

redakcja DAWID KOBYLAŃSKI

ŚWIATY MOŻLIWE

ŚWIATY CYFROWE

GRY KOMPUTEROWE
W PERSPEKTYWIE NAUKOWEJ

TOM 1

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

ŚWIATY MOŻLIWE, ŚWIATY CYFROWE

**GRY KOMPUTEROWE
W PERSPEKTYWIE NAUKOWEJ**

TOM I

**REDAKCJA
DAWID KOBYLAŃSKI**

redakcja DAWID KOBYLAŃSKI

ŚWIATY MOŻLIWE , ŚWIATY CYFROWE

GRY KOMPUTEROWE
W PERSPEKTYWIE NAUKOWEJ

TOM 1

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

Komitet redakcyjny:

Dawid Kobylański (przewodniczący), Piotr Białkowski,
Weronika Biczek, Mateusz Drzał

Redakcja techniczna:

Mateusz Koszeluk

Recenzenci:

dr Anna Kowalczyk, dr Barbara Sitko,
dr Grzegorz Świeczar

Korekta:

Dawid Kobylański, Mateusz Koszeluk

Skład:

Dawid Kobylański

Projekt okładki:

Karol Łukomiak

© copyright by authors & ArchaeGraph

ISBN: 978-83-68410-42-6

Wersja elektroniczna dostępna na stronie internetowej wydawcy:
www.archaeograph.pl

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

ŁÓDŹ, WRZESIEŃ 2025

Spis treści

Przedmowa	7
ERNEST NOWAK	
Przedstawienie lekcji historii dla osób ze spektrum autyzmu	9
ERNEST NOWAK	
Markus Wulfhart i imperialna kolonizacja – aspekty edukacyjne	29
ERNEST NOWAK	
Związki gier komputerowych z literaturą dziecięcą	49
JOANNA NOWICKA	
Gamification in senior education – a case study	65
JOANNA NOWICKA	
Gamification and financial simulations as teaching tools in economic education – a case study	81
DAWID KOBYLAŃSKI	
Wiedźmiński dialog z kulturą. Prolegomena do badań nad intertekstualnością gry <i>Wiedźmin 3</i>	95
DAWID KOBYLAŃSKI	
Gra komputerowa jako dzieło otwarte w ujęciu Umberta Eco: redefinicja pojęcia w perspektywie mediów interaktywnych	107

Przedmowa

Niniejszy tom monografii pokonferencyjnej pt. *Światy możliwe, światy cyfrowe. Gry komputerowe w perspektywie naukowej* stanowi próbę interdyscyplinarnego spojrzenia na gry komputerowe jako zjawisko kulturowe, edukacyjne i medialne. Gry, od wielu dekad obecne w życiu społecznym, w ostatnich latach stały się jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów praktyk kulturowych, stanowiąc zarazem przedmiot refleksji badaczy reprezentujących różne dziedziny – od pedagogiki i dydaktyki, po literaturoznawstwo, kulturoznawstwo i medioznawstwo. Publikacja ta jest owocem spotkania tych perspektyw, a zarazem dowodem na to, że gry komputerowe na trwałe wpisały się w obszar badań humanistycznych i społecznych.

Na przestrzeni ostatnich dekad teoria gier komputerowych (*game studies*) wykształciła szereg podejść badawczych, które pozwalają spojrzeć na gry jako medium szczególne – łączące elementy narracji, interakcji i symulacji. Już w klasycznych ujęciach badacze zwracali uwagę na napięcie między narratologią a ludycznością, wskazując, że gry nie są wyłącznie tekstami kultury do odczytywania, lecz również przestrzeniami działania, w których doświadczenie gracza współtworzy znaczenie. Perspektywy te zostały rozwinięte w refleksji nad immersją i interaktywnością, nad strukturą świata gry, ale także nad jej funkcjami społecznymi i edukacyjnymi. Tom, który oddajemy do rąk Czytelników, wpisuje się w ten nurt – zestawiając studia nad praktycznym wykorzystaniem gier w dydaktyce z analizami gier jako nośników intertekstualności i otwartych dzieł kultury.

Zgromadzone w monografii artykuły ukazują zatem gry komputerowe w ich wielowymiarowości. Badacze koncentrują się m.in. na możliwościach zastosowania gier i narzędzi grywalizacji w pracy dydaktycznej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w edukacji senioralnej oraz w kształceniu ekonomicznym. Inne studia prowadzą ku refleksji nad obecnością literackich tropów i inspiracji w grach przeznac-

czonych dla najmłodszych odbiorców, a także nad funkcjonowaniem gier jako tekstów kultury w dialogu z tradycją literacką i medialną. W tym kontekście szczególnie inspirujące są analizy poświęcone serii *Wiedźmin*, ukazujące grę zarówno jako przestrzeń intertekstualnej gry z kanonem kultury, jak i jako przykład „dzieła otwartego” w rozumieniu Umberta Eco, redefiniowanego w perspektywie nowych mediów.

Interdyscyplinarny charakter publikacji dowodzi, że badania nad grami komputerowymi wymagają jednoczesnego wykorzystania narzędzi literaturoznawczych, pedagogicznych, medioznawczych i kulturoznawczych. Gry nie są bowiem jedynie rozrywką, lecz również formą komunikacji, nośnikiem wartości i wiedzy, a niekiedy narzędziem edukacji. Ich analiza pozwala lepiej rozumieć współczesne praktyki kulturowe i medialne, a także dynamikę przemian, które dokonują się na styku technologii i humanistyki.

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że autorzy zgromadzonych w tomie tekstów proponują zarówno pogłębione rozważania teoretyczne, jak i studia empiryczne, w tym case studies i analizy konkretnych scenariuszy dydaktycznych. Dzięki temu monografia nie tylko dokumentuje aktualny stan badań nad grami komputerowymi, lecz także wskazuje praktyczne możliwości wykorzystania ich potencjału w edukacji i komunikacji kulturowej.

Szczególne wyrazy uznania należą się Autorom poszczególnych artykułów za ich wkład merytoryczny oraz Recenzentom, którzy poprzez swoje uwagi i sugestie wzbogacili proces przygotowania niniejszego tomu. Publikacja ta wpisuje się w szerszy nurt refleksji nad kulturą cyfrową, której integralną częścią są dziś gry komputerowe – rozumiane jako medium twórcze, edukacyjne i interaktywne.

Mamy nadzieję, że tom Światy możliwe, światy cyfrowe. Gry komputerowe w perspektywie naukowej stanie się inspiracją do dalszych poszukiwań badawczych, a zarazem impulsem do interdyscyplinarnej dyskusji nad miejscem gier w pejzażu współczesnej humanistyki i w kulturze XXI wieku.

Redaktor tomu
Dawid Kobylański

Ernest Nowak

Szkoła Podstawowa Specjalna „Akademia Życia” / badacz niezależny

ORCID: 0000-0003-3046-5389

e-mail: ernestnowakx@gmail.com

Przedstawienie lekcji historii dla osób ze spektrum autyzmu

Streszczenie: W artykule omówiłem metodycznie możliwości pracy na lekcjach historii z uczniem ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, w tym szczególnie z zespołem autyzmu. Historia to jeden z trudniejszych przedmiotów szkolnych, gdyż wymaga posiadania dużej umiejętności abstrakcyjnego myślenia. Dzieci natomiast w szkole podstawowej myślą głównie za pomocą systemu konkretno-obrazowego, co sprawia im trudności w nauce historii. W dalszej części przedstawiłem uwarunkowania pracy nauczyciela w szkole specjalnej w klasie z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Opisałem możliwości kreatywnego podejścia nauczyciela do kwestii ocen. Ukazałem sposoby w jakie można zainteresować uczniów nauczaniem przedmiotem, szczególnie właśnie historią. Dołączyłem do tekstu dwa gotowe scenariusze lekcji, które nauczyciele mogą wykorzystać w praktyce codziennej pracy.

Słowa kluczowe: historia, dydaktyka historii, *Minecraft*, gry komputerowe, zainteresowanie historią

Wstęp

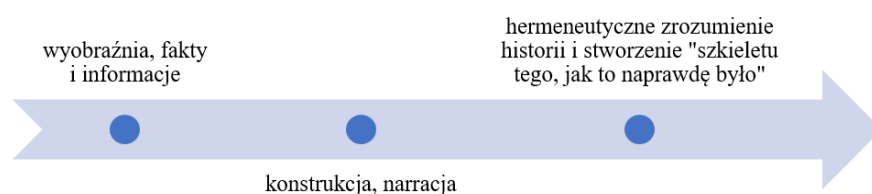
Historia to jeden z licznych przedmiotów szkolnych, których uczniowie zaczynają naukę już w klasie IV. Na wcześniejszych etapach szkolnych historia pojawia się jako tło edukacji polonistycznej lub matematycznej oraz jako nawiązanie do ważnych dat w kalendarzu – dzieci uczą się między innymi o narodowym Świącie Niepodległości czy o tym, co to jest Konstytucja 3 Maja [Hryszkiewicz, Stępień, Ogrodowczyk 2019: 16-21]. Myślenie historyczne jest umiejętnością dla najmłodszych dzieci trudną do przyswojenia – wymaga ogromnego stopnia abstrahowania, ponieważ historia zajmuje się przeszłością – nie ma możliwości jej wskrzeszenia i zobaczenia tego „jak to naprawdę było”. Historyk nigdy nie wie, czy to, co przedstawia na pewno było właśnie takie. Wizja i obraz historii są pewną projekcją, odtworzeniem faktów i wydarzeń oraz odpowiednim sposobem interpretacji przeszłości, np. korzystając z nowoczesnych nurtów filozoficznych jak hermeneutyka – powszechna zresztą w nauczaniu szkolnym

w klasach w szkołach średnich, gdzie uczeń musi już krytycznie podchodzić do historii, oceniać i argumentować wydarzenia [por. Przyłębski 2019: 9-27]¹.

Historia jako przedmiot w klasach młodszych (4-6)

Umiejętność abstrahowania i myślenia o tym, co było lub co będzie, dopiero się kształci w młodym człowieku. Jest ogromna różnica między rozumieniem historii w klasie IV, a w klasie VI – w tak młodym wieku 2 lata rozwoju poznawczego i zdobywania wiedzy o otaczającym świecie przez dziecko pozwala na coraz lepsze i bardziej głębokie interpretowanie historii [por. Choraży, Konieczka-Śliwińska, Roszak 2008: 55-58]². Z pewnością pomocne są tu również zainteresowania dzieci: jeśli dodatkowo lubią historię, żyją w środowisku, gdzie o przeszłości mówi się w skali mikro: rodzinnej, lokalnej, regionalnej, gdzie w domu znajdują się pamiątki historyczne, świadczące o różnorodności i złożoności historii miejsca, z którego się pochodzi, to znacznie pomaga to w rozwoju historycznym jednostki. Już bowiem w szkole podstawowej dzieci mogą zapisywać się na lokalne i ogólnopolskie konkursy historyczne.

