

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

# Homo Ludens

Czasopismo ludologiczne  
Polskiego Towarzystwa Badania Gier

Numer 1(16)/2023



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



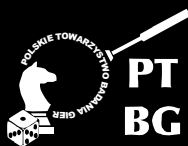
# Homo Ludens

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(16)/2023



**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, Fryderyk Nguyen (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> | <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/hl>

## 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. María Victoria Guadamillas Gómez (Toledo)	Prof. Dr. Catalina Jiménez Hurtado (Granada)
Prof. Dr. Aki Järvinen (Sheffield)	Prof. Dr. Linus Jung (Granada)
Dr. Yaroslau I. Kot (Tallinn)	Prof. Tanya Krzywinska (Falmouth)
Prof. Dr. Frans Mäyra (Tampere)	Prof. Dr. Rosa Maria Muñoz Luna (Málaga)
Prof. Dr. Silvia Montero Martínez (Granada)	Prof. zw. dr hab. Henryk Noga (Kraków)
Prof. zw. dr hab. Izabela Prokop (Poznań)	Prof. zw. dr hab. Teresa Siek-Piskozub (Poznań)
Prof. UE 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. UW r dr hab. Anna Gemra (Wrocław)

### Członkowie / Members:

Prof. dr hab. Arkadiusz Jabłoński (Poznań)	Prof. UAM dr hab. Andrzej Bełkot (Poznań)
Prof. USWPS dr hab. Mirosław Filiciak (Warszawa)	Prof. UKW dr hab. Michał Mochocki (Bydgoszcz)
Prof. UAM dr hab. Agata Skórzyńska (Poznań)	Prof. DSW dr hab. Jan Stasieńko (Wrocław)
Prof. UAM dr hab. Michał Wendland (Poznań)	Prof. UJK dr hab. inż. Jan Zych (Kielce)
Prof. UMCS dr Radosław Bomba (Lublin)	Dr hab. Joanna Kic-Drgas (Poznań)
Dr hab. Tomasz Z. Majkowski (Kraków)	Dr hab. Agata Zarzycka (Wrocław)
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 Piotr Kubiński (Warszawa)	Dr Aleksandra Mochocka (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 Wafaszewski (Warszawa)	

### 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

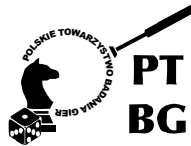
GAMES RESEARCH ASSOCIATION OF POLAND

# 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(16)/2023



Poznań 2023

## 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

**YARASLAW I. KOT, MICHAŁ MOCHOCKI**

Methods and Tools for Game Writing and Narrative Design in Professional  
Books from 2019 to 2022 13

II. ARTYKUŁY / ARTICLES 49

**JAKUB CHUDZIK, MARIA LIPIŃSKA, RYSZARD NIZIŃSKI**

Nauczanie historii poprzez gry – wstępne wyniki badań 51

**MICHAŁ FIGOŃ**

Dysonans ludonarracyjny i poznawczy w grach komputerowych 67

**ALEKSANDRA GOLIK-PRUS**

Aktywizująca rola gry The Inquisitor na zajęciach łaciny grup  
„Projektowanie rozrywki interaktywnej oraz lokalizacja gier  
i oprogramowania spring-write” 93

**ARKADIUSZ JABŁOŃSKI**

Realizm czy nominalizm? Iluzja *agon* w znaczeniu płci 107

**ALEKSANDRA MOCHOCKA, RADOSŁAW WALCZAK**

Ludonarrative coherence and ludomusical harmony:  
the case of *Night in the Woods* 127

**MATEUSZ PIEKARSKI**

Czy *Minecraft* wspiera języki zagrożone? 143

**DAGMARA SOLSKA**

Multitextuality in RPGs: a ludonarrative  
synergy model for video game text analysis 163

**JACEK SZYMALA**

Performatyka i gry komputerowe w służbie edukacji.  
Wprowadzenie do zagadnienia 181

**KAMIŁA ZIELIŃSKA-NOWAK**

Gamifikacja kursu na uczelni wyższej – studium przypadku 199

**KAMIŁA ZIELIŃSKA-NOWAK**

Wzorzec gatunkowy instrukcji gry planszowej 219

**JOANNA ZIEMKOWSKA**

Geocaching, czyli poszukiwanie skarbów 251

III. KOMUNIKATY / ANNOUNCEMENTS 265

I komunikat o XVIII międzynarodowej konferencji naukowej Polskiego  
Towarzystwa Badania Gier z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier” 267

Wymogi publikacji w czasopiśmie „Homo Ludens” 273

Informacje o Zakładzie Komunikacji Interkulturowej  
i Badań Ludologicznych 281



Informacje o Polskim Towarzystwie Badania Gier /  
Information about the Games Research Association of Poland 283

Warunki wstąpienia do Polskiego Towarzystwa Badania Gier 289

Informacje o Kołach Polskiego Towarzystwa Badania Gier 293



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

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



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

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

Kolejną zmianą było wprowadzenie **wyróżnień dla autora najlepszego artykułu i najlepszego recenzenta** w danym roku. Mamy nadzieję, że ta innowacja przyczyni się do zwiększenia prestiżu pisma oraz dalszego podwyższania poziomu publikowanych tekstów, a także ich recenzji. W roku 2023 za **najlepszy tekst** Kolegium Redakcyjne uznało artykuł: „Methods and Tools for Game Writing and Narrative Design in Professional Books from 2019 to 2022” autorstwa **Yaraslaua I. Kota i Michała Mochockiego**. Wyróżnienie za **najlepsze recenzje** otrzymał natomiast **Arkadiusz Jabłoński**. 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 29961 (z unikatowym numerem czasopisma 200182) i przyznano mu 40 punktów.

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

# Methods and tools for game writing and narrative design in professional books from 2019 to 2022\*

*Metody i narzędzia do pisania gier i projektowania narracji w profesjonalnych książkach od 2019 do 2022 roku*

**Yaraslau I. Kot, Michał Mochocki**

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

yaraslauikot@gmail.com | ORCID: 0000-0002-1787-3268

michal.mochocki@gmail.com | ORCID: 0000-0001-5679-9219

---

**Abstract:** The paper is a review of methods and tools of game writers and narrative designers in video games, as they are presented in nine book-length professional manuals published in 2019–2022. We catalogue the methods in eight areas: characters, world-building, plot structures, dialogues, narrative techniques, integration of story with gameplay, writing and editing, and production and work organisation. We also list software recommended for specific purposes by the authors of these manuals.

**Keywords:** games, writing, narrative design, gamedev, storytelling

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.1 | received: 03.09.2023 | revision: 15.09.2023 | accepted: 24.12.2023

**\*Acknowledgments**

This research was supported by the “Solidarity with Belarus” grant from NAWA (National Agency for Academic Exchange) in Poland, awarded to Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. BPN/SZN/2021/1/00003/DEC/1.



# 1. Introduction

This publication is the first part of our research on the craft of narrative design and writing in video games. Ultimately, in the entire project we wish to answer three research questions:

1. What theories, methods and tools are recommended in professional books for game writers and story designers?
2. How are the theories and methods related to academic narratology and ludonarratology?
3. Which theories, methods and tools are actually used by game writers and designers in their professional practice?

This paper answers the first question with regard to methods and software tools.

The research project presented here falls within the broad context of game production studies, defined as “A critical reflection of video game production” that “can uncover the economic, cultural, and political structures that influence the final form of games” (Sotamaa, Svelch, 2021, p. 8). As this paper focuses on the methods and tools of narrative design and writing, its primary concern is on the cultural aspect of the craft, less so on the political and economic ones. A more direct context for the project can be found in the field of game design studies, in which we focus on the narrative part of game design. The project as a whole will combine game design epistemology, “concerned with what kinds of knowledge game designers have and employ in their design practice” via “investigations of explicit and implicit conceptual design frameworks” (Lankoski, Holopainen, 2017, p. 1), and game design praxiology that studies “How designers work, what kinds of methods and design tools they use, and how game design is situated in the larger game development” (ibid.). This particular chapter only deals with the epistemology, explored via “investigations of explicit and implicit conceptual design frameworks” (ibid.).

Our analysis is based on nine most recent (2019–2023) book-length manuals on game writing, interactive storytelling and game narrative design. The time span assumed as “most recent” included the last three years: 2019, 2020, 2021 plus 2022 as the year of the project (including one book released in 2022 with the official date of 2023):

1. Bateman, Chris, ed., 2021. *Game Writing: Narrative Skills for Videogames*. 2nd ed.
2. Berger, Ross, 2020. *Narrative Design and Transmedia: A Writer's Guide to Storytelling in Today's Video Games*.
3. Breault, Mike, 2020. *Narrative Design: The Craft of Writing for Games*.
4. Despain, Wendy, ed., 2020. *Professional Techniques for Video Game Writing*. 2nd ed.
5. Heussner, Tobias, ed., 2019. *The Advanced Game Narrative Toolbox*.
6. Marx, Christy, 2021. *Writing for Animation, Comics, and Games*. 2nd ed.
7. McRae, Edwin, 2020. *Narrative Design for Writers: An Industry Guide to Writing for Video Games*.
8. Nicklin, Hannah, 2022. *Writing for Games: Theory and Practice*.
9. Sheldon, Lee, 2023. *Character Development and Storytelling for Games*. 3rd ed.

There are four books we initially considered for analysis, but after a preliminary reading we decided to remove them from the list:

- Finley, Toiya Kristen, 2022. *Branching Story, Unlocked Dialogue: Designing and Writing Visual Novels*.
- Kennedy, Alexis, 2021. *Against Worldbuilding and other Provocations: Essays on History, Narrative, and Game Design*.
- Ince, Steve, 2021. *An Introduction to Game Writing: A Workbook for Interactive Stories*.
- Short, Tanya X., Adams Tarn, eds., 2019. *Procedural Storytelling in Game Design*. 2nd ed.

The reason for their elimination was their high specialisation in a narrow topic. What we were searching for were comprehensive manuals on multiple areas of story design and writing. Out of the four, Finley (2022) has a narrow focus on visual novels, Short and Adams (eds., 2019) on procedural storytelling, and Ince (2021) is a very simple tutorial to Twine for non-professionals. Kennedy (2021) is actually beyond the 2019–2022 time frame and was not written as a book-length manual: it is a collection of blog posts from 2015–2018.

We also found one book of special importance: Seth A. Hudson (2022), *Approaching a Pedagogy of Game Writing*. This is not a manual for writers and designers, but a book for academic teachers of game writing and

narrative design. It presents Hudson's own research on the related art and craft, which we acknowledge as significant prior work in the same field. It will inform our next paper, which will be focused on theory.

This paper has three major sections. "Our Methods" presents the research methods. The section "Their Methods - Our Findings" is essentially an annotated summary, in which we reveal the contents of each book one by one, structured in accordance with the principles explained in "Our Methods". Finally, "Summary" synthesises the findings, and "Conclusion" comments on them in the context of further studies.

## 2. Our methods

Through close reading and content analysis of the nine selected books, we have extracted information grouped under three categories: theories, methods, and software.

- A. **Theories** - concepts, statements and analytical frameworks that explain how games and/or narratives are constructed and how they work.
- B. **Methods** - practical advice, guidelines, how-to manuals as well as exercises and design toolkits (worksheets, models, diagrams, catalogues, questionnaires, etc.). They are often based on concepts and frameworks taken from Theories, but their purpose is practical: to explain how to do productive things.
- C. **Software** - digital (software) tools that support game writing and narrative design. They are typically based on one or more Methods, delivering them in a digital form with useful functionalities.

The difference between a Theory and a Method is often marginal: a theoretical framework built for analysis may often be directly converted to a conceptual tool (method) used for design. For instance, the Three-Act Structure or the Hero's Journey can be applied as analytical models to study story structures in published narratives, or as practical design frameworks to create new ones. In our research, such cases could be listed both under Theories (when the book used them to explain analytically how stories are structured) and Methods (when these models were used as worksheets, toolkits, or step-by-step guides for creative practice).

Analogously, Methods often have dedicated Software tools, which are sometimes extremely difficult to separate. For instance, the Dialogue Tree is in its essence a Method, which could be used in a standard word processor, or even with pen and paper. But doing so would be so impractical that it is hard to imagine a developer using this Method outside Software, be it a dedicated Dialogue Engine or at least a Spreadsheet.

Methods may be called “tools” (and indeed, many authors call them so). However, we avoid the name “tools”, as it may equally denote software as well as nondigital conceptual tools. We prefer to speak of Methods and Software to precisely highlight the nondigital/ digital divide. If anyone wishes, they may conceptualise our Methods as ‘nondigital design tools’ and our Software as “digital tools”.

The Theories – Methods – Software categorisation was a working solution to pre-select content for further analysis. However, it could not account for the diversity of topics in game writing and design – nor did it reflect the thematic categorisation, which was already present in the source books. Compiling the structure of topics from the tables of contents, we came up with the following list of eight major topics or aspects of the writing/ storytelling craft in games:

- characters,
- world-building,
- story structure,
- dialogue,
- narrative techniques,
- story–gameplay integration,
- writing and editing,
- production and work organisation.

This list of topics does not exhaust the content of the books in question. We have selected the eight topics due to their significance: they appear in all or nearly all books that have the ambition to present the craft of game narrative design comprehensively. We decided to leave out topics addressed only in few (e.g. humour/comedy, licenced IP adaptation, localisation, working with voice actors, or procedural storytelling).

The topical categorisation cuts across the Theories – Methods – Software divide. The same topic is often addressed both in analytical Theory and in creative Methods, and Methods tend to come with Software solutions. It

should perhaps be repeated that the purpose of this paper is limited to cataloguing Methods and Software from industry-targeted books published in 2019–2022. Other aspects will be addressed in forthcoming publications.

### 3. Their methods – our findings

In the “Findings” section we present the results of our studies of the source books one by one. Each book is described by the same template. First of all, we list the key Methods recommended in the book for the particular eight topics or aspects: characters, worldbuilding, story structure, dialogue, narrative techniques, integrating story with gameplay, writing and editing, and production and work organisation. Secondly, we list recommendations for Software, categorised by the same topics/aspects when applicable. Thirdly, we briefly summarise the scope of the Theories, which will be addressed more extensively in a separate paper.

#### 3.1. Berger, 2020

This book is addressed to various audiences: students, teachers and professionals, in the business of games and other narrative media. It provides practical instruction in the basics of characterisation, worldbuilding, story structures, and interactive branching storytelling, supported with case studies. It also includes an introduction to selected aspects of the game industry and its narrative-related careers.

##### *Characters*

Berger (2020) emphasises the use of character types in character design: both Jungian Archetypes, as well as stock types (superhero, supervillain, harlequin, sidekick) and their subtypes (types of protagonists, types of antagonists, etc.), which we will call Roles. As a means of characterisation in the process of development, he recommends brief Character Backstories (“bios”) and Sample Dialogue. He also presents his own “Protagonist Survey” with six questions to the designer: about the character’s role, virtues, vulnerabilities, purpose, and uniqueness. Our name for this frequently-recommended method is Character Template: a structured form, checklist or sheet with a number of predefined components.

### *Worldbuilding*

A similar tool, named World-as-Character Survey, is recommended for worldbuilding. The name is somewhat misleading. It does not mean that designers should personify the created world, but that the process of worldbuilding should use a similar method of profiling through a structured set of questions. The World-as-Character Survey has 15 questions, ranging from the name and location to climate, geography and populations to worldviews, conflicts and major events. We classify it as a variant of the Worldbuilding Template.

Berger (2020) appreciates the value of a thoroughly crafted Story-world Lore, which should inform game documentation and be reflected in characters, story events etc. to provide storyworld consistency.

### *Story structure*

Berger (2020) advocates the Three-Act Structure, and presents his own Beat Sheet to break the acts into more discrete steps, with emphasis on “Basic Minimal Story Milestones” in Act 3. This beat sheet is a compilation of other models, with a major presence of the Hero’s Journey, which, to Berger, “remains a tried-and-true model for game narrative” (p. 81).

In any case, the story structure should be visualised as Flowcharts and Graphs, and laid out in a Story Bible.

### *Dialogue*

According to Berger (2020), in-game dialogue should always have a meaningful outcome that has an impact on the development of the story, or at least should result in acquiring a gift or resource or valuable information. This method is called Meaningful Choice, known in game design since time immemorial, and here defined as “the result of an interactive dialogue exchange between the player and the non-playable character (NPC)” (p. 69). Berger phrased it as if he wanted to limit Meaningful Choice to dialogue alone, but the entirety of his chapter 7 leaves no doubt that the same applies to a larger branching narrative.

### *Story–gameplay integration*

For integration of narrative design with game design, Berger (2020) recommends the Golden Path (i.e. “the central trajectory of the game’s

experience”, p. xviii) for story structure, and Meaningful Choice for narrative design in general – and for dialogue specifically (see above).

### *Writing methods*

Two methods of creative writing are Brainstorming for idea generation, and following established genre conventions for idea generation and development. Other methods of work organisation in Berger (2020) fall under the heading of “robust documentation”, which includes the already-mentioned Story Bible, and the documents listed below under Production.

### *Production*

Like many other authors, Berger (2020) insists that the work of writers and story designers be governed by the general flow of game development. This includes two major things: the organisation of work in sprints and milestones (which falls within the scope of the method we call High-Granularity Scheduling), and integrated collaboration of writers with other team members on shared documents. Berger mentions the following doc types: Elevator Pitch, one-pager (which we will call Concept Doc), Game Design Doc, and Tone Document.

### *Software*

Software types in Berger (2020) include:

- word processors;
- spreadsheets: Excel, Google Sheets;
- diagramming software: Visio, OmniGraffle, Gliffy;
- work management software: Jira, Asana, Outlook Calendar;
- presentation editors: PowerPoint, Keynote .

## **3.2. Breault, 2020**

Breault focuses on methods of work organisation and on the contextualisation of writing/ narrative design within the larger process of game development. Therefore, the Production category includes many more items than any other. What is more, the book takes the game educator’s perspective. Breault shares his experience and insights from his position as a university teacher of game design and narrative design. The book includes teacher’s resources: templates, exercises and syllabi.

### *Worldbuilding*

The single identifiable method of worldbuilding in Breault (2020) is (Visual) Environmental Storytelling.

### *Writing methods*

Breault (2020) highly recommends working in small and frequent increments, preferably on a daily basis, as opposed to periods of intense crunch with long intervals. We will call this method Daily Writing. Also, Breault mentions Journalist's Questions (who? what? how? where? when? why) to ask about the game and its target audience.

### *Dialogue*

Interestingly, Breault (2020) suggests imitation of Hemingway's prose style as a method to achieve brevity and efficiency in dialogue.

### *Production*

Breault makes it clear that writing/ narrative design is an integral part of overall game development. His recommendations for work organisation could be equally applied to writing and non-writing developers. First of all, it includes the general timeline and procedures of pre-production and production: the Iterative Design process (create - playtest - feedback - revision) with High-Granularity Scheduling, and the large-scale production stages (first playable - alpha - beta - release candidate - master/gold), aided by Gantt Charts. This goes hand in hand with related documentation, with particular emphasis on Concept Docs and Game Design Docs. Breault's book includes empty templates as well as ready-made samples. Moreover, Breault recommends Player Types/Motivations Profiling on the basis of Bartle's taxonomy and Quantic Foundry motivation models.

### *Software*

No particular recommendations.

## **3.3. Sheldon, 2023**

Sheldon is an acknowledged author writing about game design, game narrative and game education. This is the third edition of the book, which first came out in 2004. As the title implies, it focuses on characterisation



and on storytelling, with much less attention given to worldbuilding. It is addressed to gamedev professionals as well as students aspiring to be ones (and their teachers).

### *Characters*

Sheldon's (2023) tools for characterisation start with the classic 3D Character Guide (physical, sociological, psychological) based on *The Art of Dramatic Writing* by Lajos Egri. Other tools are: a quick character sheet, which is a structured Character Template (character types/personalities, professions, mannerisms, phrase/accent, clothes, attitudes/opinions); a catalogue of Character Roles (protagonist, antagonist, mentor, sidekick, servants, pets, merchants, trainers, questgivers); catalogues of Character Traits (mobility, physical skills, professions, race, sex, character emotion, conflicts, memories, characteristic action), and Character Arcs to map character growth and development. Finally, there is the Character Backstory.

### *Story structure*

The design of arcs includes Story Arcs, based on the triads of crisis-climax-resolution. Moreover, Sheldon (2023) discusses various models of story structure: linear path (tunnel) classic which may (but should not) include the classic Three-Act Structure, Branching Paths (a maze, which is also based on linear navigation), and nonlinear open space with no pre-defined paths. Importantly, they all may be combined in one game. Sheldon's criticism of the Three-Act Structure is based on the belief that "games don't have third acts" (p. 88, original emphasis), i.e. action does not fall down from Act 2's mid-game complications to complacent Act 3's resolution in the endgame. Instead, the endgame brings more complications. Therefore, "A game's structure cannot productively be defined by acts. Or if it is, every level should be one" (p. 188). Sheldon (2023) does not hide his fascination with Nonlinear Modules: nonlinear story design based on autonomous episodes-modules - see *Story-game-play integration*, below.

Another part of story structure is the structuring of quests. In addition to single free-standing and non-repetable quests (which he calls one-offs), Sheldon presents higher-level structures: "quest suite" (a number of related one-offs); "chain quests" (a series of linked quests); and

“matrix quests” (repeatable with configurations of variables). We group them under one name: Quest Structures.

### *Dialogue*

Methods for writing dialogue include the classic Screenplay Format and a plethora of interactive solutions: Canned Speeches (both monologic speech and conversation) to be activated in-game; Mood Meter alias Attitude Chart (when dialogue options are dependent on the character’s current mood or attitude, which may be selectable for the player); Iconic Choices (where dialogue options are not delivered as text but visual icons); Topic List (dialogue options are not written in full sentences but offered as a choice of topics); and Dialogue Tree (which in Sheldon goes by the name of “dialogue menu”). The list is completed by Natural Language/AI-Based Conversations.

### *Narrative techniques*

We find a number of well-known narrative techniques: Foreshadowing, Point of Attack, The obligatory scene, Reversal, Exposition in Action, McGuffins, Flashbacks and Flashforwards. Interestingly, Sheldon (2023) also points to the possibility of working within particular art styles – not only verisimilitude, but also Expressionism or Symbolism. None of these are game-specific. These are standard techniques well-known in drama, literature and film, therefore we take the liberty to not define them for the reader.

### *Story–gameplay integration*

All Sheldon’s methods for the creation of interactive dialogue (see above) could also be listed here. Besides, he mentions the Golden Path (“the optimum path a player may take through a game”, p. 150); Reactive NPCs (i.e. NPCs commenting on game action and character’s progress), and Chokepoints, i.e. bottleneck passages that are difficult to pass through but necessary to access certain areas (in order to add linear progress to nonlinear gameplay). Sheldon notes that chokepoints may be one-way, which means the player cannot go back once s/he has crossed it.

What deserves a particular attention is Sheldon’s advocacy for non-linear structures based on autonomous modules (possibly with nested

submodules), each of them integrating story and gameplay in autonomous episodes, which can be visited by the player in any order. We will call this method Nonlinear Modules. Sheldon suggests they can be used for flashbacks and flashforwards known from the history of literature and film, but his primary intention is to make the most of the interactivity and agency offered by games as a medium.

In modular storytelling, the modules are objects that include both data (story) and functions or tasks performed on the story, like the passing of tokens, setting of flags, and tracking of player actions. The idea is to bring the telling of story in games into line with how gameplay is constructed. Both can be programmed as modules. Story can be written as modules (p. 243).

Chapter 14: *Modular Storytelling* delves into the details and prospective developments of this approach to game narrative, leaving no doubt that Sheldon sees it as the future of interactive stories.

### *Writing methods*

Sheldon (2023) insists that all major characters and plot points should reinforce the central theme, which we identify as the method of Narrative Pillars (see Despain, ed., 2020 further in this paper).

### *Production*

We find only one method under the label of Production, namely the Game Design Document.

### *Software*

There is one particular software solution discussed by Sheldon in some detail: a relationship system calculating player-NPC relations. This, however, is more a discussion of a particular case study from Sheldon's own experience rather than a generally applicable method.

## **3.4. Marx, 2021**

The first edition of Marx's book came out in 2007. As the title reveals, only one-third of the book is on games. Moreover, it is not focused entirely on instruction in the art of writing and design. We find chapters on the history of video games, theory of game narrative, and information about the

industry and career prospects. This might explain why the instructional chapters altogether cover only four of the eight key topics we are tracking.

### *Story structure*

Marx (2021) starts with the linear Three-Act Structure, which leads her to the distinction between linear progression through a pre-defined sequence of story nodes (i.e. episodes) versus multidirectional navigation between Nonlinear Modules accessible in any order. Interestingly, she does not mention branching paths, but she does state that “most games will fall somewhere between these two extremes” (p. 197). She also provides a catalogue of Quest Types.

### *Dialogue*

Three methods listed by Marx (2021) rarely appear in our research: Weighted Dialogues (some dialogue choices accumulate numerical weights, tracking how often the player makes choices consistent with a personality trait, or a moral stance, or a relationship); Faction Variables (as system that shapes dialogue options differently by faction, race, class etc.); and Timed Dialogue with a timer bar for making the choice.

On the more standard side, Marx presents Meaningful Choice: dialogue choices that affect gameplay. However, unlike Berger (2020), she does not think that in-game dialogue should always have game-influential outcome – she positions dialogue as a valid technique for characterisation (for colour and flavour) and storyworld information (to reveal info on characters, locations etc.).

### *Story–gameplay integration*

Marx (2021) describes three methods: Meaningful Choice (which may be either gameplay – or story-based); Breadcrumbs (“various bits of a larger story are included in quests or events, and laid out like a trail of breadcrumbs that eventually add up to a completed story”, p. 196); Game Verbs that unite player’s gameplay actions and character’s diegetic activities; and Quest Logs that add narrative text to quest progress stages and statuses.

### *Narrative techniques*

Flashbacks and flashforwards.

## *Software*

Software types mentioned by Marx (2021) include:

- spreadsheets: Excel;
- scripting language: Inkle, Ren'py;
- interactive story editor: Twine;
- story prototyping and iterating platform: Taleswriter;
- game engine: Unity;
- version control software.

### **3.5. Nicklin, 2022**

This book is unique in our collection due to its deep background in academic narrative theory, which supports – but does not overshadow – practical content. It is addressed to junior professionals and university students, whose industry careers (will) start in indie games. Divided into *Part I: Theory*, *Part II: Case Studies*, and *Part III: Practical Workbook*, it is a comprehensive rundown of game writing and story design, accompanied with some information on the industry and business. It includes exercises for education and self-education.

#### *Characters*

Nicklin (2022) presents two methods for character development: *Character Sheet* (with her own 15-item template), and a few exercises that are essentially various kinds of thought-generating Seeds. Further methods of character-building are *Characterisation-in-Dialogue*.

#### *Worldbuilding*

In line with Nicklin's "form-driven design", worldbuilding is also based on tabular forms: *World Sheet* alias *Place Design Sheet*. Nicklin provides a 17-point *Place Design Sheet* for this purpose (p. 195–196). A significant part of world-characterisation is also done in a more general *Form-Driven Design Sheet*, which functionally is a Concept Doc with basic information on: sound, art, aesthetics, mechanics, gamefeel, character, player, location, hardware, and genre) (pp. 188–189).

#### *Story structure*

Nicklin (2022) presents various classic models of story structures One-Act, Three-Act, and Five-Act structures; Freytag's Pyramid; Hero's Journey; and Booker's seven basic plots. She also mentions the A, B and C plot known from film studies.

Interestingly, she does not provide models for nonlinear structures, even though she does mention branching, agency and nonlinearity every now and then. Instead, she points the reader to several examples of nonlinear and nontraditional narrative structures and audience involvement in the history of literature, theatre, television etc. She mentions Ibsen's theatre as inspiration to subvert expectations regarding story structures; dadaism as subversion of meaning; Brecht's theatre as experiments with immersion; Boal's theatre as rejection of audience passiveness; TV cast shows as examples of the removal of the single hero.

Finding inspiration in various experimental traditions of non-game narrative media may be called a method of narrative design. Nonetheless, as one person's inspiration may be highly different from another's, it is not as precise and repeatable a method as the other ones we listed.

### *Dialogue*

The primary tool Nicklin (2022) provides for dialogue is the *Voice Sheet*: a 14-point table with information about the character (name, age, gender, personality) and the characteristics of his/her voice and speaking style (voice style, non-verbal additions, interruptions, exclamations of surprise and hesitation, etc.).

### *Narrative techniques*

The number of literary devices in Nicklin (2022) is higher than in any other of the books under examination. The list includes: deus ex machina; red herrings; dramatic irony; MacGuffins; cliffhangers; foreshadowing; set-ups and pay-offs; reversals; allegory; imagery, motifs, symbolism; narrator(s) (perspective, focalisation, reliability, relativity); and format (here: "format" is a well-known set of situational conventions, e.g. the first meeting with the intimate partner's parents).

### *Story-gameplay integration*

Funneling the players, i.e. attracting them to plot points (cutscenes or character development moments) placed in an open world by rewards and clues, is a method Nicklin recommends to combine player agency with authored story content (cf. Breadcrumbs in Bateman, below) Another integrative method is the creation of story-driven puzzles, for

which Nicklin provides a *Puzzle Design Form* (p. 201) integrating player's objectives with narrative context and writing specifics. She also mentions Gating the story, i.e. blocking the character's progress with "gates" that can only be passed through after the acquisition of a proper "key".

### *Writing methods*

Nicklin (2022) mentions two standard methods of creative writing: Seeds for ideation (for characters, world, or story), and visualisation of story paths on Flowcharts and Graphs. A unique method is called Blank Page Draft Two:

It goes: write draft one of your script. Then, when it's finished, the next day, begin your second draft. Except you cannot reference draft one at all. Draft one was about finding your way, but now you know the story and the characters, so tell it from that perspective. Draft three allows you to review draft one (usually full of energy but a mess) and draft two (usually lacking in energy but structurally much cleaner) and decide what you want to take and edit, and what you want to rewrite for the balance (p. 231).

She also mentions Read Out Loud (i.e. reading your written words out loud to yourself), and a few collaborative methods: Edit Swaps (reciprocal editing with a partner); employing Diversity Consultants; and relying on external feedback. For the last one, Nicklin (2022) recommends Liz Lerman's Critical Response Process (p. 211).

### *Production*

Her emphasis on testing, feedback and revision is aligned with the process of Iterative Design. Moreover, the tabular forms Nicklin creates in her "form-driven design" include variants of Concept Docs and Game Design Docs. Such is the *Form-Driven Design Sheet* (see Worldbuilding, above), and the *Full-Game Writing Brief* (p. 205). They are accompanied by the *Single-Scene Brief* (p. 206). Another writing-plus-production method is Paper Prototyping.

### *Software*

Software types mentioned by Nicklin (2022) include:

- for writing and story design: Twine, Ink, Yarn, Fungus, Ren'Py;
- version control software;
- spreadsheets: Google Sheets.

### 3.6. McRae, 2020

McRae's book is addressed to readers interested in freelance careers. In part it is concerned with career guidance and business issues. Most of it consists in practical guidelines spiced with the author's own experiences and case samples. The text is relatively short, mixing a bit of theory with a bit of methods and software recommendations. Altogether, it provides some solid instruction, but in a fragmentary way.

#### *Characters*

As a general principle, McRae explicitly encourages story designers to follow the RPG conventions of levelling, gear upgrades, unlockable abilities etc. This implies a structured Character Template (even though it is not explicitly mentioned) and a Character Arc (briefly mentioned a few times). The only structured method for character design in McRae (2020) is an NPC characterisation template, which consists of five questions regarding self-characterisation in dialogue, characterisation by others, and characterisation by item flavour texts or in-game texts.

#### *Worldbuilding*

McRae (2020) believes that narrative design begins with worldbuilding, from which characters, creatures and stories will grow. His design method is based on the concept of narrative bits, or "narbs", coined by Ananda Mitra for social media studies. McRae sees them as miniature building blocks of the world, which should be widely distributed across NPC barks, in-game texts, visuals, and many other pieces of the world - in a way that is internally coherent and builds what he calls "world integrity" (p. 44).

Additionally, McRae has a five-step structured method of monster design. In the context of Nicklin's form-driven design, McRae's template may be seen as a Monster Design Template.

#### *Story structure*

For linear story-driven games, classic plot structures will suffice. Non-linear gameplay-driven games, however, are comparable to theme parks or interior design. Plot, according to McRae, "is most definitely not the most important part of the game story" (p. 43). What matters the most is immersion, achieved by player agency combined with world integrity.



McRae sees nonlinear narrative design as a distribution of low-granularity “narbs” (see above) that will create emergent narrative in gameplay (see below). This method is called Emergent Storytelling.

### *Dialogue*

McRae extensively promotes Characterisation-in-Dialogue. He also provides examples of a branching Dialogue Tree.

### *Story–gameplay integration*

This emergent narrative should emerge from the “narbs” as a result of player agency and algorithmic Procedural Storytelling. The interplay of story and gameplay should achieve “ludonarrative harmony” (p. 173).

Beside this general method of story/game integration, McRae (2020) provides three detailed ones: Reactive NPCs (commenting on game events or changes in the environment); Emotes (visual expressions of emotion); and Visual Evolution of the character.

### *Writing methods*

McRae repeatedly distances himself from academic theory of narrative or creative writing. There is, however, one area of research he appreciates: game psychology. With regard to writing methods, he recommends psychological Player Type/Motivation Profiling on the basis of Jamie Madigan’s (2015) *Getting Gamers: The Psychology of Video Games*, and motivation models by the Quantic Foundry.

### *Software*

Software items mentioned in McRae (2020) include:

- scripting language: Ink;
- file-sharing: Google Drive, Dropbox;
- game engine: Unity;
- videochat software.

## **3.7. Despain, ed., 2020**

Wendy Despain is a recognised author and editor of several books on writing and narrative design, and has been so for many years. The first edition of this book came out in 2008. It balances a comprehensive instruction on

practical game writing/ narrative design tasks with insider information on the industry, hiring practices and career guidance. It includes text samples and exercises for education or self-education.

### *Characters*

Chapter 17 by William Harms includes a structured method of character design, including: goals, worldview, strengths and weaknesses, motivations, protagonist's plot-driving purpose, and antagonists. This is a descriptive chapter without a diagram or a concise template. Nonetheless, in the context of other books, we may count it as a functional counterpart of a structured Character Template.

Other methods appear in other chapters: Character Archetypes in the form of Myers-Briggs personality types in chapter 6 by Wendy Despain; Sample Dialogue, Character Backstory and Character Folios in chapter 3 by John Feil; plus character folios and relationship map (under the name of "character matrix") in chapter 8 by Marek Walton.

### *Worldbuilding*

Chapter 8 by Marek Walton recommends documentation types for worldbuilding: World Guide for a single game, or Series Bible for a series. Also John Feil in chapter 3 mentions various "world reference documents". We group them under the name of Storyworld Lore.

### *Story structure*

Chapter 2 by Wendy Despain mentions the screenplay format for linear structures, spreadsheets and flowcharts for branching paths structures, and bespoke methods of visualisation of nonlinear modules on a board. Marek Walton in chapter 8 mentions "murder boards" as a customary name, reminiscent of homicide detectives pinning photos, notes and newspaper clips to a corkboard. We borrow the Murder Board as the name for this method.

### *Dialogue*

John Feil in chapter 3 mentions spreadsheets and dialogue trees as the basic methods for writing dialogue. he highlights the importance of meaningful choice. later on, "the life of a dialogue line" in chapter 11 by Samantha

Wallschlaeger demonstrates the importance of Iterative Design in dialogue writing (pp. 147–149).

### *Writing methods*

Samantha Wallschlaeger in chapter 11 advocates Narrative Pillars: “set of words or phrases that represent what the ideal version of the game will look like. For example, [...] Combat, Exploration, and Father/Son” (p. 143). These should be set by the team early on, and center all writing and story design around themselves. She also encourages table reads (as part of iterative design process): meetings with the team for group reading of recently written text to collect feedback for further revision.

### *Story–gameplay integration*

Maurice Suckling in chapter 19 provides a concise definition of Bread-crumbing: “the player is led through the world by carefully nonintrusive hand holding, guided by environmentally appropriate clues signaling the direction in which to travel” (p. 262). John Feil in chapter 4 explains the Golden Path as “the most succinct and efficient way through the game with minimal or no focus on unnecessary gameplay” (p. 37).

### *Production*

Alongside the standard *Concept Docs* and *Game Design Docs*, John Feil in chapter 3 introduces a mid-level stage named Treatment: “the second stage of a GDD” (p. 24). Other standard methods include Iterative Design with High-Granularity Scheduling. Additionally, Feil also mentions File Naming Conventions to put order and structure to game documentation.

### *Software*

Software mentioned in various chapters includes:

- spreadsheets: Excel/ Google Spreadsheets;
- work management software: JIRA;
- flowcharts/graphs for visualisation of story structure.

## **3.8. Bateman, ed., 2021**

Like Despain’s book, this is the second edition of an already-established title by a renowned author and editor. The first edition was released in

2011. Also like Despain's book, this collection is a comprehensive multiple-aspect presentation of the art of game writing and story design, although with less space devoted to the discussion of the industry as such.

### *Character*

Chapter 6 by Andrew S. Walsh includes a variety of Character Roles (stock characters; protagonist types; antagonist types; NPC types) and Character Traits. Multiple sections in the chapter can be brought down to a structured Character Template, which includes: purpose, personality, traits, gender and sexuality, race, career, wealth, and family. Additionally, Walsh mentions characterisation-in-action and characterisation-in-dialogue. Chapter 2 by Stephen Jacobs presents character archetypes: their version by Carl Gustav Jung and by Joseph Campbell.

### *Worldbuilding*

Mary DeMarle in chapter 4 writes about nonlinear narratives. She recommends environmental storytelling, which “involves first of all creating a detailed backstory that lies behind the events of the game (the lore, as it were)” (p. 85). The Storyworld Lore facilitates overall checking for consistency: “Internal consistency must apply to every character, every line of dialogue, and every branching story path the player encounters” (p. 83).

Konstantinos Dimopoulos in chapter 16 includes particular methods taken from professional urban planning, which he offers for the design of in-game cities: Burgess's model of concentric zones for city planning; Hoyt's sector model; and multiple nuclei model. He also points to Kevin Lynch's five crucial elements of urban planning: paths, edges, districts, nodes, and landmarks. At least some of those fall under our label of the Place Design Template (a smaller variant of the Worldbuilding Template).

### *Story structure*

Chapter 6 by Andrew S. Walsh presents the Three-Act and Four-Act Structures for linear stories. Chapter 2 by Stephen Jacobs presents the Story Arc; Freytag's Pyramid; Hero's Journey; and Syd Field's Screenplay Model. Chapter 4, penned by Mary DeMarle, discusses Branching Paths in two variants: forked paths which do not meet once separated, and parallel

paths which are later recombined. For truly nonlinear storytelling, she recommends Nonlinear Modules (as in Sheldon, 2023, see above).

### *Dialogue*

Chapter 14 by Chris Bateman includes several types of Dialogue Engines (also see: *Software*, below), including the well-known Dialogue Tree. Moreover, Ernest Adams in chapter 13 gives an in-depth coverage of Stitching: “the process of playing short audio files containing fragments of dialogue in such a way that it sounds like continuous speech” (p. 255).

### *Story–gameplay integration*

Chris Bateman in chapter 5 differentiates between Breadcrumbing and Funneling. Breadcrumbing is a method of showing the right way to the player. It may take many forms: physical breadcrumbing, marking waypoints, or breadcrumbs placed in dialogue or triggering events. A similar effect may be achieved by Chokepoints (“a physical location the player must pass through”, p. 94; but also “a metaphorical choke point in the plot of a game, where a certain plot event must happen”, p. 402 in *Glossary*). Funneling, by contrast, is defined as directing the player back to the right way. This is commonly achieved by killzones, narrators/companions, explicit instruction, edge of the world, funneling by area (in large worlds), or even an audio fanfare. In our research we will adopt these definitions – and it should be noted that Nicklin (2022) uses the word “funneling” in the sense of Bateman’s “breadcrumbing”, and Marx (2021) defines “breadcrumbing” in yet another way.

Bateman also differentiates between the Golden Path and the Game Spine. The Game Spine is “a sequence of actions that allows a player to progress through the core game materials and reach the end of the game. It is of particular relevance to narrative-driven games” (p. 404). The Game Path is “the optimal route through a game. It differs from the concept of a game spine (q.v.) only in that the golden path is assumed to be the route of least resistance and maximum reward” (p. 404). For our research the Golden Path will suffice as a method of structuring the game narrative around the gameplay-driven path of progression.

Reactive NPCs are recommended for MMO storytelling in chapter 15 by Richard A. Bartle, and for general nonlinear narrative in chapter 4 by Mary

DeMarle. Other methods in DeMarle include Gating the story, and Relevance Ratings assigned to distributed story details.

### *Writing methods*

Wendy Despain in chapter 17 discusses the major formats of game writing: the Screenplay Format; Flowcharts and Graphs; Spreadsheets; and Pseudo-Coded Scripts. She also mentions traditional prose in the form of summaries or short stories, but she relegates them to game documentation used by the team to guide game development – not to be released to players.

### **Production**

Surprisingly, the issues of production and development are not discussed in detail. Feedback, revision and iterative design are briefly mentioned every now and then as if the method of Iterative Design was self-evident. Only in specialised chapters on comedy, licensing, and voice recording do these aspects get more attention.

### *Software*

Software mentioned in chapter 17 by Wendy Despain includes:

- Final Draft, Trelb, Celtx, FadeIn for screenplays;
- Twine, Articy: Draft, Visio, Wizflow for flowcharts/graphs;
- Excel, Calc, Google Sheets for spreadsheets;
- Twine, Ren'py, Inkle, Inform, Adrift, TADS for pseudo-coded scripts.

...and dialogue engines in chapter 14 by Chris Bateman:

- event driven: player's direct action, triggers, game state events
- topic-driven: character scripts; token-based scripts
- dialogue trees.

### **3.9. Heussner, Tobias, ed., 2019**

This volume follows *The Game Narrative Toolbox* (2015), co-authored by Heussner. The basics of worldbuilding, characterisation, interactive storytelling, cutscenes etc. were discussed in that first volume. Therefore, the *Advanced...* book provides relatively few novelties in its Methods – but a plethora of recommendations for Software.

## *Worldbuilding*

Tobias Heussner in chapter 10 recommends Environmental Storytelling for quest design. Danny Wadeson in chapter 4 presents a “world-building toolkit” with eight components: economy and dominant forces within it; flora and fauna; pantheons and belief systems/mythology; social hierarchy (class/caste); sport and Recreation; conflict and arms; language and communication (including proper nouns); factions and geopolitics. It is not presented as a worksheet-like template, but it can easily be converted into one (as does a sample exercise on p. 49). Hence, we classify it as another instance of the Worldbuilding Template.

## *Story structure*

This topic was covered in the prior book co-authored by Heussner (2015). In the advanced 2019 volume, beside the Three-Act Structure mentioned in chapter 3 by Heidi McDonald, story structure is extensively discussed in chapter 10 by Tobias Heussner. His major methods combine the Three-Act Structure and Hero’s Journey.

## *Story–gameplay integration*

The same chapter 10 emphasises the dual nature of game quests, which always combine mechanics/gameplay with narrative. Heussner advocates the “play, don’t tell” principle, defined as:

You should always seek ways, especially in quest design, of combining game mechanics with narrative elements and to use the identified mechanics to show your narrative elements and engage the players on an emotional journey (p. 126).

This idea is reflected in several methods: Environmental Storytelling (which we put under the Worldbuilding category), Iterative Design (see *Production*), and Quest Log.

## *Writing methods*

Toiya Kristen Finley in chapter 12 emphasises the need for story editors and for multiple levels of editing: developmental/substantive on the level of worldbuilding, narrative design, plot, characterisation etc.; copyediting on the level of dialogue, instructional text and grammar, and proofreading in the level of grammar, style and punctuation. We can group

it under one label of Copyediting. Interestingly, she firmly states that “writers/narrative designers should never edit their own work” (p. 161), which seems to be at odds with most authors, who consider Self-editing an important part of the job.

### *Production*

Cash DeCuir in chapter 11 provides extensive advice on narrative design and writing within the game development cycle, including a few techniques we can classify as Methods. One is the Iterative Design process, with which writing should be integrated. This goes hand in hand with High-Granularity Scheduling. Workload can be reduced by a planned reuse of once-created material (Reusable Material). Iterative Design in quest design also has strong support from Tobias Heussner in chapter 10: “the only one universal rule is: iteration, iteration and iteration” (p. 127).

Moreover, Heussner presents a well-structured Quest Design Flow in seven steps, from the background and high concept to the quest chain (with a graph and map) to first quest summary and player information (pp. 139–143). A similar seven-step method for writing cutscenes comes in chapter 9 by Brian Kindregan, from the kick-off meeting to playing, drafting and feedback to the animatic. We do not list the production flows as Methods, as they are larger procedures of game development which involve multiple Methods. In particular, they both exemplify the method of Iterative Design.

### *Software*

Software types mentioned in chapter 8 by Tobias Heussner:

- languages: C++, C#, Lua, Blueprint/Visual Scripting;
- software for flowcharts/graphs: Twine; Articy: Draft;
- for 3D modelling: Autodesk Maya; Blender;
- for drawing: GIMP; Adobe Photoshop;
- for dialogue trees: Articy:Draft, Twine, YED;
- for maps: Inkscape, Campaign Cartographer;
- spreadsheets: Excel.

...in chapter 11 by Cash DeCuir

- for work management: Trello, HacknPlan, Jira, Hansoft, MSProject, Freedcamp.



...in chapter 4 by Danny Wadeson:

- for writing, co-editing and sharing: Google Docs.

## 4. Summary

The analysis of the nine books results in the following catalogue of methods. We completed this research shortly before the sudden explosion of the generative AI revolution, therefore no AI-assisted methods are included. We will be tracing the influence of generative AI on game writing and narrative design in the upcoming months.

### *Characters*

- Character Archetypes – a catalogue of archetypes, e.g. by Jung or Myers-Briggs
- Character Roles – a catalogue of functional roles, e.g. stock characters, types of villains, types of protagonists
- Character Template – a structured form, checklist or sheet with a set or pre-defined components (the Character Sheet being a popular variant)
- 3D Character Guide – a three-dimensional description of characters: physical, sociological, and psychological (which may be seen as a simple Character Template)
- Character Arc – a rising/falling line marking the character's gradual growth and development
- Character Traits – catalogues of traits: physical, psychological, behavioural, supernatural, etc.
- Character Backstory – a biography with major events in the character's past
- Sample Dialogue – sample lines of dialogue or expressions revealing the character's personality and style
- Relationship Map – aka character matrix – the list of the character's relations with other characters, typically stating their relationship status and this character's opinion/attitude toward the others
- Character Folio – a document storing all key information on the character, typically including text, visuals, and statistics (it often includes Template, Backstory, and Sample Dialogue).

## *Worldbuilding*

- Worldbuilding Template – a structured form or checklist with a set of pre-defined components
- Place Design Template – as above, but limited to single locations or small regions
- Monster Design Template – a structured form or checklist to create monsters
- Storyworld Lore – aka World Guide, World Bible – one or more world reference documents with information on the world’s history, geography, laws of nature, populations, etc.
- Environmental Storytelling – delivering narrative information in the form of visual and spatial design of the game environment
- Emergent Storytelling – runtime generation of the story by player’s interactions with storyworld elements (so-called “narbs” – narrative bits) distributed across the game space to be interacted with (in addition to player agency, Emergent Storytelling can result from computer-generated Procedural Storytelling).

## *Story structure*

- Story Arc – the rising/falling line marking the progress of action from crisis to climax to resolution
- One-Act, Three-Act, Four-Act, Five-Act Structure – classic linear models of story structure
- Syd Field’s Screenplay Model – a version of the Three-Act Structure with a midpoint and two plot points
- Freytag’s Pyramid – the classic five-step model for dramatic structure with exposition, rising action, climax, falling action, and resolution
- Beat Sheet – a linear model of story structure based on a sequence of multiple beats (plot points)
- Hero’s Journey – the most popular variant of beat sheet with 17 (Campbell) or 12 (Vogler) stages
- Plots A, B (and C) – a standard model of linear but multi-plot structure popular in screenwriting
- Branching Paths – linear progress forking into alternative paths, which may be parallel and not meet again, or recombine later (side

quests and dead-ends, from which players return to the main storyline, may be seen as variants of Branching Paths with multidirectional movement; so can the hub-and-levels model where players repeatedly return to base between missions)

- Nonlinear Modules – episodic structure with autonomous modules (perhaps with nested submodules) that can be accessed in any order
- Quest Types – a catalogue of standard quest types
- Quest Structures – higher-order organisation of quests into groups, e.g. chain quests, quest suites, or matrix quests
- Story Bible – a reference document for the development team with all key information regarding the story
- Relevance Ratings – parameters signifying the relevance of distributed story details to differentiate essential from nonessential ones.

### *Dialogue*

- Voice Sheet – a structured template with information about the character and the characteristics of his/her voice and speaking style
- Canned Speech – scripted dialogue or monologue triggered by in-game events or player action
- Stitching – a system putting together dialogue text from variable fragments
- Dialogue Tree – a branching structure of conversational options
- Topic/Icon Choices – dialogue choices offered not as full sentences but topical labels or visual icons
- Dialogue Engine – a digital system for structuring dialogue, based on in-game events or tokens or dialogue trees or AI language processing
- Mood/Attitude Meter – modifications of dialogue text or dialogue options based on the character's current mood or attitude (Faction Variables is a variant in which attitudes are based on group membership and inter-group relations)
- Weighted Dialogue – some dialogue choices accumulate numerical weights, which measure the character's progress in accordance with a personality trait, a moral stance, or a relationship
- Timed Dialogue – dialogue choices with a time bar introducing time pressure

- Meaningful Choice – a dialogue choice that brings an outcome that influences the game state
- Hemingway’s Dialogue – keeping the dialogue brief and efficient by imitating Hemingway’s style.

### *Story–gameplay integration*

- Breadcrumbs – in-game clues and hints leading the player in the right direction
- Funneling – directing the player back to the progress path, e.g. by means of dead ends and killzones
- Chokepoints – physical bottlenecks hard to pass through but necessary to access certain areas, or metaphorical bottlenecks in the form of necessary events that must happen to unlock further progress
- Gating – barring the narrative (and/or gameplay) progress with “gates” that can only be opened with a particular “key” (may be seen as a variant of Chokepoints)
- Golden Path – the optimal path of progressing through a game with minimal time and effort
- Reactive NPCs – NPCs that alter their behaviour or dialogue to acknowledge the results of player’s decisions
- Story-driven Puzzles – puzzles requiring player’s gameplay action made meaningful by the narrative context
- Game Verbs – the integration of player’s action and character’s activities by the use of the same verbs
- Quest Log – aka quest journal – text description of the player’s progress and status of a quest
- Procedural Storytelling – storyworld and story structures generated by computer algorithms.

### *Narrative techniques*

- classic narrative techniques: Foreshadowing, Point of Attack, The Obligatory Scene, Reversal, Exposition in Action, McGuffin, Flashbacks and Flashforwards, Deus Ex Machina, Red Herring, Cliffhanger, Focalisation, Metaphor and Allegory, Dramatic Irony, Set-ups and Pay-offs
- various art styles: verisimilitude, expressionism, symbolism...

## *Writing methods*

- Daily Writing – writing in small and frequent increments, preferably every day
- Crunching – periods of intense work
- Screenplay Format – the classic text layout used for screenwriting
- Spreadsheets – Excel or other spreadsheet used to structure text
- Flowcharts and Graphs – visualisation of story or dialogue structures as flowcharts, graphs or diagrams
- Pseudo-Coded Scripts – inserting code snippets into narrative text to script variable-based modifications of the text
- Murder Boards – visualisation of story content as notes on a corkboard or whiteboard
- Brainstorming – a classic technique of rapid generation of new ideas for further selection
- Journalist’s Questions – the who, what, why, where, when and how of the game
- Seeds – a method of creating the initial concept for a character, story or world around one or more prompts
- Narrative Pillars – aka core themes – central themes around which the whole narrative should be built
- Blank Page Draft Two – writing two drafts of the script, the second one written without any references to the first one, followed by the third draft based on critical selection of those two
- Read Out Loud – reading one’s own text out loud to oneself
- Table Reads – group reading of newly created text with the team for feedback
- Copyediting – having one’s text proofread and edited (its variant is Edit Swaps – reciprocal editing with a partner)
- Diversity Consultants – employing consultants for sensitivity reading and diversity consulting.

## *Production*

- Concept Doc – aka pitch doc or one-pager – a short document outlining the basic ideas for the game, including its narrative elements next to gameplay, technology, core mechanics etc.

- Game Design Doc – a larger document providing multiple details on all aspects of the game, including characters, world, story structure, and story–gameplay integration
- Iterative Design – the process of game design based on the cycle of ideating – prototyping – playtesting for feedback – and revising the prototype
- High-Granularity Scheduling – planning the work as a detailed list of scheduled tasks
- Gantt Chart – a classic graph used in project management for scheduling and task allocation
- Player Type/Motivations Profiling – writing for the implied audience representing particular player types or motivations
- File Naming Conventions – a system of coding/naming files and folders to keep order in documentation.

## 5. Conclusion

The art and craft of writing and story design for video games combines methods known from other narrative media with methods developed specifically for player agency in digital interactive environments. This is reflected not only in the content of the industry-oriented books but also in the professional background of their authors. The more “generalist” methods dominate in characterisation, writing methods, and narrative techniques. Game-specific methods dominate in story–gameplay integration, production, and dialogue. In worldbuilding and story structure they seem to be balanced.

The identification of particular methods is to some extent arbitrary. One reason for this is the desired level of detail. For instance, we preferred to list Quest Structures as one method with three variants. Scholars aiming at a finer granularity could list each variant as one method. Moreover, there is a fuzzy boundary between a method and advice. We assume that a Method must be specific and repeatable: either a step-by-step process (e.g. Iterative Design or Brainstorming), or a tangible formal tool (e.g. Character Template or Voice Sheet), or a technology-based method of working (e.g. digital Flowcharts or Spreadsheets). Advice, by contrast,

is a general guideline which can be realised in various steps in individual ways, such as “borrow ideas from other games” or “writing dialogue starts with listening”. In many cases advice and methods can be easily told apart, but there are also boundary cases, in which we felt the decision was arbitrary.

The next step is the validation and possible expansion of the catalogue of Methods and Software types in short-format publications by industry professionals: blog posts, videos, and articles featured on websites. We will explore the largest and most influential venues: the Gamasutra site and its blogs for texts, and the GDC Vault for video lectures from the Game Developers Conference. Moreover, the actual usage of our catalogued Methods and Software items will be studied with follow-up interviews with game writers and narrative designers.

The last part of the research focuses on the Theory, in which findings from the book-length and short online publications will be discussed in the context of academic narratology and ludonarrative game studies. We will reveal which of the academic theories seep into internal industry theorycrafting and instruction – and which do not, even though they tackle the same problems as the industry.

## References

- Bartle, R. A. (2021). Massively Multiplayer Storytelling. In: C. Bateman (ed.), *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (2nd ed., pp. 315–338). New York: Bloomsbury Academic.
- Bateman, C. (2021a). Dialogue Engines. In: C. Bateman (ed.), *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (2nd ed., pp. 287–314). New York: Bloomsbury Academic.
- Bateman, C. (ed.) (2021b). *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (2nd ed.). New York: Bloomsbury Academic.
- Bateman, C. (2021c). Keeping the Player on Track. In: C. Bateman (ed.), *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (2nd ed., pp. 91–114). New York: Bloomsbury Academic.
- Berger, R. (2020). *Narrative Design and Transmedia: A Writer’s Guide to Storytelling in Today’s Video Games*. Boca Raton, Florida: CRC Press.

- Breault, M. (2020). *Narrative Design: The Craft of Writing for Games*. Boca Raton, Florida: CRC Press.
- DeMarle, M. (2021). Nonlinear Game Narrative. In: C. Bateman (ed.), *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (2nd ed., pp. 73–90). New York: Bloomsbury Academic.
- Despain, W. (2020a). Game Script Formatting. In: W. Despain (ed.), *Professional Techniques for Video Game Writing* (2nd ed., pp. 11–20). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Despain, W. (2020b). Practical Techniques for Productivity: Getting the Work Done. In: W. Despain (ed.), *Professional Techniques for Video Game Writing* (2nd ed., pp. 89–98). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Despain, W. (ed.). (2020c). *Professional Techniques for Video Game Writing* (2nd ed.). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Despain, W. (2021). Interactive Script Formats. In: C. Bateman (ed.), *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (2nd ed., pp. 365–378). New York: Bloomsbury Academic.
- Dimopoulos, K. (2021). Nonlinear Game Narrative. In: C. Bateman (ed.), *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (2nd ed., pp. 339–364). New York: Bloomsbury Academic.
- Feil, J. (2020a). Documentation for Writers. In: W. Despain (ed.), *Professional Techniques for Video Game Writing* (2nd ed., pp. 21–36). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Feil, J. (2020b). Writing Instructions, Helptext, Walkthroughs, and Manuals: Text to Train the Player. In: W. Despain (ed.), *Professional Techniques for Video Game Writing* (2nd ed., pp. 37–51). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Finley, T. K. (2019). Yes, Videogames Need Story Editors! In: T. Heussner (ed.), *The Advanced Game Narrative Toolbox* (pp. 159–178). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Finley, T. K. (2022). *Branching Story, Unlocked Dialogue: Designing and Writing Visual Novels*. Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Harms, W. (2020). Writing Compelling Game Characters. In: W. Despain (ed.), *Professional Techniques for Video Game Writing* (2nd ed., pp. 235–241). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Heussner, T., Finley, T., Lemay, A., Hepler, J. (2015). *The Game Narrative Toolbox*. New York: Focal Press, Taylor & Francis Group.



- Heussner, T. (2019a). Get into the Game: Writing and Implementation. In: T. Heussner (ed.), *The Advanced Game Narrative Toolbox* (pp. 85–104). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Heussner, T. (2019b). Get This, Kill That, Talk with... Mission and Quest Design. In: T. Heussner (ed.), *The Advanced Game Narrative Toolbox* (pp. 125–144). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Heussner, T. (2019c). *The Advanced Game Narrative Toolbox*. Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Hudson, S. A. (2022). *Approaching a Pedagogy of Game Writing*. New York: Routledge.
- Ince, S. (2021). *An Introduction to Game Writing: A Workbook for Interactive Stories*. s. l.: S-Eye Books.
- Jacobs, S. (2021). The Basics of Narrative. In: C. Bateman (ed.), *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (2nd ed., pp. 25–44). New York: Bloomsbury Academic.
- Kennedy, A. (2021). *Against Worldbuilding, and Other Provocations*. s. l.: Alexis Kennedy.
- Kindregan, B. (2019). Cinematics and Dialogue. In: T. Heussner (ed.), *The Advanced Game Narrative Toolbox* (pp. 105–124). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Lankoski, P., Holopainen, J. (2017). Game Design Research: An Overview. In: P. Lankoski, J. Holopainen (eds.), *Game Design Research: An Introduction to Theory & Practice* (pp. 1–13). Pittsburgh, Pennsylvania: ETC Press.
- Marx, Ch. (2021). *Writing for Animation, Comics, and Games* (2nd ed.). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- McDonald, H. (2019). Writing Romance and Sexuality in Games. In: T. Heussner (ed.), *The Advanced Game Narrative Toolbox* (pp. 23–32). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- McRae, E. (2020). *Narrative Design for Writers: An Industry Guide to Writing for Video Games*. Richmond, New Zealand: Fiction Engine.
- Nicklin, H. (2022). *Writing for Games: Theory and Practice*. Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Sheldon, L. (2023). *Character Development and Storytelling for Games* (3rd ed.). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Short, T. X., Adams, T. (eds.) (2019). *Procedural Storytelling in Game Design* (2nd ed.). Boca Raton, Florida: CRC Press, Taylor & Francis.

- Sotamaa, O., Švelch, J. (2021). Introduction: Why Game Production Matters? In: O. Sotamaa, J. Švelch (eds.), *Game Production Studies* (pp. 7–26). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Suckling, M. (2020). If It Works, Break It: Game Narrative Tropes and Innovation. In: W. Despain (ed.), *Professional Techniques for Video Game Writing* (2nd ed., pp. 257–269). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Wadson, D. (2019). Building a Universe. In: T. Heussner (ed.), *The Advanced Game Narrative Toolbox* (pp. 33–50). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Wallschlaeger, S. (2020). Game Writing on Staff. In: W. Despain (ed.), *Professional Techniques for Video Game Writing* (2nd ed., pp. 139–151). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Walsh, A. S. (2021). Game Characters. In: C. Bateman (ed.), *Game Writing: Narrative Skills for Videogames* (2nd ed., pp. 115–141). New York: Bloomsbury Academic.
- Walton, M. (2020). Writing for AAA Games: Playing in the Big Leagues. In: W. Despain (ed.), *Professional Techniques for Video Game Writing* (2nd ed., pp. 105–120). Boca Raton, Florida: CRC Press.

**Yaraslau I. Kot, PhD** – game studies scholar and narrative designer, researcher at the Faculty of Literary Studies, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Poland.

**Dr. habil. Michał Mochocki** – literature and culture studies scholar, associate professor at the Faculty of Literary Studies, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Poland. Game writer at False Prophet.

---

## **Metody i narzędzia do pisania gier i projektowania narracji w profesjonalnych książkach od 2019 do 2022 roku**

**Abstrakt:** Artykuł jest przeglądem metod pracy pisarzy i projektantów narracji w grach wideo na podstawie dziewięciu specjalistycznych podręczników wydanych w języku angielskim w latach 2019–2022. Zestawiamy i omawiamy metody i narzędzia w ośmiu obszarach: postacie, światotwórstwo, struktury fabularne, dialogi, techniki narracyjne, integracja narracji z gameplayem, pisanie i redagowanie oraz produkcja i organizacja pracy. Wskazujemy także oprogramowanie rekomendowane do poszczególnych celów przez autorów podręczników.

**Słowa kluczowe:** gry, pisarstwo, projektowanie fabuł, branża gier, storytelling

---

**II.**  
**ARTYKUŁY**  
**ARTICLES**



# Nauczanie historii poprzez gry – wstępne wyniki badań

*Teaching history through games – preliminary findings*

**Maria Lipińska, Jakub Chudzik, Ryszard Niziński**

Uniwersytet Warszawski

m.l.lipinska@student.uw.edu.pl | ORCID: 0000-0003-4068-7348

jm.chudzik@student.uw.edu.pl | ORCID: 0009-0008-5407-8790

nizinski.ryszard@gmail.com | ORCID: 0009-0000-4452-5253

---

**Abstract:** Video games are an example of such activity, as they allow players to experience history in an interactive way. This article is based on the historical game study as a part of discussion of the role of computer games in history education. Authors created a unique content analysis tool that allows to specify the degree of fidelity to historical realities in each game. Basing on the observations of the video games market, authors have classified 40 computer games in three distinct categories: titles consistent with the historical accuracy, games that partly resemble reality, and the quasi-historical productions.

**Keywords:** historical games, cultural heritage, authenticity

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.2 | received: 31.12.2022 | revision: 02.08.2023 | accepted: 24.12.2023



## 1. Wstęp

Jednym z największych problemów nauczania historii jest pozbawianie wydarzeń z przeszłości logicznej przyczynowości, co sprawia, że uczniowie nie są w stanie skutecznie ich sobie wyobrazić oraz porządkować zdobywanych informacji. Co więcej, jak zauważa Joanna Jasitczak (2022), proces nauczania powinien prowadzić do zrozumienia procesów historycznych, nie zaś biernego przyswajania wydarzeń. Autorka na podstawie własnych doświadczeń nauczycielskich stwierdza, że w szkołach brakuje zrozumienia procesów przyczynowo-skutkowych oraz porządkowania wydarzeń w czasie. Wspomniane wcześniej problemy według niektórych badaczy da się rozwiązać poprzez wprowadzenie gier do programu nauczania. Benjamin Hoy (2018) podkreśla ich walor symulacyjny dla lekcji historii. Zauważa on, że symulacje pozwalają na lepsze zrozumienie realiów historycznych danej epoki.

Zdaniem autorów niniejszego artykułu warto zwrócić uwagę na liczbę młodych osób grających w gry komputerowe, ponieważ z tego medium w różnorodnych formach korzysta 75,6% dzieci w wieku 7–15 lat (badanialogow.pl, 2023), więc można je uznać za posiadające duży potencjał do urozmaicenia nauki historii.

Aby wyrwać naukę ze sztywnego schematu i faktografii, należy sięgać po metody, które zaciekawia uczniów. Obecnie w tym celu organizuje się liczne wycieczki do skansenów, zamków, czy miejsc wydarzeń historycznych. Jednak to właśnie gry komputerowe mogą być nowoczesną metodą edukacji, która w przyjazny sposób trafi do uczniów preferujących taką formę rozrywki. W tym wypadku interaktywność gier komputerowych pozwala na poznawanie historii przez zabawę, szczególnie najmłodszym uczniom.

Szeroko zakrojona cyfryzacja placówek szkolnych ułatwia nauczanie historii za pomocą gier komputerowych. 18 czerwca 2020 roku ogłoszono współpracę Ministerstwa Edukacji Narodowej z firmą 11 bit studios, w celu wprowadzenia do kanonu lektur szkolnych gry *This War of Mine* (Amielińczyk, 2020). Jest to pierwszy przypadek wykorzystania gry komputerowej jako lektury szkolnej w historii polskiej edukacji (Ziemiańczyk, 2022). Ta decyzja stwarza możliwość dodania do programu nauczania większej liczby tytułów, które musiałyby w pierwszej kolejności zostać odpowiednio zweryfikowane na podstawie specjalnie dostosowanego narzędzia.

W niniejszym artykule badacze przedstawili unikatowy klucz kategoryzacyjny, który umożliwi przeprowadzenie analizy zawartości gier oraz przyporządkowanie im stopnia wierności realiom historycznym. W pierwszej części tekstu przyjęto spójną definicję gry historycznej oraz opisano podział gier historycznych w zależności od poziomu autentyczności. Celem analizy przedstawionej w kolejnej części było wykazanie, że stosując opracowane przez autorów narzędzie, można określić stopień wierności i autentyczności historycznej danej gry i przyporządkować ją do odpowiedniego typu gier historycznych.

