.konferencja.org](http://www.gry2017.konferencja.org)>

**XV. GAMES AND PLAYING AS  
ENTERTAINMENT, EDUCATION AND ART**

Poznań, 16–17 November 2019  
<[www.gry2019.konferencja.org](http://www.gry2019.konferencja.org)>

**XVII. GAMES WITH HISTORY  
AND HERITAGE**

Poznań (on-line), 20–21 November 2021  
<[www.gry2021.konferencja.org](http://www.gry2021.konferencja.org)>

**VIII. THE LUDOLOGIST AT UNIVERSITY  
AND BEYOND**

Poznań 24–25 November 2012  
<[www.gry2012.konferencja.org](http://www.gry2012.konferencja.org)>

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

Poznań 15–16 November 2014  
<[www.gry2014.konferencja.org](http://www.gry2014.konferencja.org)>

**XII. ENTERTAINMENT –  
EDUCATION – INDUSTRY**

Poznań 24–25 October 2016  
<[www.gry2016.konferencja.org](http://www.gry2016.konferencja.org)>

**XIV. FUN – EDUCATION – SPORT  
THE PLACE OF GAMES IN  
CONTEMPORARY CULTURE**

Poznań 17–18 November 2018  
<[www.gry2018.konferencja.org](http://www.gry2018.konferencja.org)>

**XVI. PLAYING WITH HEALTH**

Poznań (on-line), 21–22 November 2020  
<[www.gry2020.konferencja.org](http://www.gry2020.konferencja.org)>



## Wymogi publikacji w czasopiśmie „Homo Ludens”

*(obowiązujące od czerwca 2020 roku)*

Tekst powinien obejmować maksymalnie 10–12 stron autorskich, czyli od 18 tys. do 21,6 tys. znaków (ze spacjami) czcionką Times New Roman o rozmiarze 12, zgodnie z poniższymi wytycznymi. Mniej, jeśli tekst zawiera tabele lub ilustracje. Dłuższe artykuły będą rozpatrywane indywidualnie.

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

### 1. Marginesy przy formacie strony A4:

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

### 2. Odstęp między wierszami (interlinia): 1,5 wiersza.

3. Artykuł powinien być podzielony na numerowane sekcje (1, 2 itd.) i subsekcje (1.1, 1.2 etc.).
4. Wymiary tabel, wykresów, rysunków itp. (**wyłącznie w odcieniach szarości**) nie mogą przekraczać 11,8 cm szerokości i 19,5 cm wysokości. Elementy takie należy umieścić w tekście artykułu w formie elektronicznej. Prosimy również o ich dodatkowe przesłanie w osobnych plikach – w rozdzielczości nie mniejszej niż 300 DPI, format EPS, PDF, JPG lub TIFF.
5. W celu wyróżnienia istotnych partii tekstu:
  - podkreśleń („**gra**”) i kursywy („*gra*”) prosimy nie używać;
  - można używać wytłuszczenia („**gra**”), ale tylko w wypadku kluczowych miejsc artykułu, szczególnie istotnych słów i fraz.
6. Kursywą zapisujemy natomiast tytuły książek, filmów, gier itp. (*Morfologia bajki, Jumanji, Wiedźmin 3: Dziki Gon* etc.).
7. Tytuły gazet i czasopism w głównym tekście artykułu podajemy w cudzysłowie („*Homo Ludens*”, „*Gazeta Wrocławska*”). W artykułach w języku angielskim – kursywą (*Homo Ludens, Gazeta Wrocławska*).
8. Tytuły artykułów przytaczane w tekście głównym prosimy również podawać kursywą (*Wewnętrzna etyka gry*). W artykułach w języku angielskim – w cudzysłowie (“*Wewnętrzna etyka gry*”).
9. Prosimy używać polskich skrótów i oznaczeń: „cyt. za” (przy cytacie, który przytaczamy za innym autorem), „tamże” itd. W artykułach w języku angielskim: „as cit. in” (nie stosujemy natomiast „ibid.” ani „ibidem”).
10. W wyliczeniach prosimy używać punktorów (•), a w podpunktach drugiego stopnia – półpauz (-). Pierwszy i kolejne podpunkty powinny się kończyć średnikami, a ostatni kropką.
11. Daty prosimy zapisywać w formacie: 30 listopada 2016 (w artykułach w języku angielskim: 30 November 2016).