Historia z każdym kolejnym rokiem w szkole staje się coraz bardziej „poważną” nauką (mowa oczywiście o klasie VII wzwyż), a w liceum na poziomie rozszerzonym podstawa programowa jest naprawdę bardzo ambitna. Dobry nauczyciel już od pierwszej klasy liceum może korzystać częściowo również z metod akademickich, jak chociażby projekt naukowy czy praca semestralna, aby przygotować uczniów do studiowania i rozwijać ich osobiste zainteresowania, szczególnie tych uczniów, którzy wykazują w tej mierze ambicje.



Schemat 1. Od wyobraźni po rozumienie historii

Źródło: Opracowanie własne.

Nauka historii w szkole podstawowej, zwłaszcza w klasach IV-VI powinna przede wszystkim uczyć rozumienia ważnych wydarzeń historycznych i ich interpretacji – nie powinno uczyć się jedynie dat i nazwisk wielkich postaci (królów, generałów

¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, Dziennik Ustaw z 2024 r., poz. 996, s. 296-297.

² Z myśleniem historycznym wiąże się też oczywiście rozwój emocjonalny ucznia – na ile jest on w stanie utożsamiać się z historią swojego kraju i regionu oraz zmieniający się do tego stosunek. Przykładem może być stosunek do śpiewania wspólnie hymnu narodowego: małe dziecko jeszcze nie bardzo rozumie ten obyczaj, natomiast starsze dzieci wiedzą, że muszą wtedy stać wyprostowane i śpiewać hymn, który jest najważniejszą państwową pieśnią. Rozumieją, że jest to pewne przeżywanie wspólnotowe uczuć patriotycznych (coś co łączy nas wszystkich – obok np. języka czy miejsca zamieszkania).

czy biskupów), ponieważ ta wiedza faktograficzna bez umiejętności jej powiązania z różnymi kontekstami, niestety, niczego nie uczy młodego człowieka. Z drugiej jednak strony – znajomość faktów i nazwisk postaci jest konieczna dla rozumienia historii i jej wpływu na przyszłość i teraźniejszość, dlatego w mojej ocenie powinno szukać się właściwego rozwiązania. Lekcje historii mogą i powinny być kreatywne już od IV klasy szkoły podstawowej – tym bardziej, jeśli nauczyciel wczesnoszkolny potrafił trafnie przekazać dzieciom jej podstawy. Jak bowiem czytamy w podstawie programowej do przedmiotu historia:

Historia jest skarbnicą zbiorowej pamięci. Stykamy się z nią na różnych, przecinających się płaszczyznach – od poznania przeszłości „małej ojczyzny”, przez losy kraju, jego najbliższych sąsiadów, aż po dzieje zwane powszechnymi. Spoglądamy na nią poprzez wydarzenia i ludzi, którzy w nich uczestniczyli. A czynimy to, by zrozumieć dzień dzisiejszy, by współtworzyć wspólną wartość. Tych wartości, które przez wieki wyrażała najpełniej, nieustannie obecna w naszej historii, idea wolności.

Dzieje ojczyzny – wypełnione bohaterstwem i codziennym trudem przodków, pełne są heroizmu i chwały, ale również tragedii, wątpliwości, a nawet niegodziwości – ten bagaż minionych czasów wszyscy powinniśmy poznać.

Szkoła, nawet najlepsza, nie nauczy wszystkiego. Dostarczy jednak narzędzi, by wiedzę samodzielnie poszerzać, zachowując przy tym niezbędny krytycyzm i dbając o rzetelność przekazu. Duma z dokonań przodków nie powinna zatem przeradzać się w bezmyślną apologię, a krytycyzm nie musi wieść do negowania sensu zbiorowego narodowego wysiłku, który przecież na trwałe zakorzenił nas, Polaków, w sercu Europy [...]³.

Już tylko ten fragment pokazuje, jak bardzo ważna i niezbędna jest nauka historii. Spójrzmy jeszcze na inną definicję historii, którą znalazłem w podręczniku do tego przedmiotu dla klasy IV:

Historia to nauka o działalności człowieka w przeszłości. Zajmują się nią historycy. Badają oni, jak kiedyś żyli ludzie: co jedli, w jakich domach mieszkali, czym podróżowali, jakie były ich państwa, co wiedzieli o świecie...

Historia to także opowieść o przeszłości. Historia twojej rodziny nie jest przecież nauką, lecz opowieścią o dziejach twoich rodziców, dziadków, pradiadków, prapradziadków... [Małkowski 2023: 6].

Taka definicja historii jak najbardziej wpisuje się w ideę kształcenia zintegrowanego, czyli łączenia treści humanistycznych (np. z zakresu polskiego, historii i WoS-u). Nie można ograniczać historii tylko do dziejów państwa czy wojen – przecież historia to właśnie np. życie codzienne, relacje i kontakty, a także obyczaje, sposób życia i przedmioty użytkowe, z których korzystali dawni ludzie. Przy okazji ta definicja jest zrozumiała dla młodszych dzieci – związana jest bowiem z ich doświadczeniami życiowymi. Na definicje typowo naukowe można sobie pozwolić w liceum,

³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, historia*, 2017, s. 10.

natomiast w szkole podstawowej mogą one być jedynie ciekawostką, na pewno nie podstawą pracy z zespołem klasowym.

Korzyści z nauki historii

Jakie korzyści powinny płynąć z nauki historii? Dzięki niej młody człowiek uczy się rozpatrywać fakty z pewnym dystansem, ale także wykorzystać płynącą z nich wiedzę w swoim życiu – zgodnie z hasłem, że nie musimy uczyć się na błędach własnych, a możemy robić to na błędach dawnych pokoleń i wielkich ludzi, którzy przecież niewątpliwie są istotni również i dla nas – mają wpływ na nasze światopoglądy, sposoby myślenia czy nawet mentalność. Historia pomaga młodym ludziom kształcić ich poglądy i to nie tylko polityczne, ale również te związane z nauką.

Jeszcze jednym argumentem, który podkreśla znaczenie nauk historycznych jest to, że korespondują one z innymi przedmiotami: szczególnie z językiem polskim, WoS-em, historią sztuki, filozofią, językami obcymi czy łaciną i kulturą antyczną oraz religią (niektóre z tych przedmiotów nie pojawiają się w trakcie trwania edukacji ucznia lub będą mogły być realizowane tylko na zasadzie dodatkowych lekcji szkolnych czy pozaszkolnych) [por. Net 1]⁴. Ludzie bez znajomości historii nie potrafią patrzeć w przyszłość – dlatego jej nauka jest niezwykle istotna nawet z perspektywy tego, że wszyscy jesteśmy obywatelami Rzeczypospolitej i musimy dbać o jej dobro. Nauka historii bardzo mocno wzmacnia w uczniach umiejętność komunikacji (również z tekstami źródłowymi, gdzie narrator to osoba dla ucznia kompletnie odległa w czasie i nieznana). Jak pisze Małgorzata Kwaśniewska:

Umiejętność językowego porozumienia się jest także nieodzownym warunkiem w gromadzeniu doświadczenia społeczno-historycznego. Dzięki informacjom przekazywanym słownie bądź pisemnie człowiek może korzystać z doświadczeń poprzednich pokoleń, natomiast za sprawą autokreacji sam wytwarza i jest nośnikiem nowych doświadczeń, z których z kolei korzystają inni. To m.in. czyni człowieka istotą społeczną [Kwaśniewska 2000: 12].

Fragment ten jeszcze mocniej uwydatnia postulat współpracy i korespondencji między poszczególnymi przedmiotami w myśl interdyscyplinarności współczesnej nauki i dydaktyki. Warto zwrócić również uwagę, że na lekcji historii w sposób bardzo

⁴ W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego z komentarzem, Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia* czytamy: „Kształcenie i wychowanie w branżowej szkole II stopnia sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią”. Potrzeba współpracy między nauczycielami przedmiotów humanistycznych, ale nawet i ścisłych wydaje się więc oczywista. Nie chodzi tu wcale o to, by każdy nauczyciel musiał stale konsultować swoje lekcje z innymi, co znacznie ograniczałoby jego wizję. W mojej ocenie należy szukać punktów stałych.

aktywny można kształcić w uczniach umiejętności, takie jak: sporządzanie notatki, posługiwanie się chronologią, kształtowanie umiejętności korzystania ze słowników, map, sporządzanie krótkich definicji pojęć czy nawet trening poprawnego pisania.

Kryzys historii w szkole

A jak powinna wyglądać dobra lekcja historii w klasie, gdzie występują uczniowie z autyzmem lub zespołem Aspergera (dalej: „ZA”)? [por. Atwood 2013: 13-21]. Jak poprowadzić interesującą lekcję w klasie w szkole specjalnej, gdzie każdy uczeń ma orzeczenie o potrzebie specjalnych potrzeb edukacyjnych? Jak uczyć, kiedy uczniowie mają problem ze skupieniem, kiedy mają problemy z pisanem i czytaniem, a także po prostu nie są zainteresowani historią? Współcześnie, dla wielu historia jest jednym z najbardziej nie lubianych przedmiotów: uczniowie często wprost mówią o tym, że uczą się tylko po to, by zdać test, a następnie wszystko zapominają. Widoczne jest to zwłaszcza, kiedy pyta się uczniów o omawiany materiał w zeszłym roku: bardzo często nie kojarzą nawet podstawowych faktów, nie widzą żadnych powiązań między kolejnymi dziejowymi etapami (zarówno w szkole specjalnej, integracyjnej czy bez oddziałów integracyjnych). Jak zatem interesująco i ciekawie przedstawić materiał historyczny, by zainteresować nim nie siebie, ale uczniów, mających bardzo różny poziom wiedzy historycznej i umiejętności, pozwalających im aktywnie i świadomie pracować z materiałem omawianym na lekcji?