Ponadto, jak zauważają Marco R uth i Kai Kaspar (2020), istnieje rozbieżność między założeniami nauczycieli a oczekiwaniami uczniów co do rodzajów gier, po które powinno się sięgać w procesie edukacji. Różnice zdań w tym zakresie wynikają z tego, że z jednej strony gry na lekcjach historii mają dostarczać uczniom wiedzy historycznej, jaka może być później omawiana i uzupełniana przez nauczyciela. Z drugiej zaś strony uczniowie oczekują od gier wartości rozrywkowej, ponieważ porównują je z grami komercyjnymi, z których korzystają w wolnym czasie. Aby zapewnić równowagę między rozrywką i edukacją, niezbędne jest stworzenie nowego narzędzia pozwalającego określić stopień wartości edukacyjnej gier historycznych.

## 2. Metoda badania

Głównym celem badania było opisanie gier o różnym stopniu wierności realiom historycznym, które mogą służyć edukacji. Do skonstruowania typologii autorzy wybrali metodę analizy zawartości wybranych gier, które zostały wyłonione przy pomocy klucza kategoryzacyjnego. Zbudowali w tym celu własne narzędzie służące kwalifikacji gry do danej kategorii.

Do analizy wybrano 40 tytułów na zasadzie próby celowej (Tabela 1). Kryteriami selekcji gier komputerowych było przyporządkowanie tych tytułów w serwisie Steam do kategorii „Historyczne”. Ponadto w kluczu kategoryzacyjnym badacze umieścili krótki opis danej gry, gatunek, okres historyczny, w którym umieszczona jest fabuła, a także stopień autentyczności i odwzorowania realiów historycznych.

W ostatniej kolumnie klucza kategoryzacyjnego brano pod uwagę sposób przedstawienia fizycznego obrazu świata i ludzi, relacji społecznych,



konektywizmu czy dialogu (Mochocki, 2017). W ten sposób autorzy przypisywali każdej grze określoną kategorię według typologii: 1. gra w większości wierna realiom; 2. gra częściowo wierna realiom – z elementami realizmu historycznego; 3. gra luźno nawiązująca do wydarzeń historycznych i realizmu historycznego.

Tytuł gry/serii		Tytuł gry/serii	
1	Wolfenstein (seria)	22	Hellish Quart
2	This War of Mine	23	Kingdom Come: Deliverance
3	Total War (seria)	24	Kozacy: Europejskie boje
4	Prince of Persia	25	War of Rights
5	Assasin's Creed (seria)	26	Rising Storm 2: Vietnam
6	Red Dead Redemption	27	Faraon
8	Wilczy Szaniec	28	Sid Meier's Civilization V
9	Ancestors Legacy	29	Cud nad Wisłą 1920 / Miracle 1920
11	Uprising 44	30	Wojna polsko-bolszewicka
12	World of Tanks	31	Ghost of Tsushima
13	Tunele Stalina	32	A Plague Tale: Innocence
14	Cywilizacja poprzez wieki	33	War Thunder
15	Call of Duty: Black Ops	34	Hearts of Iron IV
16	World of XYZ	35	Europa Universalis IV
17	Battlefield (seria)	36	Age of Empires II
18	Battle for the Pacific	37	Smite
19	Red Orchestra 2	38	Mount & Blade II: Bannerlord
20	Holdfast: Nations At War	39	Crusader Kings III
21	For Honor	40	Medal of Honor: Frontline

Tabela 1. Wykaz analizowanych gier.

### 3. Definicja gry historycznej

Najważniejszą kwestią dotyczącą kategoryzacji gier jest sformułowanie definicji, na podstawie której byłoby możliwe sklasyfikowanie i odrzucenie tytułów niewystarczająco autentycznych historycznie. Należy

zaznaczyć, że historia jest oparta na narracji, a ta nie zawsze „musi szczegółowo opisywać dokładną sekwencję wydarzeń, które, jak się uważa, miały miejsce w przeszłości, aby była historyczna” (Chapman, 2016, s. 10). Jednak według Adama Chapmana umieszczenie fikcyjnych postaci w historycznych sceneriach może być wykorzystywane do wartościowego opowiedzenia o przeszłości, ponieważ narracja umożliwia eksperymentowanie z wydarzeniami i krytyczną refleksję nad dyskursem historycznym (Potzsch, Sisler, 2019). Chociaż badacz ten definiuje gry historyczne jako gry, które w dowolny sposób (Chapman, 2017) nawiązują do historii, widoczne jest silne akcentowanie roli narracji w grach historycznych jako kluczowej wartości dodanej do tradycyjnego nauczania historii.

Warto zauważyć, że Chapman, formułując swoją definicję gry historycznej, przywołuje prace Rosenstone’a o filmach historycznych. Według Rosenstone’a (2001) film historyczny powinien angażować się we współczesny dyskurs historyczny i podnosić argumenty z toczącej się debaty na temat znaczenia przeszłości.

Tak szeroka definicja stwarza przestrzeń na interpretację autentyczności historycznej oraz walorów edukacyjnych gry komputerowej w sposób, który mógłby wydawać się nieoczywisty na pierwszy rzut oka. Chapman (2016) opisuje swoje pierwsze zetknięcie z grą historyczną przez pryzmat emocji takich jak bezsilność na polu wirtualnej bitwy i ekscytacja związana z „rozgrywaniem” historii, które towarzyszyły mu podczas gry w *Medal of Honor: Frontline*. Jednak mimo że badacz podaje bardzo szeroką definicję gier historycznych, to wśród przykładów, które występują w jego pracach, przeważają gry symulujące przeszłość i odtwarzające autentyczne wydarzenia. Ponadto gry komputerowe od innych dzieł kultury nawiązujących do historii różnią się tym, że są w stanie podtrzymywać historyczne reprezentacje i pozwalają graczowi na uprawianie historii w aktywny sposób (Chapman, 2017).

Na potrzeby niniejszego artykułu autorzy przyjęli, że celem gier historycznych jest nie tylko zapewnienie graczom rozrywki, lecz także przekazanie wiedzy o historii. Według założeń edukacyjnych gry historyczne powinny w jak największym stopniu odwzorowywać dane wydarzenia, stylistykę, architekturę lub realia życia danej epoki. W związku jednak z licznymi ograniczeniami związanymi z tworzeniem gier komputerowych nie każda gra historyczna jest w stanie w pełni spełnić te wymagania.

## 4. Podział gier historycznych

Bazując na analizie zawartości poszczególnych gier historycznych, badacze zaobserwowali trzy dominujące zależności między stopniem autentyczności a sposobem wykorzystania wydarzeń historycznych przez twórców. Autorzy zauważyli, również na podstawie obserwacji tematyki poszczególnych tytułów, iż można odróżnić gry historyczne od produkcji, które jedynie przypominają te pierwsze i dominuje w nich fikcja – czyli od gier quasi-historycznych.

Gry historyczne w dużym stopniu różnią się od gier quasi-historycznych ze względu na sposób i autentyczność przedstawienia realiów danej epoki. Ponadto gry historyczne w większości – często według deklaracji twórców – mają na celu przybliżyć odbiorcy wiedzę o przedstawianych wydarzeniach.

Z kolei w grach quasi-historycznych historia stanowi tylko jeden z wielu elementów służących do budowania narracji i jest tłem dla fikcyjnych wydarzeń. Gry quasi-historyczne często mogą mylnie wprowadzać gracza w realia epoki i przekazywać ich nieprawdziwy obraz. W przypadku tego rodzaju gier dominuje potrzeba utrzymania dynamiki rozgrywki, w związku z czym dla twórców gry quasi-historycznej aspekt ludyczny przeważa nad edukacyjnym.

W kontekście powyższych rozważań warto przytoczyć rozróżnienie gier na podstawie autentyczności historycznej, które wprowadzono w publikacji *Introduction: What is historical game studies?* (Chapman i in., 2017). Według autorów autentyczność historyczną można określić mianem relacji między grami a dziedzictwem kulturowym.

Z gier takich jak *War Thunder* czy *World of Tanks* możemy dowiedzieć się bardzo dużo na temat pojazdów opancerzonych używanych w historii ludzkości, nawet sobie tego nie uświadamiając. Wraz z rozwojem drzewka technologii, przez mechanikę bitew, gracze mimowolnie kojarzą konkretne linie i modele pojazdów, dzięki czemu nabywają umiejętność identyfikowania ich na wirtualnym polu bitwy, a tym samym zyskują rozpoznanie swojego otoczenia. Świadomość tego, jaki czołg w tym momencie wyjeżdża zza rogu, sprawia, że użytkownik kierujący pojazdem może być w stanie skutecznie ocenić ryzyko, w którym właśnie się znajduje. Ten przykład pokazuje, jak możemy przemycać rzeczywistą wiedzę historyczną za

pomocą mechaniki gry. Warto podkreślić, że *World of Tanks* jest grą pozwalającą na zabawę z historią graczom, którzy posiadają już wiedzę na temat czołgów (Jonckheere i in., 2023). W porównaniu do innych tytułów militarnych bardzo mocno stawia ona na realistyczne przedstawienie maszyn i pola bitwy. Jak jednak zauważają badacze, choć jest to gra historyczna, nie może być uznana jako w pełni realistyczna, ponieważ nie przedstawia przemocy na polu walki, poza tą związaną z niszczeniem czołgów.

## 5. Gra autentyczna historycznie

Najważniejszą cechą, którą posiadają gry autentyczne historycznie, jest ich potencjał edukacyjny. Gra wpisująca się w tę kategorię powinna dążyć do odtworzenia wybranych realiów w zakresie swoich możliwości technicznych oraz pozwalać na poszerzenie wiedzy z danej epoki.

Tytułem, który najlepiej, zdaniem autorów artykułu, jak i badacza autentyczności historycznej gier Dawna Springa, podchodzi do autentyczności historycznej jest *Rome: Total War*:

Chociaż seria gier „Total War” ostatecznie kładzie nacisk na rozgrywkę kosztem dokładności historycznej, to jednak gry te pokazują różnorodne możliwości tworzenia gier o charakterze naukowym (Kapell i Elliott 2013, s. 382). Poza historią militarną seria „Total War” wykorzystuje również historię polityczną, społeczną, religijną oraz kulturę materialną jako źródło do określenia wyposażenia, bitew, postaci, otoczenia, interakcji, map, zasad, ustawień, zasobów i rozwoju broni. [...] Gry te również dostarczają doskonałych przykładów tego, jak historyk może umieścić swoje notatki i bibliografię w grze o charakterze naukowym, bez zakłócania przebiegu rozgrywki. Gry „Total War” zawierają „encyklopedię” zawierające historyczne dane dotyczące postaci, wydarzeń i sprzętu wojskowego. Seria ta stanowi wyjątkowy przykład tego, jak opracować grę naukową dotyczącą budowy państwa i imperium, a także pokazuje, jak dokumentować źródła i przedstawiać narrację, gdy sama rozgrywka nie jest w stanie w pełni oddać treści naukowych (Spring, 2015).

Rezygnując z wypełniania luk fikcją, autorzy gry przyjęli odpowiedzialną strategię przyznawania się do uproszczeń historycznych. Dobrym przykładem jest barbarzyńska jednostka pływająca, zwyczajna łódź. Autorzy w opisie tej jednostki otwarcie napisali, że jednostka ta nie jest wierną reprezentacją łodzi hiszpańskich czy galijskich, lecz ogólnym symbolem jednostek pływających dla pewnej części mapy kampanii (Creative Assembly, 2004).

Autentyczne gry wideo można traktować jako element historiografii, ale z pewnymi zastrzeżeniami. Gry wideo o tej tematyce mogą dostarczać cennych informacji i wrażeń związanych z określonym okresem dziejów, co może być użyteczne dla edukacji i badań. Mogą pomóc w lepszym zrozumieniu i wizualizacji określonych wydarzeń, kultur, lub aspektów życia w przeszłości.

Warto jednak zaznaczyć, że gry wideo nie zastępują tradycyjnej historiografii i nie stanowią głównej formy naukowego badania historycznego. Często są oparte na uproszczonych lub sfabrykowanych wydarzeniach i dostosowane do potrzeb rozgrywki, aby zachęcić graczy do zaangażowania. Istnieje ryzyko uproszczenia lub zniekształcenia pełnego obrazu przeszłości, co prowadzi do nieścisłości historycznych.

Historycy nadal polegają przede wszystkim na tradycyjnych źródłach historycznych, takich jak archiwa, dokumenty, relacje świadków, itp., aby prowadzić badania i tworzyć historiografię. Gry wideo mogą być użytecznym uzupełnieniem tego procesu, ale nie zastępują go.

Rzetelne podejście jest najważniejszym elementem projektowania gry autentycznej historycznie. Sama nauka nie posiada odpowiedzi na wszystkie pytania z tej dziedziny i tylko otwarcie przyznając się do braku informacji na poszczególne tematy, bylibyśmy w stanie zaprojektować grę rzeczywiście wierną realiom. Udaje się to wielu twórcom, lecz niektórzy sięgają po fikcję, aby zapełnić luki w faktografii. Tworzy to różne przekłamania oraz fałszywy obraz niektórych faktów historycznych.

Z badania na temat możliwości wdrażania technologii VR w edukacji historycznej (Taranilla i in., 2022) wynika, że aplikacje i gry dostępne w wirtualnej rzeczywistości, które umożliwiają wielozmysłowe doświadczanie historii, pozwalają na bardziej efektywne zapamiętywanie starożytnej architektury. Twórcy gier mają do dyspozycji nowoczesne technologie takie jak skan 3D, fotogrametria i wirtualna rzeczywistość, pozwalające na wierne odwzorowanie historycznych budynków, dzięki czemu można szczegółowo zrekonstruować historyczne miasta, osady i pola bitew.

## **6. Gra częściowo wierna realiom historycznym**

Pomiędzy grami w pełni odwzorowującymi realia historyczne a tytułami wykorzystującymi historię jedynie jako element budowy świata

przedstawionego autorzy artykułu umieścili produkcje, które, pomimo braku pełnej zgodności i daleko idących uproszczeń, powierzchownie oddają obraz minionej rzeczywistości. Ich edukacyjny walor może wynikać na przykład z dokładnego odzwierciedlenia historycznych miast i innych lokalizacji, czy też dużych wewnętrznych zasobów wiedzy dostępnych bezpośrednio z interfejsu gry.

*Assasin's Creed* to seria gier, które kładą nacisk na zniuansowane przedstawienie konfliktów historycznych, jednakże – jak wskazuje amerykańska badaczka gier Adrienne Shaw (2015) – jest ono znacznie ograniczone selektywnością narracji projektowanej przez twórców. Omawiając *Assasins's Creed III*, odsłone z akcją osadzoną w trakcie wojny o niepodległość Stanów Zjednoczonych, Shaw zauważa, że chociaż wydarzenia historyczne przedstawiono w niej w oparciu o wrażliwy dialog międzykulturowy, to współwystępuje on z powielaniem utartych schematów odpowiadających dominującemu, europocentrycznemu światopoglądowi. W tym miejscu występuje dysonans między kreacją postaci protagonisty, rdzennego Amerykanina, a narracją historyczną dostosowaną do niematywnego odbiorcy. Badaczka podkreśla, że takie opowiadanie o przeszłości uniemożliwia przekazywanie wiedzy na temat zwyczajów rdzennych Amerykanów. Ich dokładne odwzorowanie nie jest jednak głównym celem tych produkcji, ponieważ oś fabularna serii jest osadzona głęboko w gatunku science fiction. Można mówić w tym miejscu o pewnego rodzaju spiskowej teorii dziejów – kolejne części *Assasin's Creed* opisują odwieczny konflikt o władzę pomiędzy dwoma sekretnymi stowarzyszeniami (Asasynami i Templariuszami), który zawsze odbywa się w cieniu ważnych wydarzeń historycznych. W grach pojawiają się także czysto fantastyczne elementy, takie jak Fragmenty Edenu – artefakty pozostawione przez zaawansowaną technologicznie prehistoryczną cywilizację. Twórcy ze studia Ubisoft wykorzystują realne wydarzenia, przedstawiając ich fikcyjną ukrytą przyczynę (wśród przykładów możemy znaleźć m.in. trzęsienie ziemi w Lizbonie w 1755 roku, które w *Assasin's Creed: Rogue* zostało spowodowane przez działania gracza). Największą edukacyjną wartością dla użytkowników jest wysoki poziom dokładności odwzorowania architektury przedstawianych lokacji, takich jak greckie miasta w okresie wojny peloponeskiej (Politopoulos i in., 2019). Dzięki temu gracze mogą immersyjnie doświadczać historii w odwiedzonym otoczeniu.

Inną grą częściowo wierną realiom swojej epoki jest *Sid Meier's Civilization V*. W jej trakcie gracze wcielają się w wybranego przywódcę z historii całej ludzkości i zarządzają swoją cywilizacją, prowadząc ją przez kolejne epoki – od starożytności do ery informacji. Cywilizacyjny postęp odbywa się poprzez badanie kolejnych technologii wyznaczających cezury czasowe. Jednakże, jak wspomina główny projektant produkcji John Shafer, w *Civilization V* historia jest kontekstem, a nie celem (Bembeneck, 2011). Elementy historyczne pełnią więc funkcję ram, w których osadzono całość rozgrywki. Owe elementy ulegają znacznemu uproszczeniu tak jak na przykład obecny w grze model zarządzania cywilizacją. Stanowi on linearne postrzeganie historii jako prostolinijnego rozwoju od prymitywnych form organizacji społeczeństw do zniuansowanych ustrojów bazujących na ideologiach, z pominięciem korzeni niektórych idei (takich jak na przykład demokracja ateńska, pojawiająca się w grze jest stosunkowo późno). W każdej głównej odsłonie serii *Civilization* obecny jest również oczywisty brak chronologii przejawiający się chociażby w przywódcach cywilizacji stojących na czele swoich narodów przez wszystkie epoki. Pod tym względem pełnią oni funkcję reprezentacyjną danej cywilizacji, stanowiąc jej uosobienie. Biorąc pod uwagę powyższe elementy, można uznać, że historia w *Sid Meier's Civilization V* przyjmuje postać rozproszonych fragmentów w postaci unikalnych dla każdej kultury budynków, idei czy też jednostek bojowych. Edukacyjny przekaz historyczny jest wzbogacony przez obszerną zawartość tzw. *Civilopedii*, czyli wbudowanej w pliki gry encyklopedii dostępnej z poziomu menu. Gracz może w niej dowiedzieć się szczegółów o większości elementów gry, poczynawszy od życiorysu przywódców, a kończąc na niuansach religii, sztuki czy militariów danej cywilizacji (Firaxis Games, 2010). Ten element niezaprzeczalnie posiada duży walor edukacyjny, pomocny w bardziej przystępnym doświadczaniu historii.

Warto wspomnieć także o specjalnych scenariuszach zawartych zarówno w podstawowej wersji gry, jak i dodatkach. Osadzone są one w konkretnym etapie z dziejów ludzkości (takich jak najazdy wikingów, epoka odkryć geograficznych, czy wojna secesyjna) i pomimo ograniczeń wynikających z silnika gry, częściowo odzwierciedlają ich kontekst społeczny. Dzięki sztywnym ramom czasowym i odpowiednim celom taki tryb rozgrywki pozwala graczom wczuć się w poruszany temat, stanowiąc

wiarygodny i interaktywny sposób na przyswajanie wiedzy. Ważną funkcję pełni również liczna społeczność moderska, która wytwarza dziesiątki tysięcy autorskich modyfikacji wzbogacających oryginał o więcej opcji, co przekłada się na większą zgodność z konkretnymi realiami.

## 7. Gra quasi-historyczna

Gra quasi-historyczna cechuje się przede wszystkim dominacją fikcyjnych wydarzeń nad historycznymi. Tego typu produkcje mogą zawierać szcątkowy opis lub stylizację fabuły na dany okres historyczny, nie są to jednak gry historyczne, ponieważ informacje przekazywane podczas rozgrywki w żaden sposób nie oddają przeszłych realiów, a fabuła nie toczy się zgodnie z autentycznym przebiegiem historii. Bazując na wiedzy płynącej z gry quasi-historycznej, gracz może rozwijać swoją wyobraźnię i różne perspektywy postrzegania historii. Są to głównie tytuły o charakterze rozrywkowym i o bardzo niskiej wartości dydaktycznej.

Model ten realizuje m.in. seria gier *Wolfenstein* opowiadająca o losach B.J. Blazkowicza – polsko-amerykańskiego żołnierza, który walczył po stronie aliantów podczas II wojny światowej. W trzynastu odsłonach *Wolfenstein* fabuła rozgrywa się w alternatywnej wersji rzeczywistości, w której III Rzesza opracowała niezwykle skuteczną broń Wunderwaffe i stopniowo przejęła władzę na całym świecie. Chociaż akcja została osadzona w realiach II wojny światowej, twórcy dodali do nich elementy fantastyczne i science fiction, np. humanoidalne roboty, magiczne stwory i przedmioty. W związku z tym nie ma wątpliwości, że gra przedstawia historię alternatywną.

## 8. Wnioski

Klucz kategoryzacyjny oraz typologia gier historycznych przedstawione w artykule mogą stanowić wartościowe narzędzie dla nauczycieli oraz graczy. Wyniki badania weryfikują postawioną hipotezę: jest możliwe utworzenie podziału na gry historyczne, częściowo wierne realiom oraz quasi-historyczne na podstawie określonego stopnia autentyczności. O ile gry historyczne i gry częściowo wierne realiom historycznym mają



znaczący walor edukacyjny, o tyle tytuły quasi-historyczne wykorzystują historię jedynie jako element tła fabularnego. Podczas wdrażania gier komputerowych w procesy edukacji historycznej należy zwrócić uwagę na to, w jakiej kategorii znajduje się dany tytuł, aby do sal lekcyjnych trafiły pozycje wartościowe pod względem historycznym.

Wśród wyników analizy poszczególnych gatunków gier dostępnych na platformie Steam przeprowadzonej pod kątem autentyczności historycznej treści zdecydowanie wybijają się trzy spośród nich: FPS-y, gry Akcji oraz Grand Strategy Wargame. Deweloperzy tworzący tego rodzaju tytuły zdecydowanie zwracają najwięcej uwagi na autentyczność historyczną gier. Grand Strategy Wargame wybijają się na tle innych gatunków w kontekście wartości edukacyjnej. Materiały, które są dostępne w sklepie Steam w ramach tego gatunku, najczęściej zawierają własną encyklopedię pojęć, wydarzenia historyczne są w nich wprowadzane z opisem oraz kontekstem, a bohaterowie przewijający się w fabule są inspirowani autentycznymi postaciami historycznymi. Szczególnie wartościowa wydaje się gra *Rome: Total War* oferującej szeroki zakres tytułów z wielu epok historycznych oraz trzymającej się powyżej opisanej metody tworzenia baz danych zawierających autentyczne historycznie informacje, które mogą być łatwo przyswajane przez uczniów w formie gry komputerowej.

## Literatura

- Amielańczyk, M. (18 czerwca 2020). *This War of Mine: Już oficjalnie obok „Pana Tadeusza”*. Online: <<https://polskigamedev.pl/this-war-of-mine-juz-oficjalnie-obok-pana-tadeusza>>. Data dostępu: 19 listopada 2023.
- Badanienalogow.pl (2 stycznia 2023). *Statystyki gier komputerowych w Polsce*. Online: <<https://badanienalogow.pl/statystyki-gier-komputerowych-w-polsce>>. Data dostępu: 19 listopada 2023.
- Bembeneck, E. (19 stycznia 2011). *History as Context: Civilization V*. Online: <<https://www.playthepast.org/?p=593>>. Data dostępu: 9 listopada 2023.
- Chapman, A., Foka, A., Westin, J. (2017). *Introduction: What Is Historical Game Studies? Rethinking History*, 21(3), 358–71.
- Chapman, A. (2016). *Digital Games as History: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*. New York: Routledge.

- Domańska, E. (2006). *Historie niekonwencjonalne: refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Jasitzak, J. (2022). Kilka uwag na temat nauczania historii. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Historica*, (110), 417–425.
- Jonckheere, N. et al. (2023). Playing with history in World of Tanks: Negotiated readings, historical realism and cultural memory. *Convergence*, 29(3), 641–657.
- Kapell, M., Elliott A.B.R. (eds.) (2013). *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*. New York: Bloomsbury Publishing USA.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution, 18–44. Online: <<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>>. Data dostępu: 28 lutego 2024.
- Mochocki, M. (2022). Editorial: Games with History, Heritage, and Provocation. *Games and Culture*, 6(17), 839–842.
- Mochocki, M. (2017). Gry sarmackie w ujęciu anglo-amerykańskich heritage studies. *Homo Ludens*, 10(1), 151–190.
- Mochocki, M. (2021). Heritage Sites and Video Games: Questions of Authenticity and Immersion. *Games and Culture*, 16(8), 951–977.
- Mochocki, M. (2011). Sarmackie dziedzictwo kulturowe w grze fabularnej Dzikie Pola. *Homo Ludens*, 3(1), 139–154.
- Potzsch, H., Sisler, V. (2019). Playing Cultural Memory: Framing History in *Call of Duty: Black Ops* and *Czechoslovakia 38-89: Assassination*. *Games and Culture*, 14(1), 3–25.
- Politopoulos, A. et al. (2019). „History Is Our Playground”: Action and Authenticity in *Assassin’s Creed: Odyssey*. *Advances in Archaeological Practice*, 7(3), 317–323.
- Rosenstone, R. A. (2001). The historical film: Looking at the past in a postliterate age. W: M. Landy (ed.). *The Historical Film: History and Memory in Media* (s. 50–66). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Rüth, M., Kaspar, K. (2021). Commercial video games in school teaching: Two mixed methods case studies on students’ reflection processes. *Frontiers in psychology*, 11, 594013.
- Taranilla, R.V. et al. (2022). Strolling through a City of the Roman Empire: An Analysis of the Potential of Virtual Reality to Teach History in Primary Education. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 608–618.

- Shaw, A. (2015). The Tyranny of Realism: Historical accuracy and politics of representation in *Assassin's Creed III. Loading...*, 9(14), 4–21.
- Spring, D. (2015). Gaming history: computer and video games as historical scholarship. *Rethinking History*, 19(2), 207–221. London: Routledge.
- Ziemiańczyk, A. (30 czerwca 2022). *This War of Mine* – gra komputerowa na liście lektur szkolnych. Online: <<https://trojka.polskieradio.pl/artykul/2990811,this-war-of-mine-gra-komputerowa-na-liscie-lektur-szkolnych>>. Data dostępu: 19 listopada 2023.

## Ludografia

- Creative Assembly (2004). Rome: Total War (PC). Licomp, Polska
- Firaxis Games (2010). Sid Meier's Civilization V (PC). Cenega S.A., Polska.

**lic. Jakub Chudzik** – absolwent studiów licencjackich na kierunku Dziennikarstwo i medioznawstwo na Wydziale Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego. Student II roku studiów magisterskich na kierunku Socjologia Cyfrowa na Wydziale Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Członek Koła Naukowego Analiz Medioznawczych, współpracownik Laboratorium Badań Medioznawczych.

**lic. Maria Lipińska** – absolwentka studiów licencjackich na kierunku Dziennikarstwo i medioznawstwo na Wydziale Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego. Studentka II roku studiów magisterskich na kierunku Socjologia Cyfrowa oraz Język i Społeczeństwo na Wydziale Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Wiceprezesa Koła Naukowego Analiz Medioznawczych, współpracownik Laboratorium Badań Medioznawczych. Laureatka Studenckiego Nobla w kategorii Dziennikarstwo i Literatura.

**lic. Ryszard Niziński** – absolwent studiów licencjackich na kierunku Dziennikarstwo i medioznawstwo na Wydziale Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego. Student II roku studiów magisterskich na kierunku Socjologia Cyfrowa na Wydziale Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Członek Koła Naukowego Analiz Medioznawczych, współpracownik Laboratorium Badań Medioznawczych.

---

### Nauczanie historii poprzez gry – wstępne wyniki badań

**Abstrakt:** Gry komputerowe są przykładem aktywności, która pozwala na doświadczanie historii w interaktywny sposób. Niniejszy artykuł opiera się na badaniu gier historycznych w ramach dyskusji nad rolą gier

komputerowych w edukacji historycznej. Autorzy stworzyli unikalne narzędzie analizy treści, które pozwala określić stopień wierności realiom historycznym w każdej grze. Na podstawie obserwacji rynku gier wideo autorzy sklasyfikowali 40 gier komputerowych w trzech odrębnych kategoriach: gry autentycznie historyczne, gry częściowo wierne realiom oraz gry quasi-historyczne.

**Słowa kluczowe:** gry historyczne, dziedzictwo kulturowe, autentyczność

---

# Dysonans ludonarracyjny i dysonans metanarracyjny – studia wybranych przypadków

*Ludonarrative dissonance and metanarrative dissonance – case studies of selected examples*

**Michał Figoń**

Uniwersytet Jagielloński

michal.f18@wp.pl | ORCID: 0000-0002-8066-7547

---

**Abstract:** The aim of this article is to propose a coherent definition of the phenomenon of ludonarrative dissonance based on the original blog post by Clint Hocking from 2007. In this paper I also discuss the difference between ludonarrative dissonance and my new concept of metanarrative dissonance. I used selected video games to illustrate both phenomena. The article serves as an introduction to further research on the impact of ludonarrative and metanarrative dissonance on the reception of video games.

**Keywords:** ludonarrative dissonance, metanarrative dissonance, minigame, metanarrative

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.3 | received: 31.12.2021 | revision: 17.06.2022 | accepted: 24.12.2023



# 1. Wstęp

Wzrastający potencjał kulturotwórczy gier komputerowych i ich popularność w dzisiejszym świecie sprawiły, że ich twórcy odczuwają większą odpowiedzialność za swoje dzieła. Jednakże nawet wysokobudżetowe gry powstające przez lata narażone są na wystąpienie zjawiska dysonansu ludonarracyjnego. Celem niniejszego tekstu jest przeanalizowanie tego fenomenu na konkretnych przykładach, a także porównanie go ze zdefiniowanym w dalszej części dysonansem metanarracyjnym.

Na wstępie należy zaznaczyć, że do analizowania gier komputerowych, podobnie jak każdego innego dzieła fikcjonalnego, niezbędna jest znajomość pojęcia zawieszenia niewiary (ang. *suspension of disbelief*). Stanowi ono dobrowolne poświęcenie logiki bądź krytycznego myślenia przy zetknięciu z fikcją – po to, by czerpać z nich satysfakcję i rozrywkę. Po raz pierwszy potrzebę zawieszenia niewiary zauważył Arystoteles (2020, s. 13, 29), mówiąc o konieczności zaakceptowania fikcji przez odbiorców spektaklu teatralnego. Zawieszenie niewiary połączyć można z immersją, oznaczającą zanurzenie się w świecie przedstawionym. Z początku odbiorca świadom jest swojej potrzeby wstrzymywania zdrowego osądu, lecz później, gdy jego zainteresowanie danym dziełem wzrasta, zawieszenie niewiary przychodzi naturalnie i wręcz nieświadomie, wspomagając immersję (Ferri, 2007, s. 8–10). W przypadku gier jedną z blokad na drodze do osiągnięcia pełnej immersji będzie właśnie dysonans ludonarracyjny. Jednakże współcześni twórcy gier, świadomi problemu, starają się nakładać naturalne ograniczenia na graczy, by zminimalizować ryzyko pojawienia się i skalę odczuwanego dysonansu.

Aby dokładniej przybliżyć, czym jest dysonans ludonarracyjny i jakie może mieć konsekwencje, najlepiej będzie przyjrzeć się genezie pojęcia i pierwszym próbom przedstawienia go na konkretnych przykładach, a także dalszemu rozwojowi badań nad zagadnieniem.

## 2. Dysonans ludonarracyjny

### 2.1. Geneza pojęcia

Twórcą pojęcia dysonansu ludonarracyjnego (ang. *ludonarrative dissonance*) jest Clint Hocking, związany ze studium Ubisoft Montreal projektant gier

komputerowych, scenarzysty i publicysta. 7 października 2007 opublikował on na swoim blogu wpis dotyczący gry *Bioshock*, którą skrytykował za brak spójności między przedstawianą fabułą a rozgrywką. Wtedy po raz pierwszy pojawił się termin „dysonans ludonarracyjny” (Hocking, 2007).

Według stworzonej przez Hockinga definicji oznacza on różnicę pomiędzy *gameplayem* a fabułą. Różnica ta może zaburzać *immersję*, a przez to nawet niszczyć odbiór danej gry. Opisując grę *Bioshock*, Hocking wytknął jej poważną sprzeczność: na samym początku protagonista Jack zostaje poinformowany przez Atlasa, że usytuowane na dnie Oceanu Atlantyckiego miasto Rapture jest miejscem nieprzyjaznym, dlatego aby przetrwać, powinien on mieć na uwadze jedynie własny interes. Gra oferuje wybór, w którym reguła ta ma zastosowanie: małe dziewczynki przeobrażone w istoty zwane Little Sisters zbierają cenną substancję, której możemy użyć do rozwijania własnej postaci. Żeby zaś zdobyć tę substancję, gracz może uwalniać Little Sisters i przywracać im człowieczeństwo lub zabijać je, by uzyskać dużo większą ilość wspomnianej substancji. Nieznający Rapture Jack jest bardzo zdystansowany wobec Little Sisters, zatem ta druga opcja zdaje się bardziej pasować do wizji Atlasa. Hocking uzasadnia potrzebę przeżycia w Rapture za wszelką cenę odwołaniem do filozofii obiektywistycznej. Uczestnictwo w rozgrywce polegającej na zdobywaniu coraz lepszego arsenału i rozwijaniu zdolności, by pokonywać kolejne etapy, nazywa zawarciem kontraktu ludycznego (ang. *ludic contract*) (tamże). Wybór dotyczący losów Little Sisters jest dla Hockinga kluczowy, ponieważ pozwala na dobrowolne przyjęcie egoistycznej postawy zgodnej z prowadzoną dotąd narracją gry. Wspomniana wcześniej sprzeczność, którą zauważył Hocking, pojawia się w jednym z końcowych rozdziałów, w którym Atlas prosi protagonistę o przysługę, ale tym razem gracz nie ma możliwości wyboru egoistycznej ścieżki i aby przejść do kolejnego etapu, musi zdecydować się na bezinteresowną pomoc. Przekazywanie fabuły synchronicznie z ograniczeniem sprawczości gracza Hocking określa mianem kontraktu narracyjnego (ang. *narrative contract*). W ramach tego kontraktu gracz pozna historię, jeśli dostosuje swój styl rozgrywki do limitów i wymogów scenariusza (tamże).

To właśnie konflikt pomiędzy narzuconą z góry fabułą a typowymi w grach decyzjami gracza korzystnymi dla rozgrywki (np. ułatwiającymi ją) tworzy dysonans ludonarracyjny. Zdaniem Hockinga w przypadku



gry *Bioshock* konflikt kontraktów występuje, ponieważ poprzez postać Atlasa i typową motywację rozwoju głównego bohatera gra najpierw silnie promuje postawy egoistyczne, wynagradzając gracza za takie decyzje, a następnie nakłada na protagonistę przymus niesienia bezinteresownej pomocy (tamże).

Parafrazując słowa Hockinga, sformułowałem następujące definicje wspomnianych przez niego kontraktów:

- **kontrakt ludyczny** – manifestacja pierwiastka ludycznego obecnego w grze; używając mechanik udostępnionych przez grę, gracz wchodzi w interakcję ze światem przedstawionym, by osiągnąć określony cel, taki jak chociażby rozwój postaci w grach RPG lub MMORPG; angaż w kontrakcie ludycznym oznacza według Hockinga zgodę gracza na różne aktywności, które prowadzą do czegoś, wynagradzając podjęty trud; na potrzeby artykułu oraz by wyraźnie oddzielić od siebie typy kontraktów, ustalmy, że na ten ludyczny składają się wszelkie decyzje gracza, jego działania i osobisty styl gry; jest to więc czysty gameplay: interaktywne wyzwanie, które podejmuje odbiorca, korzystając z dostępnych środków (Tavinor, 2009, s. 5).
- **kontrakt narracyjny** – realizuje się wtedy, gdy gracz doświadcza historii bez możliwości ingerencji w nią; najwyraźniej widać to na przykładzie zdarzeń zaplanowanych przez twórców i przekazywanych za pośrednictwem przerywników filmowych; kontrakt narracyjny zawsze ma przewagę nad pierwiastkiem ludycznym; gracz otrzymuje jedynie częściowy wpływ na przebieg wypadków, np. wybierając (niekoniecznie w pełni świadomie) jedno z kilku przygotowanych zakończeń, zamiast tworzyć całkowicie własną historię; wiele decyzji podjętych przez gracza pozostaje bez konsekwencji w narracji, bo twórcy nie przewidzieli ich w kontrakcie narracyjnym; może on się również realizować przez dialogi pomiędzy postaciami, wpisy w dzienniku, opisy przedmiotów i *environmental storytelling*, a więc projektowanie lokacji w taki sposób, by prezentowały historię, np. poprzez określone ułożenie przedmiotów czy napisy na ścianach.

Warto zaznaczyć, że zaproponowane rozróżnienie kontraktów bywa jednak problematyczne w przypadku gier przygodowych należących do

nurtu tzw. gier filmowych. Kwestie sporne wywoływać mogą np. produkcje studia Telltale Games: *Until Dawn*, *Late Shift*, *Erica* czy *Ukryty plan*, gdzie gameplay nierozzerwalnie łączy się z przerywnikami filmowymi. Takie gry cechują się najwyższą przewagą kontraktu narracyjnego ponad ludycznym i przywodzą na myśl filmy interaktywne. Pierwiastek ludyczny produkcji tego typu nie leży wyłącznie w rozgrywce, ale może rozciągać się na samo oglądanie prezentowanych zdarzeń. Warto powołać się na przykład epizodycznej, przypominającej serial animowany gry *Minecraft: Story Mode*, która w latach 2018–2022 była dostępna w serwisie Netflix i dawała możliwość sterowania za pomocą pilota telewizyjnego (Moore, 2022).

## 2.2. Rozwój pojęcia

Brett Makedonski (2012) wyraźnie wskazał, że to twórcy gier nadużywający swojego monopolu na dyktowanie warunków kontraktu narracyjnego są winni występowania omawianego dysonansu. Zdaniem badacza lekarstwem miałyby być podzielenie się władzą nad historią z graczami – poprzez tworzenie światów emergentnych, a więc stale i aktywnie reagujących na wszelkie działania oraz kształtujących się pod wpływem indywidualnego stylu rozgrywki uczestników. Rezultatem byłyby nie gry oferujące odgórnie narzuconą fabułę, lecz jedynie dające okazję do wykreowania własnej narracji za pomocą dostępnych narzędzi rozgrywki. Nie trudno tu o skojarzenia z produkcjami takimi, jak *The Sims 4*, *Minecraft* czy nawet – do pewnego stopnia – *Sea of Thieves*. Nie można jednak oczekiwać, że każdy autor porzuci pisanie scenariuszy na rzecz całkowitej otwartości. Nick Ballantyne (2015) porównał dysonans ludonarracyjny do dysonansu poznawczego, zauważając zasadniczą różnicę – pierwszy z nich dotyczy niezmiennego stanowiska nałożonego na grę, a drugi naszych poglądów. Ballantyne wskazuje, że ludzie niekiedy zmieniają swoje nawyki i tok myślenia, aby poradzić sobie z dysonansem poznawczym, lecz w przypadku gier nie zawsze wykonalna jest tak wyraźna zmiana stylu rozgrywki. W rezultacie w większości przypadków dysonans ludonarracyjny można jedynie zaakceptować i grać dalej lub nie. Poza pomysłem odwrócenia tegoż procesu, a więc tworzenia gier w pełni dostosowujących się do działań gracza, Ballantyne proponuje inne, bardziej kontrowersyjne rozwiązanie. Polegałoby ono na wykorzystywaniu potencjału dysonansu

w projektowaniu emocjonujących narracji tak, by celowo stawiać gracza w niewygodnych sytuacjach i zmuszać go do myślenia w określony sposób (tamże). Choć sam Ballantyne nie podaje żadnego przykładu tak zaprojektowanej gry, warto przywołać tu *The Last of Us: Part II* i moment, w którym gracz, kierując Abby, zmuszony jest do walki z Ellie, wcześniejszą protagonistką.

Publicystka i projektantka gier Mattie Brice (2012) zauważyła konieczność istnienia zjawiska wychodzącego naprzeciw dysonansowi, nazywając je rezonansem ludonarracyjnym (ang. *ludonarrative resonance*). Brice mówi tak o sytuacji, w której kontrakt ludyczny z powodzeniem wpasowuje się w narrację, uzupełniając ją. Natomiast Travis Pynenburg (2012) przekuł pojęcie rezonansu ludonarracyjnego w ludonarracyjną harmonię (ang. *ludonarrative harmony*), określając tak symbiozę kontraktów. Brice mówiła o projektowaniu gier w sposób zmierny do tego, by rozgrywka wzmacniała narrację, a więc była jej podporządkowana, a Pynenburg podkreślił potrzebę tworzenia gier, w których oba te elementy wzmacniają się wzajemnie. Jako przykład takiej produkcji badacz podał *Heavy Rain*, gdzie porażka lub nawet śmierć postaci nie kończy gry, lecz emergentnie kształtuje narrację (Sarneck, 2014, s. 36–40). Poziom złożoności, czyli też trudności rozgrywki jest natomiast zależny od sytuacji, w jakiej kontrakt narracyjny postawił daną postać. W konsekwencji konkretnego wyboru gracz mógł stanąć przed zręcznościowym wyzwaniem polegającym na szybkim wciskaniu sekwencji klawiszy – znacznie trudniejszym niż w przypadku wybrania innej ścieżki.

Dążenie do zachowania harmonii, czyli spójności oraz wspólnego oddziaływania na siebie gracza i prezentowanej fabuły, a także odpowiedniego stosunku pomiędzy czasem rozgrywki a momentami, w których graczowi odbierana jest kontrola, wydaje się więc naturalną odpowiedzią na dysonans ludonarracyjny. Istnieją również gry obracające sytuacje mogące stać się źródłem dysonansu ludonarracyjnego w żart lub czyniące z nich element mechaniki rozgrywki. Przykładowo, *Deadpool* niemal na każdym kroku burzy czwartą ścianę: główny bohater wie o tym, że znajduje się wewnątrz gry, a wydarzenia muszą rozwijać się zgodnie ze scenariuszem (Kubiński, 2015). Zakłócenie immersji jest tu uzasadnione i wspomaga wydzięk budowanej narracji, gdyż komiksowy *Deadpool* zasłynął właśnie z bezpośrednich zwrotów do czytelnika (tamże).

Podobny zabieg zastosował już w 1998 roku Hideo Kojima w *Metal Gear Solid*: aby pokonać jednego z przeciwników, gracz musiał przepiąć pada konsoli do innego wejścia, tylko to bowiem implikowało wyzwolenie spod hipnotycznego wpływu antagonisty.

### 3. Dysonans metanarracyjny

Jak zostało powiedziane, dysonans ludonarracyjny wystąpić może wyłącznie w środowisku danej gry – od jej uruchomienia aż po napisy końcowe. Zastanówmy się jednak, co by było, gdybyśmy wzięli pod uwagę kontrakt narracyjny poza samą grą. Skonfrontowanie naszej wiedzy nabytej przed uruchomieniem danej produkcji z tym, co finalnie ona prezentuje, nie rzadko poskutkować może uczuciem podobnym do dysonansu poznawczego. Proponuję przypadki takie określać mianem **dysonansu metanarracyjnego**.

Zjawisko to można prosto zobrazować na przykładzie symulaków (Baudrillard, 2005). Niczym innym aniżeli symulakrami są przecież Nowy Jork odtworzony w grze *Spider-Man*, wyspa Cuszima z *Ghost of Tsushima* bądź Seattle z *The Last of Us: Part II*. Takie symulowanie rzeczywistości można nawet określić bezpośrednią ewolucją obrazów przedstawiających czy też stanowiących symulacje prawdziwych miejsc. W obrębie przytoczonych przykładów najprościej będzie porównać fikcyjny Nowy Jork z rzeczywistością – z racji tego, że w grze jest to wciąż tętniące życiem miasto, a nie np. jego zgliszcza. Główny bohater, Spider-Man, ma możliwość wspięcia się niemal na każdy budynek, w tym na sławny Empire State Building (Plante, 2018). Załóżmy, że odbiorcą gry jest osoba mieszkająca obok wspomnianego budynku – ktoś, kto doskonale zna plan tamtejszych ulic. Szybko okaże się, że symulacja jest niedoskonała, nie jest nawet kopią, a jedynie imitacją i pewnym wyobrażeniem prawdziwego miasta. Przy budowaniu przeskalowanego Nowego Jorku musiano przecież uwzględnić ograniczenia sprzętowe konsoli i czas produkcji oraz to, że miasto każdego dnia zmienia się w jakiejś skali (najczęściej mikro). Do tego dochodzą problemy z pozyskaniem licencji na użycie obrazów niektórych miejsc, zwłaszcza pomników (Rochefort, 2018). W tej ostatniej sprawie głos zabrał sam Bill Rosemann – wiceprezes Marvel Games, który wyjaśnił np. decyzję zastąpienia posągu

Byka z Wall Street innym (Fischer, 2018). Zatem porównywanie takiego miasta z widokiem rzeczywistym doprowadzić może właśnie do dysonansu metanarracyjnego, gdy oczekiwania co do gry nie zostaną spełnione.

Istotnym przykładem dysonansu metanarracyjnego są także błędy kontynuacji. Gry zmieniają się wizualnie, a nierzadko zmiany te obejmują też aparycję postaci znanych graczom od dawna. Za dobitny przykład niech posłuży bodajże najbardziej ekstremalna z metamorfoz – postać Chrisa Redfielda z serii *Resident Evil* (Walker, 2020). Wywołała ona nie małe poruszenie wśród graczy, bo w *Resident Evil 7* przekształcenia w jego wyglądzie były tak ogromne, że fani zaczęli spekulować nad tym, czy nie jest to zupełnie inny bohater (Madsen, 2020). W tym samym roku swoją premierę miał też film animowany *Resident Evil Vendetta*, w którym twarz Chrisa była taka sama jak w najnowszej grze. Okazało się, że powodem transformacji było zastosowanie nowej technologii skanowania twarzy aktora w celu lepszego zgrania ruchu warg z wypowiedzianymi słowami. Co ciekawe, w wydanej w 2021 roku najnowszej części serii – o tytule *Resident Evil Village* – twarz Chrisa znów uległa zmianie: po krytyce ze strony graczy twórcy wrócili do jego najbardziej charakterystycznego wyglądu, znanego z części piątej i szóstej (tamże).

Zapowiedzi gier również mogą wywołać dysonans metanarracyjny, przedstawiając obraz różniący się od finalnego produktu. Gdy porównuje się przedpremierowy materiał ukazujący gameplay z gry *Cyberpunk 2077* z faktyczną rozgrywką, różnice widać jak na dłoni (Santa Maria, 2020). Nie chodzi tu też wyłącznie o kwestie wizualne, ale i o niespełnione obietnice, np. te dotyczące kupowania apartamentów, ucieczek przed policją czy walki w trakcie jazdy, których próżno szukać w premierowej wersji gry (Bevan, 2021). Elementy te dodawane były sukcesywnie w aktualizacjach od końcówki 2020 roku, Zdaniem reżysera Gabe’a Amantangelo gra uzyskała swoją finalną postać dopiero w dodatku *Phantom Liberty* z aktualizacją 2.0 z września 2023 (Fenlon, 2023).

## 4. Kwestia paraludyczności

Zaproponowane przez Mateusza Kominiarczuka (2017) pojęcie paraludyczności odnosi się do ogółu aktywności pobocznych, a nawet elementów

wykraczających poza samą grę, jak np. odblokowywanie osiągnięć na platformie Steam. Jednakże na potrzeby omawiania dysonansu ludonarracyjnego i metanarracyjnego kwestia paraludyczności zostanie tutaj ograniczona do minigier. Będzie to np. powtarzająca się zręcznościowa łamigłówka polegająca na otwieraniu zamka wytrychem lub karcianka dostępna wewnątrz świata danej gry.

Istnienie minigier podyktowane jest chęcią zintensyfikowania immersji. Zwiększenie interaktywności ze światem przedstawionym wzmacnia poczucie partycypacji w grze, co w istocie wpływa pozytywnie na jej odbiór. Ken Hudson (2016) ze studia Midway Studios Austin w 2008 roku w ramach „Game Developers Conference” wygłosił prelekcję, w której powiedział, że minigry powinny spełniać trzy misje: „*variation, depth, immersion*” – urozmaicać rozgrywkę, pogłębiać i uwiarygodniać świat gry oraz po prostu zwiększać immersję. Istnieją minigry spełniające te trzy założenia, jak np. łowienie ryb w grze *Red Dead Redemption II*. Gracz może sprzedawać świeże ryby handlarzom, usmażyć je nad ogniem i zjeść celem zwiększenia statystyk, a także wykonać specjalną misję polegającą na złowieniu legendarnych przedstawicieli kilku gatunków. Każda z ryb ma osobną charakterystykę i wyjątkowe miejsce występowania oraz porę aktywności – wszystko zgodnie z tym, co zaobserwować można w świecie przyrody.

Za przykład nietrafionej minigry niech posłuży „umiejętność perswazji” (ang. *speechcraft*) z wydanego w 2006 roku *The Elder Scrolls IV: Oblivion*. Polega ona na klikaniu w części obracającego się koła w celu poprawienia stosunku z rozmówcą dzięki opowiedzeniu żartu lub dla podniesienia skuteczności przez użycie groźby (Macgregor, 2018). Niestety, zbyt duży czynnik losowości oraz nieczytelność interfejsu sprawiają, że w większości przypadków gracz odnosi skutek odwrotny do zamierzonego, tj. relacje z postacią niezależną ulegają pogorszeniu. Cała ta gra w grze pozbawiona jest głębi, nie urozmaica rozgrywki i nie sprawia też, że świat gry staje się bardziej wiarygodny – a jednak moim zdaniem nie wywołuje ona dysonansu. Dowodzi to tego, że pogwałcenie zasad zaproponowanych przez Hudsona nie wpływa z góry negatywnie na relację pomiędzy kontraktami, a paraludyczność powinna być rozpatrywana oddzielnie. Co więcej, w dalszej części tekstu zostanie omówiony przykład minigry, która sprostала trzem wyzwaniom Hudsona, a mimo tego wzbudzić może zarówno dysonans ludonarracyjny, jak i dysonans metanarracyjny.

## 5. Przykłady dysonansu ludonarracyjnego

Grami, które posłużyć mogą za przykłady dysonansu ludonarracyjnego, są *The Last of Us* i *Cyberpunk 2077*. Ta pierwsza jest liniową grą przygodową z elementami horroru, w której swoboda gracza ogranicza się jedynie do mikrozarządzania zasobami i planowania starć z przeciwnikami. Choć *The Last of Us* przez większość czasu potrafi zachować harmonię między rozgrywką a narracją, istnieje jeden etap wyraźnie odstający od reszty produkcji. Druga z wymienionych pozycji to gra z gatunku RPG z otwartym światem, oferująca znacznie więcej okazji do interakcji.

Aby odpowiednio zobrazować przykłady dysonansu ludonarracyjnego, wymagane jest oczywiście szczegółowe scharakteryzowanie kontraktów, co też zostało uczynione w poniższych analizach.

### 5.1. The Last of Us

Akcja gry rozpoczyna się w 2013 roku, w którym świat obiegła wiadomość o przypadkach ludzi zarażonych maczuźnikiem – grzybem pasożytniczym, do tej pory atakującym wyłącznie owady. Protagonista, Joel Miller, jest zmuszony uciekać z domu wraz z córką, która ginie w wyniku zamieszek w pobliskim mieście. Następnie akcja przeskakuje aż o 20 lat i gracz ma okazję, wciąż z perspektywy Joela, obserwować zmiany, jakie zaszły w świecie opanowanym przez groźne stwory. Gra uczy wtedy mechanik niezbędnych do przeżycia, jak np. konieczność plądrowania opuszczonych domów i używania odszukanych zasobów do wytwarzania przedmiotów. Joel otrzymuje zadanie eskortowania wyjątkowej, bo odpornej na zarodniki pasożyta, nastoletniej dziewczyny – Ellie. Celem podróży jest placówka paramilitarnej grupy o nazwie Świetliki, gdzie znajdują się sprawny sprzęt medyczny i wykwalifikowana kadra mająca szansę na wyprodukowanie szczepionki.

Stan świata przedstawionego stanowi logiczne uzasadnienie mechanik charakterystycznych dla gry z gatunku *survival horror* – 20 lat od wybuchu epidemii większość domów i sklepów została splądrowana, przez co trudniej o zasoby. Gracz ma możliwość przeszukiwania szafek i szuflad, które nierzadko zawierają jedynie kurz. Nawet wtedy jednak ich otwarcie wymaga akcji, co stanowi sprytny zabieg sztucznego wydłużenia czasu rozgrywki oraz wzmocnienia narracji próbującej przekazać

wizję świata po apokalipsie. Kontrakt ludyczny („Używaj zasobów, aby przetrwać”) współgra więc z kontraktem narracyjnym („Doprowadź Ellie bezpiecznie do celu”), znacząco podnosząc poziom immersji. Trochę inaczej wygląda już sama kwestia użycia znalezionych zasobów, a więc umieszczony w grze system craftingu. Tu dotychczasowe zawieszenie niewiary w stosunku do prezentowanej fabuły zaczyna rozciągać się także na samą rozgrywkę, Joel jest bowiem w stanie w ciągu kilku sekund z jednego kawałka szmaty i butelki alkoholu wytworzyć zarówno koktajl Mołotowa, jak i opatrunek. Gra wprowadza tym samym pewną dynamikę, stawiając gracza w obliczu dylematu (Oger, 2020) – uleczyć się czy zaryzykować i stworzyć broń? Rozwiązanie to wydaje się jednak na tyle logiczne, „realistyczne” i spójne z kontraktem narracyjnym, że nie powoduje jeszcze dysonansu.

Niewykluczone, iż pojawi się on, gdy gracz dostrzeże warunki, w których używa wytworzonych opatrunków: ogromna liczba ludzkich przeciwników sprawia, że znaczną część odnoszonych obrażeń stanowią rany postrzałowe. Gra pozwala wyleczyć dowolny ich rodzaj prostym bandażem i już to stanowić może przyczynę odczuwania dysonansu, w praktyce bowiem Joel jest w stanie całkowicie zneutralizować skutki wielkiej liczby postrzałów, poświęcając kilka sekund na szybkie obwiązanie się bandażem, nawet niekoniecznie w zranionym miejscu.

Taki mechanizm nie jest oczywiście niczym nowym w grach komputerowych i moim zdaniem nie należy na jego podstawie dyskredytować realizmu danej produkcji. Apteczki w grach z gatunku FPS są tym, czym magiczne eliksiry w grach fantasy, jak choćby w *Hogwart's Legacy* – to spójne ze światem przedstawionym sposoby na uzupełnienie utraconego zdrowia. Problem pojawia się wtedy, gdy gra łamie ustalone zasady i nie pozwala skorzystać z leczenia wyłącznie w ramach konkretnego wydarzenia fabularnego.

Dysonans ludonarracyjny, jak zostało już powiedziane, występuje tylko w obrębie środowiska gry i dlatego w przypadku *The Last of Us* trzeba wskazać na epizod w opuszczonym fikcyjnym Uniwersytecie Wschodniego Kolorado. Blisko końca rozdziału Joela i Ellie atakują bandyci, a w trakcie ucieczki Joel zostaje ranny. Jeden z napastników zrzuca go z balkonu pierwszego piętra prosto na wystający z gruzu drut, który przebija bok protagonisty na wylot. Tym razem jednak nie może on wypełnić kontraktu



ludycznego „Używaj zasobów, aby przetrwać”. Przez następne kilka minut twórcy nakładają ograniczenie: Joel nie otrzymuje szansy nie tylko na zmianę broni, ale też na sięgnięcie po wspomniany wcześniej opatrunek, nawet jeśli gracz stworzył takowy przed przerywnikiem filmowym pokazującym upadek bohatera.

Scenariusz w jednej chwili sprawia więc, że protagonista zaczyna zachowywać się w sposób sprzeczny ze swoim charakterem, logiką świata przedstawionego i dotychczasowymi działaniami. Tej szczególnej – bo odniesionej w toku fabuły ukazywanej w filmie – ranie poświęcony zostaje potem dłuższy epizod, ponieważ tuż po rozdziale w uniwersytecie następuje przeskok czasowy z końca jesieni do środka zimy, kiedy Joel wciąż nie czuje się na siłach, by kontynuować podróż. Co więcej, tego przypadku dysonansu nie złagodziłaby nawet sytuacja, w której twórcy zdecydowałiby się pozwolić graczowi działać. Gdyby użycie bandaża było możliwe, a scenariusz przeforsowałby wyjątkową bezskuteczność opatrunku, wystarczyłoby przypomnieć sobie łatwą kurację ran postrzałowych jeszcze sprzed kilku chwil. W związku z powyższym odbiorca orientuje się, że nowy kontrakt narracyjny to tymczasowe i sztuczne wymuszenie nakazu: „Dojdz biernie do końca etapu”. Widać, że do tej pory symbiotyczne rozgrywka i fabuła rozdzielają się na to, czego chce gracz, i na to, czego nagle zażyczyli sobie twórcy. Wszystko to skutkuje dysonansem ludonarracyjnym podobnym do opisanego jeszcze przez Hockinga w 2007 roku.

Przytoczony tu przypadek dysonansu ludonarracyjnego nie wpłynął ostatecznie na odbiór gry. *The Last of Us* pozostało jedną z najlepiej ocenianych gier na platformę Sony i gier przygodowych w ogóle. Użytkownicy i krytycy chwalą produkcję przede wszystkim za oryginalną i poruszającą opowieść, co odzwierciedla się w liczbie wyróżnień, w tym w aż pięciu Nagrodach Brytyjskiej Akademii Gier Wideo w 2014 roku (Karmali, 2014). Kontynuacja z 2020 roku z kolei, mająca niemal te same mechaniki, a więc w praktyce kopiująca kontrakt ludyczny, spotkała się z nieprzychylnym przyjęciem ze strony graczy z powodu jej kontrowersyjnej linii fabularnej. Przykład ten może przemawiać za tezą, że przynajmniej w grach przygodowych kontrakt narracyjny jest często stawiany ponad gameplay; historia okazuje się ważniejsza niż sposób jej opowiadania. Jednak nawet najlepsza fabuła nie zrekompensuje niesatysfakcjonującej rozgrywki.

Przykład chociażby gry *The Order 1866* zaświadcza, że każdy scenariusz znacznie traci, jeśli zaprezentowany zostanie w niewłaściwy sposób. We wspomnianym tytule ruchy postaci wykonywane są bardzo wolno, co przekłada się na sztuczne wydłużenie rozgrywki podczas fragmentów nierzadko polegających na przejściu z jednego przerywnika filmowego do drugiego. Ponadto obecna na ekranie kaszeta, symulująca panoramiczność obrazu, oraz korytarzowe lokacje, zaprojektowane tak, by wymusić na gracz strzelanie zza osłon, zakłócają widoczność i sprawiają, że starcia z wrogami są mało dynamiczne i pochłaniają więcej czasu.

## 5.2. Cyberpunk 2077

Wydany w grudniu 2020 *Cyberpunk 2077* to gra, która pomimo problemów technicznych tuż po premierze przeszła wyraźną metamorfozę i za sprawą licznych aktualizacji w 2023 roku mocno zbliżyła się do produktu znanego z przedpremierowych obietnic twórców. Jednakże aktualizacje wydane przez studio CD Projekt RED skupiały się niemal wyłącznie na poprawie płynności i zmianach w obrębie rozgrywki, a warstwy narracyjnej nie zmieniono – zatem konflikt kontraktów wciąż występuje i pozostaje bardzo widoczny. Protagonistą (lub protagonistką) gry jest V, postać, którą gracz rozwija sam, decydując o płci, wyglądzie, zdolnościach i charakterze; może nawet wybrać jeden z trzech początkowych scenariuszy dotyczących przeszłości postaci, lecz nie wpływa to w znacznym stopniu na ogólną narrację. Niezależnie wszakże od swojej przeszłości i cech osobowości – na mocy kontraktu narracyjnego – V marzy o wspięciu się na szczyt brutalnej hierarchii społecznej panującej w dystopijnym Night City rządzonej przez wielkie korporacje. Swoboda gracza ogranicza się do podejmowania decyzji w mikronarracji, a więc w zadaniach stanowiących w większości samodzielne historie niepołączone z główną osią fabularną.

Elementy sandboksowe gry to z kolei sposoby rozwiązywania konkretnych zadań skorelowane ze specyfiką rozwoju postaci, jak i sama swoboda w wyborze aktualnie wykonywanych zleceń. To w tych aspektach wszakże pojawia się dysonans ludonarracyjny. W toku fabuły w głowę V zostaje wszczepiony czip zawierający zdigitalizowaną świadomość zmarłego przed wielu laty muzyka i rewolucjonisty Johnny'ego Silverhanda. Narracja wyraźnie zaznacza szkodliwość czipu dla organizmu V, którego

umysł powoli umiera i zostaje zastąpiony przez świadomość Silverhanda. Od początku drugiego aktu motywacje postaci zmieniają się – pragnienie dotarcia na szczyt ustępuje zwykłym staraniom, by przeżyć. Kontrakt narracyjny wprost informuje, że V nie pozostało wiele czasu i musi jak najszybciej znaleźć sposób na pozbycie się czipa. Jednakże kontrakt ludyczny prezentuje graczom mapę świata przedstawionego, która wypełniona jest aktywnościami pobocznymi. Do podejmowania dodatkowych zadań gra zachęca oferowanymi nagrodami rzeczowymi (przedmiotami w świecie gry) oraz pieniędzmi, pozwalającymi na zakup unikatowych wszczepów wpływających na rozgrywkę. Wyraźnie kłóci się to z narracją kładącą nacisk na aspekt temporalny – choć nie ma możliwości doprowadzenia do śmierci postaci w wyniku zbytniego zwlekania z podążaniem za wątkiem głównym, gracz odczuwać może niepokój, jeśli dłużej skoncentruje się wyłącznie na wykonywaniu zadań pobocznych. V co jakiś czas kaszle krwią i narzeka na zły stan zdrowia, ponaglaając, by zająć się rozwiązaniem problemu. Kontrakt narracyjny brzmi więc: „Działaj szybko i zrób wszystko, by przetrwać”, ale kontrakt ludyczny sprowadza się do: „Wykonuj zlecenia, by polepszać swoją reputację i zdobywać nagrody”.

Taki rodzaj dysonansu ludonarracyjnego stanowi problem wielu gier z gatunku RPG, jednakże w większości produkcji stawką nie jest życie protagonisty, z którym gracz – dzięki celowym zabiegom twórców – nawiązuje więź. Nie tylko dowolność w personalizacji V ma tutaj znaczenie, ale także perspektywa, z jakiej gracz obserwuje akcję – *Cyberpunk 2077* to przecież gra FPP. Ograniczenie czasowe, nawet pozorne, skłania gracza do pomijania aktywności pobocznych i odkrywania nowych mechanik – w obawie przed tym, że sposób, w jaki prowadzi on rozgrywkę, okaże się nieskuteczny. Zachęca to również do nadmiernego wczytywania zapisów, by mieć pewność, że wybrało się korzystniejszą ścieżkę.

Kolejny problematyczny element gry – system craftingu – podobnie jak w przypadku *Wiedźmina 3*, o którym będzie mowa dalej, ma podłoże ekonomiczne. *Cyberpunk 2077* pozwala przekształcać wiele przedmiotów na materiały potrzebne do kreowania innych zasobów. Przed aktualizacją 1.2 z marca 2021 przy odpowiednim rozdaniu punktów umiejętności gracz był w stanie uzyskać metalowe części niezbędne do skonstruowania pistoletu o lepszych statystykach poprzez przetworzenie nie tylko dowolnej broni z ekwipunku, ale też zwykłych śmieci czy jedzenia. Taki system

implikował absurdalne sytuacje, pozwalając np. na zakup puszek napojów i na ich transformację w materiały, które łatwo sprzedać za wysoką cenę. Przed wspomnianą wersją 1.2 jedna puszka napoju „Nicola” kosztująca 10 eurodolarów mogła zostać rozłożona na sześć powszechnych komponentów do konstruowania przedmiotów i trzy niezwykle. Już same te komponenty nadawały się do sprzedania z zyskiem, a wykorzystanie ich do wytworzenia nowych przedmiotów pozwalało na szybkie wzbogacenie się gracza. Według kontraktu ludycznego V miał szansę zostać najbogatszym człowiekiem w mieście, podczas gdy w myśl kontraktu narracyjnego wciąż marzyłby o pieniądzach i sławie lub szukał środków na specjalistyczną pomoc medyczną. Aby złagodzić ten dysonans, twórcy usunęli możliwość rozkładania puszek z napojami i innych śmieci na cenne materiały potrzebne do produkcji broni. Opisany przykład ilustruje to, że niezależnie od gatunku gry, im więcej swobody oddane jest w ręce gracza, tym większe prawdopodobieństwo wystąpienia dysonansu ludonarracyjnego.

## 6. Przykłady dysonansu metanarracyjnego

W kolejnej części przedstawione zostaną *case studies* zjawiska dysonansu metanarracyjnego w celu obszerniejszego zaprezentowania znaczenia tego terminu. Do owej analizy posłużą dwie gry polskiego studia CD Projekt RED oparte na motywach prozy Andrzeja Sapkowskiego. Zestawienie adaptacji (egranizacji) z pierwowzorem literackim pozwoli jasno wyodrębnić przykłady różnic i nieścisłości będących przyczynami dysonansu metanarracyjnego.