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

Dorobek Krzysztofa Kieleckiego następująco interpretuje Jan Łódzki:

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

Z tym odczytaniem jednak trudno się zgodzić.

W przypadku wystąpienia „cytatu w cytacie” stosujemy cudzysłowy wewnętrzne francuskie:

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

W artykułach w języku angielskim:

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

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

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

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

16. W razie wątpliwości zachęcamy do wzorowania się na artykułach opublikowanych już w „Homo Ludens”, np. na pracy Arminy Muszyńskiej *Gra w poznanie grą w odkodowanie – gry miejskie w małym mieście (przykład Głowna)* z czwartego numeru czasopisma.
17. Artykuły, które nie będą respektowały powyższych wytycznych – a także teksty zawierające inne istotne braki – mogą zostać odrzucone lub zwrócone do korekty autorskiej.

### **Zasady sporządzania odwołań bibliograficznych i spisu literatury**

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

### **Odwołania bibliograficzne w tekście głównym**

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

1. Postać wampira doczekała się swojej symbolicznej biografii (Janion, 2002).
2. O późnym średniowieczu pisał także Johan Huizinga (1992).
3. Można się spotkać także z innym poglądem: „Gry nie są tylko dla dzieci” (Smith, 2009, s. 44-46).

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

Jeśli odwołujemy się do określonego fragmentu, a nie do całości tekstu, to podanie numerów stron jest konieczne zarówno przy cytowaniu, jak i przy parafrazowaniu.

## **Literatura**

W tej części umieściliśmy przykłady opisów bibliograficznych dla różnych typów źródeł. Opis powinien zawierać wszystkie informacje wskazane niżej, jeśli to możliwe. Wykaz źródeł należy poprzedzić słowem „Literatura”, (w artykułach w języku angielskim – „References”), a teksty podawać w kolejności alfabetycznej.

W tytułach tekstów anglojęzycznych prosimy zaczynać od wielkiej litery wszystkie słowa poza przyimkami, przedimkami i spójnikami (np. „a”, „the”, „and”).

### **Książka autorska**

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

### **Książka zbiorowa**

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

### **Artykuł w czasopiśmie**

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

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

Jeśli artykuł jest dostępny online, prosimy **zawsze** dołączać odpowiedni adres internetowy z datą dostępu. Prosimy **nie** podawać identyfikatorów DOI.

### **Artykuł w gazecie**

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

### **Rozdział w pracy zbiorowej**

Budziszewska, M., Dryll, E. (2008). Poczucie dorosłości a opowieść o własnych rodzicach. Badanie z wykorzystaniem strukturalnej analizy tekstu. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 189–209). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

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

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



Jeśli dany wpis opatrzony jest dokładną datą, w spisie literatury prosimy ją podać (jak powyżej). Natomiast w odnośniku nawiasowym w tekście głównym wystarczy sam rok.

Jeżeli nie da się odnaleźć informacji o autorach, zamiast niej można podać na początku nazwę witryny. W powyższym przykładzie mogłoby to wyglądać następująco:

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

W przypadku powoływania się na całą stronę (np. zawierającą grę przeglądarkową) prosimy podawać samą nazwę witryny, rok jej uruchomienia i adres internetowy (wraz z datą dostępu):

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

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

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

### **Praca dyplomowa**

Przeradzki, G. (2015). *Sposoby wykorzystywania gier planszowych w pracy bibliotekarza*. Uniwersytet Szczeciński: niepublikowana praca licencjacka.

### **Gry**

Wykaz gier prosimy dołączać do artykułu, jeśli pojawiają się w nim więcej niż dwa tytuły. Prosimy uwzględniać wszystkie gry wspomniane w tekście. Ich wykaz prosimy poprzedzić słowem „Ludografia” (w artykułach

w języku angielskim – „Ludography”), a opisy bibliograficzne podawać według wzoru:

Producent (rok). Tytuł [platforma]. Wydawca, kraj wydania.