Specyfika zespołu klasowego w placówce specjalnej

Specyfika pracy w szkole specjalnej znacząco różni się od innych szkół, w których orzeczenia o specjalnej potrzebie kształcenia ma tylko określony procent dzieci. Tu praca wygląda inaczej, ponieważ dzieci, z którymi nauczyciel pracuje, mają różne potrzeby kształcenia i nie można stosować jednolitych metod dydaktycznych, co może utrudniać (ale jednocześnie ułatwiać) pracę edukacyjną. Oddziały w szkołach specjalnych są mniejsze (np. w moim miejscu pracy to maksymalnie 5 osób w oddziale klasowym), każdy uczeń posiada orzeczenie o specjalnych potrzebach kształcenia, czasami występuje współzależność między np. występowaniem u ucznia autyzmu lub zespołu Aspergera, a pewnym rodzajem niepełnosprawności intelektualnej (choć często wcale tak nie jest).

Praca w klasie, w której jest kilku uczniów w znaczący sposób musi się różnić od tej, gdzie jest ich dwudziestu lub nawet trzydziestu. Nauczyciel w takim zespole klasowym bardzo dobrze zna wszystkie dzieci, szybko orientuje się w ich mocnych

i słabych stronach, a dzieci niezwykle silnie przywiązują się do swojego nauczyciela. Zwłaszcza w szkole specjalnej niewskazane jest częste zmienianie się nauczyciela, ponieważ dzieci z autyzmem na ogół źle znoszą zmiany. Są przyzwyczajone nie tylko do wychowawcy i nauczycieli przedmiotowych, ale również do swojego zeszytu, piórnika i podręcznika, które zapewniają im nie tylko bezpieczeństwo psychiczne, ale także usprawniają ich komfort pracy.

Dzieci w małym zespole klasowym łatwiej uczą się pewności siebie i współpracy, co powoduje, że nawet zajęcia z historii czy polskiego mogą zawierać elementy Treningu Umiejętności Społecznych, tak bardzo ważne dla dzieci z orzeczeniami. W wielu orzeczeniach wprost pisze się o tym, że jeśli dziecko nie daje sobie rady w klasie i powstają zbyt duże trudności, to wskazane jest, aby pracowało w zespole klasowym liczącym maksymalnie do 5 osób (taką klasą jest np. moja klasa IV, której od tego roku jestem wychowawcą). Zrozumiałe jest to, że w mniejszym zespole praca jest sprawniejsza i łatwiejsza, co terapeutycznie i uspokajająco może wpływać na dzieci.

Z drugiej jednak strony, trzeba mieć na uwadze również inne zachodzące tu zależności: w małych klasach praca w grupach czasami jest niemożliwa, dzieci posiadające orzeczenia mają bardzo duże trudności ze skupieniem uwagi, często nie potrafią w sposób zadowalający uczestniczyć w lekcji z różnych przyczyn (np. uczeń jest niewyspany lub zwyczajnie nie ma humoru, odmawia aktywnego udziału w lekcji). W szkołach bez oddziałów specjalnych łatwiej jest jednak skupić uwagę ucznia, możliwa jest efektywna i ciekawa praca w grupach, uczniowie zwykle stosują się sprawniej do poleceń nauczyciela i często potrafią w zadowalający sposób wykonywać przydzielone zadania lub aktywnie uczestniczyć w lekcji. W szkołach specjalnych dzieci z różnymi orzeczeniami często wpadają w niespodziewanie zły nastrój, co może objawiać się w niekontrolowanych napadach hysterii lub agresji, często wysiedzenie w ławce 45 minut (nie mówiąc już np. o sytuacji, kiedy nauczyciel prowadzi dwie lekcje z rzędu) sprawia im dużą trudność, czasami trzeba wykonać zadania polegające na wstaniu i wykonaniu różnych ćwiczeń fizycznych, aby uczeń miał szansę na poruszenie się i odreagowania napięcia. Wskazane jest robienie krótkich przerw w trakcie pisania czy robienia kart pracy. Zwykle w małych zespołach nie stanowi to jednak wielkiej trudności: w ciekawy i kreatywny sposób można ćwiczenia fizyczne czy pracę przy komputerze połączyć z realizacją materiału lekcyjnego.

W sytuacjach, gdy wielu uczniów jest chorych i nie przychodzi do szkoły, czasami nauczyciel pracuje z jedną, dwiema czy trzema osobami – to praca niemalże w warunkach indywidualnych, co oczywiście również można wykorzystać, ale przebieg takiej lekcji jest zupełnie inny niż przy obecności dużej ilości osób. Często po-

jawia się zasadne pytanie: jak rozłożyć realizację materiału lekcyjnego w przypadku nieobecności większej części klasy.

Ocenianie ucznia ze specjalnymi potrzebami w szkole.

W szkole specjalnej występuje wiele niespodziewanych sytuacji i nauczyciel musi tu przede wszystkim opanować umiejętność dostosowywania się do ich przebiegu oraz takiej reakcji, która spowoduje korzyści edukacyjne i rozwojowe dla ucznia. Inaczej wygląda też system oceniania – trzeba mieć na uwadze, że nie można oceniać tak samo wszystkich uczniów i sztywne trzymanie się procentów punktów i ich dostosowywania do ocen w skali szkolnej nie może mieć miejsca. Zupełnie inaczej będzie pracował żwawy i aktywny uczeń z ZA, który często nawet wyprzedza względem posiadanej wiedzy i możliwości edukacyjnych innych uczniów niż uczeń z głębokim autyzmem połączonym np. z afazją. Ma wówczas problemy z pisaniem, mową, a nawet rozumieniem tego, co mówi do niego nauczyciel i inni uczniowie. W drugim przypadku podczas sprawdzianu nauczyciel powinien towarzyszyć uczniowi: przeczytać mu polecenia, wyjaśnić oraz naprowadzać go na poprawną odpowiedź, ponieważ może się zdarzyć, że uczeń nie będzie w stanie samodzielnie wykonać żadnego polecenia [Net 2]⁵. Absolutnie żadnym rozwiązaniem nie jest tu wstawianie kolejnej oceny niedostatecznej – można w ten sposób jedynie wywołać u ucznia poczucie porażki, strach, stres, a końcowo nawet lęk do uczenia się danego przedmiotu:

System oceniania powinien być otwarty i w momencie wykrycia niedociągnięć wskazane są w nim zmiany. Źródłem korekt i modyfikacji jest wiedza uzyskana ze stosowania różnych narzędzi ewaluacji. Nauczyciel powinien ciągle poszukiwać takich norm i działań, by ocenianie było jak najbardziej obiektywne i miało pozytywny wpływ na rozwój uczniów [Chorąży, Konieczka-Śliwińska, Roszak 2008: 297].

W sytuacji, kiedy uczeń posiada zaległości lub trudności w nauce danego przedmiotu, nie można go dodatkowo strofować, ponieważ odnosi się przeciwny skutek. Oceniać należy przede wszystkim włożony wkład w pracę oraz – co chyba najważniejsze – rozwój. Otrzymanie przez ucznia oceny niedostatecznej nie przekreśla przecież jego wiedzy i możliwości. Gabriela Olszowska mówi o tym, że jeśli ocena jest poprawiona, to nauczyciel powinien kierować się tylko tą poprawioną [Net 3]. Zmową dzisiejszego systemu oceniania jest średnia, która nic nie mówi ani o uczniu, ani o jego osobistych umiejętnościach, zdobytych zdolnościach, tym bardziej o jego predyspozycjach indywidualnych [Olszowska 2023: 136]. Porównać można to do sytuacji, w której my jako dorośli jesteśmy oceniani. Jeśli dostajemy ocenę za rok naszej pracy,

⁵ Wcale nie są to rzadkie przypadki – wielu uczniów, mimo kilku godzin lekcyjnych i nauki w domu może nie być w stanie rozwiązać danego polecenia. Może nawet znać poprawną odpowiedź, ale z racji np. niewłaściwej konstrukcji polecenia czy zbyt małej czcionki testu, uczeń nie odpowie.

to przecież dyrektor szkoły nie wyciąga średniej z poprzednich lat. Ocena jest miarą całej pracy rocznej, ale stanowi ona średniej z poszczególnych miesięcy czy tygodni. Liczy się tu całość działań nauczyciela i ogólny obraz jego pracy.

Istotne i zasadne jest więc, w mojej ocenie, aby odchodzić od średniej ocen, a patrzeć na rozwój i zdobywane umiejętności ucznia (progres). Nauczanie powinno być zatem procesem, rozciągniętym nawet w długim czasie, a nie punktową czynnością – tak samo jest ze sprawdzaniem zdobytej wiedzy i umiejętności (a często zapominamy o tym drugim rzeczowniku i usilnie kontrolujemy na historii znajomość dat, imion władców lub generałów – pomijając sferę umiejętności, np. pracy z mapą, wykresem, historią życia codziennego, historią przedmiotów, etc.).

Ocena nie może być zatem aktem jednostronnego i jednolitego werdyktu nauczyciela – składa się na nią wiele czynników, zależności i różnych dodatkowych sytuacji, które należy brać pod uwagę. W zasadzie ten nurt obowiązuje już dziś w każdym typie szkoły – nie ma możliwości oceniania każdego ucznia tak samo, jest to niesprawiedliwe i nieefektywne. Bardzo ważną rolę spełnia ocena jako ustny komunikat tego, co uczniowi się udaje i z czym nie ma problemu oraz tego, nad czym musi jeszcze popracować. Na tym opierają się nowoczesne metody nauczania, np. tzw. tutoring [Net 4].

Ocena szkolna powinna być informacją, zachętą i propozycją do jeszcze aktywniejszego uczestnictwa w lekcji. Jeśli dziecko chce na lekcji np. robić dodatkowe ćwiczenia lub pisać dodatkowy test (np. w sytuacji, kiedy skończyło wcześniej pisać sprawdzian czy kartkówkę), to należy mu to umożliwić – wówczas wie, że jest w stanie zrobić więcej. Jeśli pojawi się przy tym dodatkowa bardzo dobra lub celująca ocena, to wzmacnia się chęć ucznia do nauki – uczy się on dla siebie, ale każdy z nas ma potrzebę poczucia, że zadowoliliśmy kogoś, spowodowaliśmy u kogoś poczucie dumy – właśnie dlatego sądzę, że każda ocena za różnego rodzaju aktywności podopiecznych jest potrzebna.

Nieprawdą jest bowiem, że uczeń potrzebuje tylko ustnej oceny – ocena wyrażona w postaci skali (od 1 do 6) też może stanowić bardzo dobrą zachętę do nauki, ponadto jej pozytywnym aspektem jest to, że jest klarowna – uczeń czasami może nie zrozumieć skomplikowanej oceny ustnej, natomiast w skali od 1-6 sam wie, która ocena go zadowala i jaką ocenę chciałby mieć z danego przedmiotu.