### 6.1. Wiedźmin

Już w prologu przedstawiona zostaje ważna i znana czytelnikom postać czarodziejki Triss Merigold. Ani zachowanie, ani wygląd czarodziejki w żadnym miejscu nie budzą zastrzeżeń w obrębie samej gry, nie mamy tu więc do czynienia z dysonansem ludonarracyjnym. Jeśli jednak grę *Wiedźmin* przestaniemy postrzegać jako zamknięty tekst kultury i zamiast tego umiejscowimy ją obok pierwowzoru, możemy odczuć dysonans metanarracyjny. Pod względem charakteru Triss Merigold nie była w powieściach

tak zgorzkniała, poważna i momentami zazdrosna – te cechy kojarzone były raczej z Yennefer, której w pierwszej części gry zabrakło. W obliczu wyzwania dotyczącego umieszczenia w grze postaci bliskiej Geraltowi – w obawie przed zalaniem odbiorcy niezaznajomionego z książkami ekspozycją zawiłej relacji wiedźmina z Yennefer – twórcy postanowili zrezygnować z niej na rzecz Triss, zmieniając trochę jej charakter (Smoszna, 2019). Kolejną dość kontrowersyjną wśród fanów powieści zmianą jest wygląd omawianej postaci. Opisywana przez Sapkowskiego Triss była kasztanowłosa i nosiła wyłącznie suknie zapięte pod szyję, zarzekając się, że nigdy nie założy niczego z dekoltem, bo wstydzi się blizn po bitwie pod Sodden. Tymczasem w grze sportretowana została jako rudowłosa kobieta odziana w sukienkę wyraźnie eksponującą jej piersi. Scenarzysta Artur Ganszyniec przyznał, że tworzenie kolejnych modeli bohaterki było czasochłonne, dlatego zapadła decyzja o zmianie wyglądu Triss i czarodziejka ostatecznie podzieliła model ciała z księżniczką Addą. Ponadto gra trafić miała do zachodniego odbiorcy, a grupę docelową stanowili raczej mężczyźni, dlatego też – z marketingowego punktu widzenia – atrakcyjna seksualnie postać o wyraźnie zarysowanym biuście mogła wzbudzić większe zainteresowanie (Flamma, 2020, s. 268–269).

Kolejna poważna rozbieżność względem powieści pojawia się już w drugim wyzwaniu zawartym w prologu. Ranna Triss wymaga lekarstwa, dlatego kontrakt narracyjny stawia przed graczem zadanie przygotowania dla niej eliksiru. Tymczasem z *Krwi elfów* dowiadujemy się, że czarodziejka jest na nie silnie uczulona:

Podnieśli ją, ułożyli na płaszczu. Geralt bez słowa odtroczył juki, odszukał szkatułkę z magicznymi eliksirami, otworzył ją i zaklął. Wszystkie flakoniki były identyczne, a tajemnicze znaki na pieczęciach nic mu nie mówiły.

– Który, Triss?

– Żaden – jęknęła, trzymając się oburącz za brzuch. – Ja nie mogę... Nie mogę tego brać.

– Co? Dlaczego?

– Jestem uczulona...

– Ty? Czarodziejka?

– Mam alergię! – załkała z bezsilnej złości i rozpaczliwego gniewu. – Zawsze miałam! Nie toleruję eliksirów! Leczę nimi innych, siebie mogę wyleczyć wyłącznie amuletami! (Sapkowski, 2011b, s. 109)

Choć zarówno pierwsza część, jak i reszta serii gier posiadających oryginalne scenariusze oparte na motywach powieści Sapkowskiego

uważana jest za egranizację wierną materiałowi źródłowemu, nie obyło się bez potknięć. Podobne pomyłki narracyjne widać także w *Wiedźminie 3* – mimo dużo większego budżetu niż ten, którym dysponowało studio przy produkcji pierwszej części.

## 6.2. Wiedźmin 3: Dzikie Gon

W *Wiedźminie 3* pojawia się gra karciana gwint polegająca na przeliczaniu przeciwnika tak, by zakończyć turę z wyższą liczbą punktów; dwie wygrane tury oznaczają wygraną całej gry. Każdy z zawodników otrzymuje 10 kart, z czego dwie może wymienić na losowe ze swojej talii. Karty rozmieszczać wolno w trzech rzędach, a cała talia powinna zawierać około 25 kart; w ich skład wchodzi jednostki z przypisaną liczbą punktów, szpiedzy, których należy zagrać na pole przeciwnika, oraz karty specjalne wpływające na mnożnik punktów w danym rzędzie. Gracze układają karty naprzemiennie, po jednej na turę. Gra kończy się, gdy uczestnicy spasują lub gdy skończą im się karty. Tak natomiast zasady gwinta zostały opisane w rozdziale drugim *Chrzta ognia*:

Podstawową zasadą krasnoludzkiego gwinta było coś przypominającego licytację na targu końskim – tak intensywnością, jak i natężeniem głosu licytujących. Następnie para zgłaszająca najwyższą „cenę” starała się zdobyć jak najwięcej wziętek, czemu druga para na wszelkie sposoby przeszkadzała. Rozgrywka przebiegała głośno i gwałtownie, a obok każdego gracza leżał gruby kij. Okładano się kijami dość rzadko, ale wymachiwało często (Sapkowski, 2011a, s. 85).

Gwint przypomina więc współczesnego brydża, jednak w odróżnieniu do książkowego pierwowzoru minigra w *Wiedźminie 3* nie jest tak dynamiczna – tempo rozgrywki zależy od tempa gracza, a podczas gry zarówno Geralt, jak i jego przeciwnik milczą. Dla kontrastu, jedna z partii gwinta w książce została pokazana następująco:

- Jakeś grał, wołku ty zbożowy? [...] Czemuś w listki, miast w serca wyszedł? Co to ja, dla krotochwili w serca wistowałem? [...]
- Miałem cztery listki z niżnikiem, myślałem wyoptymować!
- Cztery listki, a jużci! Chybaś własnego ptoka doliczył, karty na podółku dzierzący. Ty myśl trochę, Stratton, bo tu nie uniwersytet! [...]
- Placek w dzwonki.
- Mała kupa w kule!
- Grał król w kule, przesrał koszulę. Dubel w listki!
- Gwint! (tamże, s. 85-86)

Listki, serca, dzwonki, kule i niżnik to odpowiedniki francuskich nazw karcianych kolorów i figury, kolejno: pików, kierów, kar („dzwonki” i „kule” to staropolskie nazwy tego samego koloru) i waleta. Zatem opisana w książce rozgrywka odbywa się za pomocą standardowych kart talii niemieckiej, którymi do czasów oświecenia posługiwano się w większej części Polski. Dziś spotyka się je głównie na Śląsku i Pomorzu, rzadziej w Wielkopolsce, a w byłym zaborze rosyjskim prawie wcale – choć i do niego zawędrowali kiedyś entuzjaści popularnego skata (Cyfert, 2006). W minigrę jednak gra się kartami posiadającymi portrety postaci znanych ze wszystkich części serii gier i książek Sapkowskiego. Taka zmiana, pomijając wystąpienie dysonansu metanarracyjnego, prowadzi również do dysonansu ludonarracyjnego – gdy dany bohater zagrywa kartę z własną podobizną. Po wygraniu partii z Talarem daje on graczowi kartę z wizerunkiem Geralta, co prowadzi do kuriozalnej sytuacji, w której Geralt może zagrywać samego siebie. Choć z punktu widzenia kontraktu ludycznego gwint jest interesującą minigrą, to z punktu widzenia kontraktu narracyjnego stoi w sprzeczności z powagą kreowanego świata. Ponadto w *Wiedźminie 3* zagrać można niemalże z każdym handlarzem, a z racji umiejscowienia akcji w królestwie Redanii i na wyspach archipelagu Skellige przypominających Skandynawię większość przeciwników stanowią ludzie posiadający te same karty ze starannie wykonanymi portretami postaci. Tymczasem z opisu przedstawionego w *Chrzcie ognia* wynika coś zupełnie innego:

Skomplikowanych reguł tej typowo krasnoludzkiej gry [wiedźmin] nadal nie mógł pojąć, ale zachwycał się wyjątkowo starannym wykonaniem kart i malunkami figur. W porównaniu do kart, którymi grali ludzie, karty krasnoludów były prawdziwymi arcydziełami poligrafii. [...] karty były wśród ludzi wciąż mniej popularne od kości, a ludzcy hazardziści nie wywodzili się z grup przywiązujących wagę do estetyki. [...] Ludzcy karciarze [...] grali zawsze w wyłamane kartoniki, tak brudne, że przed położeniem na stół trzeba było je mozolnie odlepić od palców. Figury były wymalowane tak niechlujnie, że odróżnienie panny od niżnika możliwe było tylko dzięki temu, że niżnik siedział na koniu. Który to koń bardziej zresztą przypominał kaleką łąsęc (tamże, s. 85).

Staranne wykonanie kart stoi więc w sprzeczności z narracją nie tylko pierwowzoru literackiego (powodując dysonans metanarracyjny), ale też samej gry. W trakcie akcji *Wiedźmina 3* królestwa Północy

pograżone są bowiem w wojnie, którą twórcy starali się ukazać możliwie realistycznie i brutalnie. Kontrakt narracyjny unaocznia nierzadko zmagania biednych ludzi, pozbawionych dachu nad głową w wyniku działań wojennych, a jednocześnie – za sprawą kontraktu ludycznego (w tym przypadku paraludycznego) – nawet najbardziej ubogo wyglądający kupiec jest w posiadaniu pięknego zestawu kart i może zagrać z Geraltem. Ponadto w jednym z zadań gracz dowiadyuje się, że niektóre karty mają w istocie ogromną wartość. Wieśniacy oferujący grę w gwinta i jednocześnie narzekający na głód oraz brak pieniędzy burzą wiarygodność świata przedstawionego – u handlarzy i karczmarzy bochenek chleba kosztuje zaledwie 2 korony, a jedna z bardziej powszechnych kart, „atrapa”, kosztuje już 20 koron, zatem jedna taka karta mogłaby zapewnić postaci niezależnej aż 10 bochenków. Niektóre karty są zaś kilkunastokrotnie droższe. Jeśli przyjąć, że na jedną wieś przypada średnio 10–15 mieszkańców, to w przypadku sprzedania całej talii można byłoby wykarmić wszystkich przez dłuższy czas.

Ekonomiczne aspekty gier RPG najczęściej tworzone są tak, by nawet kosztem niekonsekwencji w budowanym świecie przedstawionym działać na niekorzyść gracza. Miecze i pancerze sprzedawane przez kowali i płatnerzy są przeważnie drogie w zakupie i tracą znaczną część wartości, jeśli to gracz próbuje je sprzedać. Gry zmuszają w ten sposób do wykonywania większej liczby zadań i zachęcają do eksploracji celem znalezienia przedmiotów do spieniężenia. Tak jak w przypadku gwinta, kontrakt ludyczny zyskuje zatem kosztem kontraktu narracyjnego.

## 7. Podsumowanie

Odbiór i ocena zjawiska dysonansu ludonarracyjnego są bardzo subiektywne i trudno przedstawić szczegółową definicję jednoznacznie pasującą do każdego gatunku gier, a szczególnie do konkretnego tytułu. Tolerancja na dysonans zależy w głównej mierze od tego, do jak dużego zawieszenia niewiary jest zdolny odbiorca i jak dużą wagę przywiązuje do samej rozgrywki. Adekwatność definicji może więc wahać się z gry na grę lub z odbiorcy na odbiorcę, dlatego każdy przypadek zasługuje na szczegółowe opisanie właśnie za pomocą takich *case studies*, jakie zostały



zaproprowane w niniejszym artykule. Należy również pamiętać, że sposób przekazywania fabuły wynika z audiowizualnego stylu danej gry – to, jak gra wygląda, w głównej mierze wpływa na odbiór jej narracji, a ta jest przecież jedną z dwóch składowych dysonansu ludonarracyjnego. Ponadto przy próbie omawiania zjawiska dysonansu ludonarracyjnego warto również wziąć pod uwagę różnice wynikające z bardzo dużej często odmienności stylów gier np. europejskich, amerykańskich i tych pochodzących z Azji (Tyler, 2021).

Pojęcie dysonansu ludonarracyjnego może być nadużywane w dyskursie gier wideo, dlatego w pracy zaproponowałem nowe pojęcie dysonansu metanarracyjnego. Nieprzyjemne uczucie towarzyszące przekroczeniu granicy niewiary z pewnością nie jest czymś nowym i ma miejsce również w przypadku innych form sztuki, jak chociażby film. Warstwa metanarracji, jaką obrastają gry poprzez materiały promocyjne, zwiastuny i składane przez twórców obietnice, powinna być konfrontowana z finalnym produktem. Dlatego niniejszy artykuł zmierzał do otwarcia furtki do dalszych rozważań nad metanarracją gier wideo, zachęcając do poszukiwania sposobu na złagodzenie nieścisłości występujących w jej obrębie.

## Literatura

- Arystoteles (2020). *Poetyka* (tłum. S. Siedlecki). Warszawa: Fundacja „Nowoczesna Polska”.
- Ballantyne, N. (15 lutego 2015). The What, Why& WTF: Ludonarrative Dissonance. Online: <<https://gamecloud.net.au/features/opinion/twwtf-ludonarrative-dissonance>>. Data dostępu: 14 sierpnia 2022.
- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja* (tłum. S. Królak). Warszawa: Wydawnictwo „Sic!”.
- Bevan, R. (22 lutego 2021). Every Unfulfilled Promise of „Cyberpunk 2077”. Online: <<https://techraptor.net/gaming/features/every-unfulfilled-promise-cyberpunk-2077>>. Data dostępu: 20 sierpnia 2022.
- Brice, M. (31 stycznia 2012). Narrative Is a Game Mechanic. Online: <<https://www.popmatters.com/153895-narrative-is-a-game-mechanic-2495891347.html>>. Data dostępu: 15 sierpnia 2022.

- Cyfert, S. (8 marca 2006). Krótka historia polskich kart do gry. Online: <<https://www.altacarta.com/polski/research/poland-kurzeGeschichte1.html>>. Data dostępu: 23 marca 2024.
- Fenlon, W. (27 września 2023). Yes, Phantom Liberty and Patch 2.0 Really Are „Cyberpunk 2077”s „Last Big Updates” and It’s Finally Time to Start the Sequel, Director Confirms. Online: <<https://www.pcgamer.com/yes-phantom-liberty-and-patch-20-really-are-cyberpunk-2077s-last-big-updates-and-its-finally-time-to-start-the-sequel-director-confirms>>. Data dostępu: 19 października 2023.
- Ferri, A. J. (2007). *Willing Suspension of Disbelief: Poetic Faith in Film*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Fischer, T. (8 września 2018). Marvel Games Explains the Legal Reason There’s a Lockjaw Statue in „Spider-Man PS4”. Online: <<https://comicbook.com/gaming/news/marvels-spider-man-ps4-lockjaw-statue>>. Data dostępu: 12 kwietnia 2021.
- Flamma, A. (2020). *Wiedźmin. Historia fenomenu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Hocking, C. (7 października 2007). Ludonarrative Dissonance in „Bioshock”. Online: <[https://clicknothing.typepad.com/click\\_nothing/2007/10/ludonarrative-d.html](https://clicknothing.typepad.com/click_nothing/2007/10/ludonarrative-d.html)>. Data dostępu: 24 stycznia 2021.
- Hudson, K. (9 grudnia 2016). How to Pick a Lock: Creating Intuitive, Immersive Minigames (audio). Online: <<https://archive.org/details/GDC2008Hudson>>. Data dostępu: 21 kwietnia 2021.
- Karmali, L. (13 marca 2014). BAFTA Games Awards 2014 Winners Announced. Online: <<https://www.ign.com/articles/2014/03/13/bafta-games-awards-2014-winners-announced>>. Data dostępu: 23 kwietnia 2021.
- Kominiarczyk, M. (2017). Gra w grze – problem paraludyczności. *Teksty Drugie*, 28(3), 381–396. Online: <[https://rcin.org.pl/Content/66267/WA248\\_85821\\_P-I-12524\\_kominiarczyk-gra\\_o.pdf](https://rcin.org.pl/Content/66267/WA248_85821_P-I-12524_kominiarczyk-gra_o.pdf)>. Data dostępu: 13 kwietnia 2021.
- Kubiński, P. (2015). Tożsamość emersyjna na przykładzie postaci Deadpoola. *Homo Ludens*, 7(2), 80–88. Online: <<https://www.ptbg.org.pl/wp-content/uploads/2020/05/Piotr-KUBIŃSKI-Tożsamość-emersyjna-na-przykładzie-postaci-Deadpoola.pdf>>. Data dostępu: 12 kwietnia 2021.
- Madsen, H. (2 lipca 2020). Why „Resident Evil” Keeps Changing Chris Redfield’s Design. Online: <<https://screenrant.com/resident-evil-chris-redfield-change-design-why>>. Data dostępu: 12 kwietnia 2021.

- Macgregor, J. (29 września 2018). What Are the Best and Worst Mini-games? Online: <<https://www.pcgamer.com/best-minigames>>. Data dostępu: 22 kwietnia 2021.
- Makedonski, B. (26 września 2012). Ludonarrative Dissonance: The Roadblock to Realism. Online: <<https://www.destructoid.com/ludo-narrative-dissonance-the-roadblock-to-realism>>. Data dostępu: 14 sierpnia 2022.
- Moore, K. (5 listopada 2022). „Minecraft: Story Mode” Leaving Netflix in December 2022. Online: <<https://www.whats-on-netflix.com/leaving-soon/minecraft-story-mode-leaving-netflix-in-december-2022>>. Data dostępu: 16 września 2023.
- Oger, J. B. (13 czerwca 2020). The Brilliant Crafting System in „The Last of Us”. Online: <<https://medium.com/super-jump/the-brilliant-crafting-system-in-the-last-of-us-bb33f221f2c1>>. Data dostępu: 20 sierpnia 2022.
- Plante, Ch. (12 czerwca 2018). How „Spider-Man PS4”’s New York City Compares to the Real Thing. Online: <<https://www.polygon.com/e3/2018/6/12/17453588/spider-man-ps4-new-york-city-avengers-demo-preview>>. Data dostępu: 19 kwietnia 2021.
- Pynenburg, T. (2012). Games Worth a Thousand Words: Critical Approaches and Ludonarrative Harmony in Interactive Narratives. *Honors Theses and Capstones*, 70(1). Online: <<https://scholars.unh.edu/cgi/view-content.cgi?article=1069&context=honors>>. Data dostępu: 19 kwietnia 2021.
- Rochefort, S. de (26 września 2018). What „Spider-Man PS4” Gets Right (and Wrong) about New York City. Online: <<https://www.polygon.com/videos/2018/9/26/17905892/spider-man-new-york-city-landmarks>>. Data dostępu: 12 kwietnia 2021.
- Safire, W. (7 października 2007). Suspension of Disbelief. Online: <<https://www.nytimes.com/2007/10/07/magazine/07wwln-safire-t.html>>. Data dostępu: 10 sierpnia 2022.
- Santa Maria, A. (14 grudnia 2020). „Cyberpunk 2077” Compared to Its Original Demo Trailer Is Night& Day. Online: <<https://screenrant.com/cyberpunk-2077-comparison-video-e3-demo-rtx-3080>>. Data dostępu: 20 sierpnia 2022.
- Sapkowski, A. (2011a). *Chrzest ognia*. Warszawa: SuperNOWA.

- Sapkowski, A. (2011b). *Krew elfów*. Warszawa: SuperNOWA.
- Sarnek, M. (2014). Królowie nie giną w wypadkach drogowych. Teorie spisku i narracje gier wideo. W: R. Borysławski, A. Bemben, J. Jajszczok, J. Gajda (red.), *Kryptohistorie. Ukryte i utajone narracje w historii* (s. 23–44). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Schreier, J. (2018). *Krew, pot i piksele. Chwalebne i niepokojące opowieści o tym, jak robi się gry* (tłum. B. Czartoryski). Kraków: Wydawnictwo SQN.
- Smoszna, K. (26 lipca 2019). Yennefer mogła pojawić się w pierwszym „Wiedźminie”, ale twórcy gry mieli dobry powód, żeby ją zastąpić. Online: <<https://web.archive.org/web/20230603171631/https://gry-nieznane.pl/2019/07/26/yennefer-mogla-pojawic-sie-w-pierwszym-wiedzminie-ale-mieli-dobry-powod-zeby-ja-zastapic>>. Data dostępu: 17 marca 2024.
- Tavinor, G. (2009). *The Art of Videogames*. Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell.
- Tyler, D. (24 czerwca 2021). East vs. West Game Design Styles: Visual, RPG Stories & Protagonists, Linearity vs. Choice. Online: <<https://www.gamedesigning.org/gaming/game-design-styles-japan-vs-west>>. Data dostępu: 10 października 2021.
- Walker, I. (12 czerwca 2020). Is Chris Redfield Okay. Online: <<https://kotaku.com/is-chris-redfield-okay-1844018378>>. Data dostępu: 12 kwietnia 2021.

## Ludografia

- Avalanche Software (2023). *Hogwart's Legacy* [gra wieloplatformowa]. WB Interactive Entertainment, USA.
- Bethesda Game Studios (2006). *The Elder Scrolls IV: Oblivion* [gra wieloplatformowa]. Take-Two Interactive, USA.
- Capcom (2017). *Resident Evil 7: Biohazard* [gra wieloplatformowa]. Capcom, Japonia.
- Capcom (2021). *Resident Evil Village* [gra wieloplatformowa]. Capcom, Japonia.
- CD Projekt Red (2008). *Wiedźmin: Edycja rozszerzona* [PC]. Atari, USA.
- CD Projekt Red (2015). *Wiedźmin 3: Dziki Gon* [gra wieloplatformowa]. CD Projekt Red, Polska.

CD Projekt Red (2020). *Cyberpunk 2077* [gra wieloplatformowa]. CD Projekt Red, Polska.

CtrlMovie (2017). *Late Shift* [gra wieloplatformowa]. Wales Interactive, UK.

EA Maxis (2017). *The Sims 4* [gra wieloplatformowa]. Electronic Arts, USA.

Flavourworks (2019). *Erica* [gra wieloplatformowa]. Sony Interactive Entertainment, Japonia.

High Moon Studios (2013). *Deadpool* [gra wieloplatformowa]. Activision Blizzard, USA.

Insomniac Games (2018). *Spider-Man* [PlayStation 4]. Sony Interactive Entertainment, Japonia.

Konami Computer Entertainment Japan (1998). *Metal Gear Solid* [PlayStation]. Konami, Japonia.

Mojang (2011). *Minecraft* [PC]. Mojang, Szwecja.

Naughty Dog (2014). *The Last of Us Remastered* [PlayStation 4]. Sony Interactive Entertainment, Japonia.

Naughty Dog (2020). *The Last of Us Part II* [PlayStation 4]. Sony Interactive Entertainment, Japonia.

Rare (2018). *Sea of Thieves* [PC, Xbox]. Microsoft Studios, USA.

Ready at Dawn Studios (2015). *The Order 1886* [PlayStation 4]. Sony Interactive Entertainment, Japonia.

Rockstar Studios (2018). *Red Dead Redemption 2* [gra wieloplatformowa]. Rockstar Studios, USA.

Sucker Punch Productions (2020). *Ghost of Tsushima* [PlayStation 4]. Sony Interactive Entertainment, Japonia.

Supermassive Games (2015). *Until Dawn* [PlayStation 4]. Sony Interactive Entertainment, Japonia.

Supermassive Games (2017). *Ukryty plan* [PlayStation 4]. Sony Interactive Entertainment, Japonia.

Telltale Games (2017). *Minecraft: Story Mode* [gra wieloplatformowa]. Telltale Games, USA.

2K Boston (2007). *Bioshock* [gra wieloplatformowa]. 2K Games, USA.

Quantic Dream (2010). *Heavy Rain* [PlayStation 3]. Sony Computer Entertainment, Japonia.

**lic. Michał Figoń** – absolwent kierunku nowe media na Akademii Mazowieckiej w Płocku, obecnie student Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pisarz debiutujący w tomie 8 antologii „Fantazje Zielonogórskie”. Laureat kilku konkursów literackich oraz współtwórca i juror Ogólnopolskiego Konkursu na Opowiadanie Fantastycznonaukowe „Ad Infinitum”.

---

## **Dysonans ludonarracyjny i dysonans metanarracyjny – studia wybranych przypadków**

**Abstrakt:** Celem artykułu jest zaproponowanie spójnej definicji zjawiska dysonansu ludonarracyjnego na podstawie wpisu na blogu Clinta Hockinga z 2007 roku. W tekście omawiam także różnicę pomiędzy dysonansem ludonarracyjnym a zaproponowanym przeze mnie nowym pojęciem dysonansu metanarracyjnego. W celu zilustrowania obu zjawisk postępuję się wybranymi grami komputerowymi. Artykuł stanowi wstęp do dalszych badań nad wpływem dysonansu ludonarracyjnego i metanarracyjnego na odbiór gier.

**Słowa kluczowe:** dysonans ludonarracyjny, dysonans metanarracyjny, minigra, metanarracja

---

# Aktywizująca rola gry *The Inquisitor* na zajęciach łaciny prowadzonych w grupach o specjalności „Projektowanie rozrywki interaktywnej oraz lokalizacja gier i oprogramowania spring-write”

*The activating role of the game Inquisitor in Latin classes in groups with a profile Design of Interactive entertainment and localization of games and software spring-write*

## Aleksandra Golik-Prus

Uniwersytet Śląski w Katowicach

aleksandra.golik-prus@us.edu.pl | ORCID: 0000-0002-3328-3719

---

**Abstract:** In today's glottodidactics in all its aspects the importance of the application of the teaching methods enabling activation of the learner seems to be the priority. During one of the US courses specializing in designing interactive entertainment and localizations of games and software, *The Inquisitor* was used in its Latin language version to engage students in the learning process and activate their language potential while studying the scripts written both in Latin and English. The results of applying this innovative method in teaching Latin through the game with its intriguing plot and dialogues resulted not only in a deeper involvement in the learning process, a better understanding of Latin vocabulary and its connection with different modern languages, higher test results but it also showed an urgent need for rethinking/updating contemporary Latin syllabuses to adapt them to expectations of contemporary students while enriching the methods used for teaching Latin in ancient languages acquisition.

**Keywords:** modern Latin teaching methods, educational values of computer games, ancient culture in computer games

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.4 | received: 31.12.2022 | revision: 28.05.2023 | accepted: 24.12.2023





# 1. Wprowadzenie. Nauka języka łacińskiego w świetle modułu i sylabusów

Na Wydziale Humanistycznym UŚ została przed kilku laty otwarta specjalność: „Projektowanie rozrywki interaktywnej oraz lokalizacja gier i oprogramowania spring-write”. W module tej specjalności opisano skrótowo, że

Jej celem jest kształcenie anglistów, których kompetencje zawodowe łączą biegłą praktyczną znajomość języka angielskiego z wiedzą teoretyczną dotyczącą produkcji rozrywki interaktywnej oraz praktycznymi umiejętnościami z zakresu projektowania gier komputerowych i tradycyjnych i lokalizacji gier i oprogramowania.

W programie kierunku na pierwszym roku licencjatu umieszczono przedmiot realizowany przez dwa semestry: „Język łaciński”. W opisie zawartym w sylabusie sformułowano w kolejnych punktach (cel, zakres tematów, metody dydaktyczne) co następuje:

Celem przedmiotu jest opanowanie umiejętności czytania oraz tłumaczenia. Ćwiczenia przedmiotowe przeprowadzane przy zastosowaniu komunikacyjnej metody nauczania. Praca ze słownikiem, podręcznikiem, literaturą uzupełniającą, źródłami internetowymi. Przystawianie i utrwalanie umiejętności kulturowych i językowych nabytych w trakcie zajęć.

W zakresie tematów uwzględniono: alfabet, wymowę, akcent, przyswajanie gramatyki związanej z deklinacjami, koniugacjami, składnią ACI, pracę ze słownikami tradycyjnymi i cyfrowymi oraz tłumaczenie tekstów kompilowanych i fragmentów tekstów oryginalnych, przyswajanie sentencji oraz zapoznawanie się z realiami kulturowymi przedstawianymi w oparciu o przygotowane przez studentów prezentacje.

Wśród proponowanych metod dydaktycznych zadeklarowane zostało prowadzenie zajęć w oparciu o metodę gramatyczno-tłumaczeniową, z pisemną lub ustną informacją zwrotną oraz z zastosowaniem narzędzi cyfrowych i pomocy audiowizualnych – tu przede wszystkim wzięto pod uwagę prezentacje przygotowane przez studentów.

Pewien dysonans pojawił się więc już na pierwszych zajęciach, w czasie których studenci realizujący program specjalizacji związany ze zdobyciem przede wszystkim praktycznych umiejętności z zakresu

programowania zetknęli się z klasycznymi metodami realizacji sylabusa w odniesieniu do języka łacińskiego.

## 2. Oczekiwania nauczyciela i studenta

W trakcie analizy propozycji zmiany czy uatrakcyjnienia sposobu nauczania języka łacińskiego chodzi o odpowiedź na często stawiane pytanie: jak łaciny uczyć, a nie – czy w ogóle jej uczyć?

Wiadomo przecież, że wykładowca dąży do zrealizowania założonych postulatów (Komorowska, 1999) zawartych w sylabusie:

- wprowadzenie nowego materiału gramatycznego oraz kulturowego,
- utrwalenie poznanego materiału gramatycznego,
- translację,
- wywołanie aktywnego udziału studentów w zajęciach.

W trakcie prowadzonych zajęć okazało się natomiast, że student ma całkiem inne preferencje: chce zaliczyć przedmiot oraz widzieć cel swojej nauki w jego użytecznym aspekcie.

Jeśli zatem według słów Pawła Hostyńskiego (Hostyński, 2009; Ciekot, 2004) w dydaktyce nauczyciela akademickiego pojawi się: „Niezrozumiała [...] wśród nauczycieli akademickich zdystansowana wobec procesów interpersonalnych i wychowawczych postawa wyrażająca się przekonaniem, że pole ich działalności ogranicza się do zadań merytorycznych, czyli przekazu pensum wiedzy i rozwijania umiejętności przewidzianych programem zajęć”, to wspólne osiągnięcie zakładanych celów będzie niezwykle trudne do osiągnięcia. Nasuwa się więc od razu pytanie: co zatem zrobić, aby zajęcia z języka łacińskiego uatrakcyjnić – to znaczy – dostosować do oczekiwań współczesnego odbiorcy?

## 3. Gry i „żywa łacina” w procesie dydaktycznym na zajęciach łaciny

Przejdźmy więc na chwilę do tematu gier. Wiadomo, że gry komputerowe – w rozumieniu przedstawionym przez Karola Kowalczyka (Kowalczyk, 2020) – które początkowo pojawiały się na rynku, w większości

utożsamiano z aspektem ludycznym, a ich rozrywkowy charakter był dominujący i do dziś stanowi ważną cechę tej cyfrowej przestrzeni, natomiast nie są one już marginalizowane w procesie dydaktycznym (Kowalczuk, 2020). Odpowiedni wybór gry musi być wszak związany z określonymi treściami poznawczymi. Jeżeli treści te są określone programem nauczania, to takie gry i zabawy w sposób umowny nazywamy dydaktycznymi. Według Wincentego Okonia (Okoń, 1984) „gra dydaktyczna to odmiana zabawy, polegająca na ścisłym przestrzeganiu ustalonych wcześniej reguł, wymagająca wysiłku myślowego”.

Wiadomo, że na wszystkie procesy poznawcze wpływ wywiera motywacja, która działa modyfikująco na przebieg tych procesów. W uczeniu się za pomocą gier wyzwalane są takie czynniki motywacyjne jak: pozytywne nastawienie na zapamiętywanie, zainteresowania związane np. z wybranym kierunkiem studiów oraz emocje o różnym zabarwieniu i stopniu nasilenia uczuciowego (Matczak, 1964).

Jednym z narzędzi weryfikacji procesu nauczania dla wyżej wymienionej specjalności jest przedstawienie przez studenta prezentacji, których treści wchodzi w skład przyszłego testu. Wśród nich pojawiło się wystąpienie omawiające grę *The Inquisitor*, zwracające uwagę przede wszystkim na jej bilingwalną wersję z tekstem zarówno łacińskim, jak i angielskim. Wziąwszy pod uwagę fakt, że w procesach poznawczych zasadniczy wpływ odgrywa motywacja (Karpowicz, 1905), która działa modyfikująco na ich przebieg, studentom zaproponowano, aby wyżej wymieniona gra stała się głównym wyznacznikiem dalszej pracy na zajęciach, co dla samego prowadzącego stało się również swoistym wyzwaniem (Bernacka, 2004). Niestety bowiem w dość tradycyjnym środowisku klasyków aktywizujące metody dydaktyczne w nauczaniu łaciny wciąż jeszcze nie są powszechnie stosowane, chociaż „żywa łacina” obecna w internecie stwarza wiele możliwości łatwej i przyjemniej nauki tego języka. Dużą popularnością cieszą się prowadzone całkowicie po łacinie podcasty i wideoblogi. Można chociażby obejrzeć opatrzone łacińskim komentarzem nagrania ze zwiedzania ciekawych miejsc, np. Forum Romanum czy Pompejów, wysłuchać przystępnych wykładów na temat literatury rzymskiej oraz uczestniczyć w interaktywnych lekcjach dla chętnych, emitowanych na żywo z możliwością zadawania pytań i wypowiedzenia się na czacie. Szczególnie ciekawą propozycję oferuje Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

organizujący Poznańską Letnią Szkołę Żywej Łaciny i Greki (*Schola Aestiva Posnaniensis*).

Owo zanurzenie się w języku, czyli metoda immersji językowej, nie jest niczym nowym w odniesieniu do łaciny, gdyż na większą skalę upowszechnił ją duński filolog i nauczyciel Hans Ørberg (1920–2010), który w 1955 roku wydał podręcznik *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, w ciągu kolejnych lat udoskonalony i ponownie wydany pod tytułem *Lingua Latina per se illustrata* (cz. I: *Familia Romana*, cz. II: *Roma aeterna*). Nauka według tej metody opiera się na ciągłym obcowaniu z materiałem języka łacińskiego, od łatwych tekstów oraz scenek z życia codziennego pewnej rzymskiej rodziny z II w. n.e., przez ich powtarzanie w trakcie konwersacji, czyli nacisk jest położony na rozumienie i mówienie, a nie na tłumaczenie.

## 4. Aktywizacja

Propozycja wykorzystania gry stała się zatem w trakcie zajęć alternatywą w stosunku do dostępnych klasycznych materiałów wspomagających proces dydaktyczny: podręczników, słowników i innych materiałów drukowanych. Dzięki propozycji wykorzystania gry, zaakceptowanej przez członków grupy, pojawiły się nowe czynniki motywacyjne, w tym przede wszystkim: pozytywne nastawienie, zainteresowanie oraz chęć współpracy.

Powstała sytuacja społeczna wzajemnej nauki, która wymagała wejścia studentów w rolę wykładowcy, zaś wykładowcy w rolę studenta, wspomagającą wzajemną aktywizację.

Podstawowy problem w nauce m.in. łaciny to brak skutecznej umiejętności porozumiewania się dwóch stron procesu kształcenia na płaszczyźnie: student – wykładowca (Kowalczyk, 2020). Szczególnie właśnie w tej dziedzinie konfrontują się dwie odrębne grupy z odmiennym językiem komunikowania się, wynikającym z posługiwania się narzędziami opartymi na różnej formie przekazu. Większość bowiem wykładowców języka łacińskiego bazuje na jednokanałowym przekazie (można go zaliczyć do ery przedcyfrowej, analogowej np. czytanie książki, oglądanie filmu), podczas gdy student w trakcie przetwarzania

danych i wyszukiwania informacji jest w stanie wykonywać wiele operacji jednocześnie. Niektórzy prowadzący zajęcia lektoratowe z języka łacińskiego dodatkowo uważają, że owo surfowanie po obszernym materiale pozwala studentowi zdobyć jedynie wiedzę ogólnikową, często analizowaną pobieżnie.

Według słów Kowalczuka, opierającego się na wnioskach Marzeny Żylińskiej (Kowalczuk, 2020), badania wykazały, że: „dokonująca się rewolucja technologiczna, która determinuje konieczność przyjęcia dużej ilości informacji, spowodowała, iż mózgi dzisiejszych uczniów ewoluują na nieznaną dotąd skalę. W związku z tym systemy dydaktyczne, które były oparte na pracy z informacjami analogowymi, są zupełnie nieadekwatne, a co za tym idzie, nieefektywne w cyfrowej rzeczywistości”. Dlatego też gry stanowią odpowiedź na potrzebę modernizacji narzędzi dydaktycznych, ponieważ angażują odbiorcę w zupełnie innym wymiarze niż książka czy film dydaktyczny. Czynią to całościowo – polisensoryczna symulacja komputerowa (Żylińska, 2013) dzięki swoim cechom potrafi imitować nie tylko obraz i dźwięk, lecz także całą rzeczywistość w którą można wejść i która pozwala się wręcz namacalnie eksplorować.

## 5. *The Inquisitor* – krótka charakterystyka gry

W opisie gry *Nicolas Eymerich – The Inquisitor – Book 1: The Plague* można przeczytać, że jest to klasyczna przygodówka z interfejsem *point-n-click*, autorstwa zespołu TiconBlu, w której gracz wciela się w XIV-wiecznego hiszpańskiego dominikanina i inkwizytora, urodzonego w Katalonii w 1320 r., walczącego z siłami ciemności (TiconBlu, 2013). Postać to niejednoznaczna: bezwzględna w działaniu, wręcz arogancka, a jednocześnie niezwykle inteligentna i bezgranicznie oddana Kościołowi. Zabawa polega na eksplorowaniu lokacji, prowadzeniu rozmów i rozwiązywaniu zagadek. Gra rozpoczyna się w momencie, gdy inkwizytor zostaje wysłany do małej, francuskiej miejscowości, gdzie podobno mieszkańcy oddają się herezji. Na miejscu okazuje się, że mieszkańców trapi jakaś zaraza, a lasy są pełne pogańskich istot. Główny bohater, Nicolas Eymeric (ok. 1316–1399), był postacią autentyczną, autorem podręcznika dla inkwizytorów *Directorium Inquisitorum*.

## 6. Materiał wykorzystany w trakcie zajęć – przykłady

### 6.1. Inkorporacja antyku

W grze pojawia się np. bogini Diana, która – co oczywiste w kontekście gry toczącej się środowisku chrześcijańskim – stanowi zagrożenie. W tej sytuacji interesujący jest zatem wymiar negatywny inkorporacji antyku, z reguły bowiem, jak wspomniano wcześniej, przywoływane są odniesienia do starożytności o charakterze pozytywnym, szczególnie w literaturze i sztuce.

Uczynienie przez twórców gry pierwszoplanową jej postacią Nicolasa Eymerica, aragońskiego dominikanina, inkwizytora i teologa, pozwoliło twórcom na wprowadzenie wiadomości o języku łacińskim jako podstawowym do pisania dzieł naukowych: „Bowiem sam papież Urban V, wielce was ceniący, pierwsze rozdziały dzieła wielkiej miary, które napisaliście, przysłał mi!”<sup>1</sup> (TiconBlu, 2013).

### 6.2. Materiał gramatyczno-translacyjny

Na zajęciach w semestrze zimowym została zastosowana klasyczna metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nauki języka łacińskiego w oparciu o podręcznik *Rudimenta Latinitatis*. W semestrze letnim podstawowym materiałem wykorzystanym w procesie dydaktycznym, zarówno w trakcie powtarzania opanowanego materiału, jak i wprowadzania nowych zagadnień, stał się łaciński tekst gry. W odniesieniu do słownictwa studenci podczas zajęć posługiwali się słownikiem łacińsko-angielskim w wersji online: Online Latin Dictionary.

Materiał tekstowy obejmował:

*Założenia gramatyczno-translacyjne zawarte w sylabusie i realizowane przez występujące w grze:*

- Opisy przedmiotów i nazwy pomieszczeń
  - *Caput leonis: os, naris, oculus, foramen* – głowa lwa: paszcza, nozdrza, oko, szczelina

.....  
<sup>1</sup> „Nam ipse dominus noster Urbanus papa V, qui vos plurimi facit, prima capitula quae composuistis De directorio inquisitorum ad me misit, opus et ingenii magni et doctrinae!”. Wszystkie tłumaczenia z języka łacińskiego autorstwa A. Golik-Prus.

- *Crucifixum optimo opere factum* – Krucyfiks wykonany z wielkim mistrzostwem
- *Haec mensa perpolita est* – ten stół jest wygładzony
- *Statua Sanctae Mariae* – posąg Świętej Marii
- *Abbatis Vinet conclave scriptorium* – gabinet opata Vinet
- *Vestibulum* – korytarz
- Opisy postaci
  - *Ex eius brachio ornamentum pendet, insolitum signum exhibens.* – Z jego ramienia zwisa ozdoba, posiadająca niezwykły znak.
- Charakterystykę postaci
  - *Pater Vinet, prior monasterii Carcassonensis, vir subdolis oculis et eloquentia subtili* – Ojciec Vinet, przełożony klasztoru w Carcassone, mąż o przebiegłych oczach oraz subtelnej elokwencji.
- Konwersację pozwalającą na immersję językową
  - *[Frater Nicolaus Eymericus] sum* – Jestem [...]
  - *[Abbas Vinet] me expectat* – Oczekuje mnie [...]
  - *Intrate [pater Eymericus]* – Wejdźcie [...]
- Polecenia, rozkazy, życzenia
  - *Custodem inspice!* – Obserwuj strażnika!
  - *Scrinium obseratum aperi! /aperite!* – Otwórz! Otwórzcie zamkniętą skrzynię.
  - *Adesto mihi, Virgo Beata, in proposito meo* – Bądź przy mnie Najświętsza Panno!
- Opisy sytuacyjne z wykorzystaniem konstrukcji ACI (Wolanin, 2012)
  - *Ergo vos estis Nicolaus Eymericus... gaudeo vos personaliter convenire* – Zatem wy jesteście Nikolaus Eymericus... cieszę się, że obojście przybywacie.
  - *Aliquot iam annos inquisitorem generalem Aragoniae me non esse puto vos audivisse* – Sądzę, że już dowiedzieliście się, iż od kilku lat nie pełnię funkcji głównego inkwizytora Aragonii.
  - *Audivi atque in Avenione iam dudum vos habitare scio.* – Usłyszałem i wiem, że już od dawna mieszkacie w Awinionie.
- Zwroty uwzględniające deklinacje 3-5 (Wolanin, 2012)
  - *superstitionis stirpes* – korzenie zarazy
  - *ad hanc rem idoneus* – odpowiedni do tej sprawy
  - *meo adventu* – wraz z moim przybyciem

### *Treści wykraczające poza założenia sylabusa*

W tej części zajęć wykorzystana została metoda intuicyjna realizowana w trzech etapach: przeczytanie tekstu łacińskiego, odnalezienie jego tłumaczenia w wersji anglojęzycznej oraz końcowa próba tłumaczenia oparta na intuicji językowej oraz powtarzalności występowania omówionych wcześniej konstrukcji, np. konstrukcja NCI (Wolanin, 2012):

- *Videtur deesse aliquid.* – Wydaje się, że czegoś brakuje.
- *Illuc vobis eundum est.* – Tam musicie się udać.

Niekiedy materiał dodatkowy był porównywany ze znanymi ogólnie wyrażeniami, np.:

- *De gustibus non est disputandum.* – O gustach się nie dyskutuje.
- *Unt enim in signo rimae in quibus gemmae collocari possunt.* – Na płaskorzeźbie znajdują się wgłębienia, w których mogą być umieszczone gemmy.

## **7. Krótka ankieta dotycząca wyboru przyszłego sposobu realizacji materiału przeprowadzona wśród studentów**

Na pierwszych zajęciach studenci otrzymali ankietę zawierającą jedno pytanie: „Jeśli miałbyś do wyboru w trakcie zajęć obejmujących naukę języka łacińskiego: klasyczny podręcznik lub grę, którą formę wybrałbyś? Jeśli możesz, krótko uzasadnij swoją odpowiedź”.

Na 24 uczestników ankiety 2 osoby wybrałyby podręcznik i klasyczne sposoby nauki; 22 osoby wybrałyby grę. Poniżej zostały przedstawione zbiorczo wypowiedzi ankietowanych.

- **Podręcznik:** większa przystępność, jesteśmy przyzwyczajeni do nauki języka w formacie ćwiczeń z tekstem oraz za pomocą tablic gramatycznych, grając w grę, tracę skupienie, mój umysł postrzega gry wyłącznie jako rozrywkę.
- **Gra:** interaktywna forma w kreatywny sposób wspomaga zapamiętanie rzeczy, nie potrafię się uczyć z podręcznika i preferuję wersje cyfrowe, na grze potrafię się bardziej skupić, doświadczenia wizualne lepiej pomagają mi zrozumieć i zapamiętać przerabiany materiał, dodatkowo gra sprawia, że nauka jest przyjemnością, ponieważ ta alternatywna metoda nauki jest łatwiejsza dla młodych



ludzi, ułatwia oraz zachęca do nauki łaciny, bardziej przyciąga uwagę tak niecierpliwego pokolenia, dobrze zaprojektowana gra potrafi zmusić gracza do myślenia w bardziej kreatywny sposób, co ułatwia zapamiętanie informacji, jak i ich późniejsze wykorzystanie, zakładając, że podręcznik i gra mają ten sam stopień zaawansowania, gra wydaje się lepszym rozwiązaniem, gra może zawierać cechy podręcznika, ale podręcznik nie będzie funkcjonował podobnie do gry, dobrą opcją byłoby zrealizowanie podręcznika oraz utrwalenie wiedzy.

## 8. Podsumowanie

W odpowiedzi na pytanie: „Czy zastosowana w trakcie procesu dydaktycznego gra *The Inquisitor* sprawdziła się jako metoda aktywizująca i uatrakcyjniająca zajęcia?” z całym przekonaniem można dać odpowiedź twierdzącą, przywołując następujące argumenty:

- Gra wywołała aktywny udział obu stron procesu dydaktycznego (wykładowca – student) polegający m.in. na tymczasowej zamianie ról i przekazywaniu informacji nieznanymi dla drugiej strony.
- Pojawiła się współpraca między studentami w grupach przygotowujących poszczególne fragmenty gry do przedstawienia na zajęciach.
- Większość wyników corocznych ankiet<sup>2</sup> oceniających wykładowcę entuzjastycznie podkreślało nowatorstwo zastosowanej metody wprowadzania materiału, adekwatnej do specjalności.
- Nie tylko wszystkie założenia sylabusu zostały zrealizowane, lecz także za zgodą studentów rozszerzone.
- Klasyczne narzędzia weryfikacji metod nauczania w postaci testów gramatycznych przewidzianych w sylabusie wykazały opanowanie materiału przez studentów w stopniu bardzo wysokim – wszyscy bowiem zaliczyli test przy pierwszym podejściu i to na ocenę mieszczącą się w granicach: 4–5.

.....  
<sup>2</sup> Zarządzenie nr 37 Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 19 marca 2020 r. w sprawie ankiety oceny pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego (Uniwersytet Śląski, 2020).

Wykorzystanie gry *The Inquisitor* jako metody aktywizującej potwierdziło więc potrzebę stworzenia szerokiej strategii edukacyjnej uwzględniającej modyfikację metod, środków i narzędzi dydaktycznych umożliwiających optymalne wykorzystanie preferencji studentów w procesie uczenia się łaciny grup o profilu „Projektowanie rozrywki interaktywnej oraz lokalizacja gier i oprogramowania spring-write”. Krótka ankieta wykazała zasadność wykorzystania gier podczas zajęć i konieczność korzystania ze złożonych narzędzi edukacyjnych, które ze względu na wielopłaszczyznowość działania mogą wpłynąć na wzrost efektów kształcenia.

## Literatura

- Bernacka, R.E. (2004). Życzeniowy nauczyciel. W: K. Jankowski, B. Sitar-ska, C. Tkaczuk (red.), *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia* (s. 384–392). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Ciekot, K. (2004). Wybrane aspekty interakcji nauczyciele akademicy – studiujący, a jakość kształcenia. W: Jankowski K., Sitar-ska B., Tkaczuk C. (red.), *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia* (s. 52–60). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Hostyński, P. (2009). Koncepcja relacji wspomagającej C. R. Rogersa jako inspiracja do glottodydaktyki na kierunkach neofilologicznych. O roli nauczyciela akademickiego i technikach ludycznych. *Homo Ludens*, 1(1), 85–105.
- Karpowicz, S. (1905). *Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy*. Wrocław: Księgarnia Naukowa.
- Komorowska, H. (1999). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kowalczyk, K. (2020). Edukacyjne cechy gamingu. *Homo Ludens*, 1(13), 89–102.
- Matczak, A. (1964). Analiza zabawy tematycznej jako działalności czyli aktywności celowej. *Psychologia wychowawcza*, 3(7), 293–313.
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Online Latin Dictionary (2006). Online: <<https://online-latin-dictionary.com>>. Data dostępu: 10 grudnia 2023.
- Poznańska Letnia Szkoła Żywej Łaciny i Greki (2000). Online: <<https://amu.edu.pl/wiadomosci/aktualnosci/studenci/poznanska-letnia-szkola-zywej-laciny-i-greki>>. Data dostępu: 27 grudnia 2022.

- Uniwersytet Śląski (2020). Online:<[https://usosweb.us.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazZajecia&zaj\\_cyk\\_id=329884&gr\\_nr=4](https://usosweb.us.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazZajecia&zaj_cyk_id=329884&gr_nr=4)>. Data dostępu: 27 grudnia 2022.
- GRY-OnLine.pl (7 czerwca 2013). Nicolas Eymerich The Inquisitor: Book 1 – The Plague PC. Online: <<https://www.gry-online.pl/gry/nicolas-eymerich-the-inquisitor-book-1-the-plague/z33781>>. Data dostępu: 27 grudnia 2022.
- TiconBlu (2013). Nicolas Eymerich – The Inquisitor – Book 1: The Plague [PC]. Microïds, Francja.
- Wolanin, H. (2012). *Gramatyka opisowa klasycznej łaciny w ujęciu strukturalnym*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

**Dr Aleksandra Golik-Prus** – Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, filolog klasyczny, historyk literatury, doktor nauk humanistycznych na podstawie rozprawy nt. *Różnorodność formuły „non omnis moriar” w łacińskich wpisach sztambuchowych przelomu XVI i XVII wieku* wydanej w wersji książkowej. Jej zakres zainteresowań badawczych obejmuje łacińską literaturę okolicznościową ze szczególnym uwzględnieniem sztambuchów i łacińskiej literatury peregrynacyjnej oraz przekładu tej ostatniej na język polski. W praktyce akademickiej zajmuje się dydaktyką związaną z kulturą antyczną oraz ikonografią katolicką, czego owocem są podręczniki *Historia magistra vitae est. Podręcznik do języka łacińskiego dla studentów historii* oraz *Podpisanie ikony*.

---

### **Aktywizująca rola gry The Inquisitor na zajęciach łaciny prowadzonych w grupach studenckich o specjalności „Projektowanie rozrywki interaktywnej oraz lokalizacja gier i oprogramowania spring-write”**

**Abstrakt:** We współczesnej glottodydaktyce na wszystkich jej poziomach kładzie się nacisk na takie metody nauczania, które w różny sposób aktywizowałyby uczącego się. Jedną ze specjalizacji wykładanych na Uniwersytecie Śląskim jest „Projektowanie rozrywki interaktywnej oraz lokalizacja gier i oprogramowania spring-write”. W trakcie zajęć ze studentami pierwszego roku na studiach licencjackich wykorzystano jako aktywizującą metodę dydaktyczną w nauczaniu łaciny grę *The Inquisitor* dostępną zarówno w wersji angielskiej, jak i łacińskiej. Przedstawienie sposobu wykorzystania tej pomocy dydaktycznej, stanowiącej w drugim semestrze podstawę autorskiej metody nauki materiału zawartego w sylabusie i koniecznego do

zrealizowania w odniesieniu do gramatyki i translacji, wzbogaconego dodatkowo o aktywne użycie łaciny w trakcie konwersacji na zajęciach, wykazało potrzebę modyfikacji stosowanych dotychczas metod dydaktycznych, aby odpowiadały one potrzebom współczesnego odbiorcy.

**Słowa kluczowe:** nowoczesne nauczanie łaciny, edukacyjne walory gier komputerowych, kultura antyczna w grach komputerowych

---

# Realizm czy nominalizm? Iluzja agonu w znaczeniu płci

*Realism or nominalism? The illusion of agon in sex marking*

## Arkadiusz Jabłoński

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

---

**Abstract:** In sex marking in contemporary Polish, despite common stereotypes, is not and has not been for long identical with marking grammatical gender. Some misunderstandings related to this subject may be explained with the implementation of linguistic and ludic tools, alluding to the illusion of the allegedly omnipresent imperative of agon, frequently forced in popular though misleading terms of “a battle of the sexes”.

**Keywords:** “feminatives” and excessive gender marking, *agon*, sex and grammatical gender

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.5 | received: 31.12.2022 | revision: 06.09.2023 | accepted: 24.12.2023



## 1. Prolog – parametry (nie)istotne a idea agonu

Media masowe stanowią współcześnie powszechnie dostępne źródło informacji o świecie, kształtując punkty widzenia i tematy dyskusji. Media takie nierzadko przekazują informacje nietrywialne, acz nie zawsze adekwatne. Dwa dziesięciolecia temu, w lutym 2003 roku, stacja TVN podała, że w katastrofie promu kosmicznego: „zginęło 7 astronautów, w tym 2 kobiety i jeden Izraelczyk” (zasł., pogrubienia tu i niżej – A.J.).

Przekaz z jednostką słownikową *lekarz* brzmi mniej nośnie i trywialnie z argumentami składniowymi typowymi dla tej jednostki: *leczyć*, *chory*, niż z nietrywialnymi: *bić*, *chory* (Awdiejew 1999: 55-64). Odbiorca treści nietrywialnych może ponadto być narażony na przekaz, w którym: „[...] przyjmuje lub odrzuca sugerowane mu poglądy, wierzenia i idee albo jako absolutną prawdę, albo jako absolutną nieprawdę”. Idee takie „nie powstają drogą rozumowania, lecz są narzucone za pomocą sugestii” (Le Bon 1986: 72). Jak ujmuje to inne źródło, posiadaniu wyłącznie młota towarzyszyć może pokusa traktowania wszystkiego niczym gwoździ (Maslow, 2022: 15).

Adekwatność przekazu można weryfikować systemowo. Język to: „system semantyczny z **gramatyką** i uniwersalnym **leksykiem**”, zaś: „w **gramatyce** jest **bez porównania** **mniejsza** **rozmaitość** [...] niż w **leksyku**” (Zawadowski, 1966, s. 313, 95). Analogiom jednostkowym przeczyć mogą anomalie na poziomie systemu. Dotyczy to także postulatu, aby znaczenie wartości płci i rodzaju w języku obligowało jego użytkowników do używania tych kategorii w sztywny, określony z góry sposób, wysuwanego w poetyce rzekomo wszechobecnej walki płci, według założeń realizmu naiwnego i w ramach gry typu agon. Weryfikacja adekwatności tego postulatu zostanie podjęta niżej. Jest to temat często podejmowany w materiałach medialnych oraz w przekazach mediów społecznościowych, w sposób nieuporządkowany, w retoryce niefachowej i nacechowanej emocjonalnie. To siłą rzeczy nie pozwala ograniczyć zasobu źródłowego ani poetyki orzekania do sfery naukowej. Postulaty rygorystycznej, dokładnej symetrii płci i rodzaju gramatycznego nie podlegają intersubiektywnej weryfikacji. Nie sposób dociec, jak sugerują pewne narracje, kto, jak, a tym bardziej: dlaczego cierpi z powodu językowego *status quo* polszczyzny, a na pewno nie można tego uczynić z użyciem narzędzi

tylko językoznawczych. Możliwa jest zarazem weryfikacja adekwatności głoszonych na te tematy radykalnych tez dotyczących postulowanego kształtu języka, co pragmatycznie, ze względu na ich projektowany efekt komunikacyjny, kwalifikuje je zarazem jako przekazy formułowane w poetyce ludycznego schematu agonicznego.

Pojęcie agon (współzawodnictwo) odnosi się do typu gier i zabaw (Caillois, 1997, s. 23–33). Gra tego typu zakłada równe szanse, akcentując opozycyjną tożsamość graczy (próba sił). Może to rozciągać się na postulowanie rzekomej symetrii gry (G)<sup>1</sup> i nie-gry (NG), gdy te same interesy reprezentują gracze i kibice (G=NG). Zależności takie obrazowane są na poziomie języka niedokładnie. Teksty (T) to transpozycje konwencjonalne fragmentów rzeczywistości (R), w relacji implikacji: T→R (Zawadowski, 1966, s. 80 i nast.). T nie są w stanie oddać wielu cech R.

## 2. Agon wartości płci – hipotezy wstępne

Ideę sztywnej symetrii wartości rodzaju i płci obrazują, wyekstrahowane schematycznie z dyskursu medialnego, z wybranymi przykładami zamieszczonymi niżej, maksymy dotyczące sztywnego dopasowania języka do rzeczywistości, rzadko formułowane otwarcie (a.-f.). Zrównują one, w duchu postawy swoistego realizmu naiwnego, brak ścisłej symetrii wartości płci (M[ęska] lub Ż[ęńska]) z „dyskryminacją kobiet” (a.-b.). Można je, nie w terminach równości płci, a raczej w oglądzie języka jako nieustannej gry (c.) o sumie stałej (d.-f.), przyjąć w tym miejscu jako hipotezy i weryfikować.

- a. Płeć jest **zawsze binarnie znaczone** (M lub Ż) i istotna.
- b. **Realizm naiwny**: rodzaj gramatyczny to płeć. Brak znaczenia płci to **dyskryminacja**.
- c. Znacznik płci to **stawka** w grze.
- d. Język to **gra o sumie stałej**: albo M, albo Ż zyskuje.
- e. Jeśli zyskuje Ż, to **Ż jest lepsza od M** i odwrotnie.
- f. Obowiązuje **zasada wyłączonego środka**: kto nie za Ż, ten za M.

.....  
<sup>1</sup> Listę skrótów zamieszczono w końcowej części artykułu.



### 3. (Nie)binarność płciowa: SYMA, SYMP, SYMW, SYMN a fakty językowe

Symetria absolutna wartości płci i rodzaju SYMA z tożsamością parametrów języka (rodzaj) i rzeczywistości (płeć) dotyczy głównie ról rozrodczych, w binarnej opozycji:

- **kobieta** «dorosły człowiek płci żeńskiej» (Dubisz, 2003, t. 2, s. 141),
- **mężczyzna** «osoba dorosła płci męskiej» (Dubisz, 2003, t. 2, s. 622).

Desygnat wystąpi jako *kobieta* lub *mężczyzna* także w przypadkach, gdy o referencie brak informacji poza określeniem płci. Wartość płci niepowiązana bezpośrednio z innymi cechami kategoryjnymi bywa często pomijana i neutralizowana w wielu jednostkach (SYMN).

Rozszerzenie pozornie symetryczne SYMP: *aktor: aktorka, tancerz: tancerka, lekarz: lekarka, pielęgniarz: pielęgniarzka* dotyczy ról okołopłciowych, nie rozrodczych. Płeć bywa pośrednio, nie głównie ani jedynie, istotna, acz parametr ten można pominąć. Kategoryjna nazwa zawodu<sup>2</sup>, zwykle rodzaju M, ani nie wymaga (z nielicznymi wyjątkami) znaczenia płci: *aktor, tancerz, lekarz, !pielęgniarka*, ani nie ogranicza płci desygnatów. Określenia statusu mają często rodzaj M, bez względu na (nieistotną) płeć lub kwalifikację emocjonalną (zgoła wbrew wysuwany także w ramach agonu płci zarzutom wyłącznie pozytywnego ich nacechowania): *auto-rytet, gość, nurek, skoczek, goniec, śmieciarz, giermek, parobek, zdun, drwal, hycel, kowal*. Wielu form SYMP Ź brak: *tchórz, jeniec, obibok, leń, tłuk, dureń*,  
.....

<sup>2</sup> Wątku opozycji między pojęciami *kategorii* i *konkretności* nie rozwijano tu w odniesieniu do analogii logicznej, którą można przedstawić w terminach rachunku zbiorów i operacji na kwantyfikatorach. Kategoryjność dotyczy zakresu odniesienia klasyfikatora ogólnego do grupy elementów zbioru wykazujących status lub właściwość, np. o charakterze zawodowym lub kompetencyjnym: *aktor, dyrektor*. Na poziomie kategorii rodzaj rzeczownika (znaku, *significans*) ma zawsze wartość określoną. Parametr ten nie musi być tożsamy z wartością jednostkową płci (desygnatu, *significatum*). Konkretny, jednostkowy egzemplarz zbioru wykazywać może inne parametry, np. parametry płci. Można odnosić się do tych parametrów z użyciem odpowiedniego kwantyfikatora szczegółowego. Zbiory grupujące *significata* tak precyzowanych kwantyfikatorów mogą wykazywać części wspólne lub nawet się ze sobą w całości pokrywać. Parametry statusu (kategoryjnego) i płci (konkretnego) nie wykazują jednak bezpośredniego ani automatycznego powiązania. Tak przynajmniej powinno być w rzeczywistości w jej postulowanym stanie idealnym, to jest pozbawionej znamion dyskryminacji płci. Zarazem trudno wykazać, że obligatoryjna symetryzacja kategoryjnej wartości SYMA rodzaju i indywidualnej wartości płci znosi automatycznie stan potencjalnej dyskryminacji. Wręcz przeciwnie, taki skutek wdrożenia SYMA wydaje się raczej iluzoryczny.

bękart, kmiot, patałach, dupek, dziad, impotent, gałgan, burak, ciotek, nieudacznik, jełop, świr, ochlapus, nierób, pastuch, cieć, przydupas, pionek, dezert. Niezależnie od motywacji do uznania w wielu przypadkach schematu SYMP, systemowo działa tu raczej neutralizacja płci SYMN.

Postulat symetrii wątpliwej płci i rodzaju SYMW dotyczy konkretnych (nie: kategoryalnych) desygnatów płci nieistotnej dla statusu: *dyrektor*: ?*dyrektorka*, *prezes*: ?*prezeska*, *premier*: ?*premierka*. Symetrię (identyfikowaną niepoprawnie raczej z odniesieniem do płci biologicznej typu SYMA) wymuszałyby tu (hipotetyczne lub postulowane) wymogi kategoryalne wobec płci (na przykład: dynastyczność), rygor nadawania statusu według sztywnego parytetu płci lub wręcz założenie płciowo różnych kompetencji *dyrektora* i/lub *dyrektorki*<sup>3</sup>. Przy ich braku (a tak jest najczęściej w rzeczywistości, o ile nie przyjąć ideologicznie formułowanego założenia, że każdy *dyrektor* M odbiera potencjalnie miejsce *dyrektorce* Ź) rygor SYMA/SYMP jest bezzasadny.

Jednostkowo, konkretnie, płęć SYMA znaczą także formy rodzajowe przymiotników: *drogi*: *droga*, z neutralizacją mnogą SYMN: *drodzy* (M i Ź lub tylko M): *drogie* (tylko Ź i Dzieci). Podobnie płęć SYMA znaczą forma pojedyncza (konkretna) przeszła czasownika: *zrobiłeś*: *zrobiłaś*, z neutralizacją mnogą (kategoryalną) SYMN: *zrobili* (M i Ź lub tylko M): *zrobiły* (tylko Ź i D).

Asymetria taka bywa tłumaczona w duchu naiwnie realistycznych maksym a.-f. Według jednego ze źródeł fachowych męskoosobowość „może być traktowana jako świadectwo uprzywilejowanej pozycji mężczyzn [...] zrównuje ona gramatycznie kobiety ze światem *nie-osób*: *por. szafy, drzewa, psy, kobiety* stały, ale *mężczyźni* stali” (Grzegorzczukowa 2001, s. 163). Wyjaśnien statusu rzeczownika *osoba* lub męskoosobowości

.....

<sup>3</sup> Narzucenie SYMA na poziomie konkretnym nie niweluje ponadto – niepożądanych raczej, a rysujących się w szerszej perspektywie odniesienia terminu – dylematów częściowo systemowych, leksykalnych, dotyczących nazewnictwa stanowisk powiązanych funkcjonalnie w strukturze organizacji. *Zastępczyni dyrektorki* to termin sugerujący *dyrektorkę* ewidentnie i wyłącznie Ź oraz *zastępczynię* Ź. Nie wyklucza to funkcjonowania, także jednoczesnego, *zastępcy* M *dyrektorki* Ź, z dalszymi możliwościami różnicowania tych parametrów. Zarazem różnicowanie takie wymusza właściwie każdorazowe odwołanie do konkretnej płci desygnatu, niepożądane i mylące na przykład w treści regulaminów organizacyjnych lub ogólnego odwołania do kompetencji wynikających z instytucjonalnego stanowiska i statusu, nie zaś wynikających z biologicznej płci i aktualnych wobec referenta kategoryalnego niezależnie od parametru płci.

grup mieszanych źródło to już nie podaje. Formułowany zatem w taki sposób wniosek nie znajduje uzasadnienia. Różnica *konkretny SYMA/SYMP: kategoriałny SYMN* obrazuje raczej pewną nierówność komplementarną, nie dotyczącą automatycznego uprzywilejowania pozycji którejkolwiek z płci. W praktyce użycia języka polskiego wymóg zgodności płci, kategoriałnie neutralizowanej mnogo, łagodzi dwurodzajowość wielu form konkretnych. Wykazują one elastyczność rodzajową (SYMN) przy zgodności rodzaju przymiotnika i czasownika (g.), z opcją precyzowania płci desygnatu przez prepozycyjny, analityczny element *pan/pani*.

g. *Nowy [pan] premier/ \*Nowa premier* powiedział. *Nowa [pani] premier/ \*Nowy premier* powiedziała.

Błędne natomiast jest użycie konkretne M SYMA/SYMP dla podmiotu nieokreślonego cechy przymiotnika lub czynności czasownika (h.-j.). Wskazana jest tu raczej neutralizacja przez mnogie lub bezosobowe formy SYMN.