Oto przykłady:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Informacje o Zakładzie Komunikacji Interkulturowej i Badań Ludologicznych

Pracownia Badań Ludologicznych (utworzona w 2009 r. jako Pracownia Badań Ludologicznych w Glottodydaktyce i Komunikacji Interkulturowej – nazwę skrócono do obecnej postaci w 2012 r.) jest pierwszą jednostką uczelnianą w Polsce, a najprawdopodobniej również na świecie, z ludologią w nazwie. Jej pracownicy w badaniach własnych, zespołowych, przygotowywanych rozprawach habilitacyjnych i doktorskich oraz w dydaktyce – zarówno podczas prowadzonych zajęć specjalizacyjnych, seminariów licencjackich/magisterskich, jak i praktycznych-językowych wpisujących się w zakresy oferowanych w ILS specjalizacji w ramach kierunku filologia-lingwistyka stosowana – zajmują się strategią ludyczną w zakresie nazwy pracowni (m.in. grammi 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 Badań Gier. Wśród jej pracowników znajdują się członkowie, członkowie-założyciele Towarzystwa oraz regularni uczestnicy corocznych konferencji naukowych PTBG. W 2019 roku Pracownia Badań Ludologicznych awansowała do rangi Zakładu poprzez połączenie z dotychczasowym Zakładem Komunikacji Interkulturowej ILS, tworząc Zakład Komunikacji Interkulturowej i Badań Ludologicznych.

Od 2005 r. przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM działa także pierwsze w Polsce statutowe koło Polskiego Towarzystwa Badania Gier – Poznańskie Koło PTBG przy ILS UAM. Spotkania jego członków odbywają się jednocześnie z zebraniem Sekcji Ludologicznej Koła Naukowego Studentów Lingwistyki Stosowanej.

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

Adres: Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, Collegium Novum,  
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, tel. 61 829 29 25, 61 829 29 33,  
fax. 618292926, <[www.ILS.amu.edu.pl](http://www.ILS.amu.edu.pl)>.

**INFORMACJE  
O POLSKIM TOWARZYSTWIE  
BADANIA GIER**

**INFORMATION  
ABOUT THE 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](http://www.ptbg.org.pl)>

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

Kontakt: [ptbg@ptbg.org.pl](mailto:ptbg@ptbg.org.pl), [jszeja@pro.onet.pl](mailto:jszeja@pro.onet.pl), [SurdykMG@amu.edu.pl](mailto: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 Stasieńko

prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych  
*Wiceprzewodniczący*

dr Aleksandra Mochocka  
*Sekretarz*

mgr Krzysztof Chmielewski  
dr Marcin Petrowicz  
prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski



## Die polnische Gesellschaft zur Spieleforschung

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

PTBG Haupt- und Forum-Website: <[www.ptbg.org.pl](http://www.ptbg.org.pl)>

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

Kontakt: [ptbg@ptbg.org.pl](mailto:ptbg@ptbg.org.pl), [jszeja@pro.onet.pl](mailto:jszeja@pro.onet.pl), [SurdykMG@amu.edu.pl](mailto: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 Stasieńko

Prof. UJK dr habil. inż. Jan Zych  
*der stellvertretende Vorsitzende*

Dr. Aleksandra Mochocka  
*die Sekretärin*

Mag. Krzysztof Chmielewski  
Dr. Marcin Petrowicz  
Prof. UŁ dr habil. Piotr Sitarski





# Games Research Association of Poland

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

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

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

GRAP main and forum site: <[www.ptbg.org.pl](http://www.ptbg.org.pl)>

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

Contact: [ptbg@ptbg.org.pl](mailto:ptbg@ptbg.org.pl), [jszeja@pro.onet.pl](mailto:jszeja@pro.onet.pl), [SurdykMG@amu.edu.pl](mailto:SurdykMG@amu.edu.pl)

## The Main Board of GRAP:

Jerzy Zygmunt Szeja PhD  
*President*

Augustyn Surdyk PhD  
*Treasurer*

Zbigniew Wątaszewski PhD  
Agata Hofman PhD  
Prof. DSW dr hab. Jan Stasieńko

Prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych  
*Vice President*

Aleksandra Mochocka PhD  
*Secretary*

Krzysztof Chmielewski M.A.  
Marcin Petrowicz PhD  
Prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski



## 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](http://www.ptbg.org.pl)>

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

Contacto: [ptbg@ptbg.org.pl](mailto:ptbg@ptbg.org.pl), [jszeja@pro.onet.pl](mailto:jszeja@pro.onet.pl), [SurdykMG@amu.edu.pl](mailto: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 hab. Jan Stasieńko

Prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych  
*el Vicepresidente*

Dr. Aleksandra Mochocka  
*la Secretaria*

M.A. Krzysztof Chmielewski  
Dr. Marcin Petrowicz  
Prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski

## Warunki wstąpienia do Polskiego Towarzystwa Badania Gier

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

**Jerzy Szeja**

**al. Węgrowska 31/6**

**07-130 Łochów**

Wysokość składki rocznej wynosi:

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

Mile widziane również wyższe wpłaty.