Schemat 2. Rozwój ucznia i jego ocena na lekcji historii

Źródło: Opracowanie własne.

Uczeń w centrum historii – jak zainteresować przedmiotem?

Najpopularniejszym cytatem odnoszącym się do nauki historii i jej znaczenia pozostaje chyba „historia magistra vitae est”, czyli historia jest nauczycielką życia. Czy jednak to stwierdzenie starożytnego retora i pisarza politycznego, Cyserona, nie jest dziś zbyt nadużywane? Niestety, często wypacza ono w pewnej mierze sens i znaczenie nauk historycznych: nie chodzi w nich przecież tylko o praktyczne wykorzystanie wiedzy, bo czy ono w ogóle jest możliwe? Jeśli weźmie się pod uwagę np. fakt, iż między I wojną światową, a drugą upłynęło 21 lat i możliwy stał się wybuch największego i najbardziej krwawego konfliktu w dziejach świata po doświadczeniu tak wielkiej tragedii, jaką była Wielka Wojna (1914-1918), to na pewno historia nie uczy życia [Sawicki 2009: 50-53]. Uczniowie zresztą nie lubią zwykle uczenia się historii poprzez tak wielkie i pełne patosu frazy. Sens skutecznej nauki historii polega, w moim przekonaniu, na czymś zgoła innym: nauce logicznego i kreatywnego myślenia o faktach z przeszłości i wykształceniu w uczniach umiejętności ich powiązania, przewidywania, szukania sposobów właściwej reakcji [Bronowicka 2023: 93-96; por. Net 5].

Warto się zastanowić, dlaczego tak mało czasu (albo prawie w ogóle) poświęca się w szkole na rozwijający się dziś prężnie nurt historii kontrfaktycznej (alternatywnej). To jedna z tych gałęzi nauki, która potrafi wyzwolić u ucznia perspektywiczne myślenie i pokazać „co by było, gdyby...”. Trzeba zauważyć, jak wielkie pole dla nauczyciela stwarza korzystanie z tej metodologii. Można dzięki niej organizować i przeprowadzać interesujące projekty historyczne czy nawet zwykłe, codzienne lekcje, ale nie w atmosferze „historii szkolno-ławkowej” (czyli nudnej dla ucznia), która polega wyłącznie na nauce na pamięć dat i wydarzeń [Stępień, Wilkoń 1987: 11-12]. Nauczycielowi łatwiej jest napisać notatkę z lekcji na podstawie dat i nazwisk, a potem utworzenie takiego sprawdzianu zajmuje raptem chwilę. Jednak czy o takie nauczanie historii nam chodzi?

Jeśli nie zmieni się sposób myślenia o historii jako przedmiocie szkolnym, to dalej pozostanie on na marginesie zainteresowań uczniów, co byłoby bardzo złym kierunkiem edukacji. Wystarczy zobaczyć, jak mało osób dziś studiuje kierunki humanistyczne na uczelniach wyższych. Jest to oczywiście związane z wieloma czynnikami, np. kształtowaniem poczucia u uczniów tego, że kierunki humanistyczne nie dają dobrych i interesujących możliwości zawodowych oraz, że nauki humanistyczne to już powoli pewien przeżytek – a przecież tak nie jest, o czym świadczy wspaniały ich rozwój możliwy również dzięki licznym polskim badaczom i świetnym ośrodkom naukowym. Dopóki sami nauczyciele nie przestaną mówić o sobie źle, a także dopóki nie skończymy z paradygmatem humanisty pracującego w popularnej sieci *fast foodów*, to niestety, nie będzie możliwa pełna zmiana nauczania historycznego. Tylko traktując poważnie, wieloetapowo i wielopłaszczyznowo historię można uczyć jej w konsekwentny i zrozumiały dla ucznia sposób. Musi on wiedzieć, po co uczy się historii – bez tego od razu stwierdzi, że jest mu ona zbędna albo co może i gorsze obojętna.

We współczesnych czasach, w których większość ludzi jest bardzo mocno przebodźcowana, trudno o zainteresowanie ucznia zwykłymi tematami lekcyjnymi. Oczywiście, nie jest to regułą, ale ilość wiadomości płynących do nich z różnego rodzaju mediów społecznościowych, komunikatorów, gier czy jeszcze innych źródeł elektronicznych, jest tak duża, że często trudno skupić się na lekcji. Coraz częściej uczniowie w ogóle nie pamiętają, co było na zajęciach. Nie zawsze jest to ich lub nauczyciela – bardzo często dzieje się tak poprzez brak czasu ucznia, niewyspanie, rozdrażnienie czy innego rodzaju problemy (w tym osobiste), które nie pozwalają w dostatecznym stopniu na skupienie uwagi na tematach lekcyjnych.

Najważniejsza jest więc przede wszystkim aktywizacja ucznia, szczególnie tego ze specjalnymi potrzebami, w tym z autyzmem i Zespołem Aspergera. Nie może być tak, że jedyne co do zaproponowania tym uczniom ma nauczyciel to pogadanka i prezentacja multimedialna – z tego systemu rezygnuje się już nawet na uczelniach wyższych i studiach podyplomowych, a co dopiero w szkołach podstawowych (sic!). Dziecko powinno uczyć się przy zabawie. Nauczyciel może korzystać z szerokiego dorobku tzw. pedagogiki zabawy. W ten sposób wciąga się ucznia do wspólnej pracy, można go zainteresować tematem i pokazać, że historia to niezwykle spotkanie z naszymi przodkami, czas przygody i podróży, a nie stagnacji w ławce szkolnej. Należy zatem korzystać ze wszystkich metod i środków aktywizacyjnych, szczególnie z tych następujących: praca projektem, praca projektem cyfrowym, myślenie projektowe, gry edukacyjne, metoda stacji dydaktycznych, metoda odwróconej klasy, metoda tekstu przewodniego, metoda WebQuestu, uczenie się we współpracy, metoda opowieści,

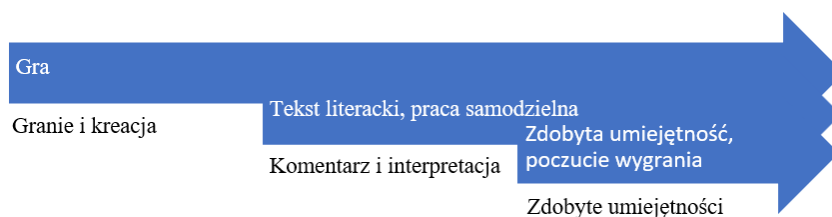
metoda historii mówionej, scrapbooking, lapbooking, mapa myśli, gwiazda pytań oraz z dorobku arteterapii i plastyki, w tym rysunek, zeszyt OK i notatka graficzna [Lewandowska 2023: 35-80].

Dobry historyk jako nauczyciel powinien korzystać z wielu nowych trendów nauki historycznej, w tym również z dziedzin pokrewnych, jak socjologia, antropologia, etnografia, filologia polska. Interesującym pomysłem może być sięgnięcie do wielu dziś popularnych prac z zakresu historii ludowej i historii mówionej, ponieważ opowiadają one o szerokich masach społecznych, którym niegdyś odebrano głos⁶.

Jak ciekawa i wartościowa może być lekcja historii, w której zamiast o rozbiciu dzielnicowym i wymienianiu powstałych wtedy księstw i ich władców, możemy powiedzieć o życiu polskiego chłopca i rycerza w XII wieku? Możemy zastosować tu rozmaite pomysły, jak chociażby budowa wsi średniowiecznej w grze edukacyjnej *Minecraft*⁷ i stworzyć opowieść, którą następnie zapiszemy w zeszycie. Może być ona jeszcze zobrazowana rysunkiem albo wlepkami graficznymi z internetu lub książki dotyczącej średniowiecza. Taką lekcję może jeszcze zwieńczyć stworzenie przez uczniów krótkiego filmu, w którym imitują oni dzień z życia polskiego chłopca w średniowieczu w wiosce, którą wcześniej stworzyli w przytoczonej grze. To nie tylko szansa na to, że uczniowie zrozumieją coś więcej z danego tematu i będą ćwiczyć umiejętność tworzenia narracji oraz interpretacji procesów społecznych, ale także na to, że spotkamy się z uczniem. Wreszcie można wyjść spoza biurka i po prostu chwilę pograć z uczniami – być z nimi i przeżywać tę historię, a nie zza wielkiego biurka tylko o niej opowiadać lub przesuwając kolejne slajdy, których i tak nikt nie zapamięta. Jeśli jeszcze podczas grania umilimy lekcję odczytem wybranych fragmentów *Kroniki* Galla Anonima czy *Kroniki* Wincentego Kadłubka, to mamy lekcję zgodną z postulatem kształcenia integracyjnego (wiedza historyczna, polonistyczna, informatyczna, plastyczna). To tylko jedne z przykładowych pomysłów lekcji aktywizującej oraz skupionej na kształtowaniu umiejętności.

⁶ Najbardziej znaną pracą z tej kategorii może być praca Kacpra Pobłockiego [2022]. Idee tego nurtu w historii świetnie przedstawia inny autor, Piotr Korczyński, który pisze następująco: „Książka ta ma przypomnieć i przybliżyć historię chłopskich formacji w dawnym polskim wojsku – od piechoty wybranieckiej po Bataliony Chłopskie. W każdym z działów autor skupia się na konkretnych, mało znanych lub prawie zupełnie nieznanach bohaterach i oddziałach, w których służyli. Wspomina też o osobach pochodzących z jego rodzinnych stron – gminy Biecz. Spłaca tym samym dług wszystkim Tym, których życiorysy były natchnieniem do poznawania historii i inspirowania się nią” [Korczyński 2022: 15]. Historyk wspomina tu przede wszystkim o historii ludowej, historii chłopskiej i historii lokalnej. W swojej pracy opisał historie zapomnianych żołnierzy, którym odebrano nie tylko głos, ale często nawet imiona i nazwiska. Jest to nurt przeciwny nurtowi biografistyki wielkich postaci czy historii politycznej, która praktycznie pomija sprawy społeczne.

⁷ *Minecraft* (Mojang Studios 2011). To gra edukacyjno-survivalowa, w której gracz kierując swoim bohaterem może budować z różnych materiałów swoje własne, wielkie przestrzenie. Ogranicza go tu tylko kreatywność i pomysłowość. W zwykłej wersji gry toczy się walkę z zombie i różnymi innymi wrogami, natomiast w wersji *Minecraft Education* (Mojang Studios 2016) nie toczy się walki, a akcent zostaje położony na kreowanie przestrzeni otaczającej gracza.