- h. SYMA *\*Czy jesteś gotów?* (≠ SYMN *Czy jesteście gotowi?*)
- i. SYMA *\*Nie spodziewałaś się.* (≠ SYMN *Nikt się nie spodziewał.*)
- j. SYMA *\*Nie włożyłaś karty SIM.* (≠ SYMN *Nie włożono/Brak karty SIM.*)

Wartość płci SYMW *Ż* jest nacechowana, ekskluzywna (wyłączająca M). Wartość M rodzaju pozostaje, poza kontekstami istotnymi pierwszorzędnie płciowo SYMA, nienacechowana, inkluzywna (włączająca inne wartości), niezależna od płci. Neutralne płciowo (SYMN), tak jak terminy kategoriałne (l.), są zaimki osobowe nieokreślone rodzaju M (k.). Kategoriałnie neutralizacja płci dotyczy też elementów gramatycznego rodzaju *Ż* (*gwiazda, osoba, ofiara*) (m.). Ich skromniejsza ilościowo reprezentacja wobec jednostek rodzaju (nie: płci) M nie wydaje się istotna w perspektywie jakościowej<sup>4</sup>.

.....

<sup>4</sup> Jedynie pewne rzeczowniki znaczą, w różnych użyciach, cechę jednostkową lub kategoriałny status. Jednostkowo, zależnie od płci desygnatu, wystąpi *rzecznik* lub *rzeczniczka* [*prawdziwi etc.*]. Stanowisko kategoriałne (poza iluzoryczną strukturą, która odgórnie, w duchu opozycji płci, rozróżniałaby równoległe stanowiska *rzecznika* i *rzeczniczki*) znaczy (inkluzywnie) zwykle rodzajowo męski *rzecznik*, o desygnatach różnej płci, wobec niezależnego od płci statusu.

- k. SYMN *kto/ktoś* (M lub Ż)?, nie: *kto/ktoś* (\*M), nie: \**ktosia* (Ż)
- l. SYMN *karta nauczyciela, prawa człowieka, miejsce kierowcy/pasażera, dylemat więźnia, lista uczestników/studentów/kursantów*
- m. SYMN *aleja gwiazd, pociąg osobowy, liczba ofiar*

#### 4. Gra „w płęć” – bez „feminywów”?

Język polski może obyć się bez SYMW (n.-p.). W n. elementy SYMA *kobieta* i *mężczyzna* w innym miejscu tekstu obrazują kontrast parametrów płci. W o. nawet w kontekście istotnym płciowo nie forsowano SYMW *źniwarka* (desygnatem tego terminu mogła tu być maszyna rolnicza). W p. *on* w wymiarze płci przeciwstawia się domyślnie (SYMA) *jej*.

Formy M SYMA wobec domniemanego mężczyzny-„prześladowcy” (p.), niezależnie od raczej nikłej reprezentatywności takiej narracji wobec ogółu M, narzucają ponadto schemat „silnego” samca, który „robi karierę” i powala „samice” w walce według reguł agonu. Na poziomie archetypów kultury siła i przemoc to jednak raczej atrybuty oczekiwane niż rzeczywiste desygnatów M (q.), o czym narracje nietrywialne o rzekomej dominacji M nader często milczą. Niepisany wymóg f. wyklucza w nich często, niewygodne dla jednej strony, potencjalnie dyskryminacyjne wątki: (wyższego) wieku emerytalnego M, (niższej) średniej długości życia M, (wyższego) współczynnika samobójstw M, (asymetrycznego wobec Ż) obowiązku służby wojskowej M i liczne inne.

- n. „**Wy jesteście mocni, silni – my słaba płęć**, Lecz **my** mamy coś, co byście **wy chcieli mieć...**” (Bodo, 2016)
- o. „**Marzyła** mi się ta dziewczyna...”, „I całkiem bosa, i zupełnie bosa...”, „...a ona miała oczy piwne, i burzę włosów, i nic więcej...” (Młynarski, 2014)

.....

Sztucznie forsowane (ekskluzywne) jednostki SYMA/SYMP (*marszałkini, premierka, ministra*) prawidłowość tę w sposób wewnętrznie sprzeczny i karykaturalny podważają. Bazują one na odgórnym (nieweryfikowalnym) założeniu, że status zawsze zależy od płci (por. a.-b.). Zarazem to samo założenie spełniane jest (ekskluzywnie) właściwie w sposób doskonały w modelu SYMA dla statusu jednoznacznie związanego z płcią, acz w sposób podważający równość płci (*król: królowa, książę: księżna/księżniczka, baron: baronowa, sędzia: sędzina, podkomorzy: podkomorzyna*).

- p. „To przez ciebie on wraca do domu nad ranem...”, „więc mu broń wkładasz w dłoń i wciąż każesz mu biec...”, „Oskarżam cię o łez strumienie, osamotnienie, zdradę i krew...” (Kayah, 2003)
- q. „Król lasu”, „...kapłan i morderca, wypatrujący tego, który go wcześniej czy później zamorduje i obejmie po nim urząd kapłana.” (Frazer, 1978, s. 27)

Brak rygoru płci SYMA/SYMP bywa powierzchownie utożsamiany z dyskryminacją. Ilustrują to argumenty pozorne na rzecz agonu płci w popularnych narracjach (r.-w. – niżej nie podano ich szczegółowych źródeł, ze względu na wystąpienie w indywidualnych wypowiedziach nie zawsze możliwych do zidentyfikowania nadawców w mediach społecznościowych, także w kontekstach nieoficjalnych), zasadne jednostkowo, lecz błędne w ujęciu systemowym. Pominięto tu takie wątki, wykluczające dyskusję merytoryczną, jak założenie z góry tożsamości płci *Ż* ze statusem kategoryalnym *studentki*, nie *studenta*, lub, odwrotnie, rzekome zniechęcanie zawczasu do podjęcia studiów potencjalnych *studentek* płci *Ż* ze statusem *studenta*, pozornie płci *M* i, jako skutek, „niedobór *studentek*”.

- r. Czy student może być w ciąży? – nie (jednostkowy) *student*, a (kategoryalna) osoba o tym statusie *studenta*: *studentka*. Według regulaminu studiów alma mater autora: „Studentce w ciąży i studentowi będącemu rodzicem dziekan udziela zgody...” (UAM 2022, s. 4)
- s. Dlaczego facet to nie *pielęgniarka*? – także *księgowy* to (jednostkowo) nie *księgowy*. Zarazem *pielęgniarka* to wyjątek rodzaju *Ż* w nazwach kategoryalnych zawodów.
- t. Dlaczego formy *Ż* (odnoszące się do pewnych przedmiotów codziennego użytku) traktują przedmiotowo ich desygnaty: *finka*, *amerykanka*, *szwedka*, *kanadyjka*, *japonki*? – podobne formy *M* to: *arab* (*koń*), *chińczyk*, *wietnamczyk*, *włoch*, *grek* (*rodzaje restauracji*), *francuz* (*rodzaj klucza*). Trudno tu wykazać dyskryminację płci *Ż*.
- u. Dzieci w sposób naturalny przyswajają *feminitywy*! – kreatywność dziecka warunkowana bywa (błędnie) schematem SYMW, z niejednofunkcyjnym formantem *-ka*.
- v. „Przed wojną” to były *feminitywy*! – w tekstach dwudziestolecia funkcjonują: *skoczkini* (Proust/Boy, 1979), *prorokini* (Mann/

Librowiczowa, 1966) lub szpieżycza (Witkiewicz, 1985), choć w znaczeniu konkretnym, nie kategorialnym, promującym „nowe role kobiet”.

w. „Język się zmienia”! – tak, zmienia się, być może jednak nie „ku”, a „od” SYMA, por. *wereżyczka, krawczydni* (Hojnacka, 1939)? Liczne formy symetryczne M/Ż zanikły już w PRL.

Praktyka forsowania SYMW pomija liczne niuanse widoczne w oglądzie systemowym.

Neutralne płciowo (SYMN) są rzeczowniki kategorialne (*gość, autorytet, świadek*) i frazeologizmy, bez związku z płcią konkretnego desygnatu (M lub Ż): *wolny strzelec, siostra miłosierdzia, brat łata, w koło Macieju, pożyteczny idiota, szara eminenca, udawać Greka* itd. W zasobach internetu można już jednak odnaleźć próby, nie do końca uprawnionego ani systemowo potrzebnego, tworzenia od nich na siłę „feminytywów”. Sztynnie symetryczne formy Ż, jak *gościni*, z milczącą insynuacją ich obligatoryjnego stosowania wobec *gościa* płci Ż, są przy tym wyraźnie zbędne, a nawet, by tak rzec, przeciwnie skuteczne kategorialnie, gdy ukrycie płci jest doraźnie pożądane, jak w ogłoszeniu rezultatów wielopłciowego konkursu: por. *zwyciężczyni, laureatka, mistrzyni*. Inne, wątpliwe co do „efektu równouprawnienia”, acz rejestrowane kolokacje, to: *urocza ?magiczka* lub *świetna ?taterniczka/?wspinaczka* (zasł.).

Kategorialnie *najlepsza zawodniczka* może odnosić się do innego desygnatu niż *najlepszy zawodnik*, mimo że płeć bywa istotna w grupach rozłącznych według tego parametru (SYMA) (z.). Ponadto częsty w SYMW formant (słowotwórczy, nie: znacznik gramatyczny) *-ka* ma rozmaite funkcje, gdyż może on oznaczać: zdrobnienie (*packa, grudka*), lekceważenie (*sprawka, koleżka*), stan, aktywność (*gorączka, wojaczka*), dziedzinę (*nauka, sztuka*), rzecz „do czegoś” (*spluwaczka*), „z czegoś” (*szklanka*), miejsce (*reżyserka, stróżówka*) czy status grupy (*łobuzerka, huliganerka*). Determinuje on jako taki w sposób jasny właściwie jedynie (żeński) wzorzec deklinacji, nie zaś płeć Ż.

Jednostkową wartość płci niosą imiona (właściwie wszystkie w języku polskim) i wiele nazwisk. Na tym tle „feminytywy” są niepożądane redundantne. Interferencje semantyczne (niepożądane skojarzenia leksykalne końcówek: *?polityczka, ?analityczka [-tyczka?], ?prezydentka [-dętka?]*,

?biskupka [-kupka?], ?archeolożka, ?biolożka [-loszka?]; desygnat nieożywiony: ?pilotka, ?reżyserka) lub funkcjonalne (zdrobnieniowość: ?rolniczka, ?mechaniczka, ?płatniczka, ?fizyczka), a także trudności artykulacyjne, z (wyraźnie, a być może nawet demonstracyjnie nietypowymi w polszczyźnie) zbitkami spółgłoskowymi -rżk - lub -trk - (?chirurgka, ?dramaturżka, ?psychiatrka), nie wydają się stanowić argumentów na rzecz zaniechania SYMW, przy założonej niejako z góry rzekomej dyskryminacji terminów w wersjach SYMN. Narzucane są wreszcie formy nowe (!pracowniczka) zamiast istniejących (pracownica), z przesunięciami semantycznymi (!budowniczka to ekwiwalent pozorny  $\dot{Z}$  budowniczego, zawodowo pracownika budowlanego). W nikłym jedynie zakresie zachodzi neutralizacja interferencji przez dobór istniejących, utrwalonych już wersji  $\dot{Z}$  zamiast nowych, arbitralnie narzucanych, por.: ?naukowczyni - badaczka, ?ekspertka - specjalistka.

Jak wspomniano, opozycja SYMA wobec SYMP nie uzasadnia zawsze odrzucenia „nowych” jednostek o tożsamej z rodzajem wartości płci jako SYMW. Wobec desygnatów konkretnych liczne rozszerzenia leksykonu polszczyzny wykazują z kolei świeżość wyrazu w kreatywnym poszerzaniu zasięgu znaczenia płci  $\dot{Z}$  (x.). Podobnie trudno odrzucać z góry przynajmniej pewne częściowe, incydentalne rozszerzenia kreatywne schematu opozycji M:  $\dot{Z}$  jako SYMW (y.), bez uznawania SYMA za obligatoryjną. W przypadkach x. i y. ani tożsamość kategorialna desygnatu nie jest zależna od płci, ani desygnat nie wykazuje tej tożsamości pomimo jej niezgodności z płcią. Poza zależnością tożsamości i płci opozycja SYMA występuje (z.), wbrew maksymom a.-f., rzadko, bez różnicy wobec hipotetycznego stanu „przed feminatywami”.

- x. twórca: twórczyni, wynalazca: wynalazczyni, sprawca: sprawczyni
- y. gość: (?)gościni, autorytet: ???, wzorzec: ???, archetyp: ???, zwiastun: ???
- z. Zawodnicy trenowali skoki, a zawodniczki rzuty.

## 5. Przykłady kuriozalnego znaczenia wartości płci

SYMW płci  $\dot{Z}$  bywa ostentacyjnie forsowana poprzez tworzenie form ewidentnie z zamierzenia kategorialnych pod względem odniesienia do płci, co sprzeczne jest z praktyką systemowej neutralizacji parametru

płci w takich formach rodzaju M (rzadziej Ź), wzmiankowaną wyżej. Ekskluzywne wobec M, sugerować mogą one nawet, w takim ich użyciu, że odbiorca płci Ź jest przez autora płci M inwazyjnie pouczany (aa., ab.). Także sztucznie (wobec powszechnej praktyki domyślnego neutralizowania SYMN znaczenia płci w języku polskim w orzeczeniu w formie męskoosobowej, która jednak nie jest przecież wyłącznie męskorodzajowa) dublowane formy czasowników SYMW tworzą zupełnie zbędną w tym kontekście iluzję kategoriowej opozycji ról M i Ź (ac.). Szereg form SYMW obok form neutralnych (ad. *jeńców*, *wszyscy*) rozmywa spójność przekazu.

- aa. „Czy czytałaś już może, *Czytelniczko*, książkę filozoficzną?” (Hartman, 2013, s. 9)
- ab. „Nietrudno poczuć się *bezradną* wobec wielkiego problemu, jakim są zmiany klimatu. Nie jesteś jednak *bezradna*. Nie musisz też być *polityczką* ani *filantropką*, aby zrobić coś ważnego. Masz na to wpływ jako *obywatelka*, *konsumentka*, *pracowniczką* lub *pracodawczyni*”. (Gates, 2021, s. 273)
- ac. „Decyzja Pani Rektor Akademii Muzycznej jest dla nas wielkim ciosem! Szczególnie, że *byliśmy\_tyśmy* blisko dopięcia kilkumiesięcznych negocjacji...” (Scena Robocza, 2022)
- ad. „108 kobiet z Ukrainy wróciło dziś z rosyjskiej niewoli do ojczyzny. Są wśród nich *żołnierki*, *oficerki*, *sierżantki* i *szeregowe*. Są też *cywilki* [...]. Czekamy na uwolnienie kolejnych *jeńców*. Niech *wszyscy* wracają bezpiecznie”. (Szabłowski, 2022)

Splaszczenie perspektywy do parametrów binarnej płci w praktyce domyślnie kategoriowego forsowania dublowanych terminów płci SYMW M i Ź (ae.-ah.) insynuuje z kolei, że pominięcie ekskluzywnej wartości Ź faworyzuje M. Taki schemat – zgodny z maksymami a.-f., a nie z regułami języka – trywializuje przekaz, nawet merytoryczny pod innymi względami (ai.-al.), nierzadko z dalszymi niekonsekwencjami (aj.), sugerując, nierzadko w sposób zupełnie nieadekwatny merytorycznie, wyłącznie nierówność płci (al.).

- ae. „Witam *słuchaczki* i *słuchaczy*, *patronki* i *patronów*”. (zasł.)
- af. „Poszukiwany *tłumacz* lub *tłumaczka*”. (zasł.)



- ag. „13 grudnia – Dzień Księgarza (Księgarki)!” (zasł.)
- ah. „Zaproszenia dla pracowniczek i pracowników, emerytek i emerytów, doktorantek i doktorantów, studentek i studentów są już możliwe do pobrania za pośrednictwem serwisu koncerty.amu.edu.pl” (UAM, 2021)
- ai. „Nie będziemy jednak tolerować komentarzy o polityce państwa Izrael pod postami o antysemityzmie i Shoah lub Żydach i Żydówkach”. (Sztuczne Fiołki, 2021)
- aj. „Ukraińcy rozbijają całe kolumny rosyjskiego wojska...”; „Rosjanie [...] źle ocenili [...] determinację Ukraińców i Ukrainek...” (Szukalska, 2022)
- ak. „Chwała Ukraińcom i Ukrainkom!” (zasł.)
- al. „Rozejm negocjują sami mężczyźni. Czy będą pamiętali o zgwałconych Ukrainkach?” (Wężyk, 2022)

## 6. Niby-polszczyzna. Płeć i tylko płeć?

Wolną od zasad języka słowotwórczość można oceniać normatywnie, jako przejawy „języka niby-polskiego” (Pisarek, 1978, s. VII). Komunikaty w ich niewłaściwym kształcie mogą zatem wymagać ich tłumaczenia na prawidłowy język polski. Co istotne, w przekazie w sposób celowo sformułowanym w tej poetyce przez autora niniejszego artykułu, w wersji an. niżej, trudno stwierdzić niedostatek informacji adekwatnych wobec oryginalnej wersji am., przy zgodności rodzaju form przymiotników, trudnej do utrzymania w am.

- am. NIBY-POLSKI: „Obowiązują zasady ubiegłoroczne, tj. 15 godzin opieki w przypadku, gdy *Doktorantka/Doktorant* znajduje się pod opieką wyłącznie *Promotorki/Promotora/ dwoje Promotorów «głównych»* lub godziny opieki dzielone, gdy *Doktorantka/Doktorant* znajduje się pod opieką *Promotorki/Promotora* oraz *Promotorki/Promotora pomocniczego* (odpowiednio 10 godzin dla *Promotorki/Promotora* oraz 5 godzin dla *Promotorki/Promotora pomocniczego*)”. (UAM, 2022a)
- an. „TŁUMACZENIE NA PL”: Obowiązują zasady ubiegłoroczne, tj. 15 godzin opieki w przypadku, gdy *Doktorant* znajduje się pod opieką wyłącznie *Promotora/Promotorów «głównych»* lub godziny opieki dzielone, gdy

Doktorant znajduje się pod opieką *Promotora* oraz *Promotora pomocniczego* (odpowiednio 10 godzin dla *Promotora* oraz 5 godzin dla *Promotora pomocniczego*).

Postulaty „usprawnień” SYMW nie są ponadto spójne logicznie. Obrazuje to wewnętrznie sprzeczny przekaz tekstu autorstwa znanej zwolenniczki „feminatywów” (ao.).

ao. „Poranny wkurw mimo tego, że oczywiście mega się cieszę, że książka [...] spotyka się takim zainteresowaniem – udzieliłam już sporo wywiadów. Jednak [...] jedna kwestia nie daje mi spokoju i mnie okropnie denerwuje – portale umieszczają te wywiady w dziale ‘kobieta’. Czy gdyby książkę napisał mężczyzna to wywiad z nim ukazałby się w dziale np. *mezczyzna.wp.pl*? I dlaczego w ogóle nie ma takiego działu na dużych portalach – osobnego dla mężczyzn? Bo co? Ogólny portal jest dla ludzi, a kobiety jako jakaś podkategoria potrzebują osobnego działu?” (Wanat, 2022)

## 7. Wnioski: fakty systemowe PL a wymuszenie symetrii SYMA

Ekstrapolacja, aktualnego jedynie dla części polskich jednostek słownikowych, rygoru SYMA na całość słownictwa polszczyzny zakłada iluzoryczne usprawienie ekskluzywne SYMW języka. Następuje to, jak wykazano wyżej, wbrew inkluzywnym zjawiskom typu SYMP i SYMN, obrazującym raczej nominalistyczny charakter relacji języka i rzeczywistości, wbrew postulatowi naiwnego realizmu. Efekt sztywnego wdrożenia maksym a.-f. nierzadko bywa groteskowy, nadmiarowy, przekonując o (skromnym) poziomie adekwatności refleksji językowej nadawcy komunikatu. Zjawisko forsowania SYMW wykazuje zarazem cechy stopniowalne, w gradacji od najbardziej do najmniej akceptowalnych systemowo i pragmatycznie (ap.-ar.):

ap. W użyciu konkretnym można napotkać pewne znaczniki kategoryalnego statusu lub stanowiska (*dyrektor, prezes*). Zarazem, przy ich często nieformalnym, socjolektalnym wydźwięku (?*dyrektorka*,

?facetka), nowatorska wartość takiego zabiegu jest dyskusyjna. W utrwalonym użyciu płeć desygnatów elementów dwurodzajowych precyzuje opcjonalny element *pan/pani* (g.). Kreatywne wydzźwięki wykazują pewne nowe formy SYMW (*gość: gościni*). Jednostkowo towarzyszyć im może świeżość wyrazu, jaką trudno przypisać aktom forsowania sztywnego znaczenia płci w taki sposób we wszystkich możliwych kontekstach.

- aq. Inne, mniej potrzebne systemowo formy SYMW, forsują znaczenie płci, nieistotne dla statusu (*?płatniczka, ?podatniczka, ?wyborczyni*, często z antroponimami lub innymi elementami jednoznacznymi płciowo, por. *?dyrygentka X., ?kompozytorka Y.*). Zbędne wobec niepożądanego interferencji są formy wieloznaczne lub o potencjalnie kłopotliwej artykulacji SYMW (*?reżyserka, ?cukierniczka, ?muzyczka, ?ekspertka, ?chirurgka*). Można je zwykle zastąpić elementami dwupłciowymi lub alternatywnymi (*reżyser, specjalistka*).
- ar. Zabiegi SYMW forsowane ostentacyjnie, w dublowanych postaciach przeszłych mnogich czasowników lub sztucznie symetryzowane (aa.-am.), poza sferą SYMA/SYMP (z.), zakłócają przekaz językowy. Takie decyzje można tłumaczyć „rewolucyjnym” duchem walki z patriachatem (lub innym domniemanym bytem) i jako takie uzasadniać poetyką agonu. Z punktu widzenia efektywności przekazu sensowne byłoby jednak być może raczej skupienie się na płci w niwelowaniu rzeczywistych błędów językowych w jej znaczeniu jako domyślnej rzekomo wartości M (h.-j.), w pełnej zgodzie z założeniem równości płci metrykalnych.

Naiwnie realistyczna hipoteza systemowej dyskryminacji płci w polszczyźnie nie znajduje zatem potwierdzenia. Iluzja obligatoryjnego charakteru SYMA neguje systemowe reguły języka, nie zmieniając rzeczywistości (T≠R). Popkulturowy bohater PRL, porucznik Zubek, zalecał na każde pytanie odpowiadać *tak* lub *nie*, dopuszczając także odpowiedź *nie wiem*. Taką „trzecią drogę”, nierzadko jedyną możliwą wobec rzeczywistej nieistotności parametru płci dla jakości przekazu, wbrew iluzorycznemu wymogowi *agon* płci, wyklucza nowoczesna nowomowa, deklarująca enigmatyczne „dobro **Polek i Polaków**” (zasł.). Uzysk takiego przekazu często bywa niezamierzenie nikły (por. as.).

Nie sposób wykazać, że „misja agonu płci zbawia świat”. Maksymy a.-f. wymagają wykluczającego sztywną opozycję płci uzupełnienia o element *raczej nie*. Nieadekwatna jest alternatywa binarna: *Feminy* TAK lub *Feminy* NIE – przy zasadności użycia raczej terminu *formy żeńskie*. Formy te istnieją w polszczyźnie od dawna, będąc stosowane nie tak samo jak męskie i nie jedynie wobec parametru płci (por. x.-z.) ani tym bardziej nie wykazując we wszystkich przypadkach rygorystycznej symetrii wartości płci i rodzaju typu SYMA. Można nie wyrażać zadowolenia wobec takiego stanu rzeczy. Brak w nim jednak, co należy być może podkreślić, nie tylko dyskryminacji płci w ujęciu binarnym, ale także wobec osób niebinarnych płciowo, przez ujęcie binarne wykluczanych. Nie oznacza to, że w Polsce brak dyskryminacji pod względem płci. Być może jednak to nie język na poziomie poszczególnych jednostek słownictwa SYMW powinien być punktem wyjścia w dążeniu do zmian w tej kwestii<sup>6</sup>. Naiwnie realistyczna symetria płci i rodzaju, z pominięciem systemu języka, z odgórnym założeniem stałej dyskryminacji jednej płci, w ramach „walki płci” jako gry o sumie stałej, to nośny

.....

<sup>5</sup> Dobrany celowo cytat, z raczej niekonwencjonalnego źródła, z epoki wzmiankowanego porucznika Zubka, dowodzi anegdotycznie, acz raczej spektakularnie, że utożsamienie płci z rodzajem ani nie jest wynalazkiem polskiej nowoczesności początku wieku XIX, ani nie musi towarzyszyć automatycznie aktom postulowania równości płci. Trudno jednocześnie oskarżać PRL o spisek celem wyeliminowania tzw. feminy z systemu językowego, nie mówiąc już o niemożliwości wyjaśnienia, na czym takowy spisek miałby polegać.

<sup>6</sup> Konstatacja ta czyniona jest świadomie z zaniechaniem odniesienia do, całkiem licznych, opinii polskich językoznawców w sprawie rzekomej konieczności dziejowej podjęcia misji krzewienia tzw. feminy hurtowo, domyślnie dla wszystkich jednostek językowych. Opinie te zdają się pozostawać tyleż liczne, co ulotne. Artykuł celowo odnosi się do systemowych wymogów polszczyzny pod tym względem, znacznie bardziej utrwalonych w systemie języka. Ludologiczna gra *agon* dotycząca wymuszenia symetrii płci jawi się jako jak najbardziej aktualna i dopuszczalna. Zarazem jej odniesienie do systemowej rzeczywistości języka pozostaje ograniczone, o czym warto pamiętać w rzeczywistych decyzjach językowych. Nie wyjaśnia również tej złożonej kwestii, forsowana w dyskursie publicznym od stosunkowo niedawna, etykieta rzekomej inkluzywności form zróżnicowanych płciowo. Formy te, jak wykazano wyżej, są ekskluzywne, wyłączające, będąc najwyraźniej tworzone z lekceważeniem, świadomym lub nie, inkluzywnych w swej istocie zjawisk neutralizacji systemowej parametru płci w języku polskim (SYMN). Konieczność kwantytatywnej równoważności w języku form ekskluzywnie męskich i ekskluzywnie żeńskich, postulowana w duchu poetyki *agon* walki płci, to iluzja.

medialnie mit. Trudno oczekiwać wysokiej jakości refleksji językowej od mediów. Acz i nie sposób uznawać ich za wyrocznieść w promowaniu doraźnej nietrywialności (czy też: klikalności) przekazu o wątpliwej jakości merytorycznej.

## Lista skrótów

D – dziecko

G – gra

M – męczyzna; męskość; rodzaj męski

NG – nie-gra

SYMA – symetria absolutna (płci metrykalnej obiektu i rodzaju gramatycznego)

SYMN – symetria neutralizowana (płci metrykalnej obiektu i rodzaju gramatycznego)

SYMP – symetria pozorna (płci metrykalnej obiektu i rodzaju gramatycznego)

SYMW – symetria wątpliwa (płci metrykalnej obiektu i rodzaju gramatycznego)

T – tekst; element tekstowy

R – rzeczywistość; obiekt rzeczywisty

Ż – kobieta; żeńskość; rodzaj żeński

? – forma wątpliwa

??? – jednoska raczej nieistniejąca

! – forma wybitnie wątpliwa lub wyjątkowa

\* – forma ewidentnie niepoprawna

## Źródła

Awdiejew, A. (1999). Standardy semantyczne w gramatyce komunikacyjnej (teoria i zastosowanie). W: A. Awdiejew (red.) *Gramatyka komunikacyjna* (s. 33–68). Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bodo, E. (2016). Sex appeal. W: E. Bodo, *Oryginalnie* [CD]. Polskie Radio, Polska.

- Caillois, R. (1997). *Gry i ludzie* (tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska). Warszawa: Volumen.
- Dubisz, S. (red.) (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1-4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Frazer, J.G. (1978). *Złota gałąź* (tłum. H. Krzeczowski). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gates, B. (2021). *Jak ocalić świat od katastrofy klimatycznej* (tłum. M. Rogalski). Warszawa: Agora.
- Grzegorzczukowa, R. (2001). *Zarys semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hartman, J. (2013). *Głupie pytania*. Warszawa: Agora.
- Hojnacka, K. (1939). *Współżycie z ludźmi. Kodeks towarzyski*. Żnin: A. Krzycki.
- Jabłoński, A. (2009). Gry, procedury, przewidywalność – w kontekście polsko-japońskiej komunikacji międzykulturowej. „Homo Ludens”, 1(1), 103–112.
- Jabłoński, A. (2013). *Homeostaza tekstu. Tłumaczenie i komunikacja międzykulturowa w perspektywie polsko-japońskiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jaruzelski, W. (1981). Przemówienie. Online: <<https://teatrnn.pl/wydarzenia/wydarzenie/przemowienie-general-a-wojciecha-jaruzelskiego/>>. Data dostępu: 9 października 2022.
- Kayah (2003). Testosteron [CD]. BMG, Polska.
- Le Bon, G. (1986). *Psychologia tłumu* (tłum. B. Kaprocki). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mann, T. (1966). *Budenbrookowie*, t. 2 (tłum. E. Librowiczowa). Warszawa: Czytelnik.
- Maslow, A.L. (2002). *The Psychology of Science*. Chapel Hill: Maurice Bassett Publishing.
- Młynarski, W. (2014). Żniwna dziewczyna. W: *Polska miłość*: [CD]. Polskie Radio, Polska.
- Pisarek, W. (1978). *Słownik języka niby-polskiego, czyli błędy językowe w prasie*. Wrocław: Ossolineum.
- Proust, M. (1979). *W poszukiwaniu straconego czasu*, t. 2 (tłum. T. Boy-Żeleński). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Scena Robocza (2022). *Stanowisko zespołu Sceny Roboczej w sprawie...* 19 września 2022. Online: <<https://www.facebook.com/Scena-Robocza/posts/pfbidoWdsnMd1j3F3rhHVj4qTjkHavjLz67Vnpy->

- WoQqJTTbVxWSLFyGyYyFPwZTpsh3iYPl>. Data dostępu: 9 października 2022.
- Szablowski, W. (2022). 108 kobiet z Ukrainy... Online: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=100058870164332&\\_\\_cft\\_\\_\[o\]=AZXGa-4StJUu8XUmdZAC3pgs1gvF3MgSliHFDVQV2vUhFbyZKizPZB45kaWKR-SITfzdq n13hLMoJ8TIwyb5hd\\_ombam2Bhz nZ9wONUUl j-mKnMThcqN3qf3mWJlGYNttDUFq1d7o4H-WnNijaqbxXI4EyVsbb2E-ha4Gv2jyVGkKR2dtLFnjxw63o8pmUY9FB7StHqh1u4C92oID\\_dPPHlV-gVv&\\_\\_tn\\_\\_=-UC%2CP-y-R](https://www.facebook.com/profile.php?id=100058870164332&__cft__[o]=AZXGa-4StJUu8XUmdZAC3pgs1gvF3MgSliHFDVQV2vUhFbyZKizPZB45kaWKR-SITfzdq n13hLMoJ8TIwyb5hd_ombam2Bhz nZ9wONUUl j-mKnMThcqN3qf3mWJlGYNttDUFq1d7o4H-WnNijaqbxXI4EyVsbb2E-ha4Gv2jyVGkKR2dtLFnjxw63o8pmUY9FB7StHqh1u4C92oID_dPPHlV-gVv&__tn__=-UC%2CP-y-R)>. Data dostępu: 20 października 2022.
- Sztuczne Fiołki (2021). Post w serwisie Facebook z 14 listopada 2021 [strona usunięta]. Data dostępu: 21 listopada 2021.
- Szukalska, H. (2022). Były szef kontrwywiadu: Putin przekroczył margines, który wyznacza bezpieczeństwo tyranów. Online: <[https://oko.press/byly-szef-kontrwywiadu-putin-przekroczy-l-margines-ktory-wyznacza-bezpieczenstwo-tyranow/?utm\\_medium=Social&utm\\_source=Facebook&fbclid=IwARoI4bj\\_jhDwL-zlEg6aDwIco6cPQ7uMLQx7i5lEH7lczOWVRZqP6xOCEkk#Echobox=164650463](https://oko.press/byly-szef-kontrwywiadu-putin-przekroczy-l-margines-ktory-wyznacza-bezpieczenstwo-tyranow/?utm_medium=Social&utm_source=Facebook&fbclid=IwARoI4bj_jhDwL-zlEg6aDwIco6cPQ7uMLQx7i5lEH7lczOWVRZqP6xOCEkk#Echobox=164650463)>. Data dostępu: 9 października 2022.
- UAM (2021). List ogólnouczelniany. Zaproszenie na recital. Wiadomość e-mail Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z 17 listopada 2021.
- UAM (2022). Regulamin studiów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Online: <[https://amu.edu.pl/studenci/przewodnik\\_studenta/regulamin-studiow](https://amu.edu.pl/studenci/przewodnik_studenta/regulamin-studiow)>. Data dostępu: 8 października 2022.
- UAM (2022a). Opieka nad Doktorantem/Doktorantką. Wiadomość e-mail Szkoły Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze z 30 października 2022.
- Wanat, E. (2022). Poranne zdziwienie... Online: <<https://www.facebook.com/ewa.wanat2/posts/pfbido2XZdHEvsJz4Jg34Wh6NibLuKC1GMCCMv7qAJ5JtqMk5PzsXVjc9NC7rHQUaM5W4Kul>>. Data dostępu: 25 października 2022.
- Wężyk, K. (2022). Rozejm negocjują sami mężczyźni. Czy będą pamiętali o zgwałconych Ukrainkach. Online: <[https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,28300602,rozejm-negocjuja-sami-mezczyzni-czy-beda-pamietali-o-zgwalconych.html?fbclid=IwAR3w\\_iZSi7BKwSyAi4ImqEyavEwcfDNIRlSW8gFKdY1\\_FySXhkGdeq1UHRo#S.DT-K.C-B.1-L.1.duzy](https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,28300602,rozejm-negocjuja-sami-mezczyzni-czy-beda-pamietali-o-zgwalconych.html?fbclid=IwAR3w_iZSi7BKwSyAi4ImqEyavEwcfDNIRlSW8gFKdY1_FySXhkGdeq1UHRo#S.DT-K.C-B.1-L.1.duzy)>. Data dostępu: 9 października 2022.

Witkiewicz, S. I. (1985). *Dzieła zebrane*, t. I–V. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

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

---

### **Realizm czy nominalizm? Iluzja agon w znaczeniu płci**

**Abstrakt:** Znaczenie płci w języku polskim, wbrew powszechnym stereotypom, nie jest, ani od dawna nie było, tożsame ze znaczeniem rodzaju gramatycznego. Kilka nieporozumień z tym związanych można wyjaśnić z użyciem narzędzi językoznawczych a zarazem ludologicznych, poprzez nawiązanie do iluzji rzekomo wszechobecnego imperatywu agonu, często wymuszanego przez użycie mylącej retoryki „walki płci”.

**Słowa kluczowe:** tzw. feminatywy i nadmierne znaczenie rodzaju, agonu, płć a rodzaj gramatyczny

---



# Ludonarrative coherence and ludomusical harmony: the case of *Night in the Woods*

*Spójność ludonarracyjna i harmonia ludomuzyczna:  
przypadek „Night in the Woods”*

**Aleksandra Mochocka, Radosław Piotr Walczak**

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

a.mochocka@ukw.edu.pl | ORCID: 0000-0002-7094-0853

radoslaw.piotr.walczak@gmail.com | ORCID: 0009-0004-6982-112X

---

**Abstract:** The article presents two related concepts crucial for the discussion and design of narrative-driven video games, namely ludonarrative coherence and ludomusical harmony, as represented in *Night in the Woods* (Infinite Fall, 2017). Ludonarrative coherence encompasses the design choices that help to integrate the narrative with the gameplay, and ludomusical harmony represents this concept in relation to game music. In other words, in narrative-driven games the story told, the gameworld created, and the game mechanics afforded should enhance, rather than encumber, one another. *Night in the Woods* is a game that successfully maintains ludonarrative coherence and harmony, as we illustrate on selected examples of mechanics that imply limited agency, relatively low level of difficulty, or a sense of failure.

**Keywords:** ludonarrative coherence, ludonarrative harmony, ludonarrative dissonance, narrative-driven games, narration in games, gameplay, *Night in the Woods*

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.6 | received: 31.12.2022 | revision: 20.06.2023 | accepted: 24.12.2023



# 1. Introduction

The article discusses ludonarrative coherence and ludomusical harmony in the context of their specific execution in a narrative-driven video game, *Night in the Woods*. Our observations follow circa 26 hours of direct gameplay (individual and tandem-play on a Windows 10 PC with Xbox One controller) supported by occasional use of other gameplay-related materials such as assorted YouTube walkthrough videos. As a part of our text is devoted to the analysis of music in the game, the assumption here is that the (hearing) player is listening – as we did – to the music during play, rather than, for example, switching the sound off, an entirely possible option in its own right.

## 2. Disclaimer

Published in 2017 by the Infinite Fall studio, *Night in the Woods* (NITW) has garnered significant attention even before it was put on the market. A Kickstarter project as it was, NITW was able to collect four times as much money as required, which clearly indicated the interest that the indie games scene invested in its development (Trattner, 2017, p. 131). Initially, it got positive reception, both from the critics and the players, not an easy feat for a game that deals with matters such as, among the others, mental health issues (Phelps, Wagner, Moger, 2020, p. 115).

This acclaim changed when it transpired that one of the people engaged in the project, Alec Holowka, was responsible for acts of sexual violence. From an indie games success story, NITW has turned into a highly controversial topic to discuss. Disclaimers pertaining to the situation can be found, for example, in Fiorilli (2019) or Consalvo and Phelps (2020). Characteristically, Fiorilli says that “the primary interests of the analyses herein are the writing and themes portrayed in the game, rather than the gameplay programming and soundtrack for which the individual in question has been credited” (2019, p. iv). Consalvo and Phelps explain their position in a similar vein:

We do not want to celebrate the work of anyone who has hurt and abused others, but we also realize the game itself was created by a collective, including individuals

themselves harmed by Holowka. We concluded that it was necessary to acknowledge the harm one of the game's developers had inflicted on several people but also to acknowledge the value that the game and the messages it is trying to convey still holds (2020, pp. 339–340).

In the light of the above mentioned controversy, it is highly difficult not to relate to the specific (and detrimental) paratextual impact Holowka's actions had on NITW. However, as Consalvo and Phelps underline, "Holowka often served as the team's public face [...]. Yet Holowka's history was not the only inspiration for the game; other developers used their own backgrounds as reference" (ibid., p. 339). We decide to approach the game not as a work of a single auteur, but as the outcome of the team work, a system in which each of the constitutive elements, including the music score, co-depend on other elements to create a unified artistic vision that still deserves academic insight.

### 3. Where, when, and how of *Night in the Woods*

The gameworld of NITW consists of Possum Springs, "a fictional, destitute Pennsylvania mining town" (Keever, 2019, p. 1), and the surrounding forests; the time frame is some vaguely defined "contemporary America". Veale makes a point that the game "never attempts to tell a universal story: it tells a very specifically American one as approachably as possible" (2021, p. 7).

NITW combines a selection of literary and cinematic tropes, e.g. the conventional depiction of the "small-town Americana" spooky town established by *Twin Peaks* (Fiorilli, 2019, p. 21), with various modes of play, and represents the Rust Belt aesthetics (Palmer, 2014), or to be more specific – the Rust Belt Gothic<sup>1</sup>. The player controls the anthropomorphic, cat-like Mae Borowski, "a rare character within popular culture and particularly within video games, in that she is a young woman who is allowed to be a human disaster (Flores, 2019; Pane, 2017)" (Veale, 2022, p. 6). Veale says that though "she is a sympathetic character", the player

.....

<sup>1</sup> As it is a broad and complex issue, we cover NITW as a Rust Belt Gothic/American Gothic text in another (upcoming) text.

may realise that she is also far from being perfect (2022, p. 6). The game is “narrative-driven” (Keever, 2019, p. 2), “2D side-scrolling game [and] at times a platformer, at times a dialogue-heavy adventure/exploration game. Furthermore, it includes several mini-games with varying mechanics” (Trattner, 2017, p. 131), some related to music. Yet apart from the platformer-type and musical mechanics, the NITW game is rich in other, narrative devices. For example, the roguelike video game on the main character’s laptop, *Demontower*, oscillates between embedded – and metanarrative, as it is a game within a game. Other devices which may be considered as embedded narratives are a play performed during the Harfest and the contents of Mae’s journal.

“The ‘play’ of *Night in the Woods* is primarily the free movement of walking, an act of transit made playful insofar as it avoids the imperatives of consumption and utility in her movements” (Keever, 2019, p. 2). As it is widely recognised, “most of the time the player has little agency over Mae aside from running through town” (Trattner, 2017, p. 131). This is an example of how NITW utilises game mechanics to spin its story and upkeep the ludonarrative coherence. In the following sections we are going to discuss selected instances of the ludonarrative coherence and ludomusical harmony in the game.

#### **4. Jumping on electric lines in Possum Springs: ludonarrative coherence**

NITW is relatively easy to play: “there is only one skill-based challenge that acts as a gatekeeper and that is right at the start” (Veale, 2021, p. 6). It eschews hard fun (Lazzaro, 2021) and as Veale has it:

if you do badly, the game lets you proceed [...] At the same time as the game encourages progress, it makes avoiding the consequences of your decisions very difficult. There is only one save slot for the game, and it autosaves upon exiting. [...] As a result, it is very easy to make decisions and find yourself unable to take them back. [...] This is very appropriate for Mae’s contextual position, both narratively and affectively (2021, p. 6).

The lack of control and the feeling of entrapment are at the core of NITW. The NITW player has very limited agency as, in fact, most choices

are affective rather than narrative, “written for the player to understand what’s going on in Mae’s head, in all its contradiction, and sometimes in direct contrast to what comes out of her mouth” (Fiorilli, 2019, p. 38). There are “moments of frustration” (Trettner, 2017, p. 135) and “dialogue options, both of which will evidently lead to social disaster” (ibid.)

As Phelps, Wagner, and Moger explain, “the game employs literal, but not necessarily explicitly stated, depictions of mental illness while also containing metaphors of mental illness through its environment and narrative” (2020, p. 127). Other themes to be found in the game are nostalgia, capitalism, friendship, and the quest for meaning, not to mention the mental health issues singled out above. All of them are represented by means of gameplay mechanics and rules, “the main vehicle for meaning in games” (Rusch, 2017, p. xxv), interplaying with visual and audio design, as well as dialogues and other verbal elements (eg. Mae’s diary). This is “a combination of narrative and mechanics which influence players’ affective commitment to a game” (Caravella, 2021), facilitating the emergence of the Arystotelian hexis to “practice morality in a virtual, fictional space” (ibid.). For example, as communicated via dialogue boxes, the player gets to know that the characters cannot leave Possum Springs because of the lack of resources/ the emotional obligations they have (Keever, 2019, p. 1). Other than that, Mae and her friends, as the playable avatar and the game engine operated NPCs, are literally trapped in a “very constrained context” (Veale, 2021, p. 2) of the limited and controlled game space:

[comprised of about eight major screens of exterior townscape. Among them: the commercial town center, the former underground trolley station, the parking lot behind the old supermarket. [...] a handful of buildings, like the church and the workplaces of Mae’s friends. [...] the player nearly always starts the day in Mae’s bedroom. From there, Mae can walk out of her third-floor room, down the stairs, out of her parents’ house, and down the street either to the left or to the right. The Borowski household is located on a residential street near the rightmost boundary of the game’s map. Moving to the right, the player finds some woods, a bridge, and the sign marking the city limits of Possum Springs. Attempting to continue rightward, the player provokes Mae to quip that she’s not about to walk all the way to the next town over (Fiorilli, 2019, p. 33).

Mae is able to walk only around the spaces that have been programmed to be accessible and interactive, and these, as it has been said, are as limited as the choice of actions that Mae may undertake. Thus, “the player is guided spatially through the town” (Consalvo, Phelps, 2020, p. 346)

and made to engage in “repetitive acts in game play [that] can function procedurally as metaphors themselves” (ibid.). “There is little room for interaction with the virtual space or even the people in it. Every day starts the same way [...]” (Trattner, 2017, p. 132).

The player may utilise the principle of charity and explain this inability to escape in terms of a pseudo-fictional event (Hogenbirk, van de Hoef, Meyer, 2018, p. 10). Since NITW is a video game, it is only logical that the gamespace it offers is limited and the player’s actions are always controlled to the significant extent by the game system; the fact that Mae cannot leave Possum Springs can be attributed to the video games’ medium specificity. On the other hand, incorporated into the narrative as they are, the above-mentioned restrictions of the player’s agency seem to be plausible enough not to be considered to be pseudo-fictional – they are smoothly incorporated into the narrative.

Mae comes back to town in “a kind of nostalgic tourism”, stays at her parents’ place and refuses to find a job (Keever, 2019, p. 1). She spends her days hanging around the town, walking up and down the streets (and electric lines) which “evolves into a repetitive routine” (Harkin, 2020, p. 118), and as Harkin (2020) has it, “this format offers players an insight into the collective melancholy of the town’s struggling residents” (ibid.), used as “as invaluable ludic representations of Mae and Bea’s differences as the player’s actions are simultaneously representative of Mae’s illusory freedom and uncertain future and Bea’s mundane routine and sense of entrapment” (ibid.). In other words, the game makes the players perform specific, repetitive actions in exchange for little or no agency. This way, NITW can be analysed in the framework of Bogost’s procedural rhetoric (Consalvo, Phelps, 2020, p. 346; Harkin, 2020, p. 118), which complements the above mentioned Caravella’s (2021) claims about the use of hexis in the game.

## 5. Die Anywhere Else: ludomusical harmony in NITW

A game can be categorised as musical on the merit of numerous criteria, from “formal elements, such as theme, mechanics or objectives, centre on music, musicians, music making or another music related activity”

(Austin, 2021, p. 140), to a less defined characteristics, such as “a particular genre of music in its soundtrack” (ibid.). NITW seems not to be labelled as a musical game despite the presence of musical mechanics and the general importance of music as its theme and a significantly deep integration of music and narrative. This section is going to focus on NITW musical minigames in the framework of ludomusical harmony.

“A synergy between the game design and its music” (Westberg, 2022, p. 2) could be approached as ludonarrative harmony (ibid.). However, to highlight its specificity and differentiate it from the ludonarrative harmony discussed in the previous section, we suggest to use the term ludomusical harmony here. Thus, ludomusical harmony would denote the opposite of ludomusical dissonance which is, in turn, a possible incongruence that “occupies a space where the three elements of gameplay, narrative, and music overlap” (Huerter, 2019, p. 24). Taken from Michiel Kamp’s discussion of *Diablo III*, the idea of ludomusical dissonance consists in a contextual (aka related to the player’s interpretive baggage and horizon of expectations) “interaction between the music of a game and that game’s narrative and gameplay elements that causes disruption and works against the intended goal of immersion in storied play” (Huerter, 2019, p. 26).

Stevens, Reybould, McDermott suggest another term, namely “the ludo-narrative conflict in music” (2015, p. 7). The conflict arises when the game needs to communicate and facilitate specific emotions and should provide time-based musical structures that are impossible to implement because of interactivity and player’s agency (Stevens, Reybould, McDermott, 2015, p. 7). In other words, “many of the strong emotions evoked by music are associated with the creation of, and confirmation and violation of, expectancy, and a sense of closure” (Stevens, Reybould, McDermott, 2015, p. 7) and closure is impossible if the player is allowed to navigate the gamespace and make decisions freely. These challenges require specific design strategies. As Huerter puts it:

music in video games is intended to facilitate flow and immersion, as well as emotional involvement. [...] the goal is to create an overall experience that is integrated and compelling, and to allow deep involvement in a narrative (2019, p. 24).

An example of the game that achieves this goal provided by Westberg is *Untitled Goose Game* (House House, 2019) which “has been designed



to sound like there is a jazz pianist improvising musical phrases over the mischievous acts of the player” (Westberg, 2022, p. 2).

Generally speaking, music is an important trigger of immersion in NITW. For example, a guitar player can be heard and seen during the party in the woods. Not only the melody played but also the sounds and visuals of tuning the instrument can be heard and seen. However, the music is muted during Mae’s speech, probably to emphasise an important moment and to centre the main character. Obviously the soundtrack varies, from ominous (for example, heard during breaking through the construction site) to sentimental (during Mae’s conversations with mum). In this text, however, to discuss the ludonarrative harmony that contributes to the symbolic reading of NITW we are going to focus on the selected musical minigames.

The recurring dreams featuring the four musicians are the most complex of the musical minigames and one we thoroughly discuss in an upcoming publication. In her dreams, Mae starts exploring areas where she discovers one-by-one the ghosts of four musicians: accordionist, saxophonist, tubist, and violinist. After each revelation, a particular musician starts to play their part on the instrument and, one by one, all musicians join the jam session, so finally the player can hear the complete piece performed by the quartet. This seems to give the player the perfect balance between interactivity and the expectancy and closure possible in the time-based musical structures which, as the abovementioned Stevens, Reybould, McDermott observe, can generate strong emotions (2015, p. 7). Diametrically different when it comes to the emotional atmosphere, the up-the-stairs game consists in carrying a heavy object up a flight of stairs (and trying not to tumble down). In contrast to the guitar/band practice where the mechanic is built on the rhythm, the pitch of the sound is an important indicator here. Indeed, there are twelve steps of the stairs resembling the twelve steps of the chromatic scale with semitones. Played on a piano, each step on the stairs is followed by the sound with a tremolo effect obtained due to playing each note in octaves, with additional sounds from the bass register audible during moments of waiting. It is not only going up and down the stairs, but also up and down the chromatic scale, starting and ending at the note C. This mechanic is musically accurate also because a player goes back to a previous lower note when a game orders to take a step down.

The musical minigame that we would like to discuss in more detail is the bass guitar practice. Each time Mae plays a bass guitar, in her room or with the band, the player experiences a minigame similar to the well known *Guitar Hero*. The player's task is to click on a particular button shown on the screen in the form of a bead dropping on one of the strings. However, NITW resembles *Guitar Hero* only in the general concept, as the player controls only the right hand of a bass guitar. Indeed, anyone who has ever played a guitar or any similar plucked string instrument (or even any bowed instrument) will come to the conclusion that only one hand is simulated in the gameplay. As a result, the mechanic here is based on the sense of rhythm rather than the melody and it seems to be a rhythm game (Austin, 2021, p. 140).

Lyrically, the songs represent themes typical for such genres as post punk and new wave, oscillating around the painful feeling of alienation and detachment from the world. The vocals are not performed either during own practice nor band rehearsal, the reason seems to be the concept of not including any verbal audio in the whole game (all the dialogues are in the graphic form) as well as helping the player to focus on the instrumental music. However, the game has such an impact on popular culture that many covers of the songs from NITW have been recorded and uploaded on such platforms as YouTube and SoundCloud.

Another issue with the guitar practice minigame, and a narrative one no less, is a choice of the instrument played by Mae. A bass guitar seems to be suitable not only for the game mechanic, as it has only four strings which are easily adaptive to the four buttons of a controller and the low frequencies are audible yet pleasant for a player, but also for the main character's personality. Attributing the bass may be accidental, however, it seems to be conscious, as it is usually the lowest sounding instrument in bands and it rather not stands out, which seem to be applicable to the protagonist.

Although playing the guitar is more complex and requires two hands, in the minigame the pitch of the sound seems to be more or less accurate to the string it is played on and suggests the range of a particular one, linking the beat with the melody. Also, the rhythm mechanic seems to be approachable for a wider group of recipients as it does not require other musical skills. So, seemingly, the minigame is both simple and challenging

enough to be enjoyed by the players, even though NITW is not advertised as an overtly music game and mastering guitar skills may not be the reason for playing the title. However, if – regardless of the repeated practice – mistakes are still being made, Mae is either bitterly dissatisfied with herself or criticised and scolded by her friends. Thus, symbolically, playing the bass guitar may be read as another failure: Mae tries to be a part of the band, which would require harmonious performance which she is not able to deliver. The group of friends try to get in tune, literally. They try to cultivate their hobby and do anything but the boring everyday chores. It is just a pastime, but even so should be treated seriously – good performance requires practice. Mae’s performance seems to disappoint both her and her friends, even though the player may try to improve their skills and play the virtual guitar better each time. In the gameplay we have experienced, the feedback for the guitar practice was invariably negative, no matter how hard we tried – there was definitely no reward for trying. This resembled another situation from NITW, namely the sequence that covered grocery shopping for a dinner at Bea’s place and cooking the meal: although the selection of foodstuff items seemed to be perfectly sensible (taking into account the cultural context presented in the game), the dinner was always a disaster. Thus, for the player who fails to play the guitar perfectly, the minigame utilises ludomusical harmony showing how Mae cannot value herself and find her self-esteem, and how other people react to her failures<sup>2</sup>.

## 6. Conclusion

In the article we have addressed the issues of ludonarrative harmony and its musical equivalent, ludomusical harmony. The game in question is narrative-driven and this aspect has been already profoundly discussed. NITW, a narrative-driven game as it is, entwines narrativity into the gameplay mechanics. The selected examples we have recalled show how

.....  
<sup>2</sup> If Mae plays the songs perfectly, she is appraised by her friends and responds, “All in a day’s work” (Night in the Woods Wiki, n.d.), which could be suggestive of diminishing her own value just as well.

specific game mechanics support and enhance the narrative weaved with the help of verbal and visual texts. Whereas the limited player's agency, limited gamespace, or simplified guitar play mechanics may be understood in terms of the medium specific pseudo-fictionality, their incorporation into the narrative gameworld is so effective that they retain their narrative and worldbuilding impact. Then again, we decided to approach NITW as a highly coherent project that combines ludonarrative coherence with its musical equivalent, that is ludomusical harmony, paying special attention to the game's music. It has been interesting to observe how the game that strives to deal with non-trivial issues such as mental health crisis utilises music to achieve its goals.

The playable protagonist of the game is a character that constantly fails and has little control over her life. This is reflected in the gameplay that does not allow the players to be successful at numerous tasks, forces them to choose options that would end in the situation being highly uncomfortable for Mae, and limits their movements, making them stay inside the perimeter of what is a simulation of a small Rust Belt town in the times of economic and social collapse. However, it is worth noticing that the choices in NITW concern affect and emotions and although we can rightfully talk about ludonarrative coherence in the game, NITW gravitates toward affective impact, facilitating emotional immersion into the storyworld in tune with its main theme – mental illness.

In NITW the “illusory freedom” observed by Harkin (2020) and a “constrained context” (Veale, 2021) recalled in section four of our text is rendered not only by means of visuals and movement and the related gameplay, but in a significant part through the game's music. In NITW music is an immersion trigger that stays in synergy between what can be heard and what can be seen or inferred from the storyworld. The ludomusical harmony is up-kept throughout the game, to be noticed in the musical minigames, examples of which we have discussed, as well as in the dream sequences that constitute time-based musical structures allowing for a specific expression of emotions. Mae's characterisation, too, depends upon intra – and extradiegetic music. Music is here a part of the storyworld (as, for example, in the sequences that show an acoustic guitar player in the woods) as well as an irreplaceable tool that helps to render character's emotional responses and, last but not least, helps the player

to get in tune with the emotions that the story and the world that it takes place in evoke. This strategy, as we have discussed, requires a series of tactical adjustments, so the use of music in the game changes from sequence to sequence appropriately. All in all, the ludomusical harmony remains.

## References

- Austin, M. L. (2021). Music Games. In: M. Fritsch, T. Summers (eds.), *The Cambridge Companion to Video Game Music* (vol. 1, pp. 140–158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Caravella, E. (2021). Procedural Ethics and a Night in the Woods. In: R. Colby, M. S. S. Johnson, R. Shultz Colby (eds.), *Ethics of Playing, Researching and Teaching Games in the Writing Classroom* (pp. 97–113). Cham: Palgrave Macmillan.
- Consalvo, M., Phelps, A. (2020). Getting Through a Tough Day (Again): What Possum Springs Says about Mental Health and Social Class. *American Journal of Play*, 12(3), 338–362. Online: < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284139.pdf>>.
- Fiorilli, P. O. (2019). *Monstrous Existence: A Critical Reading of “Night in the Woods” through the Works of Mark Fisher*. Georgia Institute of Technology: unpublished MA thesis.
- Harkin, S. (2020). The Restoration of Female Friendship in “Life is Strange” and “Night in the Woods”. In: L. Grace (ed.), *Love and Electronic Affection: A Design Primer* (pp. 111–129). Boca Raton, Florida: CRC Press, Taylor& Francis Group.
- Hogenbirk, H. D., van de Hoef, M., Meyer, J.-J. Ch. (2018). Clarifying Incoherence in Games. *Journal of the Philosophy of Games*, 1(1), 1–15. Online: <<https://journals.uio.no/JPG/article/view/2653>>.
- Huerter, M. (2019). *Is This My Story? Is This My Song? Exploring Narrative Dissonance in Worship Music through the Lens of Ludomusicology*. Baylor University: unpublished MM thesis. Online: <<https://baylor-ir.tdl.org/server/api/core/bitstreams/25d9bdbb-1367-4670-aoab-9cd17c0391ab/content>>.
- Keever, J. (2019). *The Unemployed Flâneur: The Weight of “Playful” Walking in “Night in the Woods”*. After Work Conference. Online: <<https://>>

- www.academia.edu/38503821/The\_Unemployed\_Fl%C3%A2neur\_The\_Weight\_of\_Playful\_Walking\_in\_Night\_in\_the\_Woods>.
- Lazzaro, N. (7 July 2021). *Engagement in Wonderland: The 4 Keys to Fun in XR*. UX Collective. Online: <<https://uxdesign.cc/engagement-in-wonderland-the-4-keys-to-fun-in-xr-90966faa5f0f>>.
- Night in the Woods Wiki (n.d.). Mae Borowski. Online: <[https://nightinthewoods.fandom.com/wiki/Mae\\_Borowski#Trivia](https://nightinthewoods.fandom.com/wiki/Mae_Borowski#Trivia)>.
- Palmer, A. H. (2014). *Re-Constructing the Rust Belt: An Exploration of Industrial Ruin in Blogs, Fiction, and Poetry*. University of Michigan: unpublished PhD thesis. Online: <[https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/110357/asynith\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/110357/asynith_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>.
- Phelps, A., Wagner, J., Moger, A. (2020). Experiential Depression and Anxiety Through Proceduralized Play: A Case Study of Fragile Equilibrium. *Journal of Games, Self& Society*, 2(1), 104-149. Online: <<https://press.etc.cmu.edu/file/download/1117/e5c7857d-d945-4e5d-85f6-bbb921e3593c>>.
- Rusch, D. C. (2017). *Making Deep Games: Designing Games with Meaning and Purpose*. Boca Raton, Florida: CRC Press, Taylor& Francis Group, An Informa Business.
- Stevens, R. (2021). The Inherent Conflicts of Musical Interactivity in Video Games. In: M. Fritsch, T. Summers (eds.), *The Cambridge Companion to Video Game Music* (vol. 1, pp. 74-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, R., Reybould, D., McDermott, D. (2015). *Extreme Ninjas Use Windows, Not Doors: Addressing Video Game Fidelity through Ludo-narrative Music in the Stealth Genre*. In: *56th Conference of the Audio Engineering Society* (1-12). Online: <<https://www.researchgate.net/publication/329210499>>.
- Trattner, K. (2017). "Night in the Woods". A Review. *gameenvironments* 6(1), pp. 130-137. Online: <<https://journals.suub.uni-bremen.de/index.php/gameenvironments/article/view/55/41>>.
- Veale, K. (2022). "If anyone's going to ruin your night, it should be you": Responsibility and affective materiality in "Undertale" and "Night in the Woods". *Convergence*, 28(2), 451-467. Online: <<https://www.deepdyve.com/lp/sage/if-anyone-s-going-to-ruin-your-night-it-should-be-you-responsibility-rp7AMV5Op7?key=sage>>.
- Westberg, J. (2022). *Ludonarrative Harmony: Music Production through the Lens of Game Design*. Royal College of Music (KMH): unpublished independent thesis, advanced level.

Date of access to the internet sources used in the text: 15 January 2023.

## Ludography

Harmonix et al. (2005–). *Guitar Hero* [multiplatform game]. Redoctane, Activision, Aspyr, USA.

Infinite Fall (2017). *Night in the Woods* [multiplatform game]. Finji, USA.

House House (2019). *Untitled Goose Game* [multiplatform game]. Panic, USA.

**Aleksandra Mochocka**, PhD – MA in English studies, PhD in literary studies, specialising in literary and cultural studies, Assistant Professor in the Department of Anglophone Literatures, Faculty of Literature, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

**Radosław Piotr Walczak**, MA – Radosław Piotr Walczak, MA – MA in English studies, BA in musical arts education, doctoral student at the Faculty of Literature, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

---

### Spójność ludonarracyjna i harmonia ludomuzyczna: przypadek *Night in the Woods*

**Abstrakt:** Artykuł prezentuje dwa powiązane ze sobą pojęcia spójności ludonarracyjnej i harmonii ludomuzycznej, ważne z punktu widzenia badania i tworzenia narracyjnych gier wideo, na przykładzie *Night in the Woods* (Infinite Fall 2017). Spójność ludonarracyjna dotyczy tych wyborów projektowych, które pozwalają zintegrować narrację z rozgrywką, natomiast harmonia ludomuzyczna odnosi to pojęcie do muzyki w grze. Innymi słowy, w grach ukierunkowanych na snucie historii opowieść oraz świat gry powinny współgrać i uzupełniać zastosowane mechaniki, i vice versa. *Night in the Woods* jest grą, która z powodzeniem podtrzymuje obie spójności, jak wykazujemy na wybranych przykładach mechanik, które regulują ograniczoną sprawczość gracza, względnie niski poziom trudności gry czy też poczucie porażki.

**Słowa kluczowe:** spójność ludonarracyjna, harmonia ludomuzyczna, dysonans ludonarracyjny, gry narracyjne, narracja w grach, rozgrywka, *Night in the Woods*

---





# Czy *Minecraft* wspiera języki zagrożone?

*Does Minecraft support endangered languages?*

## Mateusz Piekarski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
matpie7@st.amu.edu.pl | ORCID: 0009-0006-0055-2296

---

**Abstract:** The article aims to show how translation in *Minecraft* can support the preservation and revitalization of endangered regional languages using the example of Elfdalian. The article provides concise information about the game itself, illustrates the current situation of the Elfdalian language and briefly discusses its grammatical system, orthography and the history of its presence in the game. This information is a necessary introduction to the linguistic analysis of the translation of chromatonyms in the names of items available in *Minecraft*. The results are the basis for conclusions about whether *Minecraft* provides the opportunity to revitalize an endangered language.

**Keywords:** Minecraft, Elfdalian, endangered languages, language revitalization, translation of chromatonyms

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.7 | received: 31.12.2022 | revision: 16.05.2023 | accepted: 24.12.2023



# 1. Wstęp

Gry wideo są aktualnie jedną z najpopularniejszych form rozrywki na świecie. Liczba graczy stale rośnie, (Kurtyka, Mordel, 2022, s. 207–208). Mimo swojej pierwotnej funkcji rekreacyjnej, wpływają one również na inne aspekty życia. Wcześniejsze badania wskazują, że gry wideo mogą powodować zwiększenie poziomu agresji, mniejszy stopień empatii, pogorszenie wyników w nauce oraz prowadzić do uzależnień (Prot i in., 2012, s. 649–652). Współcześnie nie zgadzają się z tym jednak inni badacze, pisząc, iż gry, nawet bogate w przemoc, wręcz przeciwnie – mają funkcje relaksacyjne i zmniejszają poziom stresu (por. Wagener i in., 2024). Coraz częściej zauważa się również inne korzyści, jakie niosą ze sobą gry wideo. Wpływają one pozytywnie na funkcje kognitywne, motywację, emocje, edukację i życie społeczne graczy (Granic i in., 2014). Gry dają wiele możliwości, a jedną z nich może być ułatwienie rewitalizacji i utrzymania języków zagrożonych. Aby to sprawdzić, w niniejszym badaniu wykorzystano przykład tłumaczenia gry *Minecraft* na język elfdalski. Ponieważ gra ta oparta jest na kreatywnym działaniu lub współdziałaniu użytkowników, kluczową rolę odgrywa język komunikacji między tymi użytkownikami. W pierwszych częściach tego artykułu zostaną krótko scharakteryzowane: gra *Minecraft* oraz czynniki, dzięki którym mogłaby ona być polem do działań na rzecz rewitalizacji języków zagrożonych; a także język elfdalski, który posłuży za przykład języka zagrożonego. Następnie przedstawiona zostanie analiza chromatonomów, czyli wybranego pola semantycznego, pod kątem ortografii, morfologii i semantyki. Wyniki tej analizy zostaną wykorzystane we wnioskach kończących artykuł.

## 2. Gra jako medium rewitalizacji języków zagrożonych

Mimo iż liczba języków, którymi aktualnie posługuje się ludność na świecie, oscyluje wokół sześciu-siedmiu tysięcy, tylko ok. 200 z nich funkcjonuje jako język urzędowy, czyli język „obejmujący te wypowiedzi, które występują w procesie zarządzania instytucjami państwowymi” (Zieliński, 2004, s. 15). Jak pisze Nicole Dołowy (2008, s. 211), część badaczy uważa,

że jedynie w ten sposób język może uniknąć bycia zagrożonym, to znaczy, jak można przeczytać w oficjalnym dokumencie UNESCO *Language Vitality and Endangerment* (2003, 2), „na drodze do wymarcia”<sup>1</sup>. Można odnaleźć tam też informację, że szacowane jest, iż do końca XXI w. aż 90 proc. wszystkich języków świata może być zastąpionych przez te dominujące (tamże). Dołowy (2008, s. 209) zauważa w tym duży udział polityki językowej:

Polityka językowa większości państw europejskich często aż do drugiej połowy XX wieku była oparta na promowaniu języków „narodowych” kosztem innych języków występujących na terytorium państwa. Postawa ta – prowadząca do marginalizowania roli lub wręcz eliminowania języków mniejszościowych – była związana ściśle z dziewiętnastowieczną koncepcją państwa narodowego, bazującego na sile i dominacji jednej grupy kulturowej, narzucającego wszystkim odmiennym grupom poczucie narodowej solidarności.