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

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

Składki należy wpłacać na konto:

**Polskie Towarzystwo Badania Gier**

**ul. Kossaka 9/7, 60-759 Poznań**

nr konta bankowego:

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

Tytułem: Składka członkowska za rok 202\_ + imię i nazwisko wpłacającego.

Jednocześnie uprzejmie prosimy o przesłanie danych do listy członków PTBG publikowanej na witrynie Towarzystwa wg poniższych wzorów na adres [ptbg@ptbg.org.pl](mailto:ptbg@ptbg.org.pl):

1. stopień naukowy/tytuł zawodowy,
2. imię i nazwisko,
3. reprezentowana dyscyplina naukowa/uzyskane wykształcenie,
4. uczelnia, jednostka, miasto/miejscowość (w przypadku pracowników naukowych/dydaktycznych/naukowo-dydaktycznych i studentów),
5. aktualny, kontaktowy adres mailowy.

**Przykład 1 (pracownik uczelni):**

- dr AAAA BBBB, lingwistyka stosowana-glottodydaktyka, anglista, Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM Poznań, AAABBB@amu.edu.pl

**Przykłady 2, 3 (pracujący, niezwiązany z żadną uczelnią):**

- mgr XXXXX YYYYY, informatyka, Warszawa, XXX@aaa.pl
- 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](http://www.PTBG.org.pl)>) rejestracji i udziału w dyskusjach na forum naukowym Towarzystwa (wejście ze strony głównej Towarzystwa) oraz odwiedzania profilu PTBG w serwisie Facebook.

Członkowie Towarzystwa mogą również brać udział w corocznych konferencjach naukowych PTBG z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier” (zwykle w listopadzie każdego roku w Poznaniu, strona każdej bieżącej strony pod adresem <[www.gry.konferencja.org](http://www.gry.konferencja.org)>) **ze zniżkową opłatą konferencyjną zawierającą ponadto składkę za nadchodzący rok.**

Zachęcamy do lektury publikacji PTBG i czasopisma „Homo Ludens” (dostępne online <<http://ptbg.org.pl/HomoLudens>>, więcej informacji nt. poprzednich publikacji Towarzystwa można znaleźć w zakładce „Publikacje” – wejście ze strony głównej PTBG.

**DEKLARACJA CZŁONKOWSKA >>>**

**DEKLARACJA CZŁONKOWSKA**  
**Polskiego Towarzystwa Badania Gier**

Wyrażam swoją wolę przystąpienia do towarzystwa naukowego pod nazwą Polskie Towarzystwo Badania Gier.

Oświadczam, że znany jest mi statut PTBG i akceptuję jego postanowienia.

1. IMIĘ/IMIONA \_\_\_\_\_

2. NAZWISKO \_\_\_\_\_

3. DATA URODZENIA \_\_\_\_\_

4. ADRES ZAMIESZKANIA \_\_\_\_\_

5. ADRES KONTAKTOWY, TEL., E-MAIL \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ROK WSTĄPIENIA \_\_\_\_\_

7. TYTUŁ ZAWODOWY / STOPIEŃ NAUKOWY / STUDENT  
(UCZELNIA, KIERUNEK, ROK),  
WYKSZTAŁCENIE, ZAWÓD WYKONYWANY

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Podpis

## Informacje o Kołach Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Od roku 2005 do teraz zostało powołanych siedem statutowych Kół PTBG (w kolejności powstawania):

### **Poznańskie Koło PTBG przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**

**Adres:** Collegium Novum, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań

#### **Zarząd Koła:**

- Przewodniczący: dr Augustyn Surdyk
- Członek Zarządu: prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych
- Członek Zarządu: dr Anna Wilińska-Zelek

**Kontakt:** SurdykMG@amu.edu.pl

### **Warszawskie Koło PTBG przy Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego**

#### **Zarząd Koła:**

- Przewodniczący: dr Zbigniew Wałaszewski
- Członek Zarządu: Przemysław Bociąga
- Członek Zarządu: Maciej Ryng

**Kontakt:** zw@aps.edu.pl

## **Bydgoskie Koło PTBG przy Instytucie Komunikacji Społecznej i Mediów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy**