Schemat 3. Granie i kreacja własnego świata w zaproponowanym modelu lekcji

Źródło: Opracowanie własne.

Scenariusze cyfrowych lekcji z historii

Chciałbym w tym miejscu przedstawić dwie propozycje moich autorskich scenariuszy lekcji dla klasy 6 z uczniami z ZA⁸. Zakładają one przede wszystkim wykorzystanie środków cyfrowych i tak zwanej grywalizacji (lub gamifikacji), czyli takiego ukierunkowania lekcji, aby w jej uczestnikach wywołać wrażenie grania⁹. Wiąże się to z koniecznością wprowadzenia pewnej fabuły, mechaniki i zasad gry, wprowadzenia punktów lub innej formy zbierania nagród, a także elementami (zdrowej) rywalizacji. Współcześni uczniowie wychowani w kulturze grania nie mają większych problemów z uczestniczeniem w takiej lekcji. Jest to dla nich atrakcyjna forma, w której robi się coś innego niż tradycyjne czytanie tekstu z podręcznika czy przepisywanie kolejnej notatki z tablicy.

Warto w czasie lekcji opartej o zasady grywalizacji wprowadzić bardzo konkretne i jasne zasady, przedstawiając uczniom z ZA przykłady, aby w pełni zrozumieli, co można, a czego nie wolno. Idealna lekcja z używaniem metod z gier (planszowych czy komputerowych) powinna być sprawiedliwa i wywoływać znane z groźnawstwa wrażenie immersji – czyli odniesienia przez graczy wrażenia rzeczywistości gry i zanurzenia się w nią¹⁰. Wiąże się to np. z czasową identyfikacją ucznia z postacią, którą odgrywa lub ze światem stworzonym przez prowadzącego grę.

Z mojego osobistego doświadczenia wynika, że grywalizacja bardzo sprawdza się na lekcjach historii i języka polskiego z uczniami z ZA. Przede wszystkim, nauczyciel i uczniowie zyskują wiele korzyści, wśród których warto wskazać:

⁸ Pełne scenariusze lekcji zamieszczono w Aneksie do niniejszego rozdziału.

⁹ „Przeniesienie mechanizmów znanych z gier (także komputerowych, choć nie tylko) do rzeczywistego świata, aby zmieniać ludzkie zachowania [...]” [Tkaczyk 2012: 10]. W grywalizacji istotną rolę pełni to, że ktoś wygrywa, często zbiera się punkty, przechodzi się kolejne misje, pokonuje wrogów oraz dąży do osiągnięcia jakiegoś celu – dokładnie jak w grze komputerowej. Ma to wpłynąć w znaczny sposób na aktywizację uczestników projektu czy lekcji.

¹⁰ Pojęcie *immersja* pochodzi od włoskiego *immergere* oznaczającego ‘zanurzać’. Chodzi istotnie o „zanurzenie się” gracza w świat przedstawiony [por. Maj 2015: 371].

- obopólna wymiana doświadczeń;
- rozwój współpracy i rywalizacji;
- wyrabianie umiejętności stosowania się do przyjętych wcześniej zasad;
- wyrabianie umiejętności cierpliwości;
- trenowanie umiejętności planowania i kreowania;
- wyrabianie wrażenia podmiotowości u ucznia – w tego typu lekcji to uczeń jest na równi z nauczycielem jej organizatorem, taka lekcja ma znamiona tzw. lekcji odwróconej [Lewandowska 2023: 47-49]¹¹;
- aktywizacja ucznia;
- wyzwalanie pozytywnych i ciepłych emocji w klasie;
- wciąganie do gry wszystkich uczniów;
- kształtowanie elementów właściwego zachowania społecznego (korzystanie z elementów Treningu Umiejętności Społecznych).

To tylko niektóre pozytywy, które wyliczyłem. Przede wszystkim, warto obserwować uczniów i próbować ich zachęcać do tego typu lekcji. Zajęcia oparte na grywalizacji mają jeszcze jeden ważny aspekt: mogą w łatwy sposób stać się odkrywczymi i badawczymi. Uczeń musi sam coś spróbować, aby zobaczyć, co się w konsekwencji jego wyborów stanie. Podejmuje więc samodzielne wybory i musi zmierzyć się z ich konsekwencjami.

* * *

Przy przeprowadzaniu tego typu lekcji, trzeba mieć na uwadze, że może być ona bardzo żywiołowa – dzieci lubią gry, ekscytują się cały czas budowaniem własnych lokacji, a także co chwila dopytują nauczyciela, czy tworzone przez nich obiekty „są dobre”. Należy wykazać się przy tym cierpliwością i spróbować dzielić z nimi radość z – jak by to powiedział Tolkien – „współtworzenia” nowego świata w lekturze [Czarnecki 2023: 13]. Wskazówką może być też to, że świat tworzony w *Minecraftie* nie musi być odwzorowaniem danego obiektu czy sceny 1:1 tak jak w lekturze. Warto powiedzieć uczniom, żeby wykazali się kreatywnością i działali tak, jak im się wydaje słuszne. Poniżej umieszczam jeszcze ilustrację przedstawiającą wybrane elementy lektur w klasach IV, V i VI:

¹¹ Może być też rozumiana w taki sposób, że to uczniowie prowadzą lekcję, a nauczyciel siada w ławce i pracuje razem z innymi uczniami, którzy wykonują zadania zlecone przez prowadzącego (lub prowadzących).



Ilustracja 1. Zamek średniowieczny wykonany przez uczniów klasy VA

Źródło: Prywatne archiwum.



Ilustracja 2. Dom-drzewo z Polską flagą. Nawiązanie do polskich symboli narodowych i lektury *W pustyni i w puszczy* H. Sienkiewicza

Źródło: Archiwum prywatne.



Ilustracja 3. Pałac Posejdona w środku morza

Źródło: Archiwum prywatne.



Ilustracja 4. Dom na wodzie wykonany przez uczniów klasy IVA

Źródło: Archiwum prywatne.

Podsumowanie

Ideą przyświecają mi podczas pisania artykułu było ukazanie lekcji historii z punktu widzenia antropologii i integracji nauk humanistycznych [por. Mazur, Hejda 2012: 7-9]. Nie ma bowiem nauki historii bez korzystania z dorobku wiedzy filologicznej, antropologicznej, teologicznej, socjologicznej, politologicznej czy etnograficznej. Moi uczniowie często pytają, czy teraz jest lekcja historii czy polskiego. Niektórzy prowadzą tylko jeden zeszyt, ponieważ tematy naszych lekcji łączą się i nie pozostają samodzielne – podczas nauki mitologii greckiej czytamy fragmenty *Odysei* Homera, a podczas nauki o życiu na średniowiecznym zamku korzystamy z fragmentów *Kroniki Polskiej* Galla Anonima. Moim głównym postulatem jest to, aby nauka historii i polskiego nie była rozłączna, nie stanowiła tylko nauki o literaturze lub tylko nauki historycznej, dzielonych przez uczniów na odrębne „kasetki”.

Integracja nauki humanistycznej jest, w mojej ocenie, postulatem bardzo potrzebnym. Efekty nauki dzieci w tym systemie są bardzo pozytywne, np. moi uczniowie z V klasy potrafią bez większych problemów zinterpretować wybrane fragmenty *Kroniki* Galla – oczywiście na miarę swoich możliwości. Dzieciom podoba się ten system pracy, ponieważ uczą się logicznego myślenia. Doskonale wiedzą, że muszą zdobywać wiedzę z różnych dziedzin życia, aby rozumieć i potrafić zinterpretować procesy historyczne. Mniejszy nacisk kładziemy na sztywną naukę dat czy nazwisk wybranych postaci, choć te elementy także się pojawiają, między innymi w postaci projektów.

Przedstawione w artykule wybrane metody i środki nauczania służą przede wszystkim aktywizacji ucznia i kształtowaniu w nich poczucia podmiotowości. Uczeń już w szkole podstawowej powinien umieć planować swoją pracę i podejmować proste

decyzje w zakresie tworzenia projektów cyfrowych. Warto uczyć, jak efektywnie korzystać z internetu i gier komputerowych oraz zwalczać stary pogląd mówiący o tym, że gry komputerowe muszą być tylko stratą czasu i służą przede wszystkim wzbudzeniu w dzieciach agresji. Jest całkowicie odwrotnie – gry tak naprawdę, mądrze wykorzystane przez nauczyciela i uczniów, potrafią kształtować umiejętność podejmowania decyzji, pracy w grupie, a także kształtują wyobraźnię – a to jest w mojej ocenie, w kształceniu humanistycznym w szkole podstawowej, najważniejsze.

W mojej metodzie ważne jest zachęcanie uczniów do pomagania innym – korzystam tu z dorobku pracy Profesor Gruszczyk-Kolczyńskiej, która wielokrotnie mówiła o tym, że prawdziwym cudem pedagogicznym jest to, kiedy uczeń może wykazać się swoją wiedzą przed nauczycielem i pomóc innemu dziecku [Net 6]. Nikt tak dobrze nie nauczy innego dziecka, jak właśnie drugi uczeń – to niezwykle humanistyczna i ciekawa perspektywa, która towarzyszy nie tylko mojej pracy szkolnej, ale także wielu nowoczesnych i cyfrowych nauczycieli różnych typów i poziomów w szkole polskiej.

Bibliografia

- Atwood T., 2013, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, tł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Gdańsk.
- Bronowicka M., 2023, *Pytania uczniów w procesie nauczania historii*, „Edukacja, Kultura, Społeczeństwo”, r. 4, s. 93-96.
- Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., 2008, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa.
- Czarnecki Ł., 2023, *Śródziemie pod mikroskopem*, „Gazeta Polska Codziennie”, nr 3371.
- Hryszkiewicz E., Stępień B., Ogrodowczyk M., 2019, *Elementarz odkrywców. Ćwiczenia. Edukacja polonistyczna, przyrodnicza, społeczna. 3 klasa część 1*, Warszawa.
- Korczyński P., 2022, *Zapomniani. Chłopi w Wojsku Polskim*, Kraków.
- Kwaśniewska M., 2000, *Graficzna i ortograficzna poprawność pisma uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce.
- Lewandowska I., 2023, *Nowoczesne metody dydaktyczne w edukacji historycznej*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. Danuta Konieczko-Śliwińska, Warszawa, s. 35-80.
- Maj K. M., 2015, *Czas światoodczucia. Imersja jako nowa poetyka odbioru*, „Teksty Drugie”, nr 3.
- Małkowski T., 2023, *Historia klasa 4. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańsk.
- Mazur E., Hejda D., 2012, *Wstęp*, [w:] *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejdy, Rzeszów, s. 7-9.
- Olszowska G., 2023, *O!cena w szkole. Od przepisów do sztuki oceniania. Nieodrobione lekcje*, Kraków.
- Pobłocki., 2022, *Chamstwo*, Wołowiec.
- Przyłębski A., 2019, *Hermeneutyka. Od sztuki interpretacji do teorii i filozofii rozumienia*, Poznań.
- Sawicki D., 2009, *Czy historia jest nauczycielką we współczesnym świecie?*, „Elpis”, nr 11/19-20.
- Stępień M., Wilkoń A. (red.), 1987, *Historia literatury polskiej w zarysie*, t. 1, Warszawa.
- Tkaczyk P., 2012, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice.