Michael Hornsby (2016, s. 97–98) do innych czynników zalicza też: mieszane małżeństwa, mechanizmy rynkowe, migracje, asymilację, edukację narodową i modernizację. Przedstawia on też różne postawy użytkowników języków zagrożonych wobec ich wymierania – jedni czują się niewidzialni i zapomniani, inni uważają, że zastąpienie ich języka językiem większym może być dobre dla przyszłych pokoleń (tamże, s. 100–101).

Bazując na szczegółowo opisanych przykładach rewitalizacji i utrzymania języków m.in. Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i wysp polinezyjskich w *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (2001), można wyróżnić pięć głównych sposobów na ratowanie języków zagrożonych: programy szkolne, programy pozaszkolne dla dzieci, programy językowe dla dorosłych, opracowanie dokumentacji i materiałów, programy domowe (tamże, s. 7). Większość opisanych metod skupia się jednak na uczeniu języka zagrożonego dzieci, co zauważa też Lenne Hinton (2018, s. 444), pisząc, że „wśród całej ludzkości to dzieci są mistrzami w nauce języka, więc jeśli zostaną wystawione na kontakt z lokalnym językiem wystarczająco wcześnie, wystarczająco dokładnie i wystarczająco długo, można mieć nadzieję, że proces odchodzenia społeczności od tego języka zostanie odwrócony”<sup>2</sup> (tłum. M.P.). Warto jednak zauważyć, że nauka

.....  
<sup>1</sup> W orygl.: „on a path toward extinction”.

<sup>2</sup> W orygl.: „children are the master language learners of humanity, so if they can be exposed to the local language early enough, thoroughly enough, and long enough, it can be hoped that the community’s shift away from the language can be reversed”.

języka w przypadku dzieci nie wygląda tak samo, jak u dorosłych. Jak pisze Teresa Siek-Piskozub (2009, s. 10) „kontakt z językiem obcym powinien być przez nie odbierany jako fascynująca przygoda, w której zechcą współuczestniczyć”. Jedną ze współczesnych form uczenia się języka obcego są gry komputerowe, które pomagają w zwiększeniu zaangażowania i zainteresowania osób uczących się (Klimowa, Kacet, 2017).

Grą, która na to pozwala, jest m.in. *Minecraft*, autorstwa szwedzkiego programisty i producenta Markusa Perssona, który jest też założycielem Mojang Studios, zajmującego się dalszym rozwojem gry. Jak pisze Jakub Jakubowicz (2020):

*Minecraft* to gra survivalowo-eksploracyjna, w której pozyskujemy surowce, dbamy o przetrwanie naszej postaci, zwiedzamy niesamowite światy, walczymy z przeciwnikami, a przede wszystkim budujemy na potęgę. [...] *Minecraft* to bowiem olbrzymia, pełna klocków piaskownica, w której ograniczeniem może być tylko nasza wyobraźnia.

Opierając się na statystykach portalu Newzoo, który zajmuje się zbieraniem i publikowaniem danych dotyczących rynku gier wideo, można zauważyć, że *Minecraft* jest drugą najpopularniejszą<sup>3</sup> grą na świecie pod względem miesięcznej liczby użytkowników (za: Newzoo.com). Gra swoją popularność zawdzięcza m.in. łatwej dostępności spowodowanej niskimi wymaganiami systemowymi; światowi sprawiającemu wrażenie nieskończonego, który można dowolnie modyfikować samodzielnie, ze znajomymi lub nawet nieznanymi poprzez łączność online; różnym trybom rozgrywki, np. tryb survivalowy, tryb budowania kreatywnego oraz tryb przygody; łatwej obsłudze i prostym zasadom gry; satysfakcji z nietrudnych do zdobycia osiągnięć; możliwości „multitaskingu”, gdyż grając w grę, można słuchać muzyki, podcastu lub nawet prowadzić rozmowę; ciągłemu rozwijaniu się gry w postaci częstych update’ów (zob. Zuberi, 2022, Gilbert, 2017).

Gra ta badana była jako medium służące do uczenia się języka obcego w przypadku nauki m.in. języka angielskiego przez studentów japońskiego uniwersytetu (Remmerswaal, Dykes, 2023), języka litewskiego (Šimkienė i in., 2023) czy języka arabskiego (Zamziba i in., 2023). Na wykorzystanie gry do tego celu pozwala zdumiewająca liczba

<sup>3</sup> Stan na listopad 2023 r.

języków, na które została przetłumaczona. W dalszej części tego artykułu proces adaptacji gry do innego języka oraz produkt tego procesu nazywany będzie „tłumaczeniem”, a nie „lokalizacją”, co zgodne jest z informacjami przytoczonymi przez Damiana Gacka (2019, s. 185–186), który podkreśla, że „lokalizacja” jest procesem znacznie bardziej skomplikowanym niż zastąpienie słów z języka wyjściowego ich ekwiwalentami w języku docelowym. Oprócz samej warstwy tekstowej składają się na nią też aspekty: wizualny, muzyczny czy nawet marketingowy, co nie dotyczy tłumaczenia gry *Minecraft*, do którego odnosi się niniejszy artykuł. Mówiąc o tłumaczeniach, warto zauważyć, że gra ma dwie główne wersje: Java (na komputery) i Bedrock (na konsole do gier). W wersji Java gra dostępna jest w aż 128 językach<sup>4</sup>, w tym w 9 językach sztucznych: english, esperanto, ido, klingoński, lojban, międzysłowiański, quenejski, toki pona i talossański (usunięty w wersji 1.17), oraz w 4 tzw. *joke languages*, które bazują na języku angielskim: LOLCAT, język piratów, szekspirowski angielski i angielski do góry nogami. W porównaniu wersja Bedrock jest znacznie uboższa w liczbę języków, bo jest ich tylko 29.

Tak duża liczba języków w wersji Java spowodowana jest sposobem, w jaki jest ona tłumaczona. Cały proces odbywa się za pomocą ogólnie dostępnej platformy *Crowdin*, która pozwala na tłumaczenie i lokalizację gier oraz aplikacji w „chmurze” poprzez społeczność użytkowników-wolontariuszy. Inaczej jest w przypadku wersji Bedrock, która tłumaczona jest przez profesjonalistów. Jednak dzięki umożliwieniu graczom wpływu na obecność języków, gra stała się polem aktywności działaczy na rzecz języków zagrożonych. W wersji Java dostępne jest aż 17 języków z liczbą użytkowników w świecie rzeczywistym mniejszą od miliona. Wśród nich, przyjmując informacje zawarte w stworzonym przez UNESCO *World Atlas of Languages*, są 3 języki zagrożone (kornijski, północnoamerykański i rusiński), 2 języki zdecydowanie zagrożone (gaelicki szkocki i fryzyjski) oraz 2 języki krytycznie zagrożone (hawajski i elfdalski). Co ciekawe aż dwa języki spośród nich są językami mieszkańców Szwecji, czyli kraju powstania gry, a są nimi: język północnoamerykański, największy pod względem liczby rodzimych użytkowników, język

.....  
<sup>4</sup> Stan na listopad 2023 r.

saamów, zamieszkujących Sápmi<sup>5</sup>; oraz język elfdalski używany przez mieszkańców gminy Älvdalen, znajdującej się w środkowej Szwecji. Aby móc ukazać, w jaki sposób tłumaczenie gry *Minecraft* może wspierać zachowanie i rewitalizację języków zagrożonych, w tym artykule na przykładzie języka elfdalskiego dokonana zostanie analiza tłumaczenia słów należących do wybranej grupy semantycznej.

### 3. Język elfdalski – przykład języka zagrożonego w grze

#### 3.1 Informacje o języku elfdalskim

Język elfdalski (ovd. övdalsk) należy do grupy języków dalekarliańskich, które razem z językiem duńskim i szwedzkim wchodzi w skład języków wchodnioskandynawskich – jednej z gałęzi języków północnogermańskich. Status elfdalskiego jako języka jest jednak podważany. Mimo że szwedzki i elfdalski są wzajemnie niezrozumiałe (zob. Lindblom, 2016), w Szwecji nie posiada on statusu języka mniejszości, a jedynie dialektu języka szwedzkiego. Według wielu badaczy spełnia on wszystkie warunki bycia samodzielnym językiem, z wyjątkiem pełnienia funkcji urzędowych (Garbacz, 2010, s. 47–50). Liczba jego użytkowników oscyluje wokół 2 400 osób, jednakże nie można pominąć faktu, że wszystkie są dwujęzyczne – język szwedzki jest dla nich drugim lub, w przypadku młodszego pokolenia, nawet pierwszym językiem (tamże, s. 17–18).

Elfdalski od szwedzkiego różni się pod względem leksyki, gramatyki, wymowy oraz ortografii. Do XX w. zapisywany był on pismem runicznym (Steenland, 2015), a dopiero w 2005 r. została ustanowiona oficjalna ortografia tego języka (zob. Råðdjärum, 2005). Zgodnie z nią alfabet składa się z 36 liter – jest to wariant łaciny z trzema samogłoskami obecnymi również w języku szwedzkim *å* [o], *ä* [ɛ], *ö* [œ]/[ø], dodatkową literą *ð* obrazującą spółgłoskę [ð] oraz sześcioma literami obrazującymi samogłoski z nazalizacją: *q* [ã], *ę* [ẽ], *i* [ĩ], *u* [ỹ], *ɣ* [ỹ], *ą* [ɔ̃] (zob. Råðdjärum, 2005, Sapir, 2005). Nazalizacja, która przetrwała w języku elfdalskim, była też obecna w języku staronordyckim. W języku szwedzkim, duńskim, norweskim,

.....

<sup>5</sup> Region kulturowo-geograficzny znajdujący się na terenie współczesnej Szwecji, Norwegii, Finlandii i Rosji, nazywany dawniej Laponią.

islandzkim ani farerskim, czyli wśród przedstawicieli grupy języków skandynawskich, nazalizacja samogłosek nie występuje. Głoska zapisywana w systemie zapisu zaproponowanym przez Rådjdjårum (Radę Języka Elfdalskiego) jako *å* [ɔ̃] bywa również zapisywana jako *o* [ɔ], np. w *Älvdalsk grammatik* (2012) Bengta Åkerberga. Åkerberg (2012, s. 500–501) przedstawia również wariant samogłoski *ę* [ɛ̃], zapisywany jako *ä* [ɛ̃]. Zapis tej samogłoski zależny jest od położenia geograficznego danej wioski w stosunku do przepływającej przez gminę Älvdalen rzeki, np. po stronie zachodniej używa się wariantu *ä* [ɛ̃] (tamże). Zapis obu samogłosek w wersji cyfrowej zdaje się być dyktowany dostępnością fontu, gdyż duża ich część nie pozwala na zapis *å* oraz *ä*, ze względu na podwójne diakrytyki. Oprócz liter w słownikowym standardzie wykorzystuje się dwa znaki specjalne: ['] do oznaczania długiej samogłoski przed długą spółgłoską, np. *trä'dde*, *sta'nað*, oraz do zaznaczenia sylabicznego *n*, np. *we'n*, *da'n*; [-] do zaznaczenia granicy między pewnymi elementami słów, np. *isn-jär*, oraz opuszczonych samogłosek, np. *dar-n* (*dar an*) (Rådjdjårum, 2005, s. 6). Należy jednak zaznaczyć, że mimo oficjalnej standaryzacji ortografii, nie jest ona stosowana przez wszystkich (por. Rådjdjårum, 2005; Steensland, 2010; Åkerberg, 2012; Steensland, 2021).

Fleksja języka elfdalskiego jest zdecydowanie bardziej skomplikowana od współczesnego języka szwedzkiego i pod względem rodzajów gramatycznych, odmiany czasownika przez osoby, odmiany rzeczownika przez przypadki i liczby form przymiotnika w stopniu równym, bardziej przypomina gramatykę języka starszwedzkiego lub staronordyckiego (zob. Åkerberg, 2012; Garbacz, 2010).

Leksyka obecna w słownikowym standardzie elfdalskiego również jest bliższa językowi staronordyckiemu (zob. Steensland, 2021). W mowie potocznej, szczególnie młodszego pokolenia, zauważyć jednak można nieunikniony wpływ języka szwedzkiego, prowadzący do uproszczeń, co zauważa Yair Sapir (2005, s. 11), pisząc: „gramatyka i wymowa młodszych użytkowników języka elfdalskiego jest zazwyczaj bardziej uproszczona i ma na nią większy wpływ język szwedzki”<sup>6</sup> (tłum. M.P.) oraz „rozpad języka elfdalskiego przejawia się nie tylko w zmniejszającej się liczbie

.....

<sup>6</sup> W oryg.: „the grammar and pronunciation of younger speakers of Elfdalian is usually more simplified and more influenced by Swedish”.



osób posługujących się tym językiem, ale również w stopniowej utracie wielu rodzimych słów i kategorii gramatycznych wśród społeczności posługującej się tym językiem”<sup>7</sup> (tłum. M.P.) (tamże, s. 12).

### 3.2. Język elfdalski w grze *Minecraft*

Język elfdalski swoją obecność w grze *Minecraft* zawdzięcza w szczególności dwóm osobom, którymi są Amerykanin Chris Pennington i Szwedka Emilia Stjernfelt. Poznali się oni poprzez szwedzki serwer gry *Minecraft*, którą Pennington następnie zaczął wykorzystywać do nauki języka szwedzkiego, aby lepiej komunikować się z Stjernfelt. Uważa on, że wizualna imersja, na którą pozwala nauka języka poprzez tę grę, pozwala na lepszą naukę niż standardowe metody oferowane na kursach językowych (za Gault, 2017). Dla Penningtona języki i ich przetrwanie są wyjątkowo ważne: „A people’s history and culture is wrapped up in the language they speak. So, one of the most important things you can do is pass that language along to your children” (cyt. za Gault, 2017). Pennington i Stjernfelt zdecydowali się więc wspólnie z kilkoma innymi znajomymi na stworzenie gry służącej do nauki języka elfdalskiego, którym byli zainteresowani (Rehnström, 2020). W grze miała być odtworzona elfdalska wioska, a fabuła miała pomóc w nauce języka i kultury gminy Älvdalen. Projekt spotkał się z dużym poparciem ze strony Ulum Dalska (Gault, 2017), czyli organizacji zajmującej się utrzymaniem, rozwojem i promocją języka elfdalskiego (Melerska, 2011, s. 93). Organizacja, wiedząc że Pennington i Stjernfelt sami nie mówią w języku elfdalskim, zaprosiła parę do odwiedzenia ich gminy w celu udziału w kursie językowym, w którym mogliby oni nauczyć się języka elfdalskiego od jego natywnych użytkowników (Gault, 2017). Projekt ten nie został jednak nigdy dokończony i w 2019 został przejęty przez elfdalską grupę *projekt Wilum og Bellum* (Rehnström, 2020). Aktualnie dostępne jest jedynie samo tłumaczenie gry. Z uwagi na to, że gra jest stale aktualizowana i liczba słów, które się w niej pojawiają, z roku na rok jest coraz większa, gra dalej nie jest przetłumaczona w 100 proc. Zgodnie z informacjami ze wspomnianej wcześniej

.....  
<sup>7</sup> W oryg.: „the dissolution of Elfdalian is not only embodied in the diminishing number of Elfdalian speakers, but also by the gradual loss of many native words and grammatical categories among the speech community”.

strony *Crowdin*, gra przetłumaczona jest w 87 proc. (z ok. 3 000 słów czekającymi na przetłumaczenie), ale tylko 74 proc. tłumaczenia zostało zatwierdzone przez koordynatora projektu<sup>8</sup>.

#### 4. Analiza tłumaczenia wybranej grupy semantycznej

Możliwość utrzymania i rewitalizacji języka zagrożonego przy pomocy gry zależna jest od jakości wykonanego tłumaczenia, zatem w tym artykule zostanie dokonana analiza tłumaczeń słów należących do wybranej grupy semantycznej, pod kątem ortografii, morfologii i semantyki. Grupą, która zostanie tej analizie poddana, są chromatonimy, czyli nazwy kolorów. Wybór tej grupy podyktowany był wieloma czynnikami, a główny z nich stanowiło to, że słowa te w grze pojawiają się wielokrotnie, będąc częścią nazw różnych przedmiotów. Zgodnie z założeniami, które przedstawili Brent Berlin i Paul Kay (1991), słowa określające barwy obecne są w większości języków, co dowodzi ich uniwersalizmu, a liczba chromatonimów określających kolory podstawowe zazwyczaj wynosi od dwóch do jedenastu. Przedstawiają oni również sekwencję ich tworzenia w sposób następujący:

1. biały i czarny,
2. czerwony,
3. żółty i zielony,
4. niebieski,
5. brązowy,
6. fioletowy, szary, różowy, pomarańczowy (tamże).

Oprócz swojej głównej funkcji określania atrybutów fizycznych przedmiotów, chromatonimy posiadają również znaczenia metaforyczne oraz pola semantyczne zróżnicowane w różnych wspólnotach językownikowskich (zob. Bieszk, 2021; Weihua, 2017). W konsekwencji analiza chromatonimów w grze może dostarczyć wiedzy na temat postrzegania świata barw zdeterminowanego językiem elfdalskim przez jego użytkowników. Analiza badania języka w użyciu może dostarczyć informacji, których nie zawierają opracowania formalne takie jak gramatyki czy słowniki.

.....  
<sup>8</sup> Stan na listopad 2023 r.

Chromatonimy, będące częścią nazw przedmiotów, mają w grze *Minecraft* niezbyt oczywistą funkcję, gdyż nie zawsze określają one aspekt wizualny danego przedmiotu, ale kolor barwnika, który został wykorzystany do jego wytworzenia. Otóż jednym z głównych elementów gry jest zbieranie „składników” umożliwiających tworzenie potrzebnych narzędzi, dekoracji, elementów budowlanych, etc. Obiekt w połączeniu z jednym z obecnych w grze barwników zmienia swój kolor, a w jego nowej nazwie pojawia się dany chromatonim. W grze dostępnych jest 16 barwników, które można połączyć z 12 przedmiotami, tak więc łącznie każdy chromatonim pojawia się 13 razy. Kierując się tą zasadą, wykonano tłumaczenie m.in. na język polski i język szwedzki:

Nazwy wyjściowe (j. angielski)	Tłumaczenie na j. polski	Tłumaczenie na j. szwedzki
<b>Black Dye</b>	<b>Czarny</b> barwnik	<b>Svart färg</b>
<b>Black Wool</b>	<b>Czarna</b> wełna	<b>Svart ull</b>
<b>Black Carpet</b>	<b>Czarny</b> dywan	<b>Svart matta</b>
<b>Black Terracotta</b>	<b>Czarna</b> terakota	<b>Svart terrakotta</b>
<b>Black Glazed Terracotta</b>	<b>Czarna</b> glazurowana terakota	<b>Svartglaserad terrakotta</b>
<b>Black Concrete</b>	<b>Czarny</b> beton	<b>Svart betong</b>
<b>Black Concrete Powder</b>	<b>Czarny</b> cement	<b>Svart betongpulver</b>
<b>Black Stained Glass</b>	<b>Czarne</b> szkło	<b>Svartfärgat glas</b>
<b>Black Stained Glass Pane</b>	<b>Czarna</b> szyba	<b>Svartfärgad glasruta</b>
<b>Black Shulker Box</b>	<b>Czarna</b> shulkerowa skrzynia	<b>Svart shulkerlåda</b>
<b>Black Bed</b>	<b>Czarne</b> łóżko	<b>Svart säng</b>
<b>Black Candle</b>	<b>Czarna</b> świeca	<b>Svart stearinljus</b>
<b>Black Banner</b>	<b>Czarny</b> sztandar	<b>Svart fana</b>

Tabela 1. Tłumaczenie chromatonimu ‘black’ na j. polski i j. szwedzki w grze *Minecraft*.

Naturalnym byłoby tłumaczenie tych nazw przedmiotów na język elfdalski w ten sam sposób, jednak zasada stosowania tego samego chromatonimu, co w nazwie barwnika, została zastosowana tylko przy 7 barwach.

Chromatonimy *white, black, gray, brown, yellow, green, blue* w tłumaczeniu na język elfdalski występują tylko w jednym wariantcie (jeśli traktujemy formy rodzaju męskiego, żeńskiego i nijakiego jako jeden wariant). Są to kolejno *wait* [*wait* adj. masc./fem. sg. Nom.] / *waitt* [*wait* adj. neut. sg. Nom.], *swart* [*swart* adj. masc./fem./neut. sg. Nom.], *grå* [*grå* adj. masc./fem. sg. Nom.] / *grått* [*grå* adj. neut. sg. Nom.], *brun* [*brun* adj. masc./fem. sg. Nom.] / *brunt* [*brun* adj. neut. sg. Nom.], *guol* [*guol* adj. masc./fem. sg. Nom.] / *guolt* [*guol* adj. neut. sg. Nom.], *gryön* [*gryön* adj. masc./fem. sg. Nom.] / *gryönt* [*gryön* adj. neut. sg. Nom.], *blå* [*blå* adj. masc./fem. sg. Nom.] / *blått* [*blå* adj. neut. sg. Nom.]. W przypadku tych siedmiu chromatonimów trzeba jednak zwrócić uwagę na dwie różnice względem standardu słownikowego. Pierwsza z nich dotyczy pominięcia ['] w formach rodzaju nijakiego w słowach *grå'tt* i *blå'tt*, które w grze zapisane zostały jako *grått* i *blått*, co jest zgodne z systemem zapisu wykorzystywanym przez Åkerberga (2012). Druga natomiast polega na dwukrotnym błędnym dopasowaniu do rzeczownika przymiotnika we właściwym rodzaju gramatycznym: *waitt terrakotta* oraz *wait stiarinljuos*. Rzeczownik *terrakotta* jest rodzaju żeńskiego, więc chromatonimem przed nim stojącym powinien być *wait*, a *stiarinljuos* jest rodzaju nijakiego, więc odpowiednim przymiotnikiem byłby *waitt*.

Niewielkie różnice w wariantach tłumaczeń pojawiły się przy chromatonimach takich jak *red, light blue* oraz *light gray*. Słowo *red* zostało przetłumaczone zgodnie ze słownikowym standardem niemal we wszystkich przypadkach jako *roð* [*roð* adj. masc./fem. sg. Nom.] / *rott* [*roð* adj. neut. sg. Nom.], ponownie z pominięciem ['] w słowie *ro'tt*. Raz natomiast pojawiło się tłumaczenie *rod*, które nie jest zgodne z żadnym z przedstawianych wcześniej zapisów, lecz litera *d* zdaje się być wykorzystywana, wtedy gdy litera *ð* nie jest obecna w dostępnej czcionce. Jednak ta forma pojawia się w słowie *Rodflekkadglasrut* (eng. *Red Stained Glass Pane*), gdzie litera *ð* pojawia się w dalszej części słowa; dla porównania w tłumaczeniu *Red Stained Glass* chromatonim *roð* jest obecny – *Rodflekkadglas*.

Chromatonim *light blue* został przetłumaczony w 8 z 13 przypadków jako *liuosblå* [*liuosblå* adj. masc./fem. sg. Nom.], co zgodne jest ze

słownikowym standardem. W pozostałych 5 przypadkach słowo to zostało przetłumaczone jako *ljuosblå* [ljuosblå adj. masc./fem. sg. Nom.] / *ljuosblått* [ljuosblå adj. neut. sg. Nom.], z literą *j* zamiast *i* oraz z pominięciem ['] w formie rodzaju nijakiego. Zastąpienie *i* przez *j* prawdopodobnie spowodowane jest wpływem języka szwedzkiego, w którym ekwiwalent tego chromatonimu stanowi *ljusblå* [ljusblå adj. utr. sg.] / *ljusblått* [ljusblå adj. neut. sg.]. *Light gray* przetłumaczono w sposób podobny, w 8 z 13 przypadków jako *liuosgrå* [liuosgrå adj. masc./fem. sg. Nom.], w 4 z 13 jako *ljuosgrå* [ljuosgrå adj. masc./fem. sg. Nom.] / *ljuosgrått* [ljuosgrå adj. neut. sg. Nom.] i raz jako zupełnie inny chromatonim *syán*, w tłumaczeniu *Light Gray Glazed Terracotta* na *Syanglasirað terrakotta*.

W przetłumaczonych nazwach przedmiotów, zawierających w języku wyjściowym chromatonim *orange*, pojawiają się aż cztery warianty. W 9 z 13 przypadków zostało zastosowane zgodne ze słownikiem słowo *guolroð* [guolroð adj. masc./fem. sg. Nom.], które można przetłumaczyć dosłownie jako *żółto-czerwony*. Raz wykorzystany został drugi wariant, który również jest obecny w oficjalnym słowniku, czyli *brandguol* [brandguol adj. masc./fem. sg. Nom.], który oznacza *ognisto-żółty*; co ciekawe ta opcja pojawia się tylko w przypadku tłumaczenia nazwy świecy *Orange Candle* – *Brandguol stiarinljuos*. Raz słowo *orange* zostało przeniesione z języka angielskiego lub szwedzkiego, w którym zapisywane jest w ten sam sposób, a dwa razy została wykorzystana jego transpozycja fonetycznofonologiczna z jednego z tych języków: eng. *Orange Stained Glass* – ovd. *Orandjflekkadglas* oraz eng. *Orange Stained Glass Pane* – ovd. *Orandjflekkadglasrut*.

Kolor różowy, czyli wyraz *pink*, został przetłumaczony w większości przypadków, bo w 8 z 13, jako *stjär* [stjär adj. masc./fem. sg. Nom.]. Słowo określające kolor różowy o tej samej etymologii, czyli pochodzące od francuskiego *couleur de chair* (pol. *kolor ciała*), jest obecne również w języku szwedzkim – *skär* [skär adj. utr. sg.]. Zostało ono jednak wyparte przez *rosa* [rosa adj. utr./neut. sg.], pochodzące również z języka francuskiego (fra. *rose*). *Rosa* [rosa adj. masc./fem./neut. sg.] pojawiło się również dwa razy w tłumaczeniu *pink* na język elfdalski, trzy razy zostało natomiast zapisane jako *råsa* [råsa adj. masc./fem./neut. sg. Nom.], podczas gdy podstawowy zapis zalecany przez słownik, czyli *ruosa*, w tłumaczeniu nie występuje nawet raz. Zastosowanie *rosa* i *råsa* to prawdopodobnie wpływ języka szwedzkiego, a niejednołity zapis spowodowany jest najpewniej

tym, że w języku elfdalskim wymowa liter o i å może być praktycznie taka sama (Rådjärum, 2005, s. 6).

Chromatonim *purple* we wszystkich poza jednym przypadkiem został przetłumaczony jako *lila* [*lila* adj. masc./fem./neut. sg./pl. Nom.], co pokrywa się z *lila* [*lila* adj. utr./neut. sg./pl.] w języku szwedzkim. Jedynym wyjątkiem jest tłumaczenie **Purple Glazed Terracotta** na **Purpurglasirad terrakotta**, z wykorzystaniem *purpur* [*purpur* adj. masc./fem./neut. sg./pl. Nom.], które w języku szwedzkim używane jest najczęściej jako rzeczownik oznaczający *purpurę*. Jednak w tłumaczeniu **Purple Terracotta** słowo *purpur* już się nie pojawia (**Lila terrakotta**). *Lila* pojawia się również w tłumaczeniu chromatonimu *magenta* na język szwedzki, we wszystkich przypadkach jako *ljuslila* [*ljuslila* adj. utr./neut. sg./pl.], i na język elfdalski, w 8 z 13 przypadków jako *liuoslila* [*liuoslila* adj. masc./fem./neut. sg./pl. Nom.]. W pozostałych przypadkach słowo *magenta* zostało przeniesione, jednak raz w połączeniu z imiesłowem *fergað*, tworząc *magentafergað* [*magentafergað* p.p.], czyli dosłownie *magenta barwiony*.

*Lime* jako chromatonim jest nieobecne zarówno w języku szwedzkim, jak i w języku elfdalskim. W szwedzkim zastosowano więc compositum słów *lime* (pol. limonka) i *grön* (pol. zielony) – *limegrön* [*limegrön* adj. utr. sg.] / *limegrönt* [*limegrönt* adj. neut. sg.]. Podobnie zrobiono w 7 z 13 przypadków w języku elfdalskim – *limegryön* [*limegryön* adj. masc./fem. sg. Nom.]. Raz słowo *lime* zostało przeniesione w połączeniu ze wspomnianym wcześniej imiesłowem *fergað*, tworząc *limefergað* [*limefergað* p.p.]. Trzy razy w połączeniu z *fergað* pojawiła się natomiast transpozycja fonetyczno-fonologiczna *laim*, czyli *laimfergað* [*laimfergað* p.p.]. *Laim* pojawiło się też jako tłumaczenie chromatonimu *lime* samodzielnie: eng. **Lime Stained Glass** – ovd. **Laimflekkadglas**. Raz dokonano również błędnego tłumaczenia. Osoba tłumacząca zamiast chromatonimu przetłumaczyła jego homonim w języku angielskim na *kalk* [*kalk* n. masc. sg. indef. Nom.], czyli *wapno*.

Ostatnim chromatonimem jest *cyan*, który w polskiej wersji gry funkcjonuje jako  *błękitny*, a w szwedzkiej jako słowo *turkos*, które w drugiej połowie XX w. wyparło słowo *cyan*, jako określenie barwy między niebieskim a zielonym. W tłumaczeniu na język elfdalski zdecydowano się natomiast na pozostawienie słowa *cyan*, jednak aż w 4 wersjach – raz przenosząc słowo z języka wyjściowego bez zmian, a w trzech przypadkach stosując transpozycję fonetycznofonologiczną – *syän*. Obie wersje

pojawiły się też w połączeniu z *fergað* – 7 razy jako *syansfergað* [*syansfergað* p.p.] i 2 razy jako *cyanfergað* [*cyanfergað* p.p.].

Chromatonimy znajdujące się wśród tłumaczenia nazw przedmiotów na język elfdalski można podzielić na dwie grupy pod względem pochodzenia na: te pochodzenia staronordyckiego, które stanowią ok. 67 proc. wszystkich obecnych w elfdalskiej wersji gry chromatonimów, jak np. ovd. *blá* od non. *blár*, ovd. *swart* od non. *svartr*, ovd. *gryön* od non. *grænn*, ovd. *wait* od non. *hvít*; te pochodzenia obcego, które stanowią ok. 33 proc., jak np. ovd. *stjár* od fra. *chair*, ovd. *lila* od fra. *lilac*, ovd. *syán* od ell. *κύανος* (*kúanos*), ovd. *magenta* od eng. *magenta*. Dodatkowo można podzielić też chromatonimy-composita na: przymiotnikowe, które są tworzone metodą naturalną dla języków skandynawskich, i które stanowią 78 proc. – np. *liuosblá*, *limegryön*, *guolroð*, *brandguol*; imiesłowowe, które zostały utworzone na potrzeby gry, z wykorzystaniem imiesłówów pochodzących od *fergað*, jak np. *limefergað*, *syansfergað*, *magentafergað*, i które stanowią 22 proc.

## 5. Wnioski i dyskusja

Podsumowując, nie da się nie zauważyć, iż tłumaczenie jest bardzo niesystematyczne i niedokładne oraz nie spełnia ono narzuconych przez grę zasad nazywania przedmiotów. Wiedząc, że tłumaczenia gry wykonywane są głównie za pośrednictwem platformy *Crowdin*, można wywnioskować, że w przypadku języka elfdalskiego jest ono autorstwa grupy osób, między którymi komunikacja była dość nieudana. Dodatkowo nie zostało ono dokładnie przeanalizowane przez osobę kierującą projektem. Nie można też nie wziąć pod uwagę wpływu dalej nieustabilizowanej ortografii języka. Mimo ustalonej w 2005 r. standaryzacji, wielu tłumaczy, jak i autorów książek i artykułów o języku elfdalskim, dalej posługuje się odmiennym systemem zapisu słów. Elin Bergman, która jest użytkowniczką gry *Minecraft* oraz języka elfdalskiego, o wersji gry w języku elfdalskim powiedziała: „[...] bardzo fajnie jest grać w naszym własnym języku. Ja sama nie jestem przyzwyczajona do czytania po elfdalsku”<sup>9</sup>

.....

<sup>9</sup> W oryg. „[...] det är väldigt roligt att spela på vårt eget språk. Jag själv är inte så van att just läsa äldalska”.

(tłum. M.P.) (cyt. za Rehnström, 2020), co daje informację, iż natywni użytkownicy tego języka sami nie są przyzwyczajeni do czytania w tym języku. Są oni też świadomi, że dokonane tłumaczenie jest nieidealne, o czym mówi Emil Martinsson: „Uważam, że elfdalskie tłumaczenie jest dobre. Większość jest poprawna”<sup>10</sup> (tłum. M.P.) (cyt. za Rehnström, 2020).

Jednakże wśród pozytywnych wniosków można wyróżnić to, że gra *Minecraft* daje pole na realizację zachowania i rewitalizacji języków zagrożonych. A ze względu na jej charakter istnieje możliwość, aby tę grę zlokalizować. Jest to dalsza perspektywa mająca na celu zachowanie dziedzictwa kulturowego, którego częścią jest język. Gra angażuje również indywidualnych i niezależnych aktywistów językowych oraz organizacje zajmujące się zachowaniem i rewitalizacją języka, skutkiem czego może powstać współpraca, która bez tej gry nie byłaby możliwa. Co więcej, popularność gry drastycznie zwiększa prawdopodobieństwo popularyzacji wiedzy i świadomości o języku elfdalskim i innych językach zagrożonych. Gra sprzyja także produktywności języka zagrożonego w kontekście wyzwań cywilizacyjnych, na co dowodem są nowopowstałe chromatonimy utworzone na potrzeby przetłumaczenia gry.

W ramach konkluzji należy uznać, że głównym problemem jest brak zorganizowanego i ustandaryzowanego modelu pracy, co znacząco wpływa na jakość tłumaczenia gry. Niemniej jednak *Minecraft* jest polem, na którym można również rewitalizować dany język w takim zakresie, jakiego dotyczy tematyka gry. Oprócz chromatonimów analizowanych w tej pracy w grze istnieje wiele innych pól semantycznych pozwalających na sprawdzenie jakości tłumaczenia, np. przedmioty wykonane z różnych gatunków drzew lub rodzajów skał. Ta metoda może być wykorzystana również przy badaniu innych języków mniejszościowych, na które została przetłumaczona gra *Minecraft*.

## Literatura

- Åkerberg, B. (2012). *Älvdalsk grammatik*. Mora: Ulum Dalska.
- Berlin, B. and Kay, P. (1991). *Basic color terms: their universality and evolution*. Berkeley, California: University of California Press.

.....

<sup>10</sup> W oryg. „Jag tycker att den älvdalska översättningen är bra. Det mesta är rätt”.



- Bieszka, M. (2021). Coding colours: Differences across languages and their consequences for translation and language teaching, *Beyond Philology An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching*, 18(2), 9-25.
- Crowdin.com (2011). Mojang/Minecraft. Online: <<https://crowdin.com/project/minecraft>>. Data dostępu: 13 listopada 2023
- Dołowy, N. (2008). Możliwości rewitalizacji zagrożonych języków: między odpowiedzialnością państwa a działaniami mniejszości językowych. *Kultura i Społeczeństwo*, 52(2), 209-228.
- Gacek, D. (2019). Translation of Video Games in the Context of Polish Localizations. *New Horizons in English Studies*, 4, 185-208.
- Garbacz, P. (2010). *Word Order in Övdalian: a study in variation and change*. Lund: Lund University, Centre for languages and literature.
- Gault, M. (20 listopada 2017). 'Minecraft' Is Helping Preserve the Ancient Language of Elfdalian, Vice. Online: <<https://www.vice.com/en/article/a37dw4/minecraft-elfdalian-swedenlanguage>>. Data dostępu: 13 listopada 2023.
- Gilbert, B. (8 lutego 2017). Why 'Minecraft' is the most popular game in the world, Business Insider Nederland. Online: <<https://www.businessinsider.nl/minecraft-explained-2017-2/>>. Data dostępu: 13 listopada 2023.
- Granic, I., Lobel, A., Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78.
- Hinton, L. (2018). Approaches to and Strategies for Language Revitalization. W: K. L. Rehg, L. Campbell (red.), *The Oxford Handbook of Endangered Languages* (s. 443-465). Oxford: Oxford University Press.
- Hinton, L., Hale, K.L. (red.). (2001). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic press.
- Hornsby, M. (2016). Zagrożenie języków. W: N. Nau i in. (red.), *Języki w niebezpieczeństwie: księga wiedzy* (s. 91-104). Poznań: Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu.
- Kurtyka, J., Mordel, W. (2022). Oddziaływanie gier wideo na funkcje poznawcze. Przegląd badań. W: P. Winiarczyk, J. Maguś (red.), *Consensus Studenckie Zeszyty Naukowe* (s. 207-224). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

- Klimova, B., Kacet, J. (red.). (2017). Efficacy of Computer Games on Language Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 19–26.
- Lindblom, P.-Å. (2016). Älvdalskan—Kämpar för sin överlevnad. *Fjärde världen*, 1, 16–17.
- Melerska, D. (2011). Älvdalskan – mellan språkdöd och revitalisering. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: praca doktorska.
- Mojang Studios (2009). Minecraft [gra wieloplatformowa] Mojang Studios, Szwecja.
- Newzoo.com (24 października 2023). Most popular PC games by monthly active users (MAU) – 37 markets. Online: <<https://newzoo.com/resources/rankings/top-20-pc-games>>. Data dostępu: 13 listopada 2023.
- Prot, S. i in. (2012). Video Games: Good, Bad, or Other? *Pediatric Clinics of North America*, 59(3), 647–658.
- Rehnström, B. (2020). Dataspelet Minecraft översatt till älvdalska – jättestora Microsoft hjälper det lilla, hotade språket. Online: <<https://www.forrochnu.se/alvdalska-minecraft/>>. Data dostępu: 13 listopada 2023.
- Remmerswaal, R., Dykes, R. (2023). Self-Access learning and Minecraft: Observations and student perceptions. W: T. D. Cooper, J. York, (red.), *Playful CALL: Exploring the Intersection of Games and Technology in Language Education Selected papers from the JALTCALL 2022 Conference, Japan (online)*. Tokyo: JALTCALL.
- Rådjdärum (Älvdalska språkrådet) (2005). Förslag till en enhetlig stavning för älvdalska. Online: <[http://www.ulumdalska.se/wp-content/uploads/2017/10/alvdalsk\\_ortografi.pdf](http://www.ulumdalska.se/wp-content/uploads/2017/10/alvdalsk_ortografi.pdf)>. Data dostępu: 13 listopada 2023.
- Sapir, Y. (2005). Elfdalian, the Vernacular of Övdaln. W: G. Nyström (red.), *Fuost konferensn um övdalskų* (s. 189–228). Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Siek-Piskozub, T. (2009). Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problemy. W: D. Sikora-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych: Zarys teorii i praktyki* (s. 9–19). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Šimkienė, A., Mocartienė, J., Raubaitė, G. (2023). Primary Grade Students' Experiences about Lithuanian Language Lessons on the „Minecraft” Platform. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(10), 6418–6429.

- Steensland, L. (2010). Material till en älvdalsk ordbok: svenska-älvdalska, älvdalska-svenska. Älvdalen: Ulum Dalska.
- Steensland, L. (2015). Älvdalskans stavning – historia, nuläge och framtidsperspektiv. Online: <<https://web.archive.org/web/20170320215411/http://larssteensland.se/Stavning.pdf>>. Data dostępu: 13 listopada 2023.
- Steensland, L. (2021). Älvdalsk ordbok. Online: <<https://dalsk.ordbok.gratis/>>. Data dostępu: 13 listopada 2023.
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (2003). *Language Vitality and Endangerment. International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages*. Paris: UNESCO.
- Wagener, G. L., Schulz, A., Melzer, A. (2024). Games, hormones, and “dark” personalities: Dark tetrad and the effects of violent gaming on aggression, cortisol, and testosterone. *Physiology & Behavior*, 274, 114421.
- Weihua, Y. (2017). A Discussion of Color Metaphors From the Perspective of Cognition and Culture. *Studies in Literature and Language*, 15(1), 19–23.
- World Atlas of Languages. Online: <<https://en.wal.unesco.org/>>. Data dostępu: 13 listopada 2023.
- Zamziba, M.N.F.B. i in. (2023). Applying Minecraft to Learn Arabic Language and Islamic Studies. *International Conference of Research on Language Education*, 532–542.
- Zieliński, M. (2004). Język prawny, język administracyjny, język urzędowy. W: E. Malinowska (red.), *Język—Prawo—Społeczeństwo* (s. 9–18). Opole: Uniwersytet Opolski.
- Zuberi, H. (4 kwietnia 2022). Why is Minecraft So Popular? Online: <<https://www.minecraftglobal.com/why-is-minecraft-so-popular/>>. Data dostępu: 13 listopada 2023.

**Mateusz Piekarski** – kandydat na studia doktoranckie w Szkole Nauk o Języku i Literaturze UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

---

### **Czy *Minecraft* wspiera języki zagrożone?**

**Abstrakt:** Artykuł ma na celu ukazanie na przykładzie elfdalskiego, w jaki sposób tłumaczenie gry *Minecraft* może wspierać zachowanie i ożywianie zagrożonych języków regionalnych. W artykule znajdują się związane informacje na temat samej gry, krótki opis aktualnej sytuacji języka

elfdalskiego oraz jego systemu gramatycznego, ortografii i historii jego obecności w grze. Te informacje stanowią niezbędne wprowadzenie do analizy językoznawczej tłumaczenia chromatonimów będących częścią nazw przedmiotów dostępnych w grze. Wyniki analizy są podstawą do wnioskowania na temat tego, czy gra *Minecraft* daje możliwość rewitalizacji małego języka zagrożonego.

**Słowa kluczowe:** *Minecraft*, elfdalski, języki zagrożone, rewitalizacja języka, tłumaczenie chromatonimów

.....

# Multitextuality in RPGs: a ludonarrative synergy model for video game text analysis

*Wielotekstowość w grach RPG: model synergii ludonarracyjnej w analizie tekstów w grach wideo*

## Dagmara Solska

Uniwersytet Gdański, Gdańsk

dagmara.solska@phdstud.ug.edu.pl | ORCID: 0000-0002-0614-9565

---

**Abstract:** The article presents the textual potential of games and distinguishes between the types of texts in text-heavy video games. Text types are categorized according to the diegetic/non-diegetic situation vis-à-vis the game world and primary text function. It is assumed that role-playing games (RPGs) such as *Divinity: Original Sin 2* (Larian Studios, 2017) encompass a greater volume of textual material. The proposed corpus analysis model is based on the concept of ludonarrative synergy, text and discourse linguistics, and methods of natural language processing (NLP) and computational linguistics. Two-level text analysis using Python examines the validity of categorizing game texts according to an extended diegetic/non-diegetic model.

**Keywords:** video games, textuality, role-playing game, applied linguistics, computational linguistics

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.8 | received: 31.12.2022 | revision: 09.05.2023 | accepted: 24.12.2023



# 1. Introduction

Bernal-Merino (2007) points to the fact that video games can be perceived as a form of multi-textual interactive entertainment. With this consideration in mind, both the variety of textual material and the nature of video games as software artifacts can be seen as a starting point in considering the issues related to operating “in a multitextual environment” (Gonzalez de Benito, 2017, p. 16). Video games can be further codified as relevant objects of study not only within the field of game studies but also in the field of philology, linguistics, and computer science (Burn, 2016). Within the scope of this article, video games will be positioned as multitextual, computer-mediated, ludonarrative entities that emerge through the interplay between ludic (gameplay-oriented) and narrative (storyworld and world-building-oriented) elements. With role-playing games (RPGs) perceived as a language-oriented game genre encompassing a greater textual density, game text can be further classified according to the represented game world situation and investigated from the perspective of a linguistically-motivated, computational methodology-based study of game text types in the proposed diegetic (in-game situation and narrative-oriented) and non-diegetic (external paratext situation and game mechanics-oriented) model.

## 2. Textuality in video games

### 2.1. Multimodality, interactivity, and game text

The field of video game studies has experienced an upward trend toward being preoccupied with analyzing games through the lens of multimodality (Balteiro, 2019; Toh, 2019; Wildfeuer, Stamenković, 2022). Indeed, video games can be investigated as “one of the richest examples of multimodal texts” (Mejías-Climent, 2017, p. 99) in which varying modes of communication are employed to create the game world and its textualities. As stated by Mejías-Climent, the medium of video games represents the very first medium to accommodate “multiple stimuli and visual dynamism [...] combined with the active participation of the user” (p. 7). From this standpoint, video games can be further conceptualized as multimedia

interactive entertainment software (Bernal-Merino, 2015) and “‘readable’ textual artefacts” (Atkins, Krzywinska, 2007, p. 24) constructed by the game’s storyworld, mechanics, embedded code as well as audiovisual representation and traversed in players’ interaction “transmitted by the tactile channel” (Mejías-Climent, 2017, p. 101).

Through the employment of a multimodal approach, the distinctive characteristic of video games, i.e. interactivity component, is recognized and modes (“codes”) are essentially perceived as a starting point in the creation of the “ludonarrative frame” (Toh, 2019) for video game text analysis. With interactivity highlighted as a key component of the game experience, video games can be further construed as interactive textual entities. The concept of video game interactivity, in turn, can be linked to the property of non-linearity of game text “displayed in different locations of the product in obedience to players’ actions and which often do not have a clear meaning outside the context of the game” (Pettini, 2022, p. 45).

## **2.2. Ludonarrative in video games**

Since the emergence of video game studies in the early 2000s, a theoretical play-versus-story debate has been somewhat central to the field (Kapell, 2016). While the proponents of a more ludic focus in video game research approach games as instances of play (“action”) requiring a unique framework, those in favor of narrative-oriented study favor the identification of game-worlds as representations entrenched in storytelling and the so-called diegetic mode. In arguing for a methodology balanced between the ludic and narrative dimensions, Jones asserts that the discussions within game studies seem to have “moved in a more productive direction” (p. 6), with recent “hybridizing” approaches recognizing the overlap between “play theory” (Ker, 2006) as well as “diegetic gameworld” (Jones, 2008) and its narrative representation. By compounding both ludic, play-focused and narrative-oriented dimensions, the term ludonarrative reflects the “hybrid nature of the medium of video games” (Kokonis, 2014, p. 171) integrating “digital technological base” elements (p. 175) and more traditional forms of storytelling.

The term ludonarrative itself can be understood as a “structural quality of the video game artifact [...] or a high-level framework to understand video games” (Koenitz, 2018, p. 1). Despain and Ash propose the term



ludonarrative harmony to signify “the synchronized interaction between the mechanics and narrative supported by systems that creates a unified story” (2016, p. 2). With this in mind, the constructed narrative “provides context for mechanics” (p. 3). As stated by O’Hagan and Mangiron (2013), this type of ludonarrative synergy in which play and story exist in an interplay can be seen as relevant in the analysis of story-oriented video games such as role-playing games due to the fact that they entail a greater textual variety inherently embedded in game mechanics. In the scope of the following article, the concept of ludonarrative is employed as both a “structural quality” (Koenitz, 2018) organizing gameplay-related (ludic) and narrative-oriented (storyworld and world-building) texts as well as a key component of the analytical framework for discerning game texts based on their situation with regard to the represented gameworld, a model introduced in later sections.

### **2.3 Game genre and text type(s) dependency**

Clearwater argues that a “genre-conscious approach is critical to game analysis (regardless of any disciplinary, theoretical, or methodological starting point)” (2011, p. 39) due to the importance of outlining “traditions and affinities”, i.e. bounded conventions, in mapping the “fundamental characteristics” of video games. In fact, it can be argued that the categorization of video games into convention-bound genres maps out prominent text types positioned in the gameworld. Mangiron and O’Hagan (2006) indicate that certain video game genres such as role-playing games (RPGs) display significantly more complex, branching narrative structures and text-heavy configurations; thus, RPGs are seen as a genre that encompasses a greater volume and variety of text types.

Due to the fact that the dialogic nature of role-playing games can be traced back to the tabletop tradition of storytelling, they can be perceived as a “highly language oriented” (Mäyrä, 2017, p. 1) genre that “tends to prioritize reflection, reading and strategy over pace or spectacle” (Carr et al., 2006, p. 21). Mäyrä argues that with game engines offering “more support for dialogue and audiovisual storytelling” (p. 9), RPGs are to a greater degree “heavy with textual material [...]”. Furthermore, Erickson (2009) asserts that writing for RPGs necessitates the implementation of interactive storytelling in game design; for instance, through organizing text(s) in broad dialogue

tree structures to enable different narrative paths to be chosen by the player. The aforementioned features of role-playing games contribute to the creation of structurally complex games with a substantial diegetic potential particularly relevant from the perspective of a linguistically-motivated study.

### **3. Textuality in linguistic approaches**

#### **3.1. Interdisciplinary relevance of text and discourse linguistics**

Van Dijk (1980) claims that text linguistics embodies all research on language in which the text is situated as the focal point of the inquiry. In this view, text linguistics does not constitute a single, unified framework but rather an evolving field of text-oriented research in new contexts. Labocha suggests that text linguistics presupposes a “broader context than only the strictly linguistic one” (2011, p. 60). With text linguistics conceptualized as a “science of texts” (ibid.), the interdisciplinary approach to the study of text and textuality is underlined.

In their complexity-based model of discourse comprehension, Kintsch and van Dijk perceive discourse as processed from the lower (word) unit level to its macrostructure. The notion of text can be understood in terms of “overall textual structures” (1983, p. 10) that exhibit “global” organization. In fact, van Dijk defines the term “text” as “the abstract theoretical construct underlying [...] discourse” (1977, p. 3) and “macro-structures” associated with the global meaning oftentimes equated with typology. Van Dijk construes type as a “name of a class of objects that are considered ‘identical’ from a certain point of view” (1972, p. 298), with objects categorized within a given class sharing “a set of common properties” (ibid., p. 299). In this view, macrostructures are seen as particularly relevant in discerning text types on the basis of text-internal and global structural organization. Although van Dijk enacts a literary/non-literary (narrative and functional) textual typology, this type of categorization can be re-established in the context of narrative and ludic game texts.

#### **3.2. Text, text typology, and computational linguistics**

Considering the relationship between computational and corpus approaches, Xiao (2010) recognizes that natural language processing

(NLP) and corpus linguistics are closely-related fields since both employ electronic corpora for linguistic information extraction purposes, with corpora seen as a collection of texts structured according to external linguistic criteria. Jurafsky and Martin (define the field of NLP as the practical field of computational linguistics, with natural language systems research “developing computational models for language processing from a corpus” (2020, p. 14) in areas of syntactic processing, semantic interpretation, and discourse pragmatics.

Considering text typology from the perspective of computational linguistics, corpus-based text profiling “supports different types of segmentation and markings of the primary textual data” (Folch et al., 2000, p. 4). Typological marking stems from the observation of the statistically-represented textual data while NLP-based segmentation related to part-of-speech (POS) tagging, vocabulary, and morpho-syntactic patterns is examined. In the scope of this article, typological marking from extracted properties of texts is based on text segmentation and internal text properties in order to establish types of game text.

## **4. *Divinity: Original Sin II*: two-level, corpus-based video game text analysis**

### **4.1. Ludonarrative synergy game text model**

Galloway introduces the terms diegetic and non-diegetic to categorize the “game’s total world” elements with regard to their situation in the “gaming apparatus”. In this framework, diegetic texts include “the game’s total world of narrative actions” (2006, p. 7) and non-diegetic texts encompass all elements “outside” of what “constitutes a pretend world of character and story” (ibid.). O’Hagan and Mangiron employ the diegetic/non-diegetic categorization to position types of game text entailed in game localization processes to “examine textual characteristics of a video game [...]” (2013, p. 153).

Basing on Galloway’s and O’Hagan and Mangiron’s typologies, the author proposes an extended categorization of game texts in a ludonarrative synergy model (Table 1) that considers the interplay between play and story textualities.

**Table 1.** Ludonarrative synergy game text categorization – diegetic (narrative) and non-diegetic (ludic) texts

Diegetic text	Non-diegetic text
Storyline narrative text	User Interface (UI)
World-building narrative text	System messages and pop-ups
World-building ludic text*	Player tutorials
Voice-over	Paratext

In the proposed model, diegetic texts encompass storyline narrative text (storyworld-related text, character dialogue), world-building narrative text (lore material), and world-building ludic text (item, skill, and class “flavor” text) bridging the gap between narrative and ludic textuality, thus, marked with an asterisk as a hybrid case in Table 1. On the other hand, non-diegetic texts cover gameplay-focused and technical texts such as UI text (menus), player tutorials informing the player about gameplay, and a highly mixed category of associated paratext (Bernal-Merino, 2015). Externally situated paratext includes legal texts (end-user license agreement), informative texts such as ReadMe files, game manuals, and the official game website. With the role-playing genre viewed as language-oriented and entrenched in the narrative game genre, diegetic (narrative and world-building-focused) texts are perceived as a more productive type of text. Grounded in van Dijk’s (1972) concept of macrostructures introduced in section 3.1, the analysis of game text types is situated on two levels: micro-level of text-internal properties (lexical and syntactic analysis) and macro-level (clustering on ‘global’ level).

#### 4.2. *Divinity: Original Sin 2* and text-heavy format

*Divinity: Original Sin 2* (Larian Studios, 2017) is a turn-based, “narrative-driven, next-generation sandbox RPG set in a sprawling world with a story that reacts to who you are and what you have done” (Bandai Namco Europe, 2018). *Divinity: Original Sin 2* offers a highly customizable narrative experience in which “you [player] define the world, the world

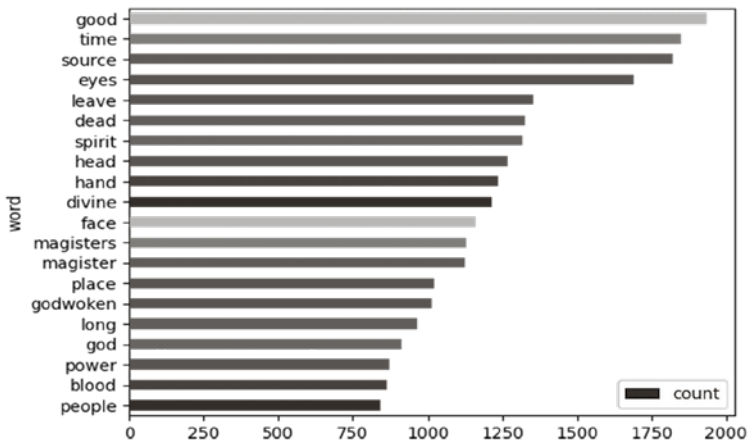
does not define you [player]” (Larian Studios, 2022). In both of these definitions, the intricate narrative and rich world-building are put at the forefront of the game experience. Within the storyworld of Rivellon, the Godwoken (player character) is urged by one of the Seven Gods, depending on the origin story chosen, to pursue Divinity in the battle for ascension to godhood.

Due to its narrative-driven nature and pen-and-paper-like freedom, *Divinity: Original Sin 2* can be situated as especially relevant in the analysis of the text-heavy format. The corpus of game texts was compiled from text files stored in the localization folder in PAK file format, *Divinity: Original Sin 2 Wiki*, and scraped from the official website and, subsequently, grouped according to their game world situation. The dialogue and world-building-related materials in .pak files were extracted and saved in an .xml file. In order to extract plain text from the .xml document, the file was consequently parsed using Python and ElementTree package and then saved in UTF-8 encoding. Crucially, due to the fragmentary and non-linear nature of game texts organized in language strings, the process of text retrieval in a structured body such as corpora is impeded.

### 4.3. Micro-level text analysis

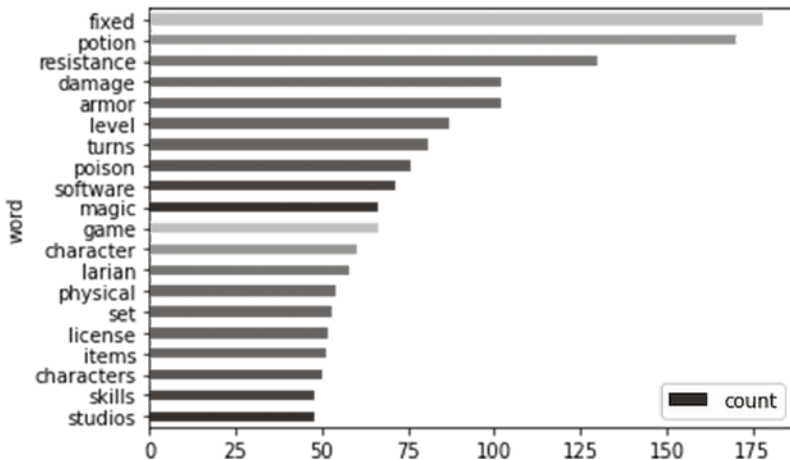
#### 4.3.1. Lexical analysis: TF-IDF and keyword extraction

In this study, the keyword extraction with Scikit-learn Python library and TF-IDF (term frequency-inverse document frequency) vectorization is used to identify words and phrases representing the text’s main, relevant content for document classification by similarity purposes. TF-IDF as one of the common information retrieval methods in text classification “measures the relevance of a token to a document” (Bengfort, Billbro, Ojeda, 2018, p. 300). That is to say, TF-IDF is used to calculate the relevance of a word to a document in a collection of documents in a corpus. Through the employment of the TF-IDF measure, the most common words underlying both diegetic and non-diegetic game texts are recognized as one of the text-internal features organizing the divide between the two overarching types of text.



**Figure 1.** Top 20 most common words in diegetic texts visualized with *Seaborn* Python library

Crucially, as can be seen in Figure 1, the most relevant words in diegetic texts refer to world-building and narrative-oriented elements, with “source” (world energy in Rivellon), “divine” related to the main story “divine ascension”, “magisters” as a division of the antagonist Divine Order, and “godwoken” associated with the title of the God’s champion recognized as crucial to the text.

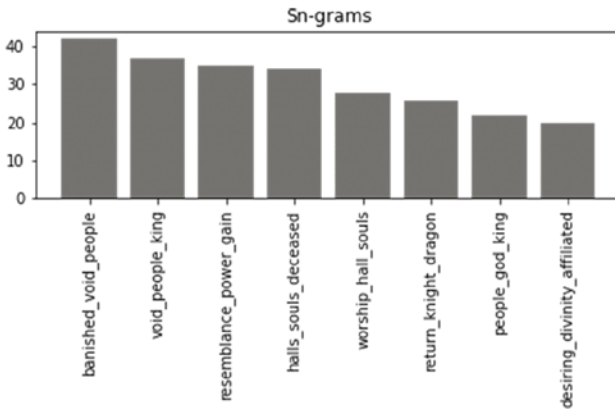


**Figure 2.** Top 20 most common words in diegetic texts visualized with *Seaborn* Python library

At the same time, non-diegetic texts include content words related to game mechanics including “potion”, “resistance” as a defense statistic, “damage”, “level” related to the in-game character leveling mechanic, and “turns” associated with the turn-based combat. Additionally, the words “software” and “game” can be perceived as linked to the nature of the video game medium and its ludic dimension.

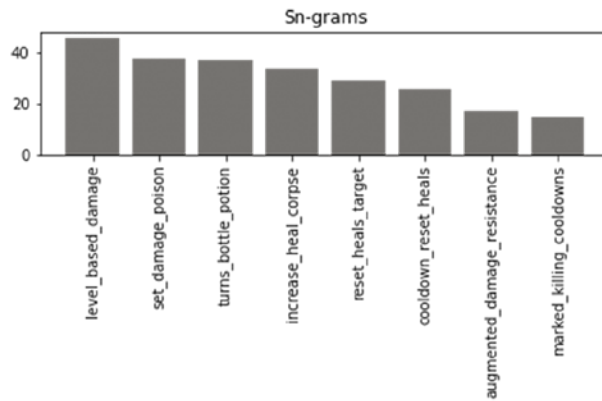
### 4.3.2 Syntactic analysis: grammar-based feature extraction

POS tagging can be defined as a grammar-based feature extraction (Bengfort, Bilbro, Ojeda, 2018). Following POS tagging, n-grams predicting the occurrence of a given word based on the occurrence can be employed to investigate text structures. While traditional n-grams recognize sequences in-text, syntactic n-grams (sn-grams) are “taken by following syntactic relations in syntactic trees” (Sidorov et al., 2013, p. 14). In the study, the SNgramExtractor module for Python is integrated to extract syntactic relations (SR tags).



**Figure 3.** Top 8 most common sn-grams in diegetic texts visualized with *Matplotlib* Python library

In the case of texts categorized as diegetic, the recognized sn-grams seem to refer to narrative actions vital to the storyworld including the banishment of the people to the Void and the return of the “God King”. Moreover, the extracted sn-grams are associated with the world-building dimension referring to locations in-game such as the Hall of Echoes to which the souls go to rest.



**Figure 4.** Top 8 most common sn-grams in non-diegetic texts visualized with *Matplotlib* Python library

As far as non-diegetic texts are concerned, gameplay-specific (ludic) sequences are highlighted. Sequences related to in-game statistics including attributes (e.g. `level_based_damage`), combat abilities (e.g. `increase_heal_corpse`), talents and skills-related properties (e.g. `cooldown_reset_heals`) arise as the most common combinations.

#### 4.4 Macro-level text analysis

##### 4.4.1. *K-means clustering and diegetic / non-diegetic framework*

The TF-IDF algorithm and the K-means clustering method are applied to the *Divinity: Original Sin 2* game text corpus to classify the previously introduced diegetic/non-diegetic texts through grouping (clustering) of texts according to their “global” structure. Prior to attaining the relevant features with TF-IDF, preprocessing ought to be performed on textual data to obtain clean data for the process of text grouping. The natural language toolkit Python library’s stopword list including common words to be filtered out is essentially appended and used on the `TfidfVectorizer` feature extraction in Scikit-learn. The `fit_transform()` method is employed so as to enable the dataset normalization implementation. The k-means clustering method is hereby chosen for the game text grouping since the number of clusters (the value of `k`) ought to be specified. The optimal number of clusters is, thus, based upon the model of ludonarrative game texts, with the value of `k` set to 2. In turn, Cluster 0 and Cluster 1 are formed.



**Table 2.** Top 10 words in cluster 0 (diegetic) and cluster 1 (non-diegetic)

Cluster 0	Cluster 1
lucian, seven, god, king, one, divine, source, lords, power, banished	fixed, game, larian, damage, level, original, divinity, sin, potion, software

Each of the determined centroids is organized into a descending list ordered by word relevance. As can be seen in Table 2, the top 20 words in two clusters are specified. The top words in Cluster 0 correspond to the lexical analysis results in diegetic texts; in other words, the most frequent words in Cluster 0 encompass words related to the storyworld and game's lore (lucian, seven, king, divine, source, lords) as well as narrative action (banished, power). Cluster 0, hereby referred to as diegetic, coincides with story-driven and world-building aspects of diegetic texts.

The most common words in Cluster 1 display the association with the words previously recognized as non-diegetic texts. The most relevant words in Cluster 1, further referred to as non-diegetic, include game mechanics-related words, particularly with regard to associated, technical texts ('fixed' as in patch notes), the nature of the game medium (game, larian, original, sin, software), and play-related terminology (damage, level, potion).

## 5. Conclusion

It is argued that certain convention-bound genres such as narrative-oriented RPGs exhibit a rich textual layer (text-heavy format), particularly relevant in the linguistically-motivated analysis of game textuality, with the linguistic layer inherently embedded in game mechanics and base code. Following Galloway's (2006) and O'Hagan and Mangiron's (2013) assumptions, the author proposes an extended categorization of game elements according to their gameworld exposure. Thus, game texts are grouped into diegetic (narrative-oriented) and non-diegetic (ludic) texts in a ludonarrative synergy model, a hybridizing framework structuring both story and play texts. In the study, computational methods are seen

as relevant tools in text-oriented language research. The results obtained in the textual analysis of *Divinity: Original Sin 2* (2017) indicate the validity of the categorization of diegetic/non-diegetic texts, with underlying text-internal differences recognized between text types (micro-level) and elements grouped according to their overall diegetic/non-diegetic orientation (macro-level) associated with the global 'content' of the text (Van Dijk, 1980).

## References

- Atkins, B., Krzywinska, T., (2007). Introduction: Videogames, Player Text. In: B. Atkins, T. Krzywinska (eds.), *Videogames, Player, Text* (pp. 1-7). Manchester: Manchester University Press.
- Balteiro, I. (2019). Lexical and Morphological Devices in Gamer Language in Fora. In: A. Ensslin, I. Balteiro (eds.), *Approaches to Videogame Discourse: Lexis, Interaction, Textuality* (pp. 39-57). New York - London: Bloomsbury Academic.
- Bandai Namco Europe (31 August 2018). "Divinity: Original Sin 2" – Definitive Edition. Online: <<https://en.bandainamcoent.eu/divinity-original-sin-2/divinity-original-sin-2-definitive-edition>>.
- Bengfort, B., Bilbro, R., Ojeda, T. (2018). *Applied Text Analysis with Python: Enabling Language-aware Data Products with Machine Learning*. Sebastopol, California: O'Reilly Media.
- Bernal-Merino, M. (2007). Challenges in the translation of video games. *Revista Tradumàtica*. 5(1), 1-7. Online: <<https://ddd.uab.cat/pub/tradumatica/15787559n5/15787559n5a2.pdf>>.
- Bernal Merino, M. (2015), *Translation and Localisation in Video Games. Making Entertainment Software Global*. London - New York: Routledge.
- Burn, A. (2016). Role-playing. In: M. J. P. Wolf, B. Perron (eds.), *Routledge Companion to Video Game Studies* (pp. 241-250). New York - London: Routledge.
- Carr, D., Buckingham, D., Burn, A., Schott, G. (2006). *Computer Games: Text, Narrative, Play*. Cambridge: Polity.
- Chandler, H. M. (2005). *The Game Localization Handbook*. Hingham, Massachusetts: Charles River Media.