**Adres:** ul. Grabowa 2, 85-601, Bydgoszcz

**Zarząd Koła:**

- Przewodniczący: mgr Krzysztof Chmielewski
- Członek Zarządu: dr Jacek Mianowski
- Członek Zarządu: dr Aleksandra Mochocka

**Kontakt:** larpowisko@gmail.com

## **Gdańskie Koło PTBG przy Wydziale Zamiejscowym SWPS w Sopocie**

**Zarząd Koła:**

- Przewodnicząca: dr Agata Hofman
- Wiceprzewodnicząca: mgr Ewa Szumilewicz
- Sekretarz: lic. Kamila Kraszewska

**Kontakt:** agata.hofman@lanlab.pl

## **Krakowskie Koło PTBG przy Instytucie Sztuk Audiowizualnych UJ w Krakowie**

**Zarząd Koła:**

- Przewodniczący: dr Marcin Petrowicz
- Członek Zarządu: dr Justyna Janik
- Członek Zarządu: Maciej Nawrocki

**Kontakt:** marcin.petrowicz@gmail.com



**Wrocławskie Koło PTBG przy Zakładzie Nowych Mediów Instytutu  
Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Dolnośląskiej Szkoły  
Wyższej we Wrocławiu**

**Zarząd Koła:**

- Przewodniczący: prof. DSW dr hab. Jan Stasieńko
- Członek Zarządu: dr Dorota Chmielewska-Łuczak
- Członek Zarządu: dr Dobrosława Grzybkowska-Lewicka

**Kontakt:** janostas@poczta.onet.pl

**Łódzkie Koło PTBG przy Katedrze Mediów  
i Kultury Audiowizualnej Uniwersytetu Łódzkiego**

**Zarząd Koła:**

- Przewodniczący: prof. UŁ dr hab. Piotr Sitarski
- Członek Zarządu: dr Dominika Staszenko-Chojnacka
- Członek Zarządu: dr Marcin M. Chojnacki

**Kontakt:** sitarski@uni.lodz.pl

Informacje i komunikaty dot. działalności Kół publikowane są na witrynie internetowej PTBG, w odpowiednich działach forum oraz w profilu towarzystwa w serwisie Facebook.

# Homo Ludens

„**Homo Ludens**” – pierwszy ludologiczny periodyk naukowy w Polsce i zarazem oficjalne czasopismo Polskiego Towarzystwa Badania Gier. Tytuł pisma nawiązuje do klasycznej już pozycji holenderskiego historyka i antropologa kultury Johana Huizingi *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (1938). Czasopismo publikuje artykuły przeglądowe, ogólne i przyczynkowe, polemiczne, wspomnieniowe, a także wybrane recenzje i sprawozdania. Ukazuje się z częstotliwością jednego numeru na rok.

**PTBG** to pierwsze naukowe towarzystwo ludologiczne w Polsce zarejestrowane w 2005 roku w Poznaniu. Skupia naukowców, doktorantów i studentów z wielu uczelni, którzy zajmują się szeroko rozumianą problematyką gier. Jego celem jest popularyzowanie i rozwijanie wiedzy o grach, zarówno w ujęciu teoretycznym (inter-/transdyscyplinarnie i od strony poszczególnych nauk), jak i praktycznym (tworzenie i rozpowszechnianie gier; zastosowania dydaktyczne).

## Ludologia

Złożoność ludologii (inter-, transdyscyplinarność) jako wciąż tworzącej się nauki zajmującej się badaniem gier znajduje swoje odbicie w mnogości dyscyplin naukowych reprezentowanych przez członków Polskiego Towarzystwa Badania Gier. Ta obfitość wynika z ząbienia się obszarów zainteresowań badawczych nauk humanistycznych, społecznych, przyrodniczych i ścisłych. W związku z tym nasuwają się pytania stawiane podczas cyklicznych konferencji PTBG: „Czy możliwe i potrzebne jest stworzenie odrębnej metodologii badań nad grami?” oraz „Czy ludologia może wyrastać wyłącznie na gruncie teorii wypracowanych przez nauki humanistyczne i społeczne?”. Celem pisma jest m.in. próba znalezienia odpowiedzi i zachęta do dalszej dyskusji.

Polskie Towarzystwo Badania Gier

Homo Ludens  
ul. Kossaka 9/7  
60-759 Poznań  
e-mail: [homoludens@ptbg.org.pl](mailto:homoludens@ptbg.org.pl)  
[www.ptbg.org.pl/homoludens](http://www.ptbg.org.pl/homoludens)