Gry:

Minecraft (Mojang Studios 2011).

Minecraft Education (Mojang Studios 2016).

Wordwall.pl., <https://wordwall.net/pl-pl/community/zrób-quiz> [dostęp: 19.10.2024].

Źródła internetowe:

- Net 1, Adamkiewicz S., *Krótką rozprawą między historykiem, katechetą a polonistą*, <https://histmag.org/Krotka-rozprawa-miedzy-historykiem-katecheta-a-polonista-8354> [dostęp: 17.01.2024];
- Net 2, Merchut S., *Sprawdziany, testy – spektrum autyzmu*, <https://autyzmwszkole.com/2017/03/26/sprawdzianytesty/> [dostęp: 18.01.2024].
- Net 3, Wykład: *Ołcena w szkole – dr Gabriela Olszowska*, https://www.youtube.com/watch?v=_9K-fknNYbA [dostęp: 19.10.2024].
- Net 4, Arłukowicz P., *Tutoring? Co to takiego?*, https://mfi.ug.edu.pl/strona/104352/tutoring_takiego [dostęp: 18.01.2024].
- Net 5, Studiapedagogiczne.pl, 3 pomysły na ciekawe lekcje historii. Zaskocz swoich uczniów!, <https://studia-pedagogiczne.pl/aktualnosci/3-pomysly-na-ciekawe-lekcje-historii-zaskocz-swoich-uczniow/> [dostęp: 19.10.2024].
- Net 6, Dyskusja: *Po co komu matematyka – Debata Festiwalu – Strzelecki, Gruszczyk-Kolczyńska, Kli- na, Miękiś, Tofiluk* https://www.youtube.com/watch?v=w4z8uhCzk_s&t=3999s [dostęp: 19.10.2024].

Inne:

- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Dziennik Ustaw z 2024 r., poz. 996.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, historia*, 2017.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawie programowej kształcenia ogólnego z komentarzem, Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia*, 2018.

The Presentation of History Lessons for People on the Autism Spectrum

Summary: In this article, I discussed the methodological possibilities of working in history lessons with students with Special Educational Needs, especially those with autism. History is one of the most difficult school subjects, because it requires a high level of abstract thinking. Children in primary school, on the other hand, think mainly using a concrete-image system, which makes it difficult for them to learn history. In the following part, I presented the conditions of a teacher's work in a special school in a class with students with special educational needs. I described the possibilities of a teacher's creative approach to the issue of grades. I showed ways in which students can be interested in the subject being taught, especially history. I included two ready-made lesson plans in the text, which teachers can use in their everyday work.

Keywords: history, history teaching, *Minecraft*, computer games, interest in history

Aneks
Scenariusze lekcji z projektem cyfrowym

Zajęcia 1

Temat: Tworzymy projekt lekturowy w *Minecraftie* o życiu w średniowiecznym zamku

Typ szkoły: Szkoła podstawowa

wariant II.1. – II etap edukacyjny

Cele lekcji:

Cel komunikacyjny:

Uczeń:

- opisuje realizowany przez siebie projekt;
- mówi o przedstawionych obiektach;
- porównuje wątki i obiekty z podręcznika ze stworzonym przez siebie światem w grze;
- określa różnice i podobieństwa między grą, a historią;
- nazywa stworzone przez siebie obiekty.

Cele cyfrowe:

- uczeń mówi o czynnościach, które musi wykonać w grze;
- uczeń poprawnie posługuje się komunikatorami internetowymi (np. czatem w grze);
- uczeń opisuje mieszkańców zamku i charakteryzuje ich czynności.

Cele leksykalne:

- uczeń opisuje stworzone przez siebie obiekty;
- uczeń używa określeń: komunikator, czat, obiekt, lokacja, zamek, gra komputerowa, średniowiecze, rycerz, chłop, dama, strażnik.

Metody i techniki pracy:

- praca grupowa;
- praca z komputerem;
- praca projektowa;
- tutoring.

Forma oceniania:

- ocena bieżąca (kształtująca) – gromadzenie informacji o postępach uczniów związanych z wiedzą historyczną o życiu na zamku średniowiecznym;
- samoocena uczniów – dokonywana przez samych uczniów podczas omawiania projektu.

Przebieg lekcji:

Przygotowanie do zajęć (10 minut)

Nauczyciel wita się z uczniami, sprawdza listę obecności, wspólnie zapisujemy temat lekcji. Nauczyciel przedstawia cele lekcji i przygotowuje uczniów do podziału na grupy (lub już do projektu, kiedy klasa jest mała).

Prezentacja materiału lekcyjnego (15 minut)

W tej części lekcji uczniowie siadają już do komputerów i mają za zadanie opracować wstępny plan realizacji projektu. Mogą wyznaczyć sekretarza, który zapisze główne punkty (można o tym wcześniej uczniom powiedzieć). Nauczyciel na tym etapie powinien pozostać jedynie doradcą – to uczniowie mają sami zaplanować projekt i metody jego realizacji w grze.

Utrwalanie materiału lekcyjnego: (20-35 minut w zależności od potrzeby i możliwości)

W tej części lekcji uczniowie sami pracują w grze. Ich zadaniem jest budowa średniowiecznego zamku opartego o wiedzę własną, własne doświadczenia życiowe, podręcznik lub/i wiadomości zdobyte w internecie. Nie powinno się uczniom narzucać konkretnego obiektu ani sceny z gry – to również ma być ich wybór. W przeciwnym razie projekt przestaje być ich i nie będzie cieszył

się takim zainteresowaniem. Kreatywność uczniów jest bardzo duża, w związku z czym rola nauczyciela ogranicza się tu tylko do akceptacji lub delikatnej korekty propozycji uczniów. Lekcja przewidziana jest na 3 jednostki lekcyjne, w związku z czym ten etap w następnych dwóch lekcjach jest kontynuowany. Należy przeznaczyć 20 minut na ewaluację pracy uczniów.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (transfer) (20-35 minut)

Uczniowie kończą pracę przy komputerze i mają chwilę na przygotowanie krótkiej ustnej prezentacji projektu. Jeśli wcześniej starczyło czasu, mogą nagrać telefonem jakiś wybrany adekwatny fragment lektury lub napisać krótką wypowiedź narracyjną. Mogą także stworzyć filmik, w którym dodadzą efekty specjalne (muzyka, dźwięk burzy, śnieżycy, odgłosy zwierząt, etc.). Jeśli mamy dużo czasu, możemy ten etap wydłużyć.

Ewaluacja

Nauczyciel przygotowuje krótką kartę samooceny, składającą się maksymalnie z pięciu punktów:

1. Czy dobrze pracowało ci się w grupie? (pytanie otwarte lub zamknięte)
2. Jak oceniasz swoje zaangażowanie w projekt? (pytanie otwarte)
3. Co chciałbyś pochwalić w projekcie? (pytanie otwarte)
4. Co chciałbyś poprawić w projekcie? (pytanie otwarte)
5. Co sądzisz o tej formie zajęć? (pytanie otwarte)

Zajęcia 2

Temat: Bogowie greccy i rzymscy – na szczytach Olimpu

Typ szkoły: Szkoła podstawowa

wariant II.1. – II etap edukacyjny

Cele lekcji:

Cel komunikacyjny:

Uczeń:

- opisuje realizowany przez siebie projekt;
- potrafi współpracować z grupą i komunikować się w jej obrębie;
- opisuje bogów greckich i rzymskich;
- opisuje znaczenie mitologii w życiu codziennym Greków i Rzymian.

Cele cyfrowe:

- uczeń mówi o czynnościach, które musi wykonać tworząc quiz;
- uczeń poprawnie posługuje się komunikatorami internetowymi (np. czatem w grze), wyszukiwarką internetową;
- uczeń potrafi stworzyć quiz korzystając z portalu *Wordwall*;
- uczeń potrafi rozwiązać inne quizy dotyczące bogów greckich;
- uczeń potrafi posłużyć się kreatorem do stworzenia własnego pomysłu na test w klasie V z historii z mitologii.

Cele leksykalne:

- uczeń opisuje stworzone przez siebie obiekty;
- uczeń używa określeń: komunikator, chat, quiz, bóg, Grecja, Rzym, mitologia, mit, kultura, religia.

Metody i techniki pracy:

- praca grupowa;
- praca z komputerem;
- praca projektowa.

Forma oceniania:

- ocena bieżąca (kształtująca) – gromadzenie informacji o postępach uczniów związanych z mitologią w starożytnej Grecji i Rzymie i wiarą w bogów;
- samoocena uczniów – dokonywana przez samych uczniów podczas omawiania projektu.

Przebieg lekcji:

Przygotowanie do zajęć (10 minut)

Nauczyciel wita się z uczniami, sprawdza listę obecności, wspólnie zapisujemy temat lekcji. Nauczyciel przedstawia cele lekcji i przygotowuje uczniów do podziału na grupy (lub już do projektu, kiedy klasa jest mała).

Prezentacja materiału lekcyjnego (15 minut)

W tej części lekcji uczniowie siadają już do komputerów i mają za zadanie opracować wstępny plan realizacji projektu. Mogą wyznaczyć sekretarza, który zapisze główne punkty (można o tym wcześniej uczniom powiedzieć). Nauczyciel na tym etapie powinien pozostać jedynie doradcą – to uczniowie mają sami zaplanować projekt i metody jego realizacji w grze.