- Chroust, G. (2007). Software Like a Courteous Butler – Issues of Localization under Cultural Diversity. In: *Proceedings of the 51st Annual Meeting of the ISSS – 2007, Tokyo, Japan*, 51(2), 1–15. Online: <<https://journals.iss.org/index.php/proceedings51st/article/view/569/275>>.
- Clearwater, D. A. (2011). What Defines Video Game Genre? Thinking about Genre Study after the Great Divide. *Loading...*, 5(8), 29–49. Online: <<https://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/67/105>>.
- Despain, W., Ash, L. (2016). *Designing for Ludonarrative Harmony*. Southern Methodist University: unpublished MA thesis.
- Dijk, T. A. van (1972). Foundations for Typologies of Texts. *Semiotica*, 6(4), 297–323. Online: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/semi.1972.6.4.297/html>>.
- Dijk, T. A. van (1977) *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London – New York: Longman.
- Dijk, T. A. van (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Dijk, T. A. van, Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Erickson, D. (2009). Writing for Role-Playing Games. In: W. Despain (ed.), *Writing for Video Game Genres: From FPS to RPG* (pp. 11–18). Wellesley, Massachusetts: A K Peters.
- Fernández Costales, A. (2012). Exploring Translation Strategies in Video Game Localization. *Monographs in Translation and Interpreting*, 4(1), 385–408. Online: <<https://www.e-revistas.uji.es/index.php/monti/article/view/1601/1347>>.
- Folch, H. et al. (2000). TyPTex: Inductive Typological Text Classification by Multivariate Statistical Analysis for NLP Systems Tuning/Evaluation. In: M. Gavrilidou, G. Carayannis, S. Markantonatou, S. Piperidis, G. Stainhauer (eds.), *Proceedings of the Second International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'00)*. Athens: Association for Computational Linguistics. Online: <<http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2000/pdf/254.pdf>>.
- Galloway, A. R. (2006). *Gaming: Essays on Algorithmic Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- González de Benito, C. (2017). *Much More than Words: Translation and Video Game Localization*. Universidad de Valladolid: unpublished BA thesis. Online: <[https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/25831/TFG\\_F\\_2017\\_146.pdf](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/25831/TFG_F_2017_146.pdf)>.
- Jones, S. E. (2008). *The Meaning of Video Games: Gaming and Textual Strategies*. New York: Routledge.
- Jurafsky, D., Martin, J. H. (2020). *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition*. Uttar Pradesh: Pearson.
- Kapell, M. (ed.) (2016). *The Play versus Story Divide in Game Studies: Critical Essays*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company.
- Koenitz, H. (2018). Narrative in Video Games. In: N. Lee (ed.), *Encyclopedia of Computer Graphics and Games* (pp. 1–9). Cham: Springer International Publishing. Online: <[https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-08234-9\\_154-1](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-08234-9_154-1)>.
- Kokonis, M. (2015). Intermediality between Games and Fiction: The Ludology vs. Narratology Debate in Computer Game Studies: A Response to Gonzalo Frasca. *Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies*, 9(1), 171–188. Online: <<https://sciendo.com/article/10.1515/ausfm-2015-0009>>.
- Labocha, J. (2011). The Object of Study of Text Linguistics (Textology). *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 128(1), 59–68. Online: <<https://www.ejournals.eu/Studia-Linguistica/tom-128-2011/2011/art/984>>.
- Larian Studios (2022). *Divinity: Original Sin 2: Official Website*. Online: <<https://divinity.game>>.
- Mangiron, C. (2006). Video Games Localisation: Posing New Challenges to the Translator. *Perspectives*, 14(4), 306–317. Online: <[https://www.academia.edu/6914885/Game\\_Localisation\\_Posing\\_New\\_Challenges\\_to\\_the\\_Translator](https://www.academia.edu/6914885/Game_Localisation_Posing_New_Challenges_to_the_Translator)>.
- Mangiron, C. (2018). Game on! Burning Issues in Game Localisation. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 122–138. Online: <<https://jatjournal.org/index.php/jat/article/view/48/7>>.
- Mangiron, C., O'Hagan, M. (2006). Game Localisation: Unleashing Imagination with “Restricted” Translation. *The Journal of Specialised*

- Translation*, 3(2), 10–21. Online: <[https://www.jostrans.org/issue06/art\\_ohagan.pdf](https://www.jostrans.org/issue06/art_ohagan.pdf)>.
- Mäyrä, F. (2017). Dialogue and Interaction in Role-Playing Games: Playful Communication as Ludic Culture. In: J. Mildorf, T. Bronwen (eds.), *Dialogue across Media* (pp. 271–290). Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- O’Hagan, M. (2019). *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. Abingdon: Routledge.
- O’Hagan, M., Chandler, H. (2016). Game Localization Research and Translation Studies: Loss and Gain under an Interdisciplinary Lens. In: Y. Gambier, L. van Doorslaer (eds.), *Border Crossings: Translation Studies and Other Disciplines* (pp. 309–330). Amsterdam: John Benjamins.
- Pettini, S. (2022) *The Translation of Realia and Irrealia in Game Localization: Culture-Specificity between Realism and Fictionality*. Routledge: New York.
- Sidorov, G., Velasquez, F., Stamatatos, E., Gelbukh, A., Chanona-Hernández, L. (2013) Syntactic Dependency-based N-grams as Classification Features. In: A. Gelbukh, *Computational Linguistics and Intelligent Text Processing* (pp. 13–24). Berlin–Heidelberg: Springer. Online: <[https://www.cic.ipn.mx/~sidorov/sn\\_grams\\_MICAI2012.pdf](https://www.cic.ipn.mx/~sidorov/sn_grams_MICAI2012.pdf)>.
- Toh, W. (2019). *Multimodal Approach to Video Games and the Player Experience*. New York: Routledge.
- Wildfeuer, F., Stamenković, D. (2022). The Discourse Structure of Video Games: A Multimodal Discourse Semantics Approach to Game Tutorials. *Language & Communication*, 42(1), 28–51. Online: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0271530921000859>>.

Date of access to the internet sources used in the text: 20 November 2023.

## Ludography

- Larian Studios. (2017). *Divinity: Original Sin 2* [multiplatform game]. Larian Studios, Belgium.

**Dagmara Solska** – MA, linguist, PhD student at the Institute of English and American Studies, Department of Glottodidactics and Natural Language Processing, University of Gdańsk, Poland.

---

## **Wielotekstowość w grach RPG: model synergii ludonarracyjnej w analizie tekstów w grach wideo**

**Abstrakt:** Artykuł przedstawia potencjał tekstowy gier i rozróżnia typy tekstów występujące w opartych na tekście (ang. *text-heavy*) grach wideo. Typy te kategoryzowane są w zależności od sytuacji diegetycznej/niediegetycznej względem świata przedstawionego w grze oraz nadrzędnej funkcji tekstu. Przyjmuje się, że gry fabularne (RPG) takie jak *Divinity: Original Sin 2* (Larian Studios, 2017) zawierają większą ilość materiału tekstowego. Proponowany model analizy korpusowej opiera się na koncepcji synergii ludonarracyjnej, lingwistyce tekstu i dyskursu oraz metodach przetwarzania języka naturalnego (NLP) i lingwistyki komputerowej. Dwupoziomowa analiza tekstów za pomocą języka Python bada zasadność kategoryzacji tekstów według poszerzonego modelu diegetycznego/niediegetycznego.

**Słowa kluczowe:** gry wideo, tekstualność, gry fabularne, lingwistyka stosowana, lingwistyka komputerowa

---

# Performatyka i gry komputerowe w służbie edukacji. Wprowadzenie do zagadnienia

*Performatics and computer games in the service of education.  
Introduction to the issue*

## Jacek Szymala

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

---

**Abstract:** The aim of this study is to analyze the main Polish-language works on performatics in connection with their potential use in the study of computer games, especially in the educational aspect. I propose to look at computer games from the perspective of performance in the understanding of Jon McKenzie as "a new way of shaping power and knowledge"; the author distinguished cultural, organizational and technical performance. I see a practical application in performative education. The future of education, including performative education, can and should be computer games (game in education as part of performative education).

**Keywords:** gamification, game-based learning, education, performance studies

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.9 | received: 31.12.2022 | revision: 19.08.2022 | accepted: 24.12.2023





## 1. Wstęp

Celem tego opracowania jest analiza wybranych prac polskojęzycznych dotyczących performatyki w związku z ich potencjalnym wykorzystaniem do badania gier komputerowych, zwłaszcza w aspekcie edukacyjnym. Na warsztat wezmę wybrane publikacje zwarte ogłoszone w ciągu dekady od ukazania się polskiego wydania książki Jona McKenziego *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu* (2011). Przywołam również kilka rozpraw doktorskich, w których podjęto pokrewną tematykę. Postaram się przybliżyć użyteczne sposoby badania i stosowania gier komputerowych w kontekście edukacji i performatyki. Skorzystam z metod autoetnografii, w tym autoetnografii performatycznej (przywołam performanse wykonane w moich czasach uczniowskich i nauczycielskich).

Gdy mowa o performansie i grach, bardziej adekwatny od słowa „dydaktyka” (kojarzącego się protekcjonalnie z „dyktatem”, „dyktowaniem”, wykładem i innymi formami biernymi) wydaje się właśnie termin „edukacja” (Pieniążek, 2014, s. 106–119). Moje rozumienie edukacji obejmuje nie tylko tę powszechną, w Polsce do 18. roku życia, lecz także akademicką, muzealną i inną, np. związaną z wpływem rodziców (Gałuszka, 2017); tu metodologicznie spotykam się z terminem „edurozrywka”, który przybliżył Łukasz Czajka (2020). Na razie nie wydzielam konkretnych przedmiotów (obszarów edukacji); właśnie ich przenikanie (interdyscyplinarność) sprzyja performansowi. Podobne (a nawet te same) treści (np. z gier) możemy omawiać na różnych zajęciach pod różnym kątem (por. Szymala, 2020, 2022).

Proponuję spojrzenie na gry komputerowe z perspektywy performansu, który rozumiem za Jonem McKenziem jako „nowy sposób kształtowania władzy i wiedzy” (2011, s. 23). Autor wyróżnił performans kulturowy, organizacyjny i techniczny. Praktyczne zastosowanie upatruję w edukacji performatycznej, w tym w edukacji muzealnej (muzealnictwo performatyczne). W swoich badaniach podejmuję próbę (wyzwanie) zbadania, czy i jak performans organizacyjny (zarządzanie performatyczne) daje się pogodzić z grami komputerowymi, zwłaszcza w szkołach i uczelniach pozornie najbliższych stereotypom na temat XVIII-wiecznej pruskiej dyscypliny, czyli w placówkach wojskowych i policyjnych. Ten

tekst można traktować jako wprowadzenie do zagadnienia lub opisanie stanu badań.

## 2. Edukacja performatyczna

Performans traktuje McKenzie szeroko: jako działanie, akcję, w której uczestnicy są równi względem siebie, nie ma podziału na wyższych czy niższych, każdy jest jednakowo sprawcą. Performatyka wiąże się z wyzwaniem: jedno wyzwanie generuje kolejne, przy czym nie chodzi o to, aby wygrać lub zwycięzca nie musi być jeden (jak we wcześniejszych grach komputerowych, w których był przeważnie tylko jeden wygrany – współcześnie popularne jest określenie „gry kompetytywne”<sup>1</sup>). Performatywny to także wydajny – akcje powinny mieć konstruktywny potencjał; w przypadku gier – ich efekt to nie strata czasu, a przykładowo korzyść edukacyjna. Gry w szkole (lub zadania bazujące na graniu, a nawet oglądaniu gier) mają stanowić wyzwanie, wzbudzić kolejną aktywność, jak np. sprawdzenie informacji w słowniku czy encyklopedii, udanie się w miejsce pamięci, pole bitwy albo weryfikacja miejsca znanego z gry w rzeczywistości itd.

Jeśli przyjrzymy się bliżej dziejom wychowania i wybranym podręcznikom dydaktyki ogólnej z różnych okresów historycznych, dojdziemy do wniosku, że już od starożytności w nauczaniu stawiano na interakcję z uczniami i dążono do tego, by uczeń przerósł mistrza. Od średniowiecza jeden z dwóch głównych systemów funkcjonowania uniwersytetów (model boloński) zakładał partnerstwo zamiast hierarchii student–profesor. W czasach nowożytnych mecenas dawał znaczną swobodę twórczą swoim podopiecznym, którzy niejednokrotnie dopracowywali dopiero warsztat artystyczny – uczyli się, mając zapewnione dogodne warunki. Pruski model edukacji, tzw. pruski dryl, w którym szkoła miała przypominać żelazną dyscyplinę koszar, choć rozpoczął się w XVIII wieku i przetrwał cały wiek XIX i dużą część XX stulecia, jako model pozostaje

.....  
<sup>1</sup> Nie polemizując z zasadnością i karierą określenia „gry kompetytywne”, warto zauważyć, że nawet w szachach (komputerowych też) jest możliwy remis, podobnie w Pongu, a wiele gier opiera(ło) się na zdobywaniu poziomów i punktów (jak w Tetrisie). Performatyka zawsze wiązała się z grami. Przypis redakcji i autora.

uogólnieniem i nie należy zapominać o jednostkowych przykładach pedagogów, którzy przełamywali te wzory. W pewnym więc sensie edukacja performatyczna istniała od zawsze, natomiast samo określenie pojawiło się współcześnie i daje to sposobność aktualizacji i odświeżenia rozumienia, czym taka edukacja jest, a dalej: jakie miejsce znajdują i mogą w niej znaleźć gry komputerowe.

Moje doświadczenia z licealistami sugerują, że nie zawsze dobrym rozwiązaniem jest rzucanie ich na głęboką wodę, nie jest też wskazane zbytne poszerzanie sprawczości. Tak jak performans operuje ramą (McKenzie tłumaczy, że pozornie wydaje nam się, iż to my performujemy, w rzeczywistości niejednokrotnie ulegamy performansowi, a same pozory wpisują się w te ramy). W szkole średniej powinniśmy stawiać wyzwania i zachęcać (nie nakazywać). Konstruktynne i aktywne jest zwłaszcza zachęcanie do poszukiwania alternatywnych rozwiązań danego problemu. Ktoś może woleć dłuższą drogę, ale bezpieczniejszą, dającą gwarancję, że nie popełni się błędu w danym działaniu. Należy jednak przynajmniej naszkicować cel, aby uczestnicy nie błędzili po omacku.

Związek performatyki z edukacją można przedstawić w kontekście książki Richarda Floridy *Narodziny klasy kreatywnej* („klasy” w znaczeniu grupy społecznej, ale także klasy szkolnej). Autor stwierdził, że ze względu na kreatywność współczesne społeczeństwo od początku XXI wieku można podzielić według kategorii 3T: Talentu, Tolerancji i Technologii (Lewandowska, 2013, s. 311–314). Późniejsza „trójka” McKenziego (performans kulturowy, organizacyjny, techniczny) bardzo przypomina 3T Floridy.

### **3. Prace, które zainicjowały w Polsce badania performatyki poza obszarem sztuki**

W polskich tekstach z dziedziny performatyki, które powstały po ukazaniu się przekładu książki McKenziego, można zaobserwować odchodzenie od konotacji artystycznych i początki szerszego pojmowania performansu. Istotne w tym względzie są dwie prace zbiorowe: *Performans, performatywność, performer. Próby definicji i analizy krytyczne* pod redakcją Ewy Bal i Wandy Świątkowskiej (2013) oraz *Performatyka: źródła i perspektywy* pod redakcją Juliusza Tyszki (2014).

W obu tomach znajdują się m.in. artykuły Ewy Jeleń-Kubalewskiej – w pracy z 2013 roku: *Zawód: performer. Fotograf i jego przypadek*; w książce z 2014 roku: *Aparat jako reżyser. Od przebierania się za odaliskę do inscenizowania wojny i cierpienia*. Z powodu sformułowania drugiego tematu postanowiłem sprawdzić, czy daje się on powiązać z nie-artystycznie zorientowaną performatyką, a zwłaszcza badaniem gier, w których niejednokrotnie przebieramy bohatera, innym zaś razem inscenizujemy wojny i cierpienie lub nawet więcej: powodujemy wojny i przysparzamy cierpienie wirtualnym postaciom. Autorka rozpoczyna od refleksji wywołanych fotografiami na wystawie World Press Photo, następnie zastanawia się nad kwestią „między obrazem i rzeczywistością”, przywołuje Rolanda Barthes’a, rozpatruje, „jak używać portretu fotograficznego”, i zastanawia się nad „fotografią jako artefaktem kulturowym” (Jeleń-Kubalewska, 2014a, s. 110–113), po czym proponuje analizę wspomnianej wystawy za pomocą czterech sposobów patrzenia na zdjęcie (w skrócie: patrzenie PRZEZ zdjęcie, NA zdjęcie, ZA zdjęcie i WOKÓŁ zdjęcia). Jeleń-Kubalewska konkluduje, że historia to w istocie dwie różne historie: to, co się wydarzyło, i otoczka – czyli historia percepcji (recepca) tego, co się zdarzyło (tamże s. 117–118). Podobnie z fotografią. Taka perspektywa rzeczywiście dystansuje artystyczne ujmowanie fotografii i przeciera nieco szlak w nie-artystycznym spoglądaniu na performans, ale trzeba też dodać, że na podobny temat kilka lat wcześniej i w szerszym zakresie (oraz z mocniejszym wydźwiękiem, o czym świadczy polski przekład) pisał Jonas Larsen (2011).

Wątki związane z fotografią Jeleń-Kubalewska zawarła w swojej rozprawie doktorskiej *Cierpienie i śmierć jako współczesny performans medialny. Perspektywa performatyczna* (2014b), której promotorem był redaktor wymienionego tomu zbiorowego, Juliusz Tyszka – także nie odwołując się do Larsena. Performatyczność fotografii w grach możemy analizować np. w serii GTA (i wielu innych, w których awatar robi zdjęcia).

W tomie pod redakcją Ewy Bal i Wandy Świątkowskiej opublikowano ważny z perspektywy moich badań artykuł Katarzyny Peplińskiej *Bio-mechanika jako performans kulturowy, organizacyjny i techniczny*. Sam tytuł informuje o nawiązaniu do McKenziego (podział performansu na te trzy kategorie) i sugeruje, że teorie performatyczne doskonale nadają się do rozpatrywania zjawisk nawet bardzo oddalonych od humanistyki

czy sztuki. Autorka wskazuje na biomechanikę jako metodę w teatrze Wsiewołoda Meyerholda, ale dostrzega też, że „biomechanika, zrodzona z fascynacji teoriami psychologicznymi i organizacyjnymi, stała się narzędziem politycznym, które odzwierciedlało rewolucyjne idee, na przykład postulat pracy kolektywnej” (Peplińska, 2013a, s. 121, 125). Meyerholdowi w performansie chodziło o to, aby poprzez innowacyjną formę zainteresować szersze masy treścią. Peplińska dodaje tu pojęcie socjomechaniki, które wprowadził Anatolij Łunaczarski; odrzuca się indywidualizm i psychologię jednostki, rezygnuje z pokazywania cielesności – zamiast niej istotna jest w ciele „użyteczność jako materiału i narzędzia” (tamże, s. 121), a „indywidualne ciało zostaje podporządkowane systemowi” (tamże). Aby omówić biomechanikę jako performans organizacyjny, Peplińska identyfikuje pozateatralne inspiracje Meyerholda: „biomechanika jako performans organizacyjny kieruje się wykorzystaniem teorii w celu osiągnięcia praktycznych rezultatów, dąży do wydajności i dzieli system pracy na poszczególne, ściśle z sobą powiązane segmenty” (tamże, s. 125).

Performans techniczny uważa autorka za najbardziej enigmatyczny, a moim zdaniem termin ten z powodzeniem można zastosować do analizy części *game studies* związanej z pracą programistów, kodowania i programowania algorytmów. U Peplińskiej biomechanik zdaje się kierować zasadą „chcę być maszyną”; a przecież paradoksalnie „performans techniczny zbliża aktora do tego, co emocjonalne, symboliczne i społeczne” (Peplińska, 2013b). Performans kulturowy, organizacyjny i techniczny współdziałają w biomechanice; zbiór pytań badawczych poszerza się i zaczyna wykraczać poza ramy treningu aktorskiego, co jest puentą artykułu Peplińskiej.

Peplińska nie pisze w tym tekście o grach komputerowych, ale jej ustalenia można z powodzeniem rozwijać na gruncie performatyki, zajmując się np. kategorią awatarów w grach, zwłaszcza badając figurę cyborga. Justyna Janik zaproponowała analizę bio-objektów w swojej rozprawie doktorskiej, o czym niżej. Tymczasem, wymieniając publikacje zwarte dotyczące performatyki, ale w których nie podjęto refleksji nad grami komputerowymi, wspomnę o tomie *Robotnik. Performanse pamięci* z 2017 roku pod redakcją Agaty Adamieckiej-Sitek, Doroty Sajewskiej i Doroty Sosnowskiej. Jak tłumaczą redaktorki, publikacja wyrosła

z „refleksji nad ciałem jako swoistym dokumentem historii kultury robotniczej” (Adamiecka-Sitek, Sajewska, Sosnowska, 2017, s. 15). Na przykładach omdleń robotnic w fabrykach można z perspektywy performatyki stwierdzić, że „robotnik jest podmiotem nie tyle historii, z której został skutecznie wyparty, ile performansów pamięci – przeszłości zapisanej i powtarzanej w ciele i poprzez ciało” (tamże, s. 13).

#### **4. *Performuj albo giń, graczu!* Propozycje Juliusza Konczalskiego**

W tym samym czasie, gdy wydano dwie wyżej wymienione prace zbiorowe dotyczące performatyki, swoje badania prowadził też Juliusz Konczalski. W artykule z czasopisma „Załącznik Kulturoznawczy” w 2014 roku zawarł podrozdział *Performatywny charakter gier wideo*. Spojrzał w nim na gry z perspektywy *Estetyki performatywności* Eriki Fischer-Lichte. Konczalski stwierdzał:

Podobnie jak performans lub przedstawienie teatralne, gry wideo odbywają się tu i teraz. Bez gracza nie ma gry. Jest on składową wymaganą dla przedstawienia. Podobieństw jest jednak więcej: wyjątkowość spektaklu, który za każdym razem może odbyć się o innej porze, który zawsze może różnić się przypadkowymi zdarzeniami, ale też w ogólnych zarysach jest całkowicie zaprojektowanym wydarzeniem, w którym twórcy starają się w gruncie rzeczy przewidzieć reakcje widzów i w jakiś sposób na nie przygotować. Podobnie jest z grami wideo. Od nas zależy, o jakiej porze zasiądziemy do gry; wchodząc w grę, wchodzimy w tę samą przestrzeń co widz teatralny, przy czym gracz wchodzi w nią wirtualnie, natomiast widz teatralny fizycznie. I mimo tego wejścia wirtualnego [...] **gra wideo potrafi znacznie mocniej i niemal od razu wessać odbiorcę w swoją hiperrzeczywistość** (2014, s. 485–486) (podkreśl. J.Sz.).

Widz także jest aktywnym (sprawczym) podmiotem. Podobnie inicjator rozgrywek. Oglądanie po rozgrywce też stanowi przecież udział. Natomiast te przewidziane reakcje za McKenziem nazwalibyśmy ramą performansu. Intuicję Konczalskiego (choć niewyraźną w tym opracowaniu wprost), że immersja staje się synonimem performansu, również aprobuję, jednak aby uchwycić (lub zbadać) performatyczność gier, dodałbym właśnie aspekt sprawczości (jak uczynił to Marcin Chojnacki, o czym niżej).

## 5. Justyna Janik, *Gra jako obiekt oporny...* (2020)

Justyna Janik w 2020 roku obroniła rozprawę doktorską zatytułowaną: *Gra jako obiekt oporny. Performatywny charakter relacji gracza i gry wideo* (Janik, 2020). To bodaj pierwszy ukończony i jeden z pierwszych w Polsce doktoratów groznowczych z wątkiem performatycznym. Badaczka nie uwzględniła niestety w swojej pracy wniosków, do jakich doszedł Konczalski (dlatego m.in. performans trwa i temat pozostaje wart dalszych eksploracji). W pierwszych zdaniach streszczenia czytamy:

Głównym celem pracy jest analiza ontologii obiektu gry cyfrowej poprzez opis performatywnej relacji gracza i gry. Badania te są zbudowane na posthumanistycznej metodologii opartej przede wszystkim na filozofii Karen Barad, uzupełnionej również, między innymi, o myśl Yuka Huia, Bruno Latoura oraz estetyczne poszukiwania Tadeusza Kantora (Janik, 2020, s. 3).

Autorka definiuje performans za Richardem Schechnerem i McKenziem:

Sposób, w jaki wykorzystuję zagadnienia performatyczne, bliższy jest perspektywie, którą przedstawia Richard Schechner, który na samym początku książki *Performatyka: Wstęp* podkreśla, że: „Performatyk nie bada tekstu, architektury, sztuk pięknych ani żadnego innego produktu sztuki czy kultury jako takiego, lecz tylko jako element ciągłej gry związków i relacji – «jako» performans”. [...] Rozszerzam zatem pojęcie performatyki tak, jak proponuje w klasycznym już tekście Jon McKenzie. Jest to dla mnie pojęcie obejmujące różnorakie procesy wpływające na produkcję rzeczywistości społecznej. Przy czym zakładam, podobnie jak Bruno Latour, że ta rzeczywistość społeczna jest rozbudowaną, niehierarchiczną siecią relacji, w której działają zarówno ludzie, jak i nie-ludzcy aktanci. Poprzez swoje wspólnotowe uwikłanie wszyscy aktanci mają możliwość wpływania nie tylko na samą rzeczywistość, ale przede wszystkim [...] na siebie nawzajem (Janik, 2020, s. 2).

Jeden z podrozdziałów rozdziału *Cyfrowe ruiny* zatytułowany Kantowski *Ubogi obiekt muzealny* autorka zakończyła słowami: „przykłady takie jak *Meridian 59* pokazują, że udostępnianie gier na platformach gamingowych, takich jak Steam i GOG, może być sposobem na zachowanie starych gier MMO w ich naturalnym środowisku, jakim jest globalna sieć internetowa” (tamże, s. 81). W tej i innych częściach Janik nie uwzględniła edukacyjnego aspektu relacji gier i graczy (np. w kontekście edukacji muzealnej).

Wydaje się, że brakuje współcześnie takich opracowań, jak i samych praktyk, w których nauczymy młodzież (ale też otworzymy się na uczenie od młodzieży), jak traktować retro-gry, jak z nimi obcować w muzeach gier, a ponadto jak projektować takie muzea, by gry nie straciły swej atrakcyjności i „wyzwaniowości”, stając się stereotypowo nudnym, „zakurzonym” eksponatem. Janik pisała o starzeniu się gier cyfrowych; z punktu widzenia performatyki można również mówić o przedłużaniu performansów gier i graczy – przez przypominanie sobie dawnych rozgrywek, uruchamianie starych gier na emulatorach w muzeach, a nawet wykorzystywanie gier z różnych okresów historycznych jako środków dydaktycznych, np. na zajęciach z historii, wiedzy o społeczeństwie, geografii i innych, analogicznie do tego, jak pokazujemy dzieła malarskie dawnych mistrzów, mapy historyczne i inne rekwizyty. Z kolei teoria Latoura, zwłaszcza o aktorze-sieci, jest bardzo przydatna i podziela ten wybór metodologiczny autorki przy łączeniu teorii performatycznych z badaniem gier. Teoria ta pozwala, przykładowo, na szersze spojrzenie i ujmowanie w ramach performansu nie tylko relacji gracza z grą, lecz także projektanta z graczem i grą, kodu lub algorytmu z pracą grafika itd. Jeśli natomiast zanurzymy się w performatykę historyczną, na scenę lub do warsztatu wezwiemy kolejnych „aktantów” (według Kantora) lub aktorów (jakby chciał Latour).

## **6. Marcin Chojnacki, *Sprawczość w grach wideo jako kategoria estetyczna* (2021)**

W moim odczuciu badaczem, który czerpie z performatyki, lecz nazywa to inaczej, jest Marcin Chojnacki. Szczególnie interesujący wydaje mi się tekst *Batman: Arkham Asylum jako przykład wykorzystania narracji ewokatywnej w grach wideo*. Chojnacki w swojej analizie użył wprowadzonej przez Henry’ego Jenkinsa typologii wirtualnych światów opowiadających historie. Według Chojnackiego Jenkins:

postuluje wprowadzenie do dyskursu o grach i historiach kategorii przestrzennych opowiadań pozwalającej połączyć refleksję nad narracją występującą w elektronicznej rozrywce z uwzględnieniem jej charakterystycznej cechy, jaką jest tworzenie wirtualnych światów zdolnych do interakcji z ich użytkownikiem. Jenkins podkreśla,



że projektanci gier nie opowiadają w zwyczajny sposób historii, a projektują światy i kształtują przestrzenie (Chojnacki, 2017, s. 71).

Takie kreacje są możliwe też w grach tekstowych o ograniczonej grafice. Chojnacki stwierdza, że w miarę postępu technologicznego tezy Jenkinsa się dezaktualizują, ponieważ trudno porównać konstruowanie świata przez komendy tekstu w starszych grach z eksplorowaniem współczesnych wirtualnych światów (kamera, VR). Broniąc Jenkinsa, nie zgadzam się z Chojnackim właśnie ze względu na perspektywę performatyki – gracz z lat 90. XX wieku oczywiście nie mógł technologicznie wybiec w przyszłość, lecz również mógł osiągnąć immersję (choć najprawdopodobniej to dopiero interfejs domówkowy najlepiej pomoże ją osiągnąć). Ponadto niektóre mechaniki się nie starzeją i mogą wpływać na emocje gracza niezależnie od epoki, podobnie jak zachwyty nad dziełami sztuki towarzyszy człowiekowi niezależnie od czasu, w którym dane dzieło powstało (nie dajmy się zwieść pokusom ewolucjonizmu w badaniu gier komputerowych).

Aby opisać sposoby kreowania przestrzeni w grach (prowadzenia narracji przez otoczenie), Jenkins wymienił cztery kategorie narracji: ewokatywną, odgrywaną, wbudowaną i emergentną. Przywołując przykład gry o Batmanie, Chojnacki konkluduje:

Ewokatywne otoczenie dzięki aktywności gracza prowadzi narrację, zawierającą w pewnej części wątki nieistotne z punktu widzenia rozwoju wypadków samej gry, ale posiadające znaczenie dla Batmana jako postaci o konkretnej historii, relacjach z innymi bohaterami i jasno określonym miejscu w świecie przedstawionym. Funkcję tę pełnią chociażby wycinki z gazet przypięte do znajdujących się na terenie zakładu tablic, uzupełniające wiedzę grającego o aktualnych bądź minionych incydentach w Gotham City (tamże, s. 75).

Gracz współtworzy zatem opowieść, staje się prosumentem – pozor- nie lub nie: wiele zależy od jego poczynań, nie tylko fabuła, lecz także np. umieszczenie przedmiotów czy rozłożenie akcentów. Gracz staje się performerem; performerem jest też nie tyle gra, ile środowisko, przestrzeń uniwersum Gotham City. Chojnacki opisuje, jak szczegółowo twórcy zaprojektowali i graficznie przedstawili rozmaite lokacje w grze – można powiedzieć, że mamy dodatkową „grę”; miejsca pogrywają z uwagą (fiksacja wzroku) gracza; na scenę wchodzi kolejni aktanci – performerzy; znaczenie mają kroplówki i szczęki na ścianach; „dzięki wykorzystanym modelom przywołującym skojarzenia z estetyką

horroru, mimo sprawowania kontroli nad superbohaterem, budowane jest uczucie dyskomfortu oraz kreślenie wizerunku Arkham jako miejsca przygnębiającego, niebezpiecznego i niepokojącego” (tamże, s. 76). Podobnie działają (performują!) pozostawione przez Człowieka-Zagadkę łamigłówki. Chojnacki pisze dalej, że „Kontakt miłośnika Batmana z *Arkham Asylum* wiąże się z nieustannym odnajdywaniem transmedialnych mikronarracji, o których pisał Jenkins” (tamże, s. 78), po czym analizuje narrację ukrytą na murach wirtualnego Gotham. Praca Chojnackiego jest istotna, jeśli chodzi o rozpatrywanie narracji ewokatywnej w grze; dla mnie jest to zarazem performans i model performatywnego pojmowania przestrzeni w grach. Szkoda tylko, że badacz nie skorzystał z opublikowanego dwa lata wcześniej artykułu Justyny Janik *Miasto – bohater – idea, czyli postmodernistyczne tożsamości w „Batman: Arkham City”*, gdzie autorka również rozważała kwestie miejsca (podrozdział: *Przedstawienia miast w grach*), w tym postmodernistyczną architekturę Gotham jako „współczesną dystopię w metapolis” (zob. Janik, 2015, s. 36–37; por. Stasieńko, 2020). Uniwersum Batmana badano więc z wykorzystaniem performatyki już przynajmniej dwukrotnie.

Kolejna polska rozprawa doktorska, w której gry cyfrowe zostały przeanalizowane z punktu widzenia performatyki (choć bez użycia tego słowa), to praca Marcina Chojnackiego *Sprawczość w grach wideo jako kategoria estetyczna* (opublikowana monografia doktorska, zob. Chojnacki, 2022). *Sprawczość* jawi się tam jako kategoria estetyczna i nie zapowiada to jeszcze teorii performatycznych (choć można się domyślać performansu kulturowego). W drugim rozdziale autor zaprezentował pojęcie sprawczości w ujęciu groznawczym; uporządkował definicje, przedstawił też sprawczość jako *user experience design*. Po tej systematyzacji stanu badań w rozdziale trzecim Chojnacki zaproponował analityczny model sprawczości. W kolejnych, praktycznych rozdziałach, ów autorski model został wykorzystany do analizy trzech przykładów gier: *Zelda*, *Wiedźmin 3*, *GTA 5*. Jan Stasieńko w recenzji tej rozprawy napisał m.in.: „(...) chciałoby się zobaczyć mocniej, czy przynależność gatunkowa wpływa jakkolwiek na estetykę sprawczości, jak ingeruje w nią hybrydowość gatunkowa i czy wybrane mechaniki sprawczości wiążą się z jakąś przynależnością gatunkową gry” (Stasieńko, 2021).

Wczytując się w treści obu recenzji oraz streszczenia rozprawy, nie natknijemy się na określenia „performatyczny”, „performans” czy „performatyka”.

## 7. Podsumowanie

W powyższym przeglądzie pominąłem publikacje dotyczące TRPG w larpach i w dramie szkolnej, ponieważ interesowały mnie gry cyfrowe, nie analogowe. Natomiast jeśli uznamy, że performatyka ma wspólny mianownik z takimi nurtami, jak narracje ewokatywne i zagadnienie immersji, trzeba również pamiętać o opracowaniach dotyczących światotwórstwa, ludoliteraturoznawstwa, poetyki gier wideo i np. o zbiorze *Narratologia transmedialna* pod redakcją Katarzyny Kaczmarczyk.

Przyszłością edukacji, w tym edukacji performatycznej, mogą i powinny być gry komputerowe (gry w edukacji performatycznej). Jednak podobnie jak performans wiąże się z oporem, i tu napotykamy na trudności i wyzwania. Rzeczywistość i przyszłość nie rysują prostej ścieżki; to raczej narracja ewokatywna, wciąż „stająca się”, konstruowana na naszych oczach i nie tylko przez nas (badaczy, dydaktyków), ale i uczniów (w miarę ich rosnących wymagań i umiejętności). Edukacja performatyczna przez gry to odpowiedzialność nie tylko nauczycieli (szkolnych, akademickich, „doraźnych wykładowców”, „jednostrzałowców” petardujących wspaniałą prezentacją o cudownych/magicznych zastosowaniach edukacyjnych *Minecrafta*) – to także wyzwanie stojące przed twórcami (projektantami, grafikami, studentami gamedevu) oraz zagadnienie, „co z tym zrobią” wszyscy zainteresowani.

Niełatwo powiedzieć, czy trudniej jest uczyć geografii tradycyjnie, czy na przykładach z gier, operując wirtualnymi modelami i zastanawiając się z uczniami, o co chodzi w łamigłówkach Człowieka-Zagadki pozostawionych na murach wirtualnego Gotham City. Trzeba pamiętać o różności gustów i poziomu myślenia abstrakcyjnego (np. licealistów) – podobnie jak niektórzy chętnie czytają *Sklepy cynamonowe* (mimo że trudno kartować trasę wędrówki bohatera), a niektórzy wolą modernistyczne lub pozytywistyczne opowieści realistycznie osadzone w czasie i przestrzeni. Tak samo (albo „jeszcze głębiej”, bo możemy sami eksplorować

i współtworzyć te światy) jest w grach; jedyna trudność polega na uświadomieniu sobie performatycznego wymiaru gier i edukacji; otwarcia się na tutoring i podjęcie wyzwania grania.

Performujący nauczyciel powinien być specjalistą w swoim przedmiocie, a jeśli chodzi o techniki czy gry, optymalnie byłoby, gdyby dysponował obszerną bazą partii, czyli powtórzeń, prób i błędów, które przerobił (ograł) z innymi klasami czy poprzednimi rocznikami. Wszyscy się uczy my, gra nas coraz więcej, performans trwa, powstają kolejne wyzwania<sup>2</sup>.

## Literatura

- Adamiecka-Sitek, A. i in. (red.). (2017). *Robotnik. Performanse pamięci*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego – Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Chojnacki, M. (2017). *Batman: Arkham Asylum jako przykład wykorzystania narracji ewokatywnej w grach wideo*. W: J. Jeliński, R. Pisula, M. Wolski (red.), *Giganci popkultury* (s. 67–82). Wrocław: Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster”.
- Czajka, Ł. (2020). *Wielka Wojna jako temat gier wideo. Wyzwania dla edurozrywki w „Valiant Hearts” i „Battlefield 1”*. *Homo Ludens*, 13(1), 35–53.
- Gałuszka, D. (2017). *Gry wideo w środowisku rodzinnym. Diagnoza i rekomendacje*. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.
- Graben, K., Doering, B.K., Barke, A. (2021). *Playing smartphone games while studying: an experimental study on reading interruptions by a smartphone game*. *Education and Information Technologies*, 27(1), 3965–3980.
- Janik, J. (2015). *Miasto – bohater – idea, czyli postmodernistyczne tożsamości w „Batman: Arkham City”*. *Homo Ludens*, 7(2), 33–45.
- Janik, J. (2020). *Gra jako obiekt oporny. Performatywny charakter relacji gracza i gry wideo*. Kraków: niepublikowana rozprawa doktorska. Online: <<https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/277192/>>

.....

<sup>2</sup> Ostatnio podejmowane są badania na temat grania w czasie uczenia się – czy tylko przeszkadza i powoduje przerzutność uwagi, czy odstresowuje i aktywizuje umysł (zob. Graben, Doering, Barke, 2021).

- janik\_gra\_jako\_obiekt\_oporny\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.  
Data dostępu: 16 grudnia 2021.
- Jeleń-Kubalewska, E. (2013). Zawód: performer. Fotograf i jego przypadki. W: E. Bal, W. Świątkowska (red.), *Performans, performatywność, performer. Próby definicji i analizy krytyczne* (s. 79–88). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jeleń-Kubalewska, E. (2014a). Aparat jako reżyser. Od przebierania się za odaliskę do inscenizowania wojny i cierpienia. W: J. Tyszka (red.), *Performatyka: źródła i perspektywy* (s. 109–118). Poznań: Wydawnictwo „Kontekst”.
- Jeleń-Kubalewska, E. (2014b). *Cierpienie i śmierć jako współczesny performans medialny. Perspektywa performatyczna*. Poznań: niepublikowana rozprawa doktorska. Online: <<https://docplayer.pl/17437323-Cierpienie-i-smierc-jako-wspolczesny-performans-medialny-perspektywa-performatyczna.html>>. Data dostępu: 21 czerwca 2022.
- Kędziora, M., Stańczyk, M., Wychowaniec, W. (2017). Grywalizacja jako sposób radzenia sobie z brakiem motywacji wśród studentów. *Kultura i Edukacja*, 115(1), 119–130.
- Konczalski, J. (2014). Gracz w roli narratora: na przykładzie gier komputerowych typu FPP. *Załącznik Kulturoznawczy*, 1(1), 471–497.
- Larsen, J. (2011). Z rodziną najlepiej wychodzi się na zdjęciach: performatywność fotografii turystycznej. W: M. Frąckowiak, K. Olechnicki (red.), *Badania wizualne w działaniu. Antologia tekstów* (s. 285–318). Warszawa: Wydawnictwo „Bęc Zmiana”.
- Lewandowska K. (2013). Richard Florida. *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku społeczeństwa i życia codziennego* – recenzja książki, *Zarządzanie w Kulturze*, 14(3), 311–314.
- McKenzie, J. (2011). *Performuj, albo... Od dyscypliny do performansu* (tłum. T. Kubikowski). Kraków: Universitas.
- Mochocki, M. (2012). Teatralne gry fabularne (LARP-y) na lekcjach historii – raport z badań. *Homo Ludens*, 4(1), 149–171.
- Peplińska, K. (2013a). Biomechanika jako performans kulturowy, organizacyjny i techniczny. W: E. Bal, W. Świątkowska (red.), *Performans, performatywność, performer. Próby definicji i analizy krytyczne* (s. 119–126). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Peplińska, K. (2013b). Kultura, organizacja, technika: biomechanika Wsiewołoda Meyerholda w perspektywie performatycznej. Online: <<https://grotowski.net/performer/performer-7/kultura-organizacja-technika-biomechanika-wsiewoloda-meyerholda-w-perspektywie>>. Data dostępu: 21 czerwca 2024.
- Pieniążek, M. (2014). Edukacja performatywna jako skuteczny model nauczania. *Studia de Cultura*, 6(1), 106–119.
- Schneider, R. (2020) *Pozostaje performans* (tłum. M. Borowski, M. Sugiera). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Schreier, J. (2018). *Krew, pot i piksele. Chwalebne i niepokojące opowieści o tym, jak tworzy się gry* (tłum. B. Czartoryski). Kraków: Sine Qua Non.
- Stasieńko, J. (2020). Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Justyny Janik „Gra jako obiekt oporny. Performatywny charakter relacji gracza i gry wideo”. Dolnośląska Szkoła Wyższa, online: <<https://historyczny.uj.edu.pl/documents/41611/145230355/recenzja1.pdf/obe94fda-e6e2-4895-b60f-34412056cb17>>. Dostęp: 5 kwietnia 2020.
- Stasieńko J. (2021). Recenzja rozprawy doktorskiej Magistra Marcina Chojnackiego pt. „Sprawczość w grach wideo jako kategoria estetyczna”. Dolnośląska Szkoła Wyższa, online: link już niedostępny. Dostęp: 6 kwietnia 2021.
- Szymala, J. (2020). Gry komputerowe jako poligon. Propozycje dydaktyki szkół służb mundurowych. *Edukacja – Kultura – Społeczeństwo*, 1(1), 105–117.
- Szymala, J. (2022). Letspleje: edurozrywka i historia w działaniu. W stronę performatywnego modelu dydaktyki. *Edukacja – Kultura – Społeczeństwo*, 3(1), 135–159.
- Tyszka, J. (red.). (2014). *Performatyka: źródła i perspektywy*. Poznań: Wydawnictwo „Kontekst”.

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

---

## **Performatyka i gry komputerowe w służbie edukacji. Wprowadzenie do zagadnienia**

**Abstrakt:** Celem tego opracowania jest analiza głównych prac polskojęzycznych dotyczących performatyki w związku z ich potencjalnym wykorzystaniem do badania gier komputerowych, zwłaszcza w aspekcie edukacyjnym. Proponuję spojrzenie na gry komputerowe z perspektywy performansu w rozumieniu Jona McKenziego jako „nowego sposobu kształtowania władzy i wiedzy”; autor wyróżnił performans kulturowy, organizacyjny i techniczny. Praktyczne zastosowanie upatruję w edukacji performatycznej. Przyszłością edukacji, w tym edukacji performatywnej, mogą i powinny być gry komputerowe (gry w edukacji performatycznej).

**Słowa kluczowe:** gry w edukacji, uczenie się bazujące na grach, edukacja, performatyka

---





# Gamifikacja\* kursu na uczelni wyższej – studium przypadku

*Gamification of a college course – a case study*

**Kamila Zielińska-Nowak**

Uniwersytet Wrocławski

kamila.zielinska009@gmail.com | ORCID ID: 0000-0003-0246-1700

---

**Abstract:** The article describes a case study of gamification of a course at the University of Wrocław. The results of two questionnaires are also presented – one concerned the students’ approach to the course and their previous experience with gamification of education, while the other concerned the evaluation of the gamification mechanisms used. The article presents an analysis of the students’ behaviour and conclusions about the introduction of elements known from games in classes – the advantages of such activities, as well as pointing out the potential risks and problems that appeared – both on the part of the student and on my part as a teacher.

**Keywords:** gamification, university, game, grading system

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.10 | received: 31.12.2022 | revision: 09.05.2023 | accepted: 24.12.2023

\* W polskich badaniach dotyczących wprowadzenia elementów gier do obszarów, które grami nie są, do deskrypcji tego zjawiska wykorzystuje się różne terminy, najczęściej jednak pisze się i mówi o „gamifikacji” i „grywalizacji”. W niniejszym artykule używa się pierwszego z terminów z uwagi na podobieństwo drugiego określenia do „rywalizacji”. Zdaniem Radosława Bomby grywalizacja to tylko jeden z mechanizmów gry, który „wdraża mechanizmy współzawodnictwa” (2016, s. 299). Autorka zdaje sobie sprawę z minusów terminu „gamifikacja”, które wymienił Kamil Kleszczyński (2020, s. 18–19): bycie kalką z języka angielskiego, brak zakorzenienia w polskiej leksyce i nienaturalne brzmienie słowa. Nie wywołuje ono jednak konotacji z konkretnymi elementami czy mechanizmami gier, dlatego jest wykorzystywane w niniejszym artykule jako bardziej odpowiednie.

# 1. Wprowadzenie

W artykule zostanie przedstawione studium przypadku gamifikacji kursu, który odbywał się w semestrze letnim w roku akademickim 2021/2022 na Uniwersytecie Wrocławskim. Podczas zajęć prowadzonych dla dwóch grup jednego przedmiotu dotyczącego tekstów w internecie wprowadzono elementy znane z gier, trzecią grupę prowadzono natomiast tradycyjnie – pełniła ona funkcję grupy kontrolnej. Dla szerszego obrazu w artykule opisano także wyniki działań i aktywności niezgamifikowanych grup tego samego przedmiotu prowadzonego rok wcześniej. W pierwszej zgamifikowanej grupie uczęszczało na zajęcia 11 osób, w drugiej zaś i tej prowadzonej tradycyjnie – po 10. Do grup było zapisanych w systemie od 14 do 17 osób, ale brakujące osoby nigdy nie pojawiły się na zajęciach; 3 studentów przestało przychodzić w trakcie semestru<sup>1</sup>.

W artykule zostały opisane również wyniki dwóch ankiet – jedną przeprowadzono przed rozpoczęciem zajęć, aby poznać podejście studentów do przedmiotu i ich doświadczenie z gamifikacją edukacji, drugą już po skończeniu kursu. W pierwszej ankiecie uczestniczyło 10 studentów. Z ich odpowiedzi wynikało, że siedmioro respondentów jest zaintrygowanych takim sposobem oceniania i motywowania do regularnej pracy, troje zaś było sceptycznych. Wcześniej nikt nie miał żadnego doświadczenia z gamifikowaniem edukacji. Wyniki drugiej ankiety zostaną opisane w dalszych rozważaniach.

Na koniec artykułu zostały też przedstawione wnioski dotyczące wprowadzenia elementów znanych z gier na zajęciach: zalety takich działań, potencjalne zagrożenia oraz problemy, które się pojawiły – zarówno po stronie studenta, jak i po stronie prowadzącej zajęcia.

## 2. Gamifikowanie edukacji

Wykorzystanie technik ludycznych, wśród których można wyszczególnić gamifikację<sup>2</sup> zajęć, nie jest zjawiskiem nowym. Teresa Siek-Piskozub

<sup>1</sup> W tym 2 osoby w grupie zgamifikowanej, 1 zaś w tradycyjnej.

<sup>2</sup> Za Radosławem Bombą wyróżniam gamifikację zewnętrzną i zintegrowaną. Zewnętrzna jest „dodan[a] do danej praktyki i modyfikuj[e] ją w sposób pośredni” (2012, s. 88).

opisuje, jak w okresie odrodzenia w angielskich szkołach średnich do nauczania języków obcych stosowano różne gry językowe, równoległe z recytacją tekstów i dramatyzacją. W Polsce natomiast do nauczania zasad matematyki i logiki wykorzystywano grę w karty. W oświeceniu popularne przez pewien czas były gry symulacyjne i rywalizacyjne, które zostały zapomniane do okresu międzywojennego. Początkowo gry dydaktyczne wykorzystywano tylko na lekcjach matematyki (Siek-Piskozub, 2001, s. 50–54).

Przedstawiając pokrótce zarys historyczny gamifikacji zajęć, dla szerokiego ujęcia tematu warto też opisać próbę systemowego połączenia nauki z zabawą, której podjął się Aleksander Kamiński. Starał się on przenieść metodę opracowaną na potrzeby kształcenia instruktorów zuchowych na teren praktyki szkoły podstawowej. Wybrał w tym celu szkołę doświadczalną w Mikołowie niedaleko Katowic. Eksperyment trwał od 1935 roku do wybuchu II wojny światowej, wpraw w klasach I–III, a potem również w klasach V–VI. Zabawa pełniła tam dwie funkcje – przygotowawczą i wyrównawczą. Kamiński wprowadzał do szkoły zabawę w dwóch formach: jako pozalekcyjny sposób amatorskiego spędzania wolnego czasu oraz jako ludyczny dodatek do zajęć szkolnych. Miało to wpłynąć na poziom zadowolenia uczniów oraz wspomóc ich proces uczenia się. Z powodu wybuchu wojny nie dokonano pełnej analizy wyników, jednakże zdaniem Kamińskiego w szkole zdołano znacznie zmniejszyć bierny stosunek uczniów do pracy szkolnej. Stała się ona dla nich osobistym przeżyciem i społecznym doświadczeniem (tamże, 2001, s. 55–56). Działania Kamińskiego próbowały równoległe zaimplementować inne szkoły (zob. tamże, s. 56)<sup>3</sup>.

.....

Innymi słowy, polega ona na wykorzystaniu gotowych gier do celów np. edukacyjnych, ponadto stanowi tylko dodatek do prawdziwych działań. Takie gry projektuje się w celu nauczania uczniów/studentów konkretnego przedmiotu, danej dawki wiedzy bądź umiejętności. Gry są często wykorzystywane jako dodatek do tradycyjnego kursu. Tematu tego jednak w tym artykule nie rozwijam. Gamifikacja zintegrowana bądź integralna obejmuje zaś szereg mechanizmów znanych z gier cyfrowych, które stanowią sedno prawdziwych działań, „zasadniczą część lub są tożsame z daną praktyką” (tamże). Bomba odwołuje się do gier cyfrowych, można jednak to rozszerzyć na inne rodzaje gier.

<sup>3</sup> O historii gamifikacji edukacji oraz terminach pokrewnych piszą Michał Mochocki i Mikołaj Sobociński (2014).

Jak zostało już wspomniane, gamifikacja w procesie edukacji może więc polegać na wprowadzeniu gotowych gier<sup>4</sup> lub na zamianie tradycyjnych elementów (tj. ocen, nagród i kar, zadań, materiałów dydaktycznych itp.) na inne komponenty zaczerpnięte z różnego rodzaju gier (np. planszowych, komputerowych czy RPG). Celem takich działań jest uatrakcyjnienie procesu nauki i zwiększenie zaangażowania uczniów/studentów (Konopnicki, 2015, s. 66). Adam Konopnicki przytacza przykład zastąpienia tradycyjnych ocen „zdobywaniem symbolizujących je magicznych przedmiotów z popularnej gry wideo lub określanie ukończenia kolejnego etapu edukacji mianem ukończenia poziomu w owej grze albo pokonaniem potężnego potwora” (tamże). Gamifikacji może zostać poddana część bądź całość programu pojedynczego przedmiotu szkolnego. Przykładem takiej gamifikacji jest akademicki kurs projektowania gier prowadzony przez Lee Sheldona, pracownika Uniwersytetu w Indianie (zob. Sheldon, 2011):

Przedmiot ten jest zorganizowany jako gra, której mechanika przypomina tę spotykaną w grach komputerowych typu MMORPG (fabularnych) – tradycyjne zadania stawiane przed studentami zastąpiono wypełnianiem pełnych przygód misji i walką z przeciwnikami (którymi są testy i prace zaliczeniowe). Zaliczenie przedmiotu uzyskuje się poprzez przejście odpowiedniej liczby poziomów gry (studenci mogą wybrać poziom trudności) (Konopnicki, 2015, s. 67).

Na polskich uczelniach również eksperymentuje się z wprowadzaniem elementów znanych z gier do wybranych kursów (zob. Sobociński, 2013; Mochocki, i Sobociński, 2014; Ziółkowski, 2016; Woźniak-Zapór, 2018; Rodwald, 2019).

Należy zauważyć, że w edukacji coraz częściej wykorzystuje się gry lub ich komponenty. Może to wynikać z faktu, że „gamifikację traktuje się jako metodę nowej generacji, cudowny środek zarówno angażujący pracowników i zwiększający ich efektywność, jak i poprawiający sprzedaż oraz przywiązanie klientów” (Skok, 2017, s. 199). Katarzyna Skok słusznie zwraca uwagę na skrajne i przesadzone postrzeganie takich rozwiązań, jednakże trzeba pamiętać, że wprowadzanie gier lub

.....  
<sup>4</sup> Temat wykorzystania gier w edukacji jest często podejmowany w badaniach, przykładowo zob. M. Mochocki, 2009; M. Wyrzykowska-Antkiewicz, M. Błażejowski, 2016; Kaźmierczak, 2020. Ponadto warto zwrócić uwagę na publikacje, które stanowią przegląd literatury wydanej na ten temat, np. Oliveira i in., 2023; Manzano-León i in., 2021.

elementów gier może rzeczywiście wspomóc proces nauki czy ulepszyć środowisko pracy.

Przy okazji rozważań na temat gamifikacji mówi się zwykle o różnieniu motywacji zewnętrznej i wewnętrznej. Druga z nich daje nam faktyczną chęć do wykonywania danych czynności. Jeśli jej nam brakuje – np. podczas nauki lub w pracy – gratyfikacje zewnętrzne można z czasem zmienić na wewnętrzne pod warunkiem, że będą postrzegane jako sensowne, przyjemne oraz zgodne z punktem widzenia danej osoby (zob. Zichermann, 2011). Gamifikacja zaś wspiera motywację wewnętrzną.

Z jednej strony chwali się gamifikację, zwłaszcza w edukacji, z drugiej przypomina się o potencjalnych zagrożeniach i problemach z niej wynikających. Wiele z nich przytacza Skok (2017, s. 200 i n.), np. zmuszanie uczestników do odczuwania pozytywnych emocji, do samej zabawy i odebranie im autonomii oraz poczucia sprawczości, losowość rozwiązań, punktyfikacja (czyli skupienie się na punktach, a nie na zadaniach), zombifikacja (tj. brak indywidualizacji uczestników, ich motywacji i sposobów postrzegania rzeczywistości) czy demotywacja przez porównywanie się z innymi. Nie da się jednak ukryć, że gamifikacja może przynieść pozytywne skutki – rzeczywiście zwiększyć zaangażowanie uczestników, zmniejszyć presję na wyniki czy też uatrakcyjnić konkretne działania.

### 3. Projektowanie procesu nauczania a gry dydaktyczne

Maciej Słomczyński (2014) proponuje systemowe podejście do projektowania gier edukacyjnych, które jest wzorowane na tradycyjnym modelu projektowania dydaktycznego (Dick, Carey, 1996). Badacz podzielił je na trzy etapy<sup>5</sup>: fazę teliczną (ukierunkowanie projektanta na cel edukacyjny), fazę konstrukcji (którą utożsamia ze wszystkimi czynnościami wykonanymi w trakcie tworzenia samej gry) oraz fazę ewaluacji, tj. procesu „realizacji gry w sytuacji edukacyjnej w warunkach kontrolowanych, który ma dostarczyć informacji zwrotnych pozwalających zweryfikować trafność przyjętych założeń” (Słomczyński, 2014, s. 142).

.....  
<sup>5</sup> Warty uwagi schemat modelu autor przedstawił w swoim artykule: 2014, s. 143.

W ramach pierwszej fazy należy zwerbalizować cel ogólny, który chce się osiągnąć poprzez grę dydaktyczną, oraz cele szczegółowe powiązane z efektami kształcenia tradycyjnie dzielonymi na trzy kategorie: wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. W ramach drugiej fazy wybiera się tok nauczania, mechaniki i formy dydaktyczne, opracowuje się model matematyczny oraz przygotowuje się niezbędne materiały. Trzecia faza obejmuje ocenę „spójności poszczególnych etapów oraz stopnia osiągnięcia poszczególnych efektów kształcenia w trakcie testowania”, również na podstawie regularnego monitorowania przebiegu gry (Słomczyński, 2014, s. 142).

Opisana w niniejszym artykule próba gamifikacji zajęć opierała się na tych trzech fazach – wpierw dokonano analizy ustalonych wcześniej celów (ogólnych i szczegółowych) oraz zakładanych efektów kształcenia. Podano również refleksji to, czy rzeczywiście wprowadzenie elementów gier może przełożyć się na pogłębienie zaangażowania wśród studentów oraz czy w ten sposób zostanie stworzona przestrzeń pozwalająca na uwolnienie możliwości pojedynczego uczestnika zajęć. Innymi słowy, czy nie chodzi tylko o „odciążenie uwagi od konkurencyjnych aktywności czy stworzenie pozorów rozrywki”, na co zwracają uwagę Maciej Słomczyński i Dorota Sidor (2012).

Następnie zastanowiono się nad doбором odpowiednich mechanik do poszczególnych tematów i sposobów na stworzenie jednego spójnego systemu. Ponadto dobrano optymalne formy dydaktyczne, przygotowano potrzebne materiały oraz wymyślono metody regularnego monitorowania pracy studentów. Na końcu poddano refleksji osiągnięte efekty.

#### **4. Gamifikacja kursu na uczelni wyższej – opis zasad**

Gamifikacja wprowadzona podczas zajęć została podyktowana chęcią sprawdzenia, czy zastosowanie elementów gier zmieni postrzeganie przedmiotu przez studentów, zachęci ich do regularnej pracy oraz większego zaangażowania podczas samych zajęć. We wcześniejszym semestrze okazało się bowiem, że studenci tego kursu niechętnie zgłaszają się w trakcie dyskusji oraz regularnie przesyłają zadania z opóźnieniem (ponad połowa studentów w każdej z grup).

Należy nadmienić, że gamifikacja tych zajęć nie niosła zmian pod względem treści kursu czy zakładanych efektów kształcenia, tylko tworzyła system pozwalający studentowi na ustalenie własnej ścieżki działań. Znacząca różnica polegała na tym, jak wchodziło się w interakcję z treściami nauczania i jak mierzone były wyniki. Zajęcia te stanowiły próbę poprawy jakości nauczania wykorzystującą elementy i mechanizmy znane z gier.

W ramach zajęć wykorzystano metody wyróżnione przez Franciszka Berezniackiego (2004):

- podające (w formie wykładu i pogadanki), które służyły przekazywaniu studentom wiedzy deklaratywnej jako wprowadzenie do nowego tematu lub uporządkowanie dotychczasowej wiedzy;
- problemowe (w formie licznych dyskusji i wspólnych rozmów), które miały na celu przekształcenie wiedzy biernej studentów w czynną, jak również stworzenie przestrzeni do zastosowania nowej wiedzy w praktyce;
- praktyczne (w formie licznych ćwiczeń indywidualnych i projektów), które umożliwiały bezpośrednio rozwijanie umiejętności przydatnych w codziennym życiu (2004, s. 265); z uwagi na laboratoryjny charakter zajęć takich zadań było najwięcej.

Dla gamifikacji ważna jest wolność wyboru (zob. Skok, 2017, s. 204 i n.), dlatego sformułowane zasady pozwalały studentom na decyzję co do strategii działań. System umożliwiał wybranie przez nich własnej drogi do zbierania punktów przekładających się na ocenę końcową. Wpływały na nią następujące elementy:

- wykonywanie i przysyłanie zadań w terminie;
- obecność i aktywność na zajęciach;
- prowadzenie bloga i powiązanie z nim konta na portalu społecznościowym poprzez regularne publikowanie wpisów (z uwagi na to, że przedmiot dotyczył tekstu w internecie).

Poszczególne mechanizmy pochodzące z gier wynikały zaś z ustalonych uprzednio oczekiwanych działań studentów: aby przychodzili na zajęcia i byli na nich aktywni, wykonywali i przesyłali zadania w terminie oraz regularnie publikowali wpisy.

Wspomniane punkty stanowiły na zajęciach podstawowy mechanizm pochodzący z gier. Studenci mogli dostać je za konkretne działania: wyko-



nywanie zadań podstawowych i specjalnych, aktywność na zajęciach czy regularne publikowanie na blogu i wybranym portalu społecznościowym. W ramach zajęć studenci realizowali zadania, które miały sprawdzić ich wiedzę i stopień przyswojenia informacji prezentowanych na poszczególnych zajęciach, a także umożliwić przećwiczenie konkretnych umiejętności. Niektóre z zadań miały różne poziomy trudności, dzięki czemu studenci mogli wybrać, ile czasu chcą poświęcić na ich wykonanie. Im wyższy poziom, tym więcej punktów dostawali za jego zrealizowanie.

Każde zadanie oddawane było studentom z informacją zwrotną na temat jego wykonania. Nie oceniano, w jakim stopniu przyswoili nową wiedzę, nagradzano samo podjęcie się działania, jednakże dokładnie opisywano, co student zrobił dobrze, a nad czym warto, żeby jeszcze pracował. Na zajęciach toczono również dyskusje związane z tematami spotkań. Po każdym zajęciu osoby, które uczestniczyły w tych rozmowach, dostawały 1, 2 lub 3 pkt w zależności od częstości zgłaszania się. Do zadań studentów należało także prowadzenie bloga wraz z profilem na wybranym portalu społecznościowym (do wyboru były Facebook i Instagram). Na koniec semestru mieli mieć po 10 wpisów<sup>6</sup>. Decyzja, czy publikują je regularnie, należała do uczestników zajęć, jednakże byli oni zachęceni do systematyczności – dostawali po 3 pkt za każdy wpis opublikowany na blogu i na Facebooku/Instagramie w danym tygodniu. Wpis po terminie nie dawał punktów dodatkowych, ale za każdy brakujący (czy to na blogu, czy na portalu społecznościowym) na koniec semestru odejmowano 5 pkt. Dodatkowo za każde brakujące 5 wpisów uczestnicy kursu tracili 1 życie.

Studenci zaczęli zajęcia z 3 zyciami. Na koniec semestru musieli mieć co najmniej 1 życie, aby zaliczyć kurs. Każda nieobecność kosztowała 1 życie. Studenci mogli odzyskiwać utracone życia za pomocą zadań specjalnych. Jednakże jeśli na którymkolwiek etapie ktoś miał -4 życia, automatycznie tracił możliwość zaliczenia kursu. Zadania specjalne były 4 zadaniami dodatkowymi odblokowywanymi co kilka tygodni. Miały one charakter „życiodajny”, co znaczy, że za realizację każdego z nich można było dostać 1 życie. Te nieobowiązkowe aktywności stanowiły dodatkowy trening lub kreatywne wyzwanie, jak również mogły poprawić ocenę

.....

<sup>6</sup> Kilka pierwszych zajęć miało charakter wprowadzający do Wordpressa, ostatnie zaś były podsumowujące – z tego względu 10, a nie 15.

kończącą. Przewidziano ich tylko 4, gdyż tylko 4 nadprogramowe nieobecności (czyli wykraczające poza regulaminowe 2, które studentom przysługiwały) studenci mieli możliwość odrobić w ten sposób w trakcie semestru. Zadania specjalne stanowiły także alternatywę dla osób, które nie chciały z jakichś powodów uczestniczyć w rozmowach na zajęciach, w związku z tym nie mogły zdobyć punktów za aktywność. Każdy ze studentów w chwili oddania pracy w ramach zadania specjalnego decydował, czy chce otrzymać za nie 1 życie, czy 5 pkt. Jednakże każde życie powyżej 3 na koniec semestru było warte 10 pkt. Ponadto co kilka zajęć pojawiały się dodatkowe możliwości otrzymania kilku punktów.

Zadania podstawowe i specjalne zapraszały studentów do przeciwieństwa nowych umiejętności, sprawdzenia i uporządkowania swojej wiedzy. Prowadzenie bloga tworzyło przestrzeń do kreatywnej samorealizacji oraz dzielenia się z innymi swoimi pasjami. System pozwalał na samodzielny wybór pasującej do studentów ścieżki działania. Znajomość skali ocen od samego początku kursu, jak również matematyczna przewidywalność wyników za różne aktywności oraz regularna informacja zwrotna pozwalały na strategiczne planowanie i współpracę na linii student-wykładowca. Dzięki systemowi była możliwa obserwacja rozwoju każdego ze studentów w obrębie: pogłębiania wiedzy w danym zakresie lub tylko jej uporządkowania, poznawania konkretnych programów i aplikacji oraz tworzenia i prowadzenia własnej strony internetowej, na której mogli oni testować rozwiązania omawiane na zajęciach.

Aby studenci mieli szansę na bieżąco sprawdzać swoje punkty i planować kolejne działania, stworzono dla nich internetowy arkusz w Excelu, w którym wszystkie zgamifikowane grupy miały własną zakładkę. W każdym tygodniu do tabelki wpisywano poszczególne punkty za różne działania – za regularne wpisy, aktywność na zajęciach, realizację zadań itd.

Warto podkreślić, że plany były ambitniejsze i obejmowały stworzenie dla studentów czytelniejszych pasków postępu w formie wizualnej – aby wiedzieli, ile punktów jeszcze mogą dostać w semestrze, a ile już dostali. Semestr miał zostać podzielony na kilka etapów i nagradzać studentów po ukończeniu każdego z nich – jakąś odznaką, kodem QR przenoszącym np. do ciekawej rozmowy na TEDx na temat związany z naszymi zajęciami. Do niezrealizowanych zamiarów należało także informowanie uczestników po zajęciach, czego się nauczyli, jakie

umiejętności zdobyli. Nie udało się zrealizować tych pomysłów, gdyż już na początku semestru okazało się, że przez podstawowe mechanizmy i założenia zgamifikowanego przedmiotu zabrakło czasu na dodatkowe rozwiązania.

## 5. Gamifikacja a działania studentów

Interpretacja danych zebranych na podstawie analizy działań studentów wykazała, że można dostrzec znaczące różnice między grupami zgamifikowanymi a tradycyjną. W grupach zgamifikowanych zaobserwowano większą regularność w publikowaniu wpisów i fakt, że więcej osób oddawało zadania specjalne (przy 4 takich zadaniach: w zgamifikowanych było to w sumie 19 i 22 oddanych prac, w niezgamifikowanej – tylko 9). We wszystkich grupach zadania podstawowe oddawano najczęściej w terminie, tylko pojedynczy studenci przysyłały je później lub nie oddawali ich w ogóle.

Warto tu jednak zwrócić uwagę, że w zgamifikowanych grupach większość nieoddanych prac przypadła na te zadania, które wyznaczono na ostatni miesiąc kursu. Mogło to wpływać ze świadomej rezygnacji z ich wykonania z powodu przewidzenia, jaka ocena na koniec roku wynika z już zdobytych punktów, bądź też z nagromadzenia innych obowiązków uczelnianych. Jeśli chodzi o aktywność, jedna grupa zgamifikowana była bardziej aktywna niż druga, a także bardziej aktywna niż grupa niezgamifikowana (te były na podobnym poziomie). Trudno jednak powiedzieć, czy to kwestia gamifikacji, czy po prostu samych predyspozycji i chęci osób, które znalazły się w danej grupie. Ponadto osoby w grupach zgamifikowanych częściej chodziły na zajęcia, a jeśli ktoś je opuszczał, to najczęściej odrabiał nieobecność zadaniem specjalnym.

## 6. Ocena studentów – wyniki ankiety podsumowującej

Jak zostało już wspomniane we wstępie, po skończeniu semestru przeprowadzono rozbudowaną ankietę dotyczącą zajęć – co studenci myślą, jak odbierają swoją pracę podczas semestru i samą gamifikację, czego

im brakowało, jak oceniają konkretne mechanizmy itp. Z jednej strony bowiem można przeanalizować konkretne działania studentów: czy wprowadzenie elementów gier coś rzeczywiście zmieniło; czy da się zaobserwować większą aktywność lub regularność w przysyłaniu zadań (choć została już zaznaczona wątpliwość dotycząca tego, czy to związek przyczynowo-skutkowy, czy raczej korelacja wynikająca np. z pracowitości konkretnych studentów). Z drugiej strony można zbadać atrakcyjność takich rozwiązań ocenianą przez samych studentów – czy chętniej wykonywali zadania, czy system im pomagał podczas semestru, czy czuli się bardziej sprawczy, odczuwali więcej autonomii itp. Warto podkreślić, że gamifikacja powinna ułatwiać pracę nie tylko prowadzącemu, lecz przede wszystkim studentowi.

W ankiecie uczestniczyło 14 osób w wieku 20–24 lat<sup>7</sup>. Połowa z nich odpowiedziała, że nie żałuje bycia w grupie zgamifikowanej, zwracając przy tym uwagę na inność, intuicyjność takiego rozwiązania, potencjał motywacyjny, możliwość kontrolowania na bieżąco swoich punktów oraz sprawiedliwy i ciekawy charakter systemu – w przeciwieństwie do standardowego sposobu oceniania funkcjonującego na innych przedmiotach<sup>8</sup>. Dla studentów zasady były proste, a jednocześnie dawały różne możliwości wyboru. Dwie osoby oceniły jednak ten system jako nużący i przewidywalny. Ponadto studenci zwracali uwagę na problemy natury organizacyjnej z powodu innych obowiązków uczelnianych oraz na niewiedzę, za ile punktów będą kolejne zadania podstawowe. Dowiadawali się tego dopiero na konkretnych zajęciach.

Według 12 studentów gamifikacja wpłynęła na ich podejście do przedmiotu, 10 zaś uznało ją za pomocną. Zachęciła ich ona do większej systematyczności, obliczania oceny końcowej i dostosowywania kolejnych działań, planowania ich oraz motywowała do robienia zadań specjalnych. Gamifikacja została odebrana także jako pomoc w kontrolowaniu swojego postępu i sposób dostosowywania zadań do możliwości i chęci w danym tygodniu (przez wprowadzenie poziomów trudności w obrębie konkretnego zadania).

.....  
<sup>7</sup> Płeć nie była brana pod uwagę, gdyż w 2 zgamifikowanych grupach był tylko 1 mężczyzna.

<sup>8</sup> Tylko 1 osoba odpowiedziała, że wolałaby tradycyjny system oceniania, bez punktów.

Określoną strategią podczas semestru kierowało się 9 osób. Część skupiała się na systematycznym dodawaniu wpisów i na zadaniach podstawowych, inni zaś realizowali jeszcze zadania specjalne, za które dostawali dodatkowe życia. Tylko w dwóch przypadkach strategia zmieniła się w trakcie semestru: z uwagi na ograniczenie czasu, który mógł student poświęcić na pracę na zajęciach, oraz przez powrót z formy zdalnej do stacjonarnej (jedna ze studentek mniej się odzywała, a bardziej skupiła się na wykonywaniu zadań).

Warto zwrócić uwagę, że 11 osób odczuwało wolność wyboru w kontekście realizacji konkretnych zadań, publikacji postów, aktywności na zajęciach itp. Skala ocen była dla nich pomocą, gdyż zdaniem studentów dawała wiedzę, na czym warto się skupić, by otrzymać konkretny stopień. Pomagała właściwie rozplanować swoją pracę. Pojawiło się kilka głosów wskazujących na surowość skali ocen, która przejawiała się w tym, że trudno było dostać najwyższą ocenę<sup>9</sup>. Zarazem jednak studenci zwracali uwagę, że na ocenę bardzo dobrą wystarczyło być systematycznym. W ich opinii znajomość zasad punktacji pomagała zaplanować kolejne działania, przewidzieć i przekalkulować swoje możliwości. Spośród respondentów 13 potwierdziło, że tabela z punktami była pomocna, większość regularnie sprawdzała swoją liczbę punktów – w ten sposób uczestnicy zajęć mieli pewność, że zadanie dotarło, i mogli zweryfikować, ile punktów brakuje im do konkretnego stopnia.

Umieszczenie wszystkich studentów danej grupy w jednej tabelce wydawało się kontrowersyjne, ponieważ możliwość zobaczenia punktów kolegów i koleżanek mogła być dla nich demotywująca. Z ankiety wynika jednak, że dla 8 osób nie miało to żadnego znaczenia, dla 5 było to motywujące, 1 zaś demotywowało.

Możliwość wybrania poziomu trudności zadania została oceniona jako dobre rozwiązanie. Pozwalało ono na decyzję, ile czasu poświęcić na dane zadanie w konkretnym tygodniu oraz ile punktów chce się zdobyć. Według połowy respondentów punktowanie aktywności wpłynęło na większą ich częstość zgłaszania się, punktowanie zaś za regularność wpisów motywowało do systematyczności (12 osób).

.....

<sup>9</sup> Ostatecznie ocenę bardzo dobrą dostała ponad połowa osób w obu zgamifikowanych grupach.

Zadania specjalne również zostały odebrane pozytywnie jako nie-standardowe, czasem nawet ciekawsze niż zadania podstawowe. Wymagały bowiem raczej przedstawienia swojej opinii i doświadczeń, nie zaś *stricte* wiedzy na temat omawiany na zajęciach. Jednocześnie według studentów stanowiły dobrą alternatywę dla osób, które nie lubią się zgłaszać. Oceny respondentów były natomiast podzielone w kwestii wprowadzenia żyć i ich wpływu na obecności na zajęciach.

## 7. Potencjalne ścieżki rozwoju projektu

Studentów zapytano także w ankiecie podsumowującej o potencjalne ścieżki rozwoju projektu; czy warto zrealizować nowe pomysły, wśród których można byłoby wymienić: informowanie co zajęcia, czego konkretnie będą się uczyli / czego się nauczyli, wizualny pasek postępu (ile punktów zdobyli, a ile jeszcze mogą dostać), odznaki/trofea do zdobycia po skończeniu jakiegoś etapu oraz wprowadzenie gildii.

Jeśli chodzi o pierwszy pomysł, większość studentów oceniła go pozytywnie (część zwróciła uwagę na większą korzyść płynącą z takiego wprowadzenia do zajęć, część zaś – z takiej formy ich podsumowywania). Pasek postępu potraktowano jako dobrą wizualizację tego, co pokazuje tabela, oraz dodatkowy sposób motywowania. Gratyfikacja po ukończeniu etapu została uznana w większości za nieprzydatną. Jeśli zaś chodzi o podzielenie grupy na mniejsze zespoły w ramach gildii o różnych zdolnościach, możliwościach czy zadaniach, aby więcej pracy odbywało się w ich gronie – tutaj zdania były podzielone. Z jednej strony gildie mogłyby według respondentów sprawić, że grupa bardziej się zintegruje, a ponadto każdy mógłby wykonywać zadania w sposób najbardziej dla niego satysfakcjonujący. Z drugiej strony studenci zwrócili uwagę na częstą nieskuteczność pracy w grupach oraz większe komplikowanie zasad systemu gamifikacji. Efektywność podzielenia ich na gildie wydaje się także zależeć od wielkości całej grupy. Warto jednak podkreślić, że w tym pomysle nie chodzi tylko o samą pracę w grupach, lecz bardziej o zaoferowanie studentom możliwości wykonywania zadań w sposób jak najskuteczniejszy dla nich – by pasowało to do ich preferencji czy stylu pracy.

## 8. Ocena zgamifikowania zajęć – zalety, zagrożenia i problemy

Obserwując pracę studentów przez cały semestr, można było dojść do wniosku, że cieszyli się oni z wolności wyboru i przewidywalności liczby punktów, które mogą dostać za różne aktywności. Dzięki temu mogli planować swoje działania. Zgodnie z oceną w ankiecie traktowali gamifikację jako ciekawą odskocznnię od tradycyjnych zasad i sposobu oceniania.

Wydaje się, że podjęcie decyzji dotyczącej przyznawania punktów za samo wykonanie zadania, nie zaś za stopień przyswojenia nowej wiedzy czy umiejętności, było dobrym pomysłem. Trzeba przypomnieć, że nie obniżano ich liczby za błędy i tylko w informacji zwrotnej do każdej pracy opisywano, co student zrobił dobrze, a na co powinien zwrócić większą uwagę. Oceniano i punktowano więc sam wysiłek i próby, nie efekty. Wynikało to z założenia, iż są to zadania służące nauce. Jednak takie ocenianie mogło sprawić, że studenci nie przykładali się do wykonywanych zadań. Trudno na początku semestru ocenić grupę, czy można jej w ten sposób zaufać. Finalnie okazało się, że choć zdarzały się takie sytuacje, były one sporadyczne.

Wprowadzenie punktów mogło przełożyć się na wspomniane przez Skok zagrożenie – punktyfikację. Studenci mogli skupić się bardziej na samych punktach niż na wykonywaniu zadań, wyciąganiu z nich wniosków, uczeniu się czegoś nowego. Biorąc jednak pod uwagę to, jak wiele osób z pasją prowadziło bloga (a wpisy ukazywały ich zainteresowania i zaangażowanie), jak często przykładali się do samych zadań, można dojść do zgoła innej konkluzji.

Problemem, który pojawił się w semestrze, była czasochłonność i pracochłonność obowiązków po stronie prowadzącej zajęcia, jak również studentów. Wpierw należało wymyślić cały system, dodać odpowiednie mechanizmy znane z gier, przeliczyć punktację oraz stworzyć plik w Excelu z adekwatnymi formułami, by ułatwić sobie późniejszą pracę z tabelą. W ciągu semestru przeczytano łącznie ok. 300 wpisów na blogach i sprawdzono ponad 300 prac studentów z trzech grup. Po sprawdzeniu trzeba było wpisać do tabeli odpowiednią liczbę punktów i napisać informację zwrotną dla każdego studenta. Warto jednak

podkreślić, że w grupie niezgamifikowanej pracy było prawie tyle samo (prowadząca nie musiała co prawda wpisywać punktów do tabeli, ale spisywała różne informacje w notesie, by móc potem wystawić sprawiedliwą ocenę).

Wydaje się, że czasochłonność i pracochłonność obowiązków podczas semestru wynikała w dużej mierze ze specyfiki samego kursu i jego charakteru laboratoryjnego. W przyszłości można byłoby zaproponować studentom mniejszą liczbę zadań, bardziej skomplikowanych lub składających się z kilku elementów, co usunęłoby konieczność sprawdzania ich w każdym tygodniu. Ułatwiłoby to pracę podczas bardziej wymagających okresów z uwagi na różne inne zobowiązania naukowe czy dydaktyczne po stronie prowadzącej zajęcia. Ponadto sami studenci nie musieliby co tydzień przygotowywać zadań oraz wpisów, co na pewno odebrałoby pozytywnie, biorąc pod uwagę zobowiązania dotyczące innych przedmiotów czy obowiązki pozauczelniane.

Kolejnym problemem, który się pojawiał, był błąd ludzki – w tak rozbudowanej tabeli łatwo było o pomyłkę: niewpisanie punktów bądź wprowadzenie złej liczby. Tego typu sytuacje zdarzały się rzadko, niemniej jednak występowały.

Kurs odbywał się początkowo zdalnie, potem zaś stacjonarnie w sali komputerowej – dzięki temu podczas całego semestru studenci mogli wykonywać zadania podczas zajęć. Na potrzeby omawianych tematów wykorzystywano szereg różnych aplikacji i platform. Zadania podstawowe i specjalne przesyłano przez platformę MS Teams, aby była możliwość odesłania ich z informacją zwrotną, internetowa wersja Excela służyła natomiast wpisywaniu punktów (jak zostało podkreślone, używano proponowanych przez program formuł, ale mimo to trzeba było wiele danych wpisywać ręcznie). Można byłoby ułatwić pracę za pomocą jednej platformy, która zapewniłaby studentom stały dostęp do systemu (punktów i zadań), wykładowcy – automatyzację wielu czynności, a tym samym oszczędność czasu, obu stronom zaś – wygodną nawigację, estetyczną wizualizację wszelkich informacji i społecznościową platformę komunikacji. Wszystko znajdowałoby się w jednym miejscu<sup>10</sup>.

.....

<sup>10</sup> O potrzebie przemyślanej e-platformy edukacyjnej i konkretnych jej elementach szeroko pisali Mochocki i Sobociński (2014).



## 9. Podsumowanie

Przedstawione studium przypadku gamifikacji kursu na uczelni wyższej należy traktować jako badanie, eksperyment. Wykazał on, że warto podejmować próby gamifikowania kursów na uczelni wyższej: studenci czują się dzięki temu bardziej zmotywowani i mocniej angażują się w zajęcia. Wynika to z analizy ich działań, ocen końcowych oraz odpowiedzi w ankiecie podsumowującej. Nie da się jednak ukryć, że testowany system będzie wymagał zmian, gdyby miał zostać ponownie wykorzystany. Przydałaby się inna, jedna platforma, dzięki czemu nie byłoby potrzebne korzystanie z kilku różnych w celu wykonania konkretnych działań. Ponadto warto byłoby przemyśleć liczbę i formę zadań, aby nie były one tak czasochłonne dla studentów (gdyż należy pamiętać, że jest to jeden przedmiot z co najmniej kilku w semestrze), jak i dla wykładowcy.

Marta Woźniak-Zapór podkreśla, że „w uczelni zastosowanie gamifikacji jest możliwe. Problem polega jedynie na wybraniu odpowiednich elementów gier i sprawdzeniu możliwości wdrożenia ich w proces dydaktyczny tak, aby cel oraz uzyskany efekt ich stosowania był zgodny z planami autora kursu” (2018, s. 79). Zdanie badaczki podzielają studenci, których w ankiecie podsumowującej zapytano, czy w ich opinii powinno się podejmować próby gamifikacji zajęć. Większość respondentów uważa, że warto wprowadzać mechanizmy znane z gier do kursów na uczelni wyższej, jednakże należy to robić w sposób przemyślany. Poniżej przedstawiono przykładowe opinie:

- gamifikacja i system punktów sprawiają, że zostaje doceniony całkowity wkład w zajęcia, a nie tylko końcowy egzamin/kolokwium;
- pozwala na nadrobienie punktów na dalszych zadaniach;
- dobre rozwiązanie tylko dla przedmiotów warsztatowych;
- dobre urozmaicenie, które pomaga w systematyczności;
- taki system może być utrudnieniem, gdyż trzeba większą uwagę i czas poświęcić na zasady i planowanie strategii;
- daje motywację;
- ciekawy sposób zaangażowania studentów.

Studenci z jednej strony zwrócili uwagę na szereg potencjalnych korzyści wynikających z takich rozwiązań, z drugiej zaś podkreślali ich użyteczność

tylko w niektórych przypadkach<sup>11</sup>. Jako podsumowanie artykułu będące zarazem odpowiedzią, czy powinno się gamifikować zajęcia, warto przytoczyć zdanie jednej osoby. W jej opinii należy podejmować kolejne próby i popełniać błędy, gdyż wtedy możliwe będzie stworzenie systemu, który pomoże zarówno studentom, jak i prowadzącym. A to, wydaje się, powinno przyświecać w gamifikacji nauczania niezależnie od poziomu edukacji.

## Literatura

- Bereźnicki, F. (2004). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bomba, R. (2012). Gamification. Jak rzeczywistość staje się grą cyfrową? W: A. Pitrus (red.), *Olbrzym w cieniu. Gry wideo w kulturze audiowizualnej* (s. 67–90). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bomba, R. (2016). *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Dick, W., Carey, L. (1996). *The Systematic Design of Instruction*. New York: Harper Collins.
- Każmierczak, P. (2020). Gry w glottodydaktyce polonistycznej. Perspektywa teoretyczna oraz wnioski praktyczne. *Homo Ludens*, 13(1), 73–87. Online: <<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/hl/article/view/26596/24210>>. Data dostępu: 2 września 2022.
- Kleszczyński, K. (2020). *Rozgrywanie świata. Filozoficzne aspekty grywalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe FNCE.
- Kłonczyński, A. (2016). Zalety i ograniczenia gamifikacji jako metody kształcenia w naukach humanistycznych. *Argumenta Historica* 3(1), 60–69. Online: <<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/argumentahistorica/article/view/3348>>. Data dostępu: 2 września 2022.
- Konopnicki, A. (2015). Gamifikacja przy zastosowaniu gier wideo jako przykład innowacji w procesie kształcenia i wychowania. W: E. Smak,

.....  
<sup>11</sup> Powstają prace, w których opisuje się zalety i ograniczenia wykorzystania gamifikacji w nauczaniu konkretnych przedmiotów (zob. np. Kłonczyński, 2016 – o naukach humanistycznych).

- K. Wereszczyńska, A. Malec (red.), *Współczesne trendy edukacji* (s. 61–72). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Wyrzykowska-Antkiewicz, M., Błażejowski, M. (red.). (2016). *Managerial Games in Education*. Toruń: Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu.
- Mochocki, M. (2009). Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym. *Homo Ludens*, 1(1), 177–189. Online: <[https://www.researchgate.net/publication/318460371\\_Teatralne\\_gry\\_fabularne\\_LARP-y\\_w\\_nauczaniu\\_szkolnym](https://www.researchgate.net/publication/318460371_Teatralne_gry_fabularne_LARP-y_w_nauczaniu_szkolnym)>. Data dostępu: 2 września 2022.
- Manzano-León, A. i in. (2021). Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. Online: <<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/4/2247>>. Data dostępu: 4 września 2023.
- Mochocki, M., Sobociński, M. (2014). LMS dla edukacyjnej gamifikacji akademickiej: potrzeby i pomysły. W: M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-edukacja w praktyce – wyzwania i bariery* (s. 172–186). Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Oliveira, W. i in. (2023). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. *Education and Information Technologies*, 28(1), 373–406. Online: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11122-4#Sec2>>. Data dostępu: 4 września 2023.
- Rodwald, P. (2019). Gamifikacja w edukacji akademickiej – co na to studenci? *Edukacja – Technika – Informatyka*, 29(3), 173–180.
- Siek-Piskozub, T. (2001). *Uczyć się bawiąc: strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słomczyński, M., Sidor, D. (2012). Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym. *E-mentor*, 10(5), 47–54. Online: <<https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/47/id/970>>. Data dostępu: 4 września 2023.
- Słomczyński, M. (2014). Dydaktyczne aspekty projektowania gier. *Homo Ludens*, 6(1), 141–151. Online: <<https://www.ptbg.org.pl/wp-content/uploads/2020/05/Maciej-S%C5%81OMCZY%C5%83SKI-Dydaktyczne-aspekty-projektowania-gier.pdf>>. Data dostępu: 4 września 2023.
- Skok, K. (2017). Punktyfikacja, playifikacja, hazardyzacja... Analiza skuteczności mechanizmów motywacyjnych stosowanych w procesie gamifikacji. *Homo Ludens*, 10(1), 193–215. Online: <<https://new.ptbg.org.pl/wp-content/uploads/2019/11/Ca%C5%82o%C5%9B%C4%87-Homo-Ludens-110-2017-1.pdf>>. Data dostępu: 2 września 2022.

- Sobociński, M. (2013). *Grywalizacja w praktyce: reguły, problemy, zalety i technologie. Analiza kursów przeprowadzonych na UKW*. Online: <[https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/198/M.Sobocinski\\_Grywalizacja%20w%20praktyce\\_PL%20v2\\_\\_11%20stron.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/198/M.Sobocinski_Grywalizacja%20w%20praktyce_PL%20v2__11%20stron.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Data dostępu: 2 września 2022.
- Sheldon, L. (2011). *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Batavia: Cengage Learning PTR.
- Woźniak-Zapór, M. (2018). *Mechanizmy gamifikacji w kształceniu na odległość w praktyce szkolnictwa wyższego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Zichermann, G., Cunningham, Ch. (2011). *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych*. Gliwice: Helion.
- Ziółkowski, P. (2016). Innowacje metodyczne w glottodydaktyce. *Педагогічні науки. Випуск, 84(2)*, 7-14. Online: <<https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1893702>>. Data dostępu: 4 września 2023.

**mgr Kamila Zielińska-Nowak** – lingwistka, doktorantka w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Do jej zainteresowań badawczych należą: gry planszowe, gamifikacja, animacje, multimodalność i edukacja. Swoją pracę doktorską poświęciła multimodalności gier planszowych.

---

## Gamifikacja kursu na uczelni wyższej – studium przypadku

**Abstrakt:** W artykule zostało opisane studium przypadku gamifikacji kursu na Uniwersytecie Wrocławskim. Przedstawiono także wyniki dwóch ankiet – jedna dotyczyła podejścia studentów do przedmiotu i ich doświadczenia z gamifikacją edukacji, druga natomiast odnosiła się do oceny mechanizmów gamifikacji. Artykuł prezentuje analizę zachowań studentów oraz wnioski na temat wprowadzenia elementów znanych, z gier na zajęciach zalety takich działań, jak również potencjalne zagrożenia oraz problemy, które się pojawiły, zarówno po stronie studenta, jak i po stronie prowadzącej zajęcia.

**Słowa kluczowe:** gamifikacja, uczelnia wyższa, gra, system oceniania

---

# Wzorzec gatunkowy instrukcji gry planszowej

*Board game instruction's genre*

## Kamila Zielińska-Nowak

Uniwersytet Wrocławski

kamila.zielinska009@gmail.com | ORCID ID: 0000-0003-0246-1700

---

**Abstract:** The article presents the genre pattern of contemporary board game instructions, also considering earlier texts. The study material consists of 100 instructions issued from 1861 to 2021. The methods of genealogical, stylistic and cultural analysis were used, emphasizing the important role of situational context due to the instruction's practical character. Four aspects of the text were examined: structural, cognitive, pragmatic and stylistic, which, according to Maria Wojtak, make up the genre pattern. The study of the texts showed that there is a genre pattern of this type of text, which distinguishes it from others of the instructional variety. It was proven that despite the ludic aspect inherent in the game (and fundamental to it), the most important purpose of a board game instruction is to explain the rules of the game. All components, whether textual or visual, are subordinated to the functional nature of the text. The instruction serves the player to understand the game mechanisms quickly. For this reason, means of shortening instructions are used, and illustrations are intended to depict the text first and foremost. Distinctions and structure help to find the most important information, and the style is conducive to reading. The speaker usually plays the role of the teacher and the receiver – the layman who wants to learn the game. The author of the instruction often shortens the distance by using second-person forms and the imperative mode.

**Keywords:** text, functional text, instruction, board game, genre

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.11 | received: 31.12.2022 | revision: 31.05.2023 | accepted: 24.12.2023



# 1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest opisanie wzorca gatunkowego instrukcji gry planszowej na podstawie jego tekstowych aktualizacji<sup>1</sup>. Należy na wstępie zaznaczyć, że w materiale badawczym znajdują się nie tylko gry z prototypową planszą (daną w całości, na której rozgrywa się cała gra), ale również przykłady gier leżących na peryferiach zbioru gier planszowych, np. z planszą modułową lub gry karciane. Analiza uwzględnia współczesne instrukcje (wydane między 2000 a 2021 rokiem), jak i starsze teksty (pochodzące z okresu między drugą połową XIX wieku a rokiem 2000). Dzięki temu artykuł ukazuje także ewolucję wspomnianego wzorca. Ponadto zbadanie propozycji z różnych lat pomogło wyszczególnić, co wywodzi się od wcześniejszych tekstów, a co pojawiło się niedawno. Gry, do których dołączono badane instrukcje, różnią się rodzajem, tematyką, stopniem skomplikowania oraz grupą docelową. Mają charakter strategiczny, przygodowy, imprezowy i edukacyjny.

Na gruncie językoznawstwa czy medioznawstwa polskiego poświęcono instrukcjom gier planszowych kilka prac (zob. Łaczyński, 2012; Zielińska, 2017, 2018a; Pałucka-Czerniak, 2020; Zielińska-Nowak 2020a, 2020b, 2021a, 2021b), jednakże dotąd nie opisano interesującego mnie zjawiska.

## 1.1. Materiał badawczy

Na materiał badawczy składa się 100 instrukcji dołączonych do gier wydanych w Polsce. Wśród nich 52 teksty (po 13 z każdego rodzaju gry) pochodzą z XXI wieku. Analizuję 48 przykładów opublikowanych przed 2000 rokiem: po 1 z 1861 roku, 1904 i z lat 30. XX wieku, 2 z lat 40., 3 z lat 50., 4 z lat 60., 10 z lat 70., 12 z lat 80. i 14 z lat 90. Dobór wynika z dotarcia do takowych podczas kompletowania materiału badawczego. Starsze przeanalizowane gry pochodzą bowiem ze zbiorów własnych, prywatnych kolekcjonerów, graczy (Bezmiennego z portalu Pudelkazgrami.pl) oraz

.....

<sup>1</sup> Artykuł przedstawia analizę przeprowadzoną na potrzeby pracy magisterskiej (Zielińska, 2018b) napisanej pod kierunkiem dr. hab. Waldemara Żarskiego, prof. UW, i obronionej 3 lipca 2018 w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Analiza ta została na potrzeby niniejszego tekstu pogłębiona. Uaktualniono także materiał badawczy – o 7 instrukcji dołączonych do gier wydanych w latach 2018–2021.

publicznych instytucji: Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Biblioteki Narodowej w Warszawie i Miejskiego Muzeum Zabawek w Karpaczu. Do instrukcji miałam najczęściej dostęp w formie elektronicznej: zdjęć, skanów bądź plików PDF. Wspomniałam, że w ramach współczesnych instrukcji uwzględniłam po 12 z każdego rodzaju gry. Rodzaje te korespondują z typami gier, do których przynależą te wydane przed 2000 rokiem. Są to gry strategiczne, edukacyjne, imprezowe i przygodowe.

W grach strategicznych najważniejsza wydaje się strategia, aktywizuje się bowiem w ich trakcie myślenie logiczne i perspektywiczne. Aby wygrać, gracz powinien przewidywać ruchy przeciwnika, ale i aktualizować własną taktykę. Ważniejsza jest decyzyjność grających niż losowość. Podobne do strategicznych są gry ekonomiczne i logiczne. W tych pierwszych występuje element przekształcania, prawdziwe mechanizmy rynkowe itp. Gracz zarządza w pewnymi zasobami, np. pieniędzmi czy surowcami. Te drugie natomiast opierają się na abstrakcyjnym myśleniu i są pozbawione tematu. Z powodu podobieństwa owych dwóch typów w ramach grupy gier strategicznych uwzględniono i gry ekonomiczne, i logiczne. Gry przygodowe wyróżniają się natomiast rozwiniętą literackością prezentowaną za pomocą licznych elementów narracyjnych, które mają stworzyć atmosferę oraz umożliwić użytkownikom wejście do świata przedstawionego. Gry imprezowe cechują nieliczne, proste zasady i dynamiczna rozgrywka. Są to zazwyczaj tytuły dla wielu osób. Takie gry częściej wykorzystują zręczność, spostrzegawczość bądź refleks. Gry edukacyjne natomiast koncentrują się na nauce poprzez zabawę. Ważny jest w nich cel dydaktyczny, np. nauka liczenia, ortografii czy trenowanie pamięci.

## **1.2. Metoda badawcza**

W analizie wykorzystano metody analizy genologicznej oraz stylistycznej, jak również analizę kulturową, ponieważ instrukcja jako tekst użytkowy jest silnie uwikłana w kontekst sytuacyjny. Rozumiem gatunek jako „twór abstrakcyjny, zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (Wojtak, 2008, s. 353).

Warto wspomnieć – choć z uwagi na ograniczoną objętość tylko pokrótce – że genologia jako część nauki o tekście ma bogatą tradycję



badawczą. Polskie studia genologiczne zapoczątkowała Stefania Skwarczyńska, która zaprezentowała humanistyczną teorię gatunku uwzględniającą 10 elementów składających się na proces komunikacyjny: 1) nadawcę, 2) odbiorcę, 3) stosunek łączący nadawcę i odbiorcę, 4) sytuację nadawczą, odbiorczą i nadawczo-odbiorczą, 5) funkcję tekstu, 6) przedmiot (temat) tekstu, 7) ujęcie przedmiotu, 8) tworzywo tekstu, 9) przedstawienie i wyraz oraz 10) kod (1965, s. 88–106). Na marginesie odnotujmy, że to Skwarczyńska (1932) obok literatury pięknej z dominującą funkcją estetyczną wprowadziła pojęcie literatury stosowanej, której przyświeca cel praktyczny.

Rosyjski teoretyk i historyk literatury Michaił Bachtin (1986) zaznaczał natomiast istnienie wrodzonej kompetencji gatunkowej, która pozwala na naturalne posługiwanie się gatunkami i ich identyfikowanie. Badacz podkreślił również, że każda wypowiedź odzwierciedla intencję nadawcy oraz warunki niezbędne do jej osiągnięcia. Umożliwiają to treść, styl i kompozycja, tworzące jednocześnie całość wypowiedzi.

Pewnym *novum* w studiach genologicznych była propozycja Anny Wierzbickiej, czerpiącej z dokonań Bachtina, Ludwiga Wittgensteina oraz Johna L. Austina i Johna R. Searle'a (nawiązywała do ich teorii aktów mowy, która zostanie omówiona dalej). W latach 80. XX wieku badaczka rozpisała teksty należące do różnych gatunków wypowiedzi na proste zdania podkreślające rolę intencji nadawcy danego komunikatu. W koncepcji genrów mowy Wierzbickiej (1983, s. 126) gatunek to „ciąg prostych zdań, wyrażających założenia, intuicje i inne akty umysłowe mówiącego”. Opisała w ten sposób m.in. przemowy, groźby, toasty i podziękowania. Aby w takiej formie przedstawić gatunki wypowiedzi, należy wpięrw nie tylko zrozumieć intencję nadawcy, ale przede wszystkim ustalić determinujące gatunek postawy, emocje oraz założenia, które składają się z kolei z prostych aktów umysłowych.

Z kluczową rolą intencji w definiowaniu gatunku nie zgodziła się Bożena Witosz (2005), ponieważ według niej obok gatunków prostych z jedną intencją (np. rozkaz czy prośba) istnieje wiele gatunków złożonych, pełniących kilka funkcji naraz. Jednocześnie nie można tych wypowiedzi rozpatrywać jako sumy poszczególnych aktów illokucji. Dla badaczki istotniejszym wyznacznikiem genologicznym jest struktura tekstu. Analiza, której wyniki opisano w niniejszym artykule, opiera

się na czterech aspektach wzorca gatunkowego zaproponowanych przez Marię Wojtak: strukturalnym, pragmatycznym, poznawczym oraz stylistycznym. Należy podkreślić, że aspekty te pozostają w ścisłych zależnościach, często wzajemnie się determinują i nie istnieją bez siebie nawzajem. Nie można więc ich traktować rozłącznie. Aspektem strukturalnym jest określona struktura oraz reguły delimitacji tekstu, tzn. rama tekstowa, podział na poszczególne segmenty i ich liczba oraz relacje między nimi. Aspekt pragmatyczny to „uwikłania komunikacyjne”, do których zaliczają się: obraz nadawcy i odbiorcy, cel wypowiedzi, kontekst gatunkowy, typ przekazu i sfera komunikacyjna. Na aspekt poznawczy, czyli tematykę i sposób przedstawienia, składają się: perspektywa, punkt widzenia, hierarchia wartości oraz kategoryzowanie świata. Aspekt stylistyczny zaś to środki uwarunkowane wspomnianymi elementami.

Koncepcja wzorca gatunkowego według Wojtak została w niniejszym artykule wybrana z uwagi na liczne udane opracowania badaczki dotyczące różnych gatunków wypowiedzi, w tym tekstów użytkowych. Jednocześnie opisanie wzorca gatunkowego instrukcji gry planszowej za pomocą wymienionych czterech elementów wydaje się wyczerpujące. Obejmuje bowiem zarówno aspekty pozajęzykowe (struktura tekstu – jak on wygląda, na jakie elementy składowe się dzieli i jaki buduje obraz świata) oraz językowe (m.in. wykorzystane środki stylistyczne i umiejscowienie ich w kontekście).

Uwzględniając dynamikę wpisaną w komunikację, Wojtak wyróżnia trzy warianty wzorca gatunkowego: kanoniczny, alternacyjne i adaptacyjne. Wzorzec kanoniczny decyduje o przynależności do gatunku, ponieważ składają się na niego cechy najbardziej trwałe. Wzorce alternacyjne powstają przez modyfikację struktury wzorca kanonicznego, m.in. przez dodanie lub usunięcie pewnego elementu, wymianę albo kontaminację struktur. Wzorce adaptacyjne nawiązują natomiast do innych gatunków tekstu.

### **1.3. Instrukcja jako tekst użytkowy**

Instrukcja jest gatunkiem wypowiedzi użytkowej, nastawionym na komunikowanie informacji praktycznych, często determinujących zachowanie czytelnika, gdyż daje mu ściśle wskazówki dotyczące jego postępowania. Instrukcja gry planszowej ma na celu wytłumaczenie mechanizmów

i reguł danej gry. Przekazuje odbiorcy-graczowi wiedzę i umiejętności niezbędne do zagrania w sposób zgodny z założeniami autorów. Jak pisze Waldemar Żarski:

Nadawca [takiego komunikatu] to specjalista w swojej dziedzinie. Odbiorca (uczeń) to adept, który chce uzupełnić wiedzę i wykorzystać ją w określonym celu. [...] [Instrukcje] można traktować jako językowe sposoby [ich] realizacji (2008, s. 91-92).

Ewa Ficek nazywa instrukcję „gatunkiem bliskim poradnikowi” (2013, s. 71), gdyż także charakteryzuje się ona przejrzystością oraz przystępnością. Ponadto przekazuje tylko niezbędne i zrozumiałe dla użytkownika informacje. Badaczka wśród punktów wspólnych wspomnianych dwóch gatunków wymienia: nierówny status komunikacji, który wynika z przewagi wiedzy i umiejętności nadawcy (wciela się on bowiem często w rolę przewodnika, konsultanta, nauczyciela czy doradcy), nieciągłość kontaktu w czasie oraz podobny sposób prezentowania informacji (tamże, s. 74). Zdaniem Ficek styl instrukcji bliski jest też tekstom urzędowym – z uwagi na rzeczowość wyводу, zwięzłość (i wynikającą z tego kondensację treści) oraz oficjalność komunikatu. Trzeba również podkreślić, że do cech typowej instrukcji należą zrozumiałość, wypunktowanie i chronologiczna prezentacja kolejnych działań, bezosobowość lub zwracanie się do odbiorcy w drugiej osobie trybu rozkazującego oraz wykorzystanie elementów wizualnych ułatwiających odbiór (zob. Zaśko-Zielińska, Majewska-Tworek, Piekot, 2008, s. 132 n.).

Tekst instrukcji pełni szereg funkcji: informacyjną (jest to jej podstawowa rola – przedstawienie reguł i mechaniki), interakcyjną (instrukcja musi zwrócić i podtrzymać uwagę odbiorcy – bez skoncentrowania się na tekście gracz nie zrozumie zasad), ekspresywną (gdyż czasem nadawca ujawnia się w tekście), perswazyjną (nadawca stara się nakłonić czytelnika-gracza do kierowania się zasadami gry opisanymi w instrukcji), ludyczną (odbiorca podczas rozgrywki nabywa wiedzę i umiejętności) oraz estetyczną (można to dostrzec przede wszystkim w instrukcjach dołączonych do gier przygodowych).

Jak stwierdził Zbigniew Jarosiński, „dla tekstu użytkowego odniesienie życiowe ma wagę podstawową. [Taki] [k]omunikat ściśle zrośnięty jest z konkretnym miejscem i konkretnym momentem, w jakim się realizuje” (1975, s. 11). Nie można więc analizować tekstu użytkowego

w oderwaniu od kontekstu sytuacyjnego, w którym ów tekst funkcjonuje, dlatego aspekt pragmatyczny okazuje się bardzo istotny w analizie instrukcji gry planszowej.

## 2. Ewolucja wzorca gatunkowego instrukcji gry planszowej

### 2.1. Aspekt strukturalny

Analiza struktury obejmowała ramę tekstową, podział na segmenty, ich liczbę, relacje między nimi oraz opracowanie edytorskie i wprowadzone elementy wizualne. Instrukcje napisane przed 2000 rokiem mają różną formę:

- książeczki – spiętej zszywkami bądź składanej (17 gier);
- dwustronnie zadrukowanej kartki (14);
- zapisu bezpośrednio na planszy (8);
- wydruku w gazecie (2);
- kartki wklejonej do pudełka (2);
- jednostronnie zadrukowanej kartki (2);
- składanej na trzy broszury (1);
- zapisu na pudełku (1).

Wydane zaś w XXI wieku przybierają przede wszystkim postać książeczki, chyba że gra jest na tyle nieskomplikowana, że zasady zajmują mniej stron (w trzech grach instrukcja mieści się na dwustronnie zadrukowanej kartce). Forma instrukcji zależy od długości tekstu, liczby ilustracji oraz wybranego formatu papieru. Duże znaczenie mają także stopień skomplikowania gry, liczba elementów, którymi się gra i które należy objaśnić, jak również liczba łamów. Ponadto w bardziej skomplikowanych grach występuje kilka zeszytów z zasadami, np. *Mage Knight* (2013) posiada *Reguły* oraz *Przewodnik*, a *Posiadłość Szaleństwa* (2016) – *Zasady wprowadzające* i *Kompletną Księgę Zasad*. Pierwszy z nich pełni rolę instrukcji, drugi natomiast dotyczy nietypowych sytuacji. Ma odpowiedzieć graczom na pytania, które mogą nasunąć się już podczas rozgrywki. Ponadto gry przygodowe nierzadko obejmują jeszcze osobno opisane scenariusze (warianty).

Do 2000 roku twórcy najczęściej decydowali się na układ jednolitej formy (40 gier). W XXI-wiecznych zaś jest to bardziej zróżnicowane:

w 25 instrukcjach wykorzystano jeden łam (wśród nich w 6 tekstach tylko krótkie fragmenty mają inny układ); w 15 – dwa; w 6 – równoległe jedno – i dwułamowy układ; w 6 zaś występują trzy łamy. Używanie kilku układów pomaga wyeksponować różne elementy instrukcji.

Rozwój struktury instrukcji od najstarszej do tych z 2021 roku pokazuje ewolucję mechanizmów i stopnia skomplikowania samej rozgrywki. W starszych tekstach autorzy decydowali się podzielić instrukcję na najważniejsze części, np. w *Bitwie morskiej* (lata 60. XX wieku) mamy tytuł gry, podpis – „GRA”, oraz reguły gry podzielone na akapity. Nieskomplikowane zasady zajmują tylko jedną stronę. W *Assarmocie* (1861) pomimo swojej długości (33 strony) instrukcja również posiada tylko kilka części: *Prawidła gry* oraz opis pól: *Dzieje bajeczne Polski*, *Polska podbijająca*, *Polska w podziałach*, *Polska kwitnąca* i *Polska upadająca*. Wraz z rozwojem gier struktura trzyczęściowa (tytuł, podtytuł i reguły gry) przestaje twórcom wystarczać. Układ instrukcji gier planszowych zmieniał się – pewne elementy dodawano (w razie potrzeby) – ale opisana trójdzielność zawsze występowała. Jednak segmentacja ostatniej części pozwala graczowi na szybsze odnalezienie interesującej go informacji.

Warto wspomnieć, że dopiero w latach 90. XX wieku zaczęto regularnie zapisywać informacje o autorach<sup>2</sup>. Niektóre tytuły są spolszczonymi wersjami zagranicznych pozycji, ale w instrukcji brak wzmianki na ten temat. Przykładem służy gra *Detektyw* (1985), oparta na angielskim *Cluedo* (1945). W instrukcjach od lat 90. regularnie przedstawia się twórców, a po 2000 roku nawet podziękowania dla osób, które w pewnym stopniu przyczyniły się do aktualnego wyglądu gry bądź instrukcji (m.in. dla testerów). Jakub Kralka podkreśla, że uchwalonej w 1952 roku ustawie o prawie autorskim zarzuca się „wyczuwalnego ducha wielkiej, socjalistycznej wspólnoty” (2016). Ponadto ustawa nie uwzględniała pojęcia plagiatu. Początkowo w Polsce produkcją gier zajmowało się państwo i dopiero w latach 90. doszło do sprywatyzowania rynku planszówek, co mogło wpłynąć na dostrzeżenie kwestii autorstwa, gdyż jednostki

.....  
<sup>2</sup> We wcześniejszych instrukcjach pojawiają się tylko informacje na temat przedsiębiorstwa, np. grę *Fortuna* (1984) wyprodukowała warszawska Spółdzielnia Rzemieślnicza „Żoliborz”, *Połowy morskie* (lata 80. XX wieku) – Spółdzielnia Przemysłu Artystycznego „Światowid”, a *Połowanie na myszy* (1989) – Przedsiębiorstwo Papierniczo-Poligraficzne „Prodryn” (P.P.P. „Prodryn”).

chciały zabezpieczyć swoje prawa i zyski. Niewykluczone, iż zaczęto wtedy również zauważać takie praktyki w zachodniej Europie i w Stanach Zjednoczonych.

Pewnym *novum* we współczesnych instrukcjach jest też patronat medialny danej pozycji, mający podkreślić jej wartość. Twórcy starają się o uzyskanie właściwego patronatu, tzn. pasującego do charakteru produktu. Przykładowo, autorzy *Podaj cegłę!* (2011), w której gracze wcielają się we właściciela firmy budowlanej, postarali się m.in. o patronat czasopisma „Murator”, czyli poradnika budowlanego. *Neuroshimę Hex!* (2005) zaś – grę taktyczną polegającą na przeprowadzeniu bitew między armiami – objęto patronatem np. „Militarnego Magazynku Specjalnego »Komandos«” oraz „Taktyki i Strategii. Militarnego Magazynu Historycznego”.

Większość współczesnych instrukcji ma zbliżoną do modelowej kolejność poszczególnych elementów, wyznaczoną przez respondentów ankiety Marcina Łączyńskiego (2012, s. 130). W niektórych został zamieniony ich porządek, ale struktura tekstu zazwyczaj przedstawia się następująco: cel gry, przebieg przygotowań do niej, opis elementów oraz ułożenie ich wokół planszy i na niej, przebieg rozgrywki, szczegółowe opisy działania każdego elementu, warunki zwycięstwa i sposób liczenia punktów, ewentualnie warianty dla różnej liczby uczestników. Instrukcje mają często unikatowe segmenty uwarunkowane tematyką i mechanikami gry, np. w *Claustrophobii* (2010) czy *Draculi* (2010) pojawia się opis bohaterów, którymi gracze będą się poruszać. Ponadto te same części mogą zostać nazwane inaczej, np. elementy gry jako *Zawartość pudełka* bądź *Komponenty gry*.

W instrukcjach po 2000 roku często występuje opis gry, nawet jeśli ma długość tylko kilku zdań. Może to być zwykła charakterystyka tytułu, krótkie opowiadanie, prezentacja w drugiej osobie liczby pojedynczej (taki zabieg ma na celu urealnienie rozgrywki) czy jednozdaniowa ocena gry: „Genialnie zakręcona gra losowa” (w instrukcji do *Pentago* z 2012 roku). W przygodówkach jeszcze przed wyjaśnieniem zasad pojawia się narracja wprowadzająca do świata gry. We współczesnych grach taką introdukcję – w znacznie skróconej wersji – zamieszcza się także w innych rodzajach gier planszowych.

Ważne informacje w instrukcjach zaznacza się za pomocą pogrubień, wersalików lub kapitalików, kursywy, podkreśleń lub innym kolorem –

choćby pochylenie najczęściej służy wyróżnianiu egzemplifikacji w tekście. Takie rozwiązania upraszczają korzystanie z instrukcji. Pomaga w tym też wyodrębnianie poszczególnych jej części. Dzięki temu łatwiejsze jest poruszanie się po tekście, jak również wyszukiwanie pożądaných informacji podczas rozgrywki. Wybór środków służących tym celom dostosowuje się do charakteru gry, jej tematyki oraz innych elementów graficznych występujących w instrukcji. Przykładowo, oprawa graficzna *Przekleństwa Mumii* (1988) przenosi nas do Egiptu, a *Magiczny miecz* (1993) – do świata fantasy. Od lat 60. XX wieku wykorzystuje się podobne sposoby wyróżniania (np. pogrubienie, większy stopień pisma<sup>3</sup>, wersaliki). We współczesnych tekstach rozwiązań jest więcej (zob. Zielińska-Nowak, 2020b) – jak choćby wprowadzenie rozmaitych kolorów, barwnych elementów graficznych, co wynika po prostu z rozwoju technik poligraficznych. Wcześniej pomimo mniejszych możliwości w tym zakresie twórcy starali się wykorzystać dostępne im środki jak najlepiej – m.in. instrukcje do *Detektywa* (1985) czy *Przekleństwa mumii* (1988) zostały napisane na niebiesko. W pozostałych instrukcjach tekst ma jednak kolor czarny. Do przykładowych rozwiązań wyróżniających poszczególne części współczesnej instrukcji należą<sup>4</sup>:

- większy stopień pisma, pogrubienie i wersaliki (*Diuna: Imperium, Imago*);
- ozdobny krój pisma (*Timeline, Coimbra*);
- pogrubienie i odrębny kolor pisma (*Party Time*);
- wyśrodkowanie, pogrubienie, większy stopień pisma (*Wiochmen Rejser*);
- ozdobna ramka, odrębny kolor i większy stopień pisma (*Ucieczka: Świątynia Zagłady*);
- ozdobna ramka, odrębny kolor, większy stopień pisma i ozdobny krój (*Eldritch Horror: Przedwieczna groza*);
- wypunktowanie liczbowe, odrębny krój pisma, pogrubienie (*Munchkin*);
- wypunktowanie liczbowe, pogrubienie, wersaliki i odrębny kolor (*Zombicide*).

.....

<sup>3</sup> Zgodnie z obowiązującą terminologią edytorską sformułowanie „stopień pisma” rozumiem jako wielkość tekstu wydrukowanego na papierze.

<sup>4</sup> W nawiasach podano przykłady gier, w których wykorzystano wymienione rozwiązania.

Można więc powiedzieć, że współcześnie wybór rozwiązania zależy wyłącznie od wyobraźni grafika i od jego wyczucia estetycznego. Z uwagi jednak na użytkowy charakter tekstu wybrane środki mają ułatwiać odbiorcy lekturę, a nie ją utrudniać, gdyż przede wszystkim powinny pomagać czytelnikowi-graczowi w posługiwaniu się instrukcją. W przypadku dłuższych tekstów pojawia się także żywa pagina.

Do lat 90. XX wieku wyłącznie instrukcje drukowano na białym papierze, decydując się na kolorowe okładki przywołujące na myśl książki wyłącznie w przypadku obszerniejszych (co najmniej kilkunastostronicowych) wskazówek. W instrukcjach wydanych po roku 2000 ilustracja okładkowa tworzy atrakcyjne wrażenie oraz przyciąga potencjalnego gracza. Ponadto przy wydawaniu zagranicznej gry w Polsce często na mocy umowy instrukcja wygląda praktycznie identycznie (tłumaczy się tylko tekst, rozwiązania graficzne zaś są kopiowane z oryginału). Autorzy chętnie dzisiaj korzystają także z kolorowego ozdabiania stron. Wprowadzają w tym celu<sup>5</sup>:

- ramki (*Neuroshima Hex!*, *Coimbra*);
- gradient (np. *Wilki i owce*, *Eliksir mnożenia*);
- kolor (*Pentago*, *Odmęty grozy*);
- ilustrację w tle bądź znak wodny (*Eldritch Horror: Przedwieczna groza*).

Nieraz graficy przeplatają ze sobą kilka z wymienionych rozwiązań.

Większość badanych tekstów jest w różnym stopniu wzbogacana ilustracjami. Wśród nich można wyróżnić dwa rodzaje: ozdobne grafiki niełączące się bezpośrednio z treścią, której towarzyszą, i niewnoszące żadnych istotnych informacji oraz grafiki podporządkowane instrukcji. Do drugiej grupy należą zdjęcia, rysunki lub piktogramy obrazujące elementy gry (planszę, kostki, karty, różnorakie znaczniki, figurki postaci, żetony itp.) i ich opisy oraz fragmenty planszy ilustrujące przykładowe ruchy czy przedstawiające poszczególne fazy gry. Pomimo ograniczonych możliwości wydawniczych w instrukcjach opublikowanych do 2000 roku występują różne sposoby graficznego wzbogacania tekstu, jak np. ozdobnie zapisany tytuł gry czy dekoracyjny dwukolorowy rysunek.

.....

<sup>5</sup> W nawiasach podano przykłady gier, w których wykorzystano wymienione rozwiązania.



W przeciwieństwie do starszych, we współczesnych instrukcjach wprowadza się wiele elementów wizualnych. Ozdobniki uatrakcyjniają tekst, stanowiąc jednocześnie powiązanie między materialnymi komponentami gry (pudełkiem, planszą, żetonami, kartami itp.) a dołączoną do nich instrukcją. Twórcy niejednokrotnie zdecydowali się na paginację, wybierając różne zabiegi do jej przedstawiania. Do 2000 roku, jeśli numeracja stron występuje, to traktowana jest wyłącznie jako pomoc w poruszaniu się po tekście, nie wzbogaca się jej o ozdobne składniki. We współczesnych instrukcjach zaś paginacja również zyskuje na dekoracyjności.

Pomimo wpisania zabawy w grę planszową elementy wizualne wykorzystane w instrukcji nie mogą utrudniać lektury i przyswojenia zasad. Stanowią atrakcyjny dodatek dla gracza, ponieważ obrazują fabułę, dzięki czemu łatwiej mu wejść do opisywanego świata i poczuć jego klimat. Jednakże cel instrukcji jest klarowny: ma ona przede wszystkim wyjaśnić zasady, mechanizmy gry, aby w ten sposób służyć wspomnianej zabawie. Z tego powodu w instrukcjach gier planszowych zauważa się nagromadzenie elementów wizualnych podporządkowanych funkcji instruktazowej. W grach strategicznych, ekonomicznych czy logicznych jest wiele grafik ilustrujących przykłady służące lepszemu wytłumaczeniu co trudniejszych zasad gry. Grafiki mają więc uatrakcyjnić przekaz, ale nie kosztem precyzji czy przejrzystości tekstu. Niezbędny wydaje się natomiast – niezależnie od roku wydania – ozdobnie zapisany tytuł. W niektórych tekstach jest to jedyne odstępstwo od prostoty rozwiązań, z których korzystają twórcy.

## **2.2. Aspekt pragmatyczny**

W tym fragmencie przedstawiono obraz nadawcy i odbiorcy, cel wypowiedzi, kontekst wpisany w instrukcję gry planszowej, typ przekazu oraz sferę komunikacyjną. Pragmatyka zajmuje się deskrypcją języka na tle działalności człowieka w ogóle. Nie bada języka w izolacji, tylko w relacji do jego użytkowników. Podkreślał to Charles Morris (1946, 1971), który przeciwstawił semantykę i pragmatykę jako odmienne funkcjonalne aspekty znaku. Zdaniem badacza semantyka realizuje się w relacjach znaków do desygnatów, pragmatyka zaś to obszar relacji znaków do sytuacji ich użytkowania, a w szczególności do użytkowników.

Na badania funkcji języka duży wpływ miała teoria aktów mowy zapoczątkowana przez Johna L. Austina (1993). Po pierwsze, Austin wyróżnił performatywy (zdania zmieniające rzeczywistość, podlegające warunkom skuteczności, np. „Przepraszam”, „Obiecuję”) i konstatacje (opisy świata, podlegające weryfikacji). Po drugie, badacz wyszczególnił trzy składniki aktów mowy: lokucję, illokucję i perlokucję. Lokucja oznacza wyprodukowanie określonego ciągu dźwięków, które na mocy kodu niosą pewną informację. Illokucja to z kolei realizowanie przez wypowiedź zamierzonej przez mówiącego intencji, celu komunikatu (może to być np. żądanie, obietnica). Perlokucja natomiast to wpływ aktu mowy na odbiorcę.

Teoria aktów mowy była kontynuowana m.in. przez Johna Searle’a i Paula Grice’a. Pierwszy z nich koncentrował się w swoich badaniach na czynnościach illokucyjnych. Warto podkreślić, że zane-gował rozróżnienie Austina na czynności lokucyjne i illokucyjne (1987). Grice (1980) uważał zaś, że konwersacja jest aktem współpracy, którego skuteczność wynika ze spełniania lub lekceważenia pewnych maksym. Badacz wyróżnił cztery kategorie implikatur dotyczących podawanych informacji: ilości, jakości, stosunku oraz sposobu.

Sytuacja komunikacyjna właściwa instrukcji gry planszowej jako tekstowi użytkowemu jest powtarzalna i stereotypowa. Sięga się po nią w określonych przypadkach i z niezmienną intencją. Nadawca tworzy instrukcję gry planszowej, aby wyjaśnić zasady i mechanizmy, na których opiera się rozgrywka. Decyduje tym samym o funkcji i celu pisanego tekstu. Odbiorca zaś czyta instrukcję, aby dowiedzieć się, jak ma w daną grę zagrać, by sprawiało mu to przyjemność (jest to bowiem cel nadrzędny produktu, do którego dołączono instrukcję). Z uwagi, że tekst został napisany wcześniej i w innych okolicznościach niż jest czytany, we wszystkich przebadanych instrukcjach występuje komunikacja pośrednia.

Twórcy analizowanych wskazówek wcielają się w rolę nauczycieli, którzy chcą wyjaśnić przyszłym graczom-uczniom reguły. W starszych grach konsekwentnie utrzymywali dystans i autorytarny ton wypowiedzi, charakterystyczny właśnie dla nauczyciela tłumaczącego coś. W instrukcjach sięga się po formy w trzeciej osobie liczby pojedynczej, jak rzadziej w pierwszej i drugiej. Podstawowym sposobem pisania o odbiorcach są formy w trzeciej osobie, podkreślanie ich roli formami typu „gracze”, „kupujący tę kartę”, „osoba demontująca” razem z odpowiednio

odmienionymi czasownikami. Korzysta się również z form bezosobowych („ulega zmniejszeniu”, „zaznacza się”), które wywołują odczucie, że użytkownicy nie mają wpływu na przebieg rozgrywki. Tekst zyskuje znamiona dialogu poprzez wyrażenia sugerujące nakazy („trzeba wyjąć”, „należy stworzyć”) oraz tryb rozkazujący, w drugiej osobie liczby pojedynczej („wybierz”, „pogrupuj”). Ten ostatni częściej występuje we współczesnych instrukcjach niż w starszych tekstach.

Do 2000 roku nadawca ujawnia się zwykle, życząc dobrej zabawy, np. za pomocą fraz: „Życzymy miłej zabawy!”, „Życzymy udanej gry!”, „Życzymy przyjemnej zabawy!”. W *Fortunie* pojawiają się w tym celu formy trzecioosobowe: „Producenci życzą Państwu przyjemnej gry i proszą o uwagi na temat naszej *Fortuny*”. Od lat 80. XX wieku twórcy niekiedy przybierają dobroduszy ton – raczej radzą, sugerują, pomagają niż rozkazują, m.in.: „Radzimy jednak zebrać więcej Siły, Czarów, przedmiotów i dobrze przemyśleć taktykę, porywając się na któryś z tych czynów” (przykład z instrukcji do gry *Yggdrasill*, 1990). Często przekazują też pewną wiedzę o świecie rzeczywistym (w grach edukacyjnych choćby o historii Polski, przyrodzie, alfabecie itp.). Z uwagi na bliski nadawcom temat skracają oni dystans, pisząc np.: „w naszej grze wszystko jest tęczę” (*Tęcza*, 1993), „nasza marynarka” (*Poznajemy ujście Odry*, 1946) czy też „nasza Ojczyzna” (*Assarmot*, 1861). We współczesnych zaś tekstach twórcy częściej się ujawniają. Przykładowo, w *Draculi* (2010) i w *Claustrophobii* (2010) zdradzają swoje poparcie dla ludzi, a w *Munchkinie* (2017) sami się z siebie śmieją: „Jeśli nie masz Klasy, to nie masz klasy (Tak, ten dowcip już tu był...)” (Jackson, 2017, s. 8). Niekiedy autor stara się wywołać wrażenie synchroniczności z odbiorcą – wspólnej lektury lub gry („Przed nami leży wyspa o nazwie Catan” [*Osadnicy z Catanu*, 2015]).

Autorzy chętnie rozmawiają z graczem, dzięki czemu instrukcja nabiera wymiaru rzeczywistego – tekst pisany staje się niejako ustnym, a rozgrywka toczy się „w obecności” nadawcy. W *Zombicide* (2013) doprowadzono to wręcz do absurdu – pojawiają się nieistotne dla przebiegu gry dygresje i żartobliwe wtrącenia, np.: „Ciekawe, czy Ty potrafiłbyś zachować absolutną ciszę otoczony przez hordy Zombie?!” (Guiton, Lullien, Raoult, 2013, s. 6).

Jeśli zaś chodzi o odbiorcę, to parametr stworzony przez autorów wskazuje na pożądaną przez nich przedział wiekowy graczy, nie jest

to jednak rozkaz, któremu koniecznie trzeba się podporządkować – raczej sugestia<sup>6</sup>. Wynika to z troski o odbiorcę, gdyż osoby młodsze (zazwyczaj najważniejsza jest ta strona zakresu, druga natomiast stanowi zwykle żart) od wskazanych w instrukcji (lub na pudełku) mogą nie zrozumieć zasad bądź nie posiadać jeszcze umiejętności (np. czytania czy liczenia), które są wymagane w grze. Na parametr ten wpływa również długość rozgrywki oraz tematyka. Do 2000 roku nadawcy używają przede wszystkim form tradycyjnych do nazwania odbiorców tekstu – „gracz” oraz „grający”. Sporadycznie pojawiają się inne rozwiązania: 1) utożsamienie ich z wybranymi przez nich pionkami („myszy” i „koty” w *Polowaniu na myszy* oraz „Komandos” w *Komandosach* – lata 90. XX wieku) i 2) peryfrazy – „dyrektor banku”, „członkowie wyprawy”, „właściciel nieruchomości (parceli)” (wynikają one z funkcji przyjętej przez gracza).

Nadawca konkretyzuje swojego odbiorcę, nazywając go w różny sposób. Bez wątplenia ułatwia to komunikację, gdyż instrukcja gry planszowej jest aktem jednostronnym. Z jej tekstu nie można wyczytać informacji o rzeczywistym odbiorcy, można mówić wyłącznie o intencjonalnym (Skwarczyńska, 1965, s. 92), jak również o pewnych teoretycznych założeniach nadawcy na temat tego, do kogo adresuje on swój komunikat. Instrukcja kierowana jest do osób chcących zagrać w daną grę; czytają one ją, aby zrozumieć mechanizmy oraz reguły jej funkcjonowania. Jednocześnie, jak podkreśla Łączyński, „lektura instrukcji często rozpoczyna kontakt z nowo zakupioną grą, a więc stanowi istotny składnik pierwszego wrażenia, które gra jako produkt wywiera na użytkowniku” (2012, s. 121). Ponadto po instrukcję sięgają także gracze pełniący funkcję testerów, a ich opinia ma znaczenie dla pozostałych grających (2012, s. 121). We współczesnych instrukcjach również dominuje forma nazwana przeze mnie tradycyjną, czyli „gracz” (czasem z przydawką zależną od wybranej strony: „Gracz – mroczny władca”, „Gracz niemiecki”). Często też utożsamia się grającego z postacią, m.in. Łowcą (*Dracula*, 2010), Lily Chen (*Eldritch Horror: Przedwieczna groza*, 2014), chochlikami, diablami (*Kraina snów*, 2017) czy z bohaterem (*Magic Maze*, 2017). Peryfrazy

.....  
<sup>6</sup> Zainteresowanych stopniem komunikacyjnej skuteczności instrukcji gry planszowej i (nie)dopasowania środków językowych zastosowanych w owym tekście do minimalnego wieku użytkownika odsyłam do artykułu na ten temat: Zielińska-Nowak, 2021a.

pojawiają się stosunkowo rzadko, np. „broniący się przed Kradzieżą”, „osoba dementująca” (*Machina II: Przeładowanie*, 2006). Czasem twórcy sięgają także po utożsamienie graczy z wybranymi przez nich pionkami/kolorem – „biały gracz”, „niebieski gracz” (*Boże igrzysko. Magnaci*, 2016) – a nie „gracz, który wybrał kolor niebieski” – oraz po przykładowe imiona: „Dorota”, „Tomasz” (*Historia*, 2014). Najczęściej można spotkać formy nazwane przeze mnie tradycyjnymi oraz peryfrazy.

### 2.3. Aspekt poznawczy

Aspekt ten obejmuje tematykę i sposób jej przedstawienia, punkt widzenia nadawcy, hierarchię wartości oraz kategoryzowanie świata. Autorzy instrukcji sięgają po różne środki perswazyjne, manipulacyjne, a nawet propagandowe, przekazując pewną wiedzę oraz umiejętności. Można dostrzec subiektywizm wypowiedzi, zwłaszcza w grach edukacyjnych nadawcy używają słów wartościujących, z których często łatwo wywnioskować, w co wierzą, co jest dla nich ważne. Oczywiście warto podkreślić, że nie są to otwarte deklaracje, tylko w dużej mierze środki retoryczne, mające przedstawić odbiorcy konkretny obraz świata – zgodny z pewnymi ustaleniami projektanta, wydawcy bądź władzy. Ukazane więc np. w grach historycznych patriotyzm czy duma z bycia Polakiem bądź Słowianinem mogły stanowić wyłącznie swego rodzaju maskę, zdolną wpłynąć na odbiorcę w określony sposób: żeby przyjął dany „growy” obraz świata jako prawdziwy i zgodnie z nim postępował.

Nadawcy sięgają po rozwiązania językowe oraz pozajęzykowe. Wybór tematu i selektywność informacji stanowią podstawowy sposób manipulacji faktami przekazywanymi przez autorów gry i instrukcji. Uwzględnienie konkretnej tematyki wskazuje bowiem na jej rangę, więc odbiorcy już na wstępie dowiadują się, co zdaniem twórców jest ważne (o czym należy wiedzieć), np. ekologia, historia Polski, zdrowe żywienie, przepisy drogowe czy też nauka kolorów. To poczucie wzmacniane bywa przez opisywanie określonych wydarzeń historycznych lub chwalenie pewnych zachowań (zob. Zielińska-Nowak, 2020a). Przykładowo, w instrukcji do gry *1000 lat walki o Pomorze Zachodnie* (1946) można przeczytać: „Odbudowa i posiadanie ziem zachodnich to przede wszystkim wysiłek zamieszkałej tu ludności. Bierz udział i pracuj w ruchu spółdzielczym”.

W przeważającej części tekstów rzadko akcentuje się, że to tylko gra. Twórcy częściej starają się wywołać poczucie realistyczności dziejących się wypadków bądź swoistej tego umowności (zarówno nadawca, jak i odbiorca niejako uzgadniają między sobą, że gra staje się rzeczywistością, choć obie strony wiedzą, że tak naprawdę to tylko gra). W tym celu sięgają po różne środki: 1) utożsamianie graczy z bohaterami uniwersum, w którym rozgrywa się gra, 2) intertekstualność oraz 3) mimesis. Instrukcje przynoszą graczom informacje o prawdziwym świecie, znacząca większość zmierza do tego, by przedstawić swoją tematykę w sposób jak najbardziej zbliżony do rzeczywistości: stąd charakterystyki przedmiotów, wydarzeń bądź akcji. Skrót myślowe powodują, że gracza nazywa się „turystą”, „zawodnikiem” bądź „trenerem”. Nazwy własne epizodów, tj. „Plama oleju”, „Pęknięta opona” (*Mini Grand Prix*, 1984), lub faktycznie istniejących miejsc (*Podróż po Ameryce Południowej*, 1970) pogłębiają realizm. Czasem bazuje się także na stereotypach i myśleniu potocznym, np. w *Grze „Króla Stasia”* (lata 30. XX w.) wykorzystuje się stereotypy dotyczące zwierząt (komar jest zły, żaba brzydka), a w *Rodeo* (1996–1997) zaznacza się, że należy stosować się do reguł, ponieważ szaleństwa źle się kończą.