Utrwalanie materiału lekcyjnego: (20-35 minut w zależności od potrzeby i możliwości)

W tej części lekcji uczniowie sami pracują, tworząc quiz. Mają skorzystać z portalu *Wordwall.pl*. Zadanie może zostać zrealizowane na różne sposoby. Można zaproponować uczniom stworzenie quizu polegającego na podziale bogów na greckich i rzymskich. Inne wykonanie projektu może oprzeć się o stworzenie boskich par – wówczas zadaniem uczniów będzie połączenie małżonków z mitologii greckiej lub rzymskiej. Uczniowie mogą wykonać także test, na którego pytania będzie trzeba odpowiedzieć (np. w formie ABCD). Lekcja przewidziana jest na 2 jednostki lekcyjne, w związku z czym ten etap w następnych dwóch lekcjach jest kontynuowany. Należy przeznaczyć 20 minut na ewaluację pracy uczniów.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (transfer) (20-35 minut)

Uczniowie kończą pracę przy komputerze i mają chwilę na przygotowanie krótkiej ustnej prezentacji projektu. Mogą opowiedzieć o swoim quizie, pokazać go lub zaprosić inną grupę bądź nauczyciela do wykonania quizu. Razem oceniamy poziom trudności i poprawność pytań pod kątem merytorycznym.

Ewaluacja

Nauczyciel przygotowuje krótką kartę samooceny, składającą się maksymalnie z pięciu punktów:

1. Czy dobrze pracowało ci się w grupie? (pytanie otwarte lub zamknięte)
2. Jak oceniasz swoje zaangażowanie w projekt? (pytanie otwarte)
3. Co chciałbyś pochwalić w projekcie? (pytanie otwarte)
4. Co chciałbyś poprawić w projekcie? (pytanie otwarte)
5. Co sądzisz o tej formie zajęć? (pytanie otwarte)

Ernest Nowak

Szkoła Podstawowa Specjalna „Akademia Życia” / badacz niezależny

ORCID: 0000-0003-3046-5389

e-mail: ernestnowakx@gmail.com

Markus Wulfhart i imperialna kolonizacja – aspekty edukacyjne

Streszczenie: Autor przedstawił własną analizę i interpretację wątków kolonialnych w grach komputerowych na przykładzie kultowej gry strategicznej *Total War II: Warhammer*. We wprowadzeniu przedstawia krótką klasyfikację gier komputerowych oraz zarysowuje pojęcie immersji, kluczowe w rozumieniu współczesnej narracyjnej roli gier. Następnie zaprezentowane zostają konteksty w grach komputerowych, które poszerzają płaszczyznę moralną i aksjologiczną w tekście kultury. Autor opisuje dalej motyw łowców imperatora jako obrońców imperium na podstawie wybranych elementów biografistyki wojskowej. Marcus, główny bohater artykułu, zostaje przyrównany do wielkiego króla-mędrca, Nestora. W następnej kolejności opisana zostaje historiozofia w grze, m.in. poprzez odwołanie do twórczości Z. Krasńskiego i toposu oblężonej twierdzy. Autor prezentuje działania Ligi Morskiej i Kolonialnej w II RP, a następnie zestawia je ze sposobem prowadzenia działań kolonizacyjnych Imperium z gry *Warhammer*. Pokazuje przede wszystkim idee, które służą realizacji polityki kolonializmu, a także podkreśla rzeczywiste cele jej prowadzenia. W zakończeniu przedstawia wnioski dotyczące wykorzystania gier komputerowych w nauczaniu kolonializmu. Do artykułu dołączony został scenariusz lekcji do wykorzystania w szkole podstawowej lub branżowej.

Słowa kluczowe: kolonizacja, wielki łowczy, Imperium, Wulfhart, ekspansja, jaszczuroludzie, imperator

Gry strategiczne i immersja

Gry komputerowe, tak jak literatura, dzielą się na różne rodzaje, gatunki i subgatunki, które można dowolnie wybierać. Gra, tak jak dobra książka, może być interesującą i ciekawą przygodą, której doświadczymy, wybierając konkretne tytuły. Każdy będzie przy tym kierował się różnymi czynnikami, a najważniejsze z nich to własne preferencje i potrzeby, popularność określonych tytułów, a także odwołania i konteksty kulturowe, które pojawiają się w rozmaitych grach i są ciekawe dla danego użytkownika. Można wyróżnić następujące gatunki gier komputerowych: gry przygodowe, gry zręcznościowe (też *FPS-y*), gry fabularne¹ (wszystkiego rodzaju *RPG – role-*

¹ Bardzo często w tego rodzaju grach tworzy się postać grywalną od podstaw. Można decydować w ten sposób

-*playing-game*), gry symulacyjne, gry sportowe, gry logiczne, gry strategiczne (do gier strategicznych zalicza się m. in. gry taktyczne, ekonomiczne, strategie turowe), *RTS* (strategia czasu rzeczywistego), gry edukacyjne, gry *MOBA*², gry logiczne, gry karciane. Powyższy podział ma oczywiście charakter subiektywny, np. w różnych klasyfikacjach gry karciane są wliczane do gier strategicznych. Ja jednak jestem zwolennikiem traktowania ich jako osobnej kategorii, choćby z tego względu, że zwykle w grach karcianych nie decyduje się o tak szerokim spektrum spraw jak w grach strategicznych.

Cechą wyróżniającą właśnie ten rodzaj gier jest to, że gracz wciela się w rolę władcy lub generała, który stoi u steru całego państwa lub jakiejś organizacji (względnie firmy). Celem gracza jest rywalizacja z innymi przeciwnikami, m.in. o surowce, teren, planety, miasta czy władzę. Zwykle wiąże się z tym potrzeba doprowadzenia do bitew, które mogą toczyć się w czasie rzeczywistym na wyznaczonej mapie albo mogą być oparte wyłącznie o automatyczny przebieg. W takim wypadku brane są pod uwagę różne statystyki i czynniki, które sumują się – wygrywa ten, kto ma większy wynik.

Często gry strategiczne toczą się na wielkich mapach, gdzie gracz kontroluje miasta, buduje budowle, rekrutuje jednostki, a także podejmuje pewne decyzje natury gospodarczej, politycznej i dyplomatycznej. Taką serią jest *Total War* [Net 1], która liczy bardzo wiele tytułów i oferuje różnorodne możliwości przygody – poczynając od np. wcielenia się w władcę starożytnego Egiptu i walkę o władzę nad Nilem, poprzez możliwość sterowania regimentami francuskiego wojska idącego na Moskwę za czasów Napoleona, a skończywszy na zarządzaniu Koloniami Imperialnymi, na czele których stoi wybitny wielki łowczy, Markus Wulfhart³. Takie spektrum doświadczeń historii wymieszanej w sposób naturalny z fikcją, a w wypadku *Warhammera* jeszcze z fantastyką, sprawia, że gracz może doświadczać bardzo różnych wrażeń immersyjnych, czyli zanurzenia w świecie gry [Maj 2017: 192-193]. W grach *RPG*, gdzie tworzy się własną postać, z którą gracz zaczyna się utożsamiać, a nawet w pewnym wymiarze żyć w grze sprawami głównego bohatera, np. musi pamiętać o wykonaniu konkretnej misji, podejmuje pewne decyzje czy nawet odwiedza żonę i dzieci, jak

o rasie postaci, jej wyglądzie czy klasie (np. czy protagonista będzie magiem, wojownikiem czy łucznikiem – to trzy przykładowe klasy dostępne w wielu grach fabularnych, których akcja toczy się w quasi-średniowiecznych światach). W *Skyrimie* jest aż 10 ras, z których można dowolnie wybierać – każda z nich ma swoje unikatowe cechy i moce, które można wykorzystać do uzyskania przewagi w walce lub w innych dziedzinach gry, np. w handlu. Rasy grywalne dzielą się na rasy elfickie (*Orkowie*, *Mroczne Elfy* zwane *Dunmerami*, *Leśne Elfy* zwane *Bosmerami* i *Wysokie Elfy* zwane *Altmerami*), ludzkie (*Redgardzi*, *Nordowie*, *Cesarscy* i *Bretoni*) oraz rasy humanoidalne (*Khajiitowie* i *Argonianie*).

² *MOBA* – ang. *Multiplayer online battle arena*. Gry online oparte na rywalizacji dwóch drużyn, zwykle w zespołach po pięciu graczy. Rozrywka polega na „pushowaniu”, czyli atakowaniu wież wroga na trzech trasach mapy (górnej, środkowej i dolnej). Ostatecznym celem drużyny jest zniszczenie centrum dowodzenia wroga. O fenomenie i popularności gier *MOBA* patrz: [Kopańko 2021; Chaloner 2020].

³ Tytuły wspomnianych gier to: *Total War: Pharaoh*, Creative Assembly: 2023, *Napoleon: Total War*, Creative Assembly: 2010, *Total War: Warhammer II*, Creative Assembly: 2017.

można to robić w *The Elder Scrolls V: Skyrim* [por. Maj 2015: 383-384]. Podobnie jest w grach strategicznych, w których z kolei gracz utożsamia się z całym swoim państwem i jego liderem. Każda bowiem frakcja w *Warhammerze* ma swój program ideologiczny i rywalizuje ze sobą w różnych aspektach, a także ma różne potrzeby, inspiracji oraz aspiracje. Dodatkowym atutem gry jest to, że główny lider frakcji jest jednocześnie jednym z głównych generałów dowodzących sterowaną przez gracza armii. Długie przebywanie z taką postacią sprawia, że jeszcze mocniej „zanurza się” w grę konkretną frakcją (a nie tylko bohaterem jak ma to miejsce w przypadku gier RPG).

Kontekstem stoi gra

W uniwersum *Warhammera* istnieje dużo frakcji i liderów, którymi można grać. Nie mają oni konkretnych odpowiedników w świecie rzeczywistym, ale występują tu liczne i złożone konteksty kulturowe do historii rzeczywistych państw, co sprawia, że łatwo je dostrzec i ponownie doświadczyć immersji. Czynniki takie jak wygląd naszego bohatera, kolory frakcji, posiadane umiejętności i czary, a nawet głos postaci i teksty mówione podczas rozmów dyplomatycznych z innymi, sprawiają, że gracze mogą się „wczuć” w kierowany przez siebie kraj. Dla przykładu, jeśli ktoś lubi historię Francji w średniowieczu zapewne wybierze frakcję „Bretonii”, w której to trzon armii stanowią ciężkozbrojni Rycerze Graala, a system frakcji opiera się o gospodarkę feudalną. Z drugiej strony, jeśli komuś bliższe będą dzieje Rzeszy Niemieckiej w tej samej epoce, to z pewnością jego pierwszym wyborem będzie Imperium – wielkie państwo złożone z księstw-elektoratów z wybieralnym cesarzem-zwierzchnikiem prowincji. To oczywiste odwołanie do historii Rzeszy, w której właśnie elektorzy różnych państewek wybierali formalnie cesarza stojącego na czele kraju. Takich kontekstów kulturowo-historycznych jest w grze znacznie więcej, co sprawia, że niemalże każdy gracz znajdzie tu dla siebie frakcję, która w mniejszym lub większym zakresie przypadnie mu do gustu.

Podobnie jest z warstwą wartości, jakie niosą za sobą konkretne gry, a nawet konkretne państwa i bohaterowie, którzy w niej występują. Píše o tym Piotr Kubiński, który podkreśla między innymi anegdotyczność wartości, jakie niosą różne tytuły:

Dyskurs filozoficzny może uzyskiwać w grach wideo bardzo różną reprezentację. Najprostszy mechanizm, który można tutaj wskazać, należałoby określić jako reprezentację o charakterze anegdotycznym. Istotą takiego odwołania nie jest bowiem podjęcie głębokiego dialogu z konkretną myślą czy krytyczne przedyskutowanie ważnego problemu filozoficznego. Reprezentacja anegdotyczna służy raczej budowaniu nastroju gry lub wywołaniu przyjemności wynikającej z rozpoznania nawiązania intertekstualnego, jakie zostało zawarte w grze. Takie nawiązania mogą oczywiście znacząco wpływać na intelektualną przyjemność płynącą z grania, ale (inaczej niż

w wypadku gier analizowanych w dalszej części artykułu) nie decydują w sposób zasadniczy o wymowie gry czy o jej interpretacji. Doskonale widać to na przykładzie sceny pochodzącej z gry *Wiedźmin 3: Dziki Gon*. Scena ta rozgrywa się w trakcie misji pobocznej (a więc fakultatywnej) zatytułowanej *Obrońca wiary*. Główny bohater – wiedźmin Geralt, płatny zabójca potworów – ma za zadanie ustalić, kto niszczy przydrożne kapliczki znajdujące się przy wiejskich traktach. Po krótkich poszukiwaniach wiedźmin natrafia wreszcie na tropionych sprawców – okazuje się, że winowajcy to grupa żaków. Na pytanie Geralt, dlaczego niszczą miejsca kultu, jeden ze studentów odpowiada: „Jesteśmy zwiastunem błyskawicy, ciężką kroplą z chmury! Ta błyskawica zwie się nadczłowiekiem!”. Jeżeli gracz zapyta, czy studenci nie boją się, że spotka ich gniew bogów, usłyszy następującą odpowiedź: „Bogowie są martwi! My usuwamy tylko ich rozkładające się szczątki – trujące zarzewie szkodliwego zabobonu”. Co więcej, rozmówca powołuje się na autorytet i dodaje: „Mistrz Fridrich z Oxenfurtu rzecze, że bogowie umarli! Religia to opium dla ludu! Prosty lud lęka się jeno religii i kapłanów. A ten strach zakuwa nas w okowy ciemnoty! Powinniśmy stworzyć nową moralność – albo i obejść się bez moralności” [Kubiński 2015: 99-100].

Opisana scenka pokazuje możliwości twórczego i ciekawego przekazywania w grach różnych wartości z różnych sfer życia. W przytoczonym fragmencie przedstawione są poglądy słynnego filozofa, Friedricha Nietzschego. W przykładzie wyżej opisałem odwołanie do Świętego Cesarstwa Rzymskiego Narodu Niemieckiego. Teraz jednak warto zastanowić się, co z tego wynika. Tylko uważni i w miarę dobrze wykształceni gracze są bowiem w stanie sięgnąć do tej głębokiej, ideowej warstwy gry. Jeśli ktoś nie zna historii Niemiec i nie interesuje się historią filozofii, to wówczas obydwa odwołania nie wywołują pożądanego skutku: nie są pojęte jako kontekst i nie wywołują u gracza żadnego większego łańcucha skojarzeń. To z kolei sprawia, że raczej nie wywołała to też żadnej dodatkowej refleksji u grającego – a celem umieszczenia kontekstu jest właśnie ta dodatkowa (auto)refleksja. Z drugiej jednak strony, nawet jeśli gracz nie odczyta danego kontekstu, to wciąż jest szansa, że uda mu się np. zaciekawić danym tematem albo przy lekturze innego tekstu kultury odkryć jednak jego znaczenie. Oczywiście, trzeba założyć, że taki gracz czyta różne teksty, np. książki popularnonaukowe czy prasę – w przeciwnym wypadku nie może dotrzeć do tej ideowej warstwy gry. Kontekst pozostaje wtedy tylko anegdotą „tu i teraz” – staje się pozbawiony idei i może być pojmowany np. jako śmieszna czy ciekawa scenka w danym momencie gry [Bortnowski 1991: 19-20]⁴.

⁴ Ciekawie o nieodczytaniu kontekstów pisze socjolog Jan Śpiewak: „W poczytnej *Ludowej historii Polski* Adama Leszczyńskiego polskie społeczeństwo pozostaje biernym przedmiotem historii, a państwo niemal zawsze jest wrogiem i obce. Nawet gigantyczny i bezprecedensowy awans społeczny milionów Polaków w pierwszych dekadach PRL-u jest przez autora konsekwentnie deprecjonowany. Myślę, że nieprzypadkowo Leszczyński kończy swoją narrację w roku 1989. Powstał obraz taki, jakby cała ta długa historia nie miała żadnego przełożenia na stosunki panujące we współczesnym społeczeństwie i kondycję naszego państwa. Tym unikiem Leszczyński zwalnia inteligencję z odpowiedzialności za okres transformacji ustrojowej i budowę III RP. Tymczasem feudalna w formie i nawykach formacja przetrwała wszystkie zamęty historii, żeby odrodzić się w pełnej krasie w III RP. Inteligencja stała się wehikułem czasu, który sprawia, że nasz kraj często i w wielu aspektach przypomina czasy szlacheckie wraz z ich podstawowymi patologiami: podziałem społecznym na «chamów» i «panów», bezkarnością silnych, klientelizmem, kompleksem wyższości połączonym z kompleksem niższości oraz egoizmem i skrajnym indywidualizmem podniesio-



Ilustracja 1. Ekran startowy w grze prezentujący frakcję Imperium przewodzoną przez imperatora Karla Franza

Źródło: Materiały własne.

Łowczy Imperatora jako obrońca Imperium. Elementy biografistyki wojskowej

Imię i nazwisko Marcusa Wulfharta powinno już samo w sobie budzić pewien postrach: słowo *Marcus* pochodzi od jednego z imion używanych przez boga wojny Marsa [Net 2], natomiast nazwisko *Wulfhart* może przywołać na myśl słowa *wulfi* i *hart*. Połączone mogą sugerować spryt oraz upór postaci, która je nosi. Bohater używając tego imienia i nazwiska pokazuje, jak trudne miał życie i jak bardzo musiał w nim o wszystko walczyć:

Markus Wulfhart, znany jako główny łowczy Imperium, jest najskuteczniejszym zabójcą potworów w Starym Świecie. Pochodzący z wioski zwanej Drakenburg, położonej w głębi mrocznych lasów Middenlandu, Markus dosłużył się stopnia imperialnego kapitana zwiadowców, stając w końcu na czele własnej grupy łowców potworów. Myśliwi Wulfharta, jak sami siebie nazywają, to zbieranina wytrawnych traperów, kłusowników, łuczników i pionierów ze wszystkich zakątków Imperium. W żadnej innej formacji zbrojnej Imperium nie ma bardziej różnorodnej grupy wojaków. Pod komendą Wulfharta spotykają się śmiałkowie z tak oddalonych miejsc jak Wissenland, Middenland, Nuln, Altdorf, Averland czy Stirland [Net 3].

Wielki Łowczy jawi się więc nie tylko jako odważny wojownik i łowca dzikich zwierząt (potworów), ale jako człowiek, który już od najmłodszych lat musiał walczyć z przeciwnościami losu. W zapowiedzi dodatku, który wprowadzał postać Marcusa do świata przedstawionego w grze, można przeczytać:

nym do rangi cnoty” [por. Śpiewak 2025: 16]. Śpiewak opisując rodowód inteligencji, a także dokonując jej oceny, przedstawia liczne konteksty. Podobnie jest właśnie w *Warhammerze*, w którym w zasadzie wszystkie wspomniane problemy też się pojawiają, choć przyjmują inny obraz. Dzieje się tak, ponieważ autor fragmentu pisze o świecie rzeczywistym, natomiast *Warhammer* toczy się w całkowicie fikcyjnej i fantastycznej płaszczyźnie, w której istnieją wampiry, wilkołaki, trolle oraz magia i własny system religijny, niemający realnego odpowiednika.

Nieustraszony, charyzmatyczny oraz śmiały: to tylko nieliczne z określeń używanych, gdy mowa o Markusie Wulfhearcie, Głównym Łowczym Imperatora Karla Franza. Wraz ze swoją bandą bezwzględnych tropicieli, zwiadowców, łowców i strzelców wyborowych jest najlepszą osobą, którą można wysłać do parnych dżungli Lustrii, by zagarnąć ich tereny ku chwale Imperium. A jeżeli po drodze napatoczy się jakaś gruba zwierzyna, cóż, tym lepiej... [Net 4].

Jak widać po przytoczonym opisie, Markus jest postacią wyjątkową. To bohater godny eposów homeryckich, nieustraszony i dążący po trupach do własnego celu męczyzna, który poświęci wszystko, aby odnieść zwycięstwo. Jednocześnie nie jest to bohater szalony, pozbawiony rozsądku i kierujący się wyłącznie emocjami. Ma w sobie dużo z Nestora, króla Pylos, który w *Iliadzie* pełni wyjątkową rolę doradcy oraz człowieka, którego wszyscy chcą słuchać:

[...] Telemach postanowił zasięgnąć języka o swym nieobecnym ojcu. Zaopatrzył więc okręt, obsadził go dwudziestoma ochotnikami i wypłynął o zmierzchu ku Pylos. Następnego dnia osiągnął cel i zastał mieszkańców Pylos zgromadzonych na brzegu w dziewięciu grupach w celu złożenia hekatomby byków ku czci Posejdona. Został serdecznie powitany przez jednego z synów Nestora i zaproszony do uczestniczenia w uroczystości. Po jakimś czasie Nestor przemawia w te słowa: „Teraz