Współczesne teksty również budują realizm. W *Ucieczce. Świątyni Zagłady* (2012) gracze są poszukiwaczami skarbów uwięzionymi w tytułowej Świątyni Zagłady – muszą z niej uciec, zanim skończy się puszczonego melodia, bo inaczej wszyscy zginą. W *Sabotażystcie* (2013) wcielają się w role kopa-czy lub tytułowych sabotażystów, w *Tajniakach* (2015) w tajnych agentów, w *Krainie snów* (2017) w diabliki, chochliki lub wróżki, a w *Nemesis* (2018) w członków załogi kosmicznego transportowca. Autorzy instrukcji używają form eliptycznych, np. „Dracula”, „Lily Chen”, „Marines”, „Fritz Kopf” czy „Krasnolud [zrobił coś]”, a nie „gracz poruszający się Badaczem”. Może to wynikać z oszczędności miejsca i z dążenia do przejrzystości przekazu, jak również z chęci zatarcia granicy między światem rzeczywistym a rozgrywającym się na planszy. Dzięki tym zabiegom gracze utożsamiają się z postaciami, które niekiedy zostają dokładnie opisane w instrukcji. Takie charakterystyki bohaterów obejmują często streszczenie ich dziejów, wyjaśnienie motywacji ich działań itp. Pozwala to grającym zrozumieć postać, dzięki czemu rozgrywka zyskuje na realizmie. Przykładowo, z wprowadzenia w *Claustrophobii* (2010) dowiadujemy się o żarliwej wierze Odkupiciela, co wpływa na postrzeganie naszych działań w kategoriach religijnych.

Niekiedy do gier (przede wszystkim przygodowych) dołącza się różne scenariusze, w ramach których zmienia się cała rozgrywka (jak również ułożenie komponentów), co zwiększa liczbę historii do „przeżycia” przez grających (zob. Zielińska-Nowak, 2021b).

#### 2.4. Aspekt stylistyczny

Ostatni element wzorca gatunkowego nie stanowi kategorii osobnej, rozłącznej w stosunku do pozostałych trzech, przedstawia bowiem środki wykorzystywane w obrębie struktury, w pragmatyce oraz w aspekcie poznawczym. We wszystkich instrukcjach występują utarte już w tym kontekście homonimy, powszechnie rozumiane przez odbiorcę, np. „karta”, „kostka” czy „żeton”.

Analiza środków stylistycznych wykazała, że teksty współczesne prezentują podobne rozwiązania co starsze. Zostały napisane w czasie teraźniejszym. Przeszły lub przyszły pojawia się sporadycznie, najczęściej w treści zaprezentowanych przykładów. Autorzy, omawiając grę, jej elementy oraz przebieg całej rozgrywki, posługują się głównie trybem oznajmującym. Tryb rozkazujący – również chętnie wprowadzany – we współczesnych tekstach wydaje się efektywniejszym rozwiązaniem niż słowa tylko sugerujące nakaz, np. „należy”, „trzeba”. Gdy jest to niezbędne, występują także pytania. Twórcy używają zarówno zdań złożonych (w tym konstrukcji z imiesłowami), jak i pojedynczych rozwiniętych. Zdarzają się wtrącenia, często nawiasowe, które dookreślają lub wyjaśniają. Składnia jest dostosowana do funkcji instrukcji – ma pomóc czytelnikowi, czyli potencjalnemu graczowi, zrozumieć mechanizmy i reguły gry. W tym celu częste są również powtórzenia słów (nazw własnych bądź wspomnianych wcześniej skonwencjonalizowanych wyrazów), anafory i wynikające z nich paralelizmy składniowe, np.:

Jeśli jeden ze Sztabów został zniszczony, następuje koniec rozgrywki i zwycięzcą jest gracz, którego Sztab ocalał.

Jeśli któryś ze Sztabów zostanie zniszczony, mimo to Bitwa rozgrywana jest do końca. Jeśli w jej trakcie zniszczony zostanie również Sztab przeciwnika, gra kończy się remisem.

Jeśli żaden ze Sztabów nie został zniszczony, a Ostatnia Bitwa została już rozegrana, wtedy wygrywa ten gracz, którego Sztab posiada więcej punktów Wytrzymałości. [...] (Oracz, Trzewiczek, 2005, s. 5).

Autorom nie przeszkadzają repetycje, gdyż bardziej im zależy na klarowności przekazu niż na atrakcyjności. Chcą mieć pewność, że czytelnik nie odbierze czegoś opacznie – dlatego wolą coś powtórzyć, żeby uniknąć nieporozumienia. W grach, w których skomplikowane jest liczenie punktów lub wymagane są pewne operacje matematyczne, występują działania rachunkowe, mające na celu ułatwienie zrozumienia tekstu. Z tego samego powodu sięga się po różne wypunktowania, dzięki czemu instrukcja nabiera przejrzystości. Korzysta się także z ikon. Zrozumienie komunikatu przez odbiorców jest nadrzędne dla autorów, zarazem jednak starają się oni oszczędzić miejsce w instrukcji. Stąd powszechne używanie cyfrowego, a nie słownego zapisu liczb, stosowanie skrótów (zarówno pospolitych – „itp.”, „np.”, „tzn.”, jak i autorskich, m.in. „PZ” – Punkt Zwycięstwa; „pkt. czyn.” – punkty czynności, „MGR” – Miejsce Gracza) oraz odsyłaczy do innych fragmentów tekstu („patrz strony 6–7”, „zob.” „(patrz. str. 10)”). Niektóre z wymienionych rozwiązań mogą jednak utrudnić lekturę, gdyż łatwiej odbiorcy przeczytać skrócony nawet zapis dotyczący jakiejś zasady niż wertować instrukcję w poszukiwaniu odpowiedniego podrozdziału. Autorskie skróty zaś mogą czasem wprowadzić w błąd. W tekstach powstających po 2000 roku najczęściej rezygnuje się z dzielenia wyrazów, dzięki czemu łatwiej się je czyta.

Ważna jest również stylizacja tekstowa i językowa, którą szerzej omawia Iwona Pałucka-Czerniak (2020). Badaczka wymienia stylizację instrukcji na inny gatunek (m.in. wiadomości prasowe, ogłoszenia, opowiadanie, zapis kronikarski, tekst naukowy czy gawędę), kolokwializację, archaizację oraz profesjonalizację (Pałucka-Czerniak, 2020). Przykładowo, w *Claustrophobii* (2010) wprowadzenie zostało napisane w formie dziennika o charakterze intymnym, a w *Eldritch Horror: Przedwiecznej grozie* (2014) sięgnięto po list. Warto w tym miejscu podkreślić, że wcześniej również korzystano z takich rozwiązań. Instrukcje do *Assarmota* (1861) i *Piasta* (1904) fragmentami przypominają moralizujące odezwy pełne patosu i perswazji<sup>7</sup>, a instrukcja dołączona do *Wesołych przygód misia Podróżnika* z lat 70. XX wieku przywodzi na myśl ludową pieśń.

.....

<sup>7</sup> Gry patriotyczne z drugiej połowy XIX i z początku XX w. na przykładzie gry *Piast* (1904) analizowała Katarzyna Kabacińska-Łuczak (2018). Jak badaczka zaznacza w swoim artykule, takie gry – jako pewnego rodzaju *novum* w formie kształcenia – w ramach edukacji domowej przekazywały „poprzez zabawę [...] najważniejsze wydarzenia z minionych



### 3. Współczesna instrukcja gry planszowej – cechy gatunkowe

Współczesne gry planszowe są bardziej rozbudowane niż dawniejsze teksty, co może wynikać z coraz liczniejszych mechanik, które projektanci łączą, jak również z chęci przedstawienia treści w atrakcyjny sposób. Kolejne reguły prezentuje się w oddzielnych segmentach, graficznie podkreślonych i unaocznionych za pomocą ilustracji. Z uwagi na rozwój technik wydawniczych autorzy mają większą swobodę w wyborze środków przy tworzeniu instrukcji gry planszowej, jednakże wciąż funkcja takiego tekstu ma być odpowiednio wyeksponowana i jasna dla odbiorców.

Wszelkie rozwiązania graficzne traktuje się przede wszystkim jako służebne względem prezentowanej treści. Występują także nieliczne elementy wizualne stanowiące zwyczajny ozdóbnik, mający uatrakcyjnić wygląd tekstu, jak również całej gry – np. przy tytule. Wyróżnienia i podział na segmenty pomagają odnaleźć najważniejsze informacje i poruszać się po tekście. Od instrukcji zależy osiągnięcie przez nadawców celu rozrywkowego, lecz pełni ona też funkcję perswazyjną, dlatego ważna jest jej atrakcyjność wizualna i językowa. Tekst składa się z następujących elementów: opis gry, enumeracja i deskrypcja jej komponentów, przygotowanie do niej, prezentacja rozgrywki i wyszczególnienia opracowane graficznie. Dodatkowo często pojawiają się cel gry (warunki zwycięstwa), podziękowania dla osób, które uczestniczyły w procesie twórczym, oraz informacje o ewentualnym patronacie medialnym danej pozycji. Po 2000 roku wykorzystuje się ozdobne strony (kolorowe ramki, tła czy też znaki wodne). Współczesne teksty są bogate w zabiegi graficzne, zarówno te ozdobne, jak i służebne. Chętnie przedstawia się graficznie przykłady, jak i tytuł gry. Paginacja zazwyczaj występuje.

Z jednej strony, w instrukcjach często sięga się po formy kształtujące dystans między nadawcą a odbiorcą. Pierwszy zazwyczaj pełni rolę nauczyciela, drugi zaś ucznia, pragnącego opanować grę. Twórcy korzystają więc głównie z form w trzeciej osobie, pisząc o użytkownikach „gracze” oraz używając peryfraz. Z drugiej strony, skraca się wspomniany

.....  
dziejów Polski, informacje o ważnych dla przeszłości miejscach geograficznych, przez co wpajano umiłowanie kraju, tradycji i zwyczajów” (tamże, s. 124).

dystans poprzez stosowanie z form drugoosobowych i trybu rozkazującego. Powszechnie utożsamia się graczy z bohaterami uniwersum, w którym rozgrywa się gra. Generuje to poczucie realizmu i odpowiedzialności za wynik rozgrywki. Nawet przy kształtowaniu dystansu autorzy cechują się subiektywizmem przekazu – wynika on z wyboru tematu, wybiórczości informacji, jak również ze sposobu ich komunikowania.

Wszystkie analizowane teksty napisano w czasie teraźniejszym i w trybie oznajmującym. Tryb oznajmujący i formy trzecioosobowe służą do opisu gry oraz jej elementów – buduje to poczucie relacji nauczyciel-uczeń. Autorzy decydują się na zdania złożone, ale i pojedyncze rozwinięte. Często są także powtórzenia słów, paralelizmy składniowe. Ponadto odrzucono chętnie niegdyś wprowadzane dzielenie wyrazów. Dąży się do jak najmniejszej objętości instrukcji poprzez używanie cyfrowego zamiast słownego zapisu liczb, stosowanie skrótów pospolitych i specyficznych dla danej gry, odsyłaczy do innych fragmentów tekstu, wypunktowań (liczbowych, literowych, w formie ozdobnych punktów lub kropek). Pogrubienie służy wyróżnieniu ważnych informacji, a kursywa – przykładów oraz podpisów pod ilustracjami. Nawiasy natomiast pozwalają rozwinąć myśl bądź ją doprecyzować.

## 4. Zakończenie

Artykuł ten stanowił próbę przedstawienia wzorca gatunkowego instrukcji gry planszowej. Wykorzystanie metod analizy genologicznej, stylistycznej oraz kulturowej i przebadanie 100 tekstów wykazało, że istnieje wzorzec, a nie tylko teoretyczny konstrukt, według którego można odróżnić instrukcję gry planszowej od tekstów innego typu, a nawet od innych instrukcji. Ukazanie diachronii pomogło zaś uzmysłwić, co wywodzi się z wcześniejszych propozycji, a co pojawiło się dopiero w tych wydanych po 2000 roku.

Warto jednak podkreślić, że przedstawiona analiza może stanowić punkt wyjścia do kolejnych badań. Do przykładowych kierunków rozwoju zagadnienia należy ewolucja instrukcji gry planszowej od ściśle pojętej instrukcji z samymi wytycznymi, jak się powinno grać, do immersyjnego tekstu wprowadzającego odbiorcę w uniwersum gry. Można też

rozwinąć temat za pomocą porównań z instrukcjami gier planszowych publikowanymi w innych językach niż polski – na ile licencja na daną grę narzuca kształt instrukcji, a w jakim stopniu zapewnia swobodę lokalnemu wydawcy (nabywcy tejże licencji).

Innym wartym uwagi kierunkiem pogłębienia badań jest zestawienie różnych form instrukcji gier planszowych, które współcześnie się pojawiają. Wśród nich są filmy publikowane w serwisie YouTube (nagrywane przez pracowników wydawnictw, recenzentów lub samych graczy), jak również aplikacje pomagające graczom zrozumieć reguły gry. Pomimo jednak popularności takich rozwiązań wydawcy nie rezygnują z dołączania tradycyjnej instrukcji – w formie tekstu drukowanego – do pudełka gry planszowej. Pozostaje ona więc wciąż bardzo istotnym elementem, bez którego wręcz niemożliwe byłoby skorzystanie z gry w sposób zaprojektowany przez jej autorów.

## Literatura

- Austin, J. L. (1993). *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne* (tłum., wstęp, przypisy B. Chwedeńczuk). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej* (tłum. D. Ulicka). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ficek, E. (2013). *Poradnik. Model gatunkowy i jego tekstowe aktualizacje*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Grice, H. P. (1980). Logika a konwersacja. W: *Język w świetle nauki* (wybór, wstęp B. Stanosz, tłum. T. Hołówka i in.) (s. 91–114). Warszawa: Czytelnik.
- Jarosiński, Z. (1975). Tekst użytkowy i tekst literacki w drugiej połowie XIX wieku. *Teksty*, 4(4), 7–27.
- Kabacińska-Łuczak, K. (2018). Gry patriotyczne w II połowie XIX i na początku XX wieku na przykładzie gry „Piast”. *Studia Edukacyjne*, 51(2), 99–126.
- Kralka, J. (2016). „Bo w 1994 roku pojawiło się prawo autorskie” – częsty błąd mediów technologicznych. Online: <<http://techlaw.pl/1994-roku-pojawilo-sie-prawo-autorskie-czesty-blad-mediow-technologicznych/#more-4352>>.

- Łączyński, M. (2012). Badanie instrukcji gier z perspektywy twórcy i użytkownika. *Homo Ludens*, 4(1), 119-133.
- Morris, Ch. (1946). *Signs, Language and Behavior*. New York: Braziller.
- Morris, Ch. (1971). *Writings on the General Theory of Signs*. The Hague - Paris: Mouton.
- Pałucka-Czerniak, I. (2020). Stylizacja językowa w instrukcjach do polskich gier planszowych. *Homo Ludens*, 12(1), 203-222.
- Searle, J. R. (1987). *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka* (tłum. B. Chwedeńczuk). Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Skwarczyńska, S. (1965). *Wstęp do nauki o literaturze* (t. 3). Warszawa: Pax.
- Skwarczyńska, S. (2006). *Teoria listu* (oprac. E. Feliksiak, M. Leś). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Wierzbicka, A. (1983). Genry mowy. W: T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), *Tekst i zdanie. Zbiór studiów* (s. 125-138). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Witosz, B. (2005). *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wojtak, M. (2008). Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe. W: D. Ostaszewska, R. Cudak (red. nauk.), *Polska genologia lingwistyczna* (s. 353-361). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojtak, M. (2004). *Gatunki prasowe*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zaśko-Zielińska, M., Majewska-Tworek, A., Piekot, T. (2008). *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zielińska, K. (2017). Instrukcja gry planszowej – tekst użytkowy czy literacki? *Rozprawy Komisji Językowej [Wrocławskie Towarzystwo Naukowe]*, 43(1), 57-66.
- Zielińska, K. (2018a). Język i komunikacja w instrukcjach strategicznych gier planszowych. W: A. Drabina-Różewicz, A. Momot (red.), *Język i kultura w komunikacji społecznej. Tradycja, terażniejszość, perspektywy* (s. 91-104). Wrocław: Stowarzyszenie Młodych Twórców „Kontrast”. Online: <<https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/15587/j%c4%99zyk%20i%20kultura%20w%20komunikacji%20spo%5%82ecznej.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

- Zielińska, K. (2018b). *Wzorzec gatunkowy instrukcji gry planszowej i jego tekstowych aktualizacji*. Uniwersytet Wrocławski: niepublikowana praca magisterska.
- Zielińska-Nowak, K. (2020a), „Znaleźliśmy wskrzesiciela w osobie błogosławionej pamięci Aleksandra I”, czyli o perswazji w edukacyjnych grach planszowych. W: K. Zielińska-Nowak, A. Hryceniak (red.), *Językoznawcza strona popkultury* (s. 37–50). Wrocław: Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster”. Online: <[https://www.google.pl/books/edition/J%C4%99zykoznawcza\\_strona\\_popkultury/kjcfEAAAQBAJ?hl=pl&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.pl/books/edition/J%C4%99zykoznawcza_strona_popkultury/kjcfEAAAQBAJ?hl=pl&gbpv=1&printsec=frontcover)>.
- Zielińska-Nowak, K. (2020b). Iconic Nature of Board Game Rules and Instructions. W: B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Cultural Conceptualizations in Language and Communication* (s. 83–94). Cham: Springer.
- Zielińska-Nowak, K. (2021a). Skuteczność komunikacyjna instrukcji gry planszowej, *Linguistische Treffen in Wrocław*, 17(1), 477–489.
- Zielińska-Nowak, K. (2021b). Świat przedstawiony w przygodowych grach planszowych. *Academic Journal of Modern Philology*, 12(1), 261–278.
- Żarski, W. (2008). *Książka kucharska jako tekst*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Data dostępu do źródeł internetowych podanych w tej sekcji: 19 listopada 2023.

## Ludografia

Przeanalizowane gry pochodzą ze zbiorów własnych, prywatnych kolekcjonerów i graczy (Bezimiennego z portalu Pudelkazgrami.pl), jak również publicznych instytucji: Biblioteki Narodowej w Warszawie, Zakładu Narodowego im. Ossolińskich i Miejskiego Muzeum Zabawek w Karpaczu. Często dostęp miałam wyłącznie do samej instrukcji, dlatego przy starszych tekstach brakuje różnych informacji bibliograficznych.

Abancourt, Z. d' (1904). *Piast. Zabawa historyczna* [zdjęcie]. Księgarnia Seyfartha i Czajkowskiego, Polska.

- Andruszkiewicz, J., Gumienny, W. (2016). *Boże igrzysko. Magnaci* [gra planszowa]. Phalanx Games, Polska.
- Baars, G. (1998). *Ramzes II* [gra planszowa]. Ravensburger Spieleverlag, Polska.
- Baars, G. (1999). *Peppino* [gra planszowa]. Ravensburger Spieleverlag, Polska.
- Benedyktowicz, J. (l. 80. XX w.). *Połowy morskie* [zdjęcie]. Spółdzielnia Przemysłu Artystycznego „Światowid”, Polska.
- Bierki [gra planszowa] (1967). Spółdzielnia Pracy „Przybory szkolne”, Pruszków, Polska.
- Bitwa morska* (l. 60 XX w.) [zdjęcie]. „Płomyczek”, Polska.
- Blanchot, D. (2011). *Dobble* [gra karciana]. Rebel, Polska. Online: <<https://www.rebel.pl/repository/files/instrukcje/Dobble.pdf>>.
- Borowy, W., Strzelczyk, P. (1993). *Kryptonim „Lew Morski”* [zdjęcie]. Novina, Polska.
- Campbell (II), D. (2021), *Buła, Pizza, Czapka, Prezent, Tort* [gra karciana]. Rebel, Polska.
- Chvátíl, V. (2013). *Mage Knight* [gra planszowa]. Lacerta, Polska.
- Chvátíl, V. (2015). *Tajniacy* [gra planszowa]. Rebel, Polska.
- Cosmic Super Business* (l. 80. XX wieku) [zdjęcie].
- CROC (2010). *Claustrophobia* [gra planszowa]. Rebel, Polska. Online: <<https://www.wydawnictworebel.pl/repository/files/instrukcje/Claustrophobia.pdf>>.
- Czapski, F. (1958). „*Cel traf*”, „*Kapelusik*” [zdjęcie]. Wytwórnia Galanterii Drzewnej i Zabawek, Polska.
- Czapski, F. (1958). *Wyścigi konne* [zdjęcie]. Wytwórnia Galanterii Drzewnej i Zabawek, Polska.
- Darsaklis, C. (2017). *Kraina snów* [gra planszowa]. Rebel, Polska. Online: <[https://www.rebel.pl/repository/files/instrukcje/Kraina\\_snow\\_instrukcja\\_PL.pdf](https://www.rebel.pl/repository/files/instrukcje/Kraina_snow_instrukcja_PL.pdf)>.
- Degórski, P., Piechocki, M. (1990). *Yggrassil* [zdjęcie]. Zakłady Poligraficzne w Poznaniu, Polska.
- Dennen, P. (2021). *Diuna: Imperium* [gra planszowa]. Lucky Duck Games, Polska.
- Detektyw* (1985) [zdjęcie]. Mała Poligrafia, Polska.
- Dyrektorzy* (1977) [zdjęcie]. *Przegląd Techniczny. Innowacje*, 50/51(1), 21-22.
- Fanchi, T. (2021). *Odmęty grozy* [gra planszowa]. Rebel, Polska.

- Flis, J. (l. 90. XX wieku). *Czerwona rtęć* [zdjęcie]. Encore, Polska.
- Flodén, T. (2012). *Pentago* [gra planszowa]. Egmont, Polska. Online: <[https://www.krainaplanszowek.pl/download/gfx/krainaplanszowek/pl/krainaplanszowekcatalogproduktow/29/38/1/instrukcja/pentago\\_instrukcja.pdf](https://www.krainaplanszowek.pl/download/gfx/krainaplanszowek/pl/krainaplanszowekcatalogproduktow/29/38/1/instrukcja/pentago_instrukcja.pdf)>.
- Fortuna (1984) [zdjęcie]. Spółdzielnia Rzemieślnicza „Żoliborz”, Polska.
- Friese, F. (2011). *Fauna Junior* [gra planszowa]. Egmont, Polska. Online: <[http://www.krainaplanszowek.pl/download/gfx/krainaplanszowek/pl/krainaplanszowekcatalogproduktow/29/28/1/instrukcja/fauna\\_junior.pdf](http://www.krainaplanszowek.pl/download/gfx/krainaplanszowek/pl/krainaplanszowekcatalogproduktow/29/28/1/instrukcja/fauna_junior.pdf)>.
- Fujita, S., Ohki, M., Oikawa, H. (2016). *Imago* [gra planszowa]. Rebel, Polska.
- Gigli, V., Brasini, F. (2018). *Coimbra* [gra planszowa]. Rebel, Polska.
- Gra „Króla Stasia”* (l. 30. XX w.) [zdjęcie]. Centrum „Laboratorium Chemiczne” (?), Polska.
- Guiton, R., Lullien, J.-B., Raoult, N. (2013). *Zombicide* [gra planszowa]. Black Monk, Polska. Online: <[https://repository.rebel.pl/files/instrukcje/Zombicide\\_PL.pdf](https://repository.rebel.pl/files/instrukcje/Zombicide_PL.pdf)>.
- Halaban, S., Zatz, A. (2016). *Szeryf z Nottingham* [gra karciana]. Rebel, Polska. Online: <[https://www.rebel.pl/repository/files/instrukcje/Szeryf/szn\\_Instrukcja\\_pl\\_www.pdf](https://www.rebel.pl/repository/files/instrukcje/Szeryf/szn_Instrukcja_pl_www.pdf)>.
- Hand, S. (1988). *Przekleństwo mumii* [skany]. BPiRF Sfera, Polska.
- Hand, S. (2010). *Dracula* [gra planszowa]. Galakta, Polska. Online: <[http://galakta.pl/download/Dracula\\_instrukcja.pdf](http://galakta.pl/download/Dracula_instrukcja.pdf)>.
- Hart, Ch., Johnson, J. (2010). *Portret pamięciowy* [gra planszowa]. Egmont, Polska.
- Henry, F. (2006). *Timeline: Polska* [gra karciana]. Rebel. Online: <<https://www.rebel.pl/repository/files/instrukcje/Timeline/TIMELINE%20Polska%20zasady.pdf>>.
- Hertzano, E. (1999). *Rummikub* [gra planszowa]. TM Toys, Polska.
- Hippocampus (2018). *Było sobie życie. Jedz, biegaj i rośnij zdrowo* [gra planszowa]. Hippocampus, Polska. Online: <<http://www.hippocampus.pl/pdf/Bylo-sobie-zycie-jedz-biegaj-i-rosnij-zdrowo-instrukcja.pdf>>.
- Hoffmanowa, K. (1861). *Assarmot. Zabawa historyczna* [zdjęcie]. Księgarnia Maurycego Orgelbranda, Polska.
- Jackson, S. (2017). *Munchkin* [gra karciana]. Black Monk, Polska.

- Junior Scrabble* (1995) [gra planszowa]. J. W. Spear & Sons PLC, Polska.
- Kitao, M. (2012). *Pojedynek robotów* [gra planszowa]. Egmont, Polska.
- Koivusalo, M. (2012). *Party Time* [gra planszowa]. Albi, Polska. Online: <[http://www.grabaty.pl/uploads/files/Albi\\_Party\\_Time\\_PL.pdf](http://www.grabaty.pl/uploads/files/Albi_Party_Time_PL.pdf)>.
- Kolory i figury* (1994) [gra planszowa]. Ravensburger Spieleverlag, Niemcy.
- Komandosi* (l. 90. XX w.) [zdjęcie]. Ertrob, Polska.
- Konieczka, C., Valens, N. (2014). *Eldritch Horror: Przedwieczna groza* [gra planszowa]. Galakta, Polska. Online: <[http://galakta.pl/download/Eldritch\\_Horror\\_instrukcja.pdf](http://galakta.pl/download/Eldritch_Horror_instrukcja.pdf)>.
- Kramer, W., Witt, H. (2011). *Podaj cegłę!* [gra planszowa]. Egmont, Polska. Online: <[https://gragamel.pl/pl/p/file/49e345951a07d1e38549c8353cd1edb4/podajcegle\\_instrukcja\\_low.pdf](https://gragamel.pl/pl/p/file/49e345951a07d1e38549c8353cd1edb4/podajcegle_instrukcja_low.pdf)>.
- Kristian, A. Ø. (2010). *Ucieczka. Świątynia Zagłady* [gra planszowa]. Rebel, Polska. Online: <<https://www.rebel.pl/repository/files/instrukcje/Ucieczka%20instrukcja%20PL.pdf>>.
- Krzemieniecka, L. (l. 70. XX w.). *Wesołe przygody misia podróżnika* [zdjęcie]. Spółdzielnia Przemysłu Artystycznego „Światowid”, Polska.
- Kwapiński, A. (2018). *Nemesis* [gra planszowa]. Awaken Realms, Rebel, Polska.
- Lach, B., Rapp, U. (2016). *Od Helu do Wawelu* [gra planszowa]. Granna, Polska. Online: <[http://www.granna.pl/pliki/produkt-267/OD\\_HELU\\_instr.pdf](http://www.granna.pl/pliki/produkt-267/OD_HELU_instr.pdf)>.
- Lamouche, J. (2018). *Eliksir mnożenia* [gra karciana]. Rebel, Polska.
- Lapp, K. (2017). *Magic Maze* [gra planszowa]. Lacerta, Polska. Online: <<https://www.rebel.pl/repository/files/instrukcje/magic-maze-instrukcja.pdf>>.
- Madaj, K. (2015). *W obronie Lwowa* [gra planszowa]. Instytut Pamięci Narodowej, Polska. Online: <<http://pamiec.pl/download/49/42965/7instrukcjaPL.pdf>>.
- Makler giełdowy* (l. 80. XX w.) [zdjęcie]. Mała Poligrafia, Polska.
- Manewry morskie* (l. 80. XX w.) [zdjęcie]. Spółdzielnia Rzemieślnicza „Plastyk”, Polska.
- Markowski, A. (1993). *Magiczny miecz* [zdjęcie]. Biuro Promocji i Reklamy Fantastyki „Sfera”, Polska.
- Markowski, A. (1994). *Robin Hood* [skan]. Biuro Promocji i Reklamy Fantastyki „Sfera”, Polska.



- Miłuński, F. (2012). *Słowostwory* [gra planszowa]. Egmont, Polska.  
Online: <<https://hurt.rebel.pl/repository/files/instrukcje/Slowo%20Stwory%20-%20instrukcja.pdf>>.
- Miłuński, F. (2016). *Planeta zwierząt* [gra karciana]. Granna, Polska.  
Online: <[http://www.granna.pl/pliki/produkt-274/IQ\\_PLANETA\\_ZWIERZAT\\_inst\\_00277\\_3.pdf](http://www.granna.pl/pliki/produkt-274/IQ_PLANETA_ZWIERZAT_inst_00277_3.pdf)>.
- Mirska, M., Sypek, R. (2015). *Stawka większa niż życie* [gra planszowa]. Inter-gra, TVP SA, Polska. Online: <[http://aleplanszowki.pl/pliki/kloss\\_instrukcja\\_mini\\_.pdf](http://aleplanszowki.pl/pliki/kloss_instrukcja_mini_.pdf)>.
- Monpertuis, J.-Y., Beaujannot, G. (2016). *Flick'em Up* [gra planszowa]. Lacerta, Polska. Online: <<https://www.rebel.pl/repository/files/instrukcje/flickem-up-instrukcja.pdf>>.
- Moyersoen, F. (2013). *Sabotażysta* [gra karciana]. G3, Polska. Online: <[http://www.g3poland.com/pliki/instrukcje/Sabotazysta\\_RULES\\_PL\\_2016\\_edition\\_10\\_web.pdf](http://www.g3poland.com/pliki/instrukcje/Sabotazysta_RULES_PL_2016_edition_10_web.pdf)>.
- Obcy (1988) [zdjęcie].
- Oracz, M., Trzewiczek, I. (2005). *Neuroshima Hex!* [gra planszowa]. Portal Games, Polska.
- Pallières, P. des (2006). *Wilk i owce* [gra planszowa]. Granna, Polska.
- Pallières, P. des, Marly, H. (2021). *Disney Villains: Złot złoczyńców* [gra planszowa]. Rebel, Polska.
- Piramidka – gra w kolory* (1977) [gra planszowa]. Rzemieślnicza Spółdzielnia Zaopatrzenia i Zbytu „Centrum”, Polska.
- Pogoda, Ł. M. (2018). *Miś Wojtek* [gra planszowa]. Instytut Pamięci Narodowej, Polska. Online: <[http://pamiec.pl/ftp/pamiec\\_ebooki/Mis\\_Wojtek\\_instrukcja\\_PL.pdf](http://pamiec.pl/ftp/pamiec_ebooki/Mis_Wojtek_instrukcja_PL.pdf)>.
- Polowanie* (1967) [gra planszowa]. Krakowskie Zakłady Zabawkarskie, Polska.
- Polowanie na myszy* (1989) [zdjęcie]. Przedsiębiorstwo Papierniczo-Poli-graficzne „Prodryn”, Polska.
- Poznajemy ujście Odry* (1946) [gra planszowa]. Spółdzielnia Wydawnicza „Polskie Pismo i Książka”, Polska.
- Pranzo, M. (2014). *Historia* [gra planszowa]. Centrum Gier „Bard”, Polska.  
Online: <[https://wydawnictwo.bard.pl/?wpfb\\_dl=112](https://wydawnictwo.bard.pl/?wpfb_dl=112)>.
- Puchar Europy* (l. 80. XX w.) [gra planszowa]. Fano, Polska.
- Quiz o Polsce* (2011) [gra planszowa]. Alexander, Polska. Online: <[http://www.alexander.com.pl/manuals/965\\_1.pdf](http://www.alexander.com.pl/manuals/965_1.pdf)>.

- Randolph, A. (2012). *Dobre i Złe Duchy* [gra planszowa]. Granna, Polska.  
 Online: <<http://aleplanszowki.pl/pliki/Duchy%20-%20instrukcja.pdf>>.
- Rodeo (1996) [gra planszowa]. Adamigo, Polska.
- Rojewski, J., Stajszczak, M. (1984). *Mini Grand Prix* [gra planszowa]. DAS Dariusz Szlachetka, Polska.
- Roubira, J.-L. (2016). *Dixit* [gra karciana]. Rebel, Polska.
- Sadler, A., Konieczka, C., Clark, D. L. (2012). *Descent. Wędrówki w Mroku* [gra planszowa]. Galakta, Polska. Online: <[http://galakta.pl/download/Descent\\_Wedrowki\\_w\\_Mroku\\_instrukcja\\_www.pdf](http://galakta.pl/download/Descent_Wedrowki_w_Mroku_instrukcja_www.pdf)>.
- Skarabeusz* (l. 70–80. XX w.) [wydanie klubowe].
- Skoczki* (l. 70. XX w.) [zdjęcie].
- Stajszczak, M. (1999). *Nasz wiek XX* [gra planszowa]. Granna, Polska.
- Stankiewicz, P., Mydel, M., Stachyra, M., Zasowski, M. (2005). *Wiochmen Rejser* [gra karciana]. Kuźnia Gier, Polska.
- Szlakiem Mikołaja Kopernika* [plansza do gry z instrukcją] (1973).
- Szymański, F. (1946). *1000 lat walki o Pomorze Zachodnie* [gra planszowa]. Spółdzielnia Wydawnicza „Polskie Pismo i Książka”, Polska.
- Teuber, K. (2015). *Osadnicy z Catanu* [gra planszowa]. Galakta, Polska.
- Tęcza* (1993) [gra planszowa]. Granna, Polska.
- Trzewiczek, I. (2006). *Machina II: Przeładowanie* [gra planszowa]. Cheapass Games – Portal Games, USA–Polska.
- Trzewiczek, I. (2009). *Stronghold* [gra planszowa]. Portal Games, Polska.
- Uhma, H. (1970). *Podróż po Ameryce Południowej* [gra planszowa]. Spółdzielnia Przemysłu Artystycznego „Światowid”, Polska.
- Uwaga, zakręt* (1957) [zdjęcie]. Spółdzielnia Przemysłu Artystycznego „Światowid”, Polska.
- Valens, N. (2016). *Posiadłość Szaleństwa* [gra planszowa]. Galakta, Polska.  
 Online: <[http://galakta.pl/download/Posiad%C5%82osc\\_Szalenstwa\\_2\\_edycja\\_instrukcja.pdf](http://galakta.pl/download/Posiad%C5%82osc_Szalenstwa_2_edycja_instrukcja.pdf)>.
- Wallace, M., Hardy, D. (2006). *Runebound* [gra planszowa]. Galakta, Polska.  
 Online: <[http://galakta.pl/download/runebound\\_instrukcja\\_o.9.pdf](http://galakta.pl/download/runebound_instrukcja_o.9.pdf)>.
- Wyprawa do lasu* (l. 70. XX w.) [zdjęcie]. Spółdzielnia „Drukator”, Polska.
- Ying, J. (2008). *Doom* [gra planszowa]. Rebel, Polska.
- Zakaszewska, P., Norman, E. (2019). *Bójka na słówka na 3 Sposoby. Gra do nauki angielskiego* [gra karciana]. Edgard, Polska.
- Zarzycki, A. (l. 80. XX w.). *Labirynt śmierci* [zdjęcie]. Encore, Polska.

Zawody motocyklowe na żużlu (1965) [gra planszowa]. Zabawkarstwo „Wacław Pietkun”, Polska.

Zwierzęta – ssaki (l. 70. XX w.) [zdjęcie]. Poligraficzna Spółdzielnia Pracy „Zespół”, Polska.

Żurowska, M. (1973). Akcja „P” [gra planszowa]. Państwowy Zakład Higieny, Polska.

Data dostępu do źródeł internetowych podanych w tej sekcji: 19 listopada 2023.

**mgr Kamila Zielińska-Nowak** – badaczka animacji i gier planszowych, językoznawczyni, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego.

---

## Wzorzec gatunkowy instrukcji gry planszowej

**Abstrakt:** Artykuł przedstawia wzorzec gatunkowy współczesnej instrukcji gry planszowej, uwzględniając również teksty dawniejsze. Materiał badawczy obejmuje 100 instrukcji wydanych od 1861 do 2021 roku. Wykorzystano metody analizy genologicznej, stylistycznej i kulturowej, podkreślając istotną rolę kontekstu sytuacyjnego z uwagi na charakter użytkowy instrukcji. Rozpatrzono cztery aspekty tekstu: strukturalny, poznawczy, pragmatyczny i stylistyczny, składające się, zdaniem Marii Wojtak, na wzorzec gatunkowy. Wykazano, że istnieje wzorzec gatunkowy instrukcji do gier planszowych, który wyróżnia takie teksty spośród innych o charakterze poradnikowym w odmianie instruktażowej. Dowiedziono, że pomimo wpisanego w grę (i podstawowego dla niej) aspektu ludycznego najważniejszym celem instrukcji jest wyjaśnienie zasad gry. Wszystkie elementy – czy to tekstowe, czy wizualne – podporządkowuje się charakterowi użytkowemu tekstu. Instrukcja służy graczowi do szybkiego zrozumienia mechanizmów gry. Z tego powodu wykorzystuje się środki skracające instrukcje, ilustracje mają zaś przede wszystkim wizualizować tekst. Wyróżnienia i struktura pomagają odnaleźć najistotniejsze informacje, a styl nie utrudnia lektury. Nadawca zazwyczaj pełni rolę nauczyciela, natomiast odbiorca laika, który chce nauczyć się gry. Twórca instrukcji często skraca dystans za pomocą form drugoosobowych i trybu rozkazującego.

**Słowa kluczowe:** tekst, tekst użytkowy, instrukcja, gra planszowa, gatunek

---



# Geocaching, czyli poszukiwanie skarbów

*Geocaching, or looking for treasures*

## Joanna Ziemkowska

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim  
jziemkowska@ajp.edu.pl | ORCID: 0000-0002-6428-6939

---

**Abstract:** Geocaching involves creating and discovering places with caches that you can hike to by following GPS coordinates. After registering an account with the Geocaching app, you can see caches located near the selected site on a map. They are most often located near places of interest. They can indicate areas of natural, cultural or historical value. The purpose of the article is to introduce this form of outdoor game, to show the practical possibilities of using it in tourism, recreation and education.

**Keywords:** geocaching, field game, tourism, GPS

---

Homo Ludens 1(16) / 2023 | ISSN 2080-4555 | Published by: Adam Mickiewicz University and Polskie Towarzystwo Badania Gier | Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DOI: 10.14746/HL.2023.16.12 | received: 31.12.2022 | revision: 28.05.2023 | accepted: 24.12.2023



## 1. Gry terenowe i ich walory

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość wywiera wpływ na potrzeby społeczne. Znajduje to odzwierciedlenie w sposobach spędzania wolnego czasu. Do podejmowanych aktywności należą podróże. Turyści coraz częściej poszukują nowych i aktywnych form wypoczynku uatrakcyjnających poznanie wybranych miejsc. Do działań zaspokajających potrzeby poznania, przeżywania i odkrywania można zaliczyć gry terenowe. Charakteryzują się one bezpośrednim zaangażowaniem przy pokonywaniu trasy prowadzącej do osiągnięcia założonego celu. Gry terenowe to aktywność, w której:

uczestnicy poruszają się po nieoznakowanej trasie, [...] mają do wykonania różnorodne zadania lub zaliczają określone punkty kontrolne [...]. Gra terenowa ze swej natury powinna stanowić przede wszystkim niezwykłą i niezapomnianą dla uczestników przygodę. Mają oni wędrować, wykonywać ciekawe zadania, odwiedzać piękne miejsca, aż w końcu dotrzeć do mety (Gołoś, 2013, s. 75).

W grach terenowych biorą udział zarówno dzieci, jak i młodzież oraz dorośli. Szczególnie młodzież szkolna jest zainteresowana przeżyciem przygody (Palamer-Kabaczyńska, 2016). Aktywność ta stanowi formę indywidualnego, grupowego i rodzinnego spędzania wolnego czasu.

W związku z dużą presją turystyczną gry terenowe w wybranych rejonach spełniają dodatkową funkcję organizowania i kanalizowania ruchu turystycznego. Do innowacyjnych projektów łączących nowoczesną technologię z wyprawą terenową należy geocaching. To gra korzystająca z aplikacji i urządzeń GPS. Zadaniem uczestników jest odnajdowanie skrytek (ang. *cache*), które schowano w najróżniejszych miejscach. Na stronie internetowej Geocaching.com dostępne są mapy z zaznaczonymi skrynkami do odnalezienia. Każda z nich ma przypisane współrzędne geograficzne oraz charakterystykę lokalizacji. Uczestnicy gry mogą zamieszczać własne uwagi i zdjęcia. Jest też podana informacja o założycielu skrzynki oraz o czasie ostatniego odnalezienia, a także o klasyfikacji skrzynki według rozmiaru i stopnia trudności w dotarciu do miejsca docelowego.

Geocaching wzbogaca ofertę turystyczną miejscowości. Może wpłynąć na urozmaicenie pobytu, stać się sposobem poznania okolicy. Informacje

zamieszczane na forach internetowych przez uczestników wpływają na liczbę korzystających z tej formy aktywności (Iwaszko, 2008). Grzegorz Gołoś (2023) twierdzi, że czynnikami motywującymi do zaangażowania się w tego typu działania są pozytywne emocje i tajemniczość. Zajęcia terenowe stwarzają warunki do twórczego, samodzielnego poszukiwania i zdobywania nowych informacji. Zdaniem Augustyna Surdyka (2010, s. 22) wiele gier, służących pozornie tylko do rozrywki, posiada walory edukacyjne. Gry takie mają na celu aktywizację i czynne włączenie ucznia w proces dydaktyczny. Wiedza przekazywana w sposób atrakcyjny jest lepiej przyswajana. Edukacja:

realizowana poza budynkiem szkoły przebiega w formie interakcji ze środowiskiem społeczno-kulturowym, przyrodniczym oraz materialnym i opiera się na interdyscyplinarnej podstawie programowej (Michalak, Parczewska, 2019, s. 32).

Edukacja na zewnątrz umożliwia aktywne doświadczanie świata, wykorzystanie najbliższego otoczenia do wzbogacania procesów kształcenia w różnych obszarach tematycznych. Badacze podejmujący problematykę takiej edukacji podkreślają poprawę efektów poznawczych w zakresie umiejętności czytania i pisania, geografii, nauk przyrodniczych, historii (tamże). Dostrzeżono również pozytywny wpływ na umiejętności kognitywne, przyrost poczucia własnej wartości, samokontroli, wytrwałości i wytrzymałości.

Istotną rolę w edukacji odgrywa nie tylko to, jaką wiedzę uczeń nabywa, lecz także, w jaki sposób. Próbowi odnajdywania skrytek towarzyszą zaangażowanie, zainteresowanie i radość, co sprzyja przyswajaniu wiadomości. Przygoda, przebywanie w nowym miejscu, poszukiwanie i poznawanie stymulują aktywność i motywują do dalszego odkrywania.

Gra jest charakterystycznym elementem pedagogiki przeżyć. Zgodnie z jej założeniami działania dydaktyczne opierają się na trzech filarach: ustaleniu celu, realizacji wydarzenia, podsumowaniu i refleksji (Palamer-Kabacińska, 2016). Wcielenie w życie pomysłu organizacji określonego eventu może być celem gry (Smoleńska, 2009). Bywa, iż służy ona rozrywce, edukacji dzieci i młodzieży, lub też jako element większego przedsięwzięcia (Kaganek, Kurek, 2016). Gry terenowe trzeba rozgrywać na dużej przestrzeni, w czasie rzeczywistym (gdy gracze zdobywają punkty



za wykonanie zadań). Są one alternatywą dla tradycyjnego zwiedzania, ułatwiają poznanie walorów przyrodniczych i antropologicznych (tamże, 2016).

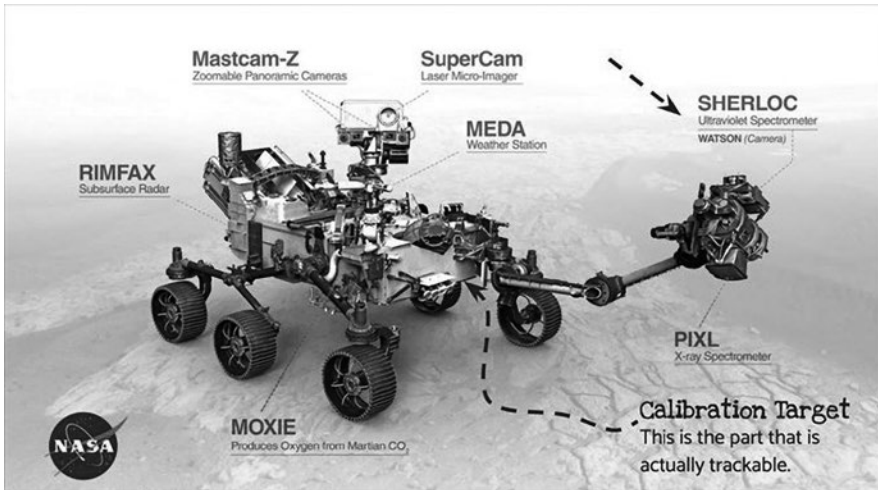
## 2. Etapy rozwoju gier wykorzystujących GPS

W maju 2000 roku Amerykanin Dave Ulmer ukrył w lesie wiadro z różnymi przedmiotami, a współrzędne lokalizujące przekazał grupie dyskusyjnej użytkowników GPS. Pomysł spotkał się z ogromnym zainteresowaniem. Kolejne osoby zaczęły chować przedmioty i podawać ich współrzędne geograficzne innym. 2 września 2000 powstał pierwszy serwis Geocaching.com. Obecnie serwis ten określa lokalizację 3 mln skrytek w 191 krajach na siedmiu kontynentach. Od 2000 roku zarejestrowano ponad 642 mln wpisów do dzienników: „Znaleziono to” i „Uczestniczo w wydarzeniach”. Na stronie Geocaching.com zarejestrowanych jest ponad 361 tys. właścicieli skrzynek. W witrynie internetowej polskiego serwisu Geocaching.pl znajdują się informacje o aktualnie aktywnych skrytkach (52 442), wszystkich (84 477), o odszukaniach (6 093 460) i uczestnikach zabawy (215 842) (Geocaching.pl, 2021).

Popularnym serwisem jest też Opencaching.pl. Na jego stronie internetowej widnieją aktualne dane: wszystkie skrytki – 75 830; aktywne poszukiwania – 3 133 140; liczba użytkowników – 44 947 (Opencaching.pl, 2021). Porównanie z danymi z 2012 roku pokazuje wzrost aktywnych poszukiwań z ponad 600 tys. do ponad 3 mln w 2021 roku, a w 2023 roku – 3 730 622. Natomiast liczba zarejestrowanych skrytek wzrosła z 15 500 w 2012 roku do 75 830 w 2021 roku i 88 097 w 2023 roku (Samołyk, 2013).

Na podstawie przytoczonych danych należy stwierdzić, że rozwój geocachingu w Polsce jest bardzo dynamiczny – popularność tej gry terenowej stale rośnie.

W lutym 2021 wylądował na Marsie łazik Perseverance Rover. Dzięki inicjatywie Geocachingu na ramieniu pojazdu, na szklanym, jednocalowym dysku, znajduje się kod dostępu, a kamery mogą przesłać na Ziemię jego fotografię. Potrwa to kilka tygodni, ale wpisanie kodu ze zdjęcia do aplikacji pozwoli na śledzenie przedmiotu podróznego Mars Perservance Rover (TB5EFXK).



Ilustracja 1. Łazik Perseverance Rover; źródło: Geocaching.com (2020)

### 3. Geocaching jako przykład gry terenowej

Geocaching funkcjonuje w Polsce od 2002 roku. Nazwa przyjęła się i nie szukano polskiego odpowiednika – powszechnie używa się międzynarodowego określenia. Na początku 2008 roku na stronie Geocaching.com zarejestrowanych było ponad 500 tys. skrytek rozmieszczonych na wielu kontynentach (Warcholik, 2008).

W każdej skrytce znajduje się książeczka (*logbook*) dla odwiedzających. Należy w niej, niczym w księdze gości, wpisać swoje imię, datę i godzinę odnalezienia. Wielu uczestników tworzy własne pieczątki. Niekiedy w skrzynce są schowane różne przedmioty. Można je zabrać, zostawiając coś w zamian. Często jest to brelok, maskotka lub pamiątkowy znaczek.

Oprócz tradycyjnej wersji – polegającej na odnalezieniu konkretnej skrzynki za pomocą GPS – można spotkać wiele odmian tej popularnej gry. *Multicache* to wieloetapowe skrytki złożone ze skrzynek pośrednich (*waypoint*), w których znajdują się wskazówki, często w formie łamigłówek i zadań, zawierające informacje o kolejnych punktach prowadzących do odnalezienia obiektu finałowego.

Przedmiot podróżny (*trackable*) to z kolei kesz<sup>1</sup> „z misją”. W skrzynce znajduje się obiekt, który ma dotrzeć w konkretne miejsce. Uczestnicy

<sup>1</sup> Spolszczenie angielskiego słowa „*cache*”, funkcjonujące wśród graczy.

gry przenoszą go do kolejnej skrytki, stopniowo przybliżając do celu wędrowki. Jeśli uczestnik nie planuje odwiedzenia kolejnej skrzynki, pozostawia przedmiot na miejscu. Ośrodek Kultury Leśnej w Gołuchowie zaproponował grę terenową *Dziedzictwo Izabeli*, opatrzoną opisem:

[zbiór przedmiotów podróźnych] ma za zadanie dotrzeć do hotelu Lambert w Paryżu, miejsca, w którym wychowywała się Izabella Działyńska. Czy uda im się dotrzeć do celu? Podróż można obserwować na stronie internetowej: <http://www.geocaching.com/track/travelbug.aspx> (Grzegorek, 2022).

W skrytce ukryty jest *travel bug*, czyli blaszka w kształcie nieśmiertelnika z indywidualnym numerem śledczym. Przypięty do przedmiotu podróźnego, wędruje wraz z nim do określonego celu. Po wpisaniu kodu uzyskujemy informację, kto jest właścicielem obiektu i gdzie był on ostatnio widziany. Poznajemy również datę opublikowania zawieszki i przebieg wędrowki. W keszach mogą też znaleźć się przedmioty kolekcjonerskie.

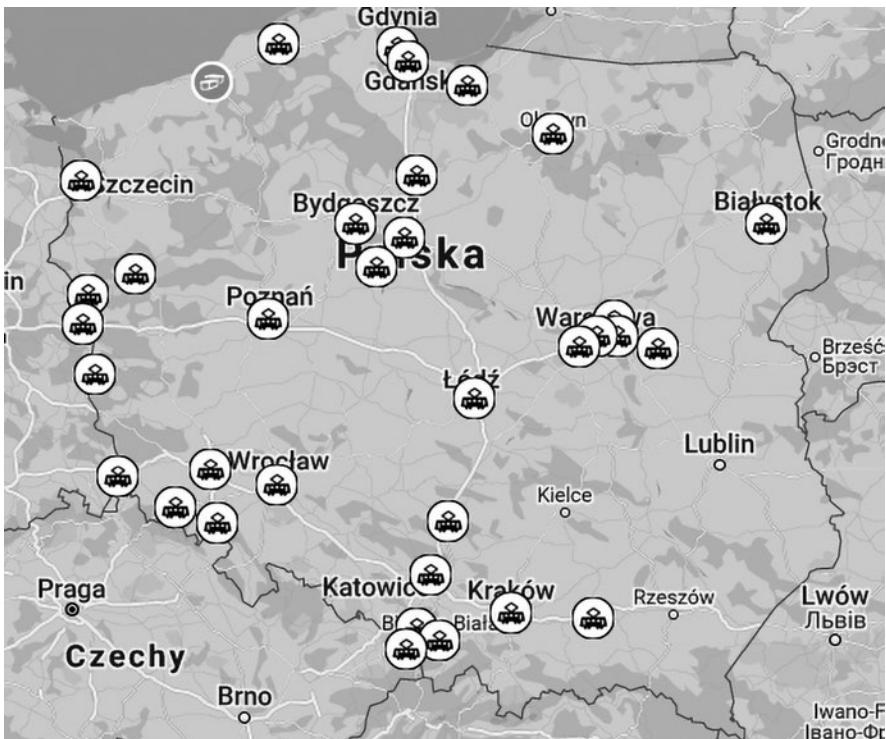
Skrzynki mają różne rozmiary i kształty. Wielkość każdej z nich określona jest w aplikacji, natomiast jej wygląd zawdzięczamy kreatywności założyciela. Mogą to być plastikowe pudełka, tubki, słoiczki. Zdarzają się skrytki w kształcie śrubki pod pomostem, drewniane w dziupli, przypominające metalowe mocowania na molo. Niektóre są trudno dostępne: trzeba do nich dopłynąć łódką, wspiąć się na drzewo lub poczekać na dogodną porę roku. Przykładem służy skrzynka schowana pod mostem, możliwa do podjęcia wyłącznie z rzeki, np. podczas spływu kajakowego. Na stronie Geocaching.com dostępne są informacje o skrytkach: status, typ, *travel bug*, data i godzina pierwszego znalezienia (*first time find* – FTF).

Projekty ogólnopolskie lub lokalne czy tematyczne grupują skrytki o określonym charakterze. Przykładowo, w skład projektu *Historia tramwajów w Polsce* wchodzi 35 skrytek rozmieszczonym na terenie całego kraju. Jego twórca przedstawił rozwój miejskiego transportu szynowego i jego rangę dla ekologii. To projekt przeznaczony dla pasjonatów, osób zainteresowanych poszukiwaniem skrytek odnoszących się do wybranego zagadnienia, chcących zgłębić daną dziedzinę.

Kilkadziesiąt innych projektów przygotowanych do pobrania znajduje się na stronie Geocaching.pl. Reprezentują różnorodną tematykę – bywają poświęcone latarniom morskim, zamkom, meteorytom itp. Przykładowo, w Górach Sowich można wybrać się na wędrowkę, poszukując 20 skrytek

składających się na bajkę o sowach. Wskazówki zawierające podpowiedzi są zakodowane i należy je rozszyfrować.

Skrzynkę może założyć każdy zarejestrowany uczestnik gry, który pozostawi w niej pobrany *logbook*, pamiątkowe przedmioty, informacje itd. Współrzędne geograficzne oraz zamieszczone treści przesyła do weryfikacji, a skrytkę lokalizuje w aplikacji. Recenzenci terenowi Geocaching Polska akceptują proponowane materiały, potwierdzają lokalizację i aktywują skrytkę. Założyciel odpowiada za jej jakość, sprawdza więc jej dostępność i stan techniczny. Skrytka widoczna jest na mapie pod określonym symbolem graficznym. Niektóre nie pokazują się wszystkim – to tzw. skrytki premium. Ich lokalizacja i opis miejsca, w którym się znajdują, wyświetlają się po uiszczeniu opłaty.



**Ilustracja 2.** Mapa z projektu Historia tramwajów w Polsce; źródło: Geocaching.pl (2021)

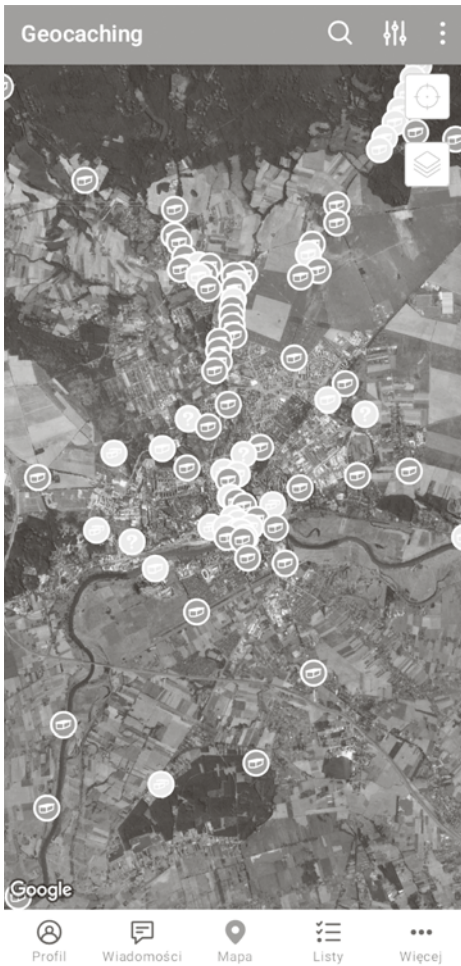
W 2012 roku Geocaching Polska i PTTK ustanowiły odznakę PTTK Geocaching Polska. Wyróżniono cztery stopnie zaawansowania. Pierwszą

odznakę – Popularną – można otrzymać po odkryciu 100 skrytek zlokalizowanych na terenie Polski. Ustanowiono też brązową, srebrną i złotą – przysługującą po odnalezieniu 1000 keszy w 16 województwach, założeniu 50 skrytek oraz spełnieniu dodatkowych wymagań, jak uczestnictwo w trzech eventach.



**Ilustracja 3.** Travel bug; źródło: Keszomaniacy.pl (2021)

W geocachingu odkrycie skrytki nie musi kończyć gry. Można śledzić trasy przedmiotów podróŜnych, wyznaczać kolejne cele. To gra terenowa, w której uczestnik sam określa punkt docelowy, rozpoczyna i kończy działania w dowolnym momencie. Szczególnie motywujące są trasy tematyczne, zachęcające do zdobycia wszystkich punktów na danym terenie. Skrytki *geocache* znajdują się w większości miejscowości w kraju, powszechne są też poza jego granicami. Geocaching pozwala na odkrywanie i tworzenie kolejnych skrzynek – nie ma w nim przegranych.



**Ilustracja 4.** Widok ekranu w aplikacji Geocaching; źródło: opracowanie własne

stanowi cel wycieczek i spacerów – aktywności, które można podejmować w dowolnej porze roku. Inspiruje do planowania krótkich i długich wypraw. W edukacji wczesnoszkolnej wycieczka odgrywa szczególną rolę, integruje bowiem wiedzę z wielu dziedzin i pobudza zainteresowania krajoznawcze (Malinowski, 1995).

Każda znaleziona skrzynka daje poczucie zadowolenia z osiągnięcia celu i zachęca do kolejnych poszukiwań, a przez to rozwija. Motywuje do bycia odkrywcą, dzielenia się nowymi doświadczeniami i tworzenia

## 4. Refleksja końcowa

Skrytki mają niewątpliwie walor edukacyjny. W niektórych umieszczone są opisy danego miejsca i opowieści związane z okolicą. Często lokalizacja skrzynki zostaje wybrana w celu pokazania interesującego obszaru obfitującego w walory przyrodnicze czy historyczne. Gry terenowe kształtują i rozwijają zainteresowania turystyczne. Pozwalają na praktyczne wykorzystanie informacji geograficznych oraz GPS. Obligują do zdobycia i udoskonalenia umiejętności posługiwania się mapą i prostymi urządzeniami nawigacyjnymi. Kształtują zdolność orientacji w terenie, ułatwiają zdobywanie wiedzy o określonej tematyce. Pełnią funkcję wspierającą w nauczaniu języków obcych i służą jako źródło informacji o ciekawych miejscach. Poszukiwanie keszy

własnych keszy. To gra terenowa bez ograniczeń wiekowych, budująca napięcie i dająca satysfakcję.

Stanisław Kaczor (2003) podkreśla ważną rolę turystyki w autorozwoju. Udział w grach terenowych zachęca do przekraczania granic i eksplorowania nowych przestrzeni. Forma spędzania czasu wolnego jest indywidualnym wyborem jednostki, wynikającym z jej potrzeb i zainteresowań (Truszkowska-Wojtkowiak, 2012). Decyzja o udziale w grze terenowej stanowi część procesu świadomego kreowania własnego rozwoju (Roland, 2017).

Warte podkreślenia są też aspekty zdrowotne opisywanej aktywności, związane ruchem. Geocaching rozwija również zamiłowania kolekcjonerskie, a poprzez wprowadzenie tematycznych tras pasjonaci mają możliwość odkrywania nowych miejsc związanych z ich zainteresowaniami. To inspirujące wyzwanie, do podjęcia którego potrzebny jest tylko telefon z dostępem do internetu.

## Literatura

- Gołoś, G. (2013). Questing i gry terenowe jako atrakcyjne rekreacyjno-edukacyjne formy aktywności na terenach leśnych. *Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Rogowie*, 15(1), 74–82.
- Iwaszko, K. (2008). Geocaching a promocja turystyki na Podlasiu. W: M. Jalinik (red.), *Innowacje w rozwoju turystyki* (s. 70–77). Białystok: Wydawnictwo Politechniki Białostockiej.
- Kaczor, S. (2003). Miejsce turystyki w autorozwoju. W: E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa* (s. 417–421). Poznań: Firma Wydawnicza „MS Ag”.
- Kaganek, K., Kurek, A. (2016). Questing i inne formy nowoczesnego wymiaru poznawania. W: A. Stasiak, J. Śledzińska, B. Włodarczyk (red.), *Współczesne oblicza krajoznawstwa* (s. 99–114). Warszawa: Wydawnictwo PTTK „Kraj”.
- Malinowski, J. A. (1995). Wczesnoszkolna edukacja krajoznawcza dzieci. *Pedagogika*, 21(1), 73–84.
- Michalak, R., Parczewska, T. (2019), *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Palamer-Kabacińska, E. (2016). Czeskie doświadczenia w obszarze pedagogiki przeżyć. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 61(2), 203–216.
- Roland, E. (2017). Zajęcia terenowe – ekscytująca przygoda z przyrodą. *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, 16(2), 103–106.
- Samoląg, M. (2013). Geocaching – nowa forma turystyki kulturowej. *Turystyka Kulturowa*, 6(11), 17–31.
- Smoleńska, O. (2009). Najnowsze trendy w turystyce eventowej. Gry fabularne i wydarzenia związane z fantastyką i technologią XXI wieku. *Turystyka Kulturowa*, 2(8), 31–39.
- Surdyk, A. (2010). Gry, które uczą. *Meritum*, 17(2), 22–25.
- Truszkowska-Wojtkowiak, M. (2012). *Fenomen czasu wolnego*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Warcholik, W. (2008). Gry GPS w edukacji szkolnej. W: R. Wiśniewski, W. Gierańczyk (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia* (s. 47–53). Warszawa: Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. Stanisława Leszczyckiego PAN.

## Źródła internetowe

- Geocaching.com (2020). Mars Perseverance Rover. Online: <<https://www.geocaching.com/track/details.aspx?id=4638861>> (data dostępu: 23 lutego 2021).
- Geocaching.com (2021). Fast Facts. Online: <<https://newsroom.geocaching.com/fast-facts>> (data dostępu: 24 lutego 2021).
- Geocaching.pl (2021). Historia tramwajów w Polsce. Online: <<https://www.geocaching.pl/projects.php?id=17>> (data dostępu: 24 lutego 2021).
- Grzegorek, M. (16 sierpnia 2022). *Geocaching*. Online: <<https://www.okl.lasy.gov.pl/geocaching#.YDfx89zdiUk>> (data dostępu: 23 lutego 2021).
- Keszomaniacy.pl (2021). Geocaching Travel Bug. Online: <<https://keszomaniacy.pl/product/geocaching-travel-bug>> (data dostępu: 25 lutego 2021).
- Opencaching.pl (2021). Geocaching. Online: <<https://opencaching.pl/index.php>> (data dostępu: 25 lutego 2021).



dr Joanna Ziemkowska – pracowniczka Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, zajmuje się edukacją przyrodniczą.

---

## **Geocaching, czyli poszukiwanie skarbów**

**Abstrakt:** Geocaching polega na tworzeniu i odkrywaniu miejsc ze skrzynkami, do których można wędrować, kierując się współrzędnymi GPS. Po rejestracji konta w aplikacji Geocaching widać na mapie kesze znajdujące się w pobliżu wybranego miejsca. Najczęściej zlokalizowane są one w pobliżu ciekawych miejsc. Mogą wskazywać obszary cenne pod względem przyrodniczym, kulturalnym, historycznym. Celem artykułu jest przybliżenie tej formy gry terenowej, pokazania praktycznych możliwości wykorzystania jej w turystyce, rekreacji i edukacji.

**Słowa kluczowe:** geocaching, gra terenowa, turystyka, GPS

---



**III.**  
**KOMUNIKATY**  
**ANNOUNCEMENTS**



# I komunikat o XIX 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, dziewiętnastą konferencję pod tytułem „**Współczesny status gier**”, **Poznań, 25-26 listopada 2023**. Następna konferencja planowana jest na **19–20 października 2024**. 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)

**XVIII. PRZYSZŁOŚĆ GIER**

**Poznań, 19-20 listopada 2022**

[www.gry2022.konferencja.org](http://www.gry2022.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, nineteenth conference entitled **“The Contemporary Status of Games”, Poznań, 25–26 November 2023**. Another conference is planned on **19–20 October 2024**. 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)>

**XVIII. THE FUTURE OF GAMES**

Poznań, 19–20 November 2022  
<[www.gry2022.konferencja.org](http://www.gry2022.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 wieloplatfomowa]. Microsoft, USA.

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

Capcom (2009). Resident Evil 5 [gra wieloplatfomowa]. 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, tfo.: 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](mailto: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](mailto: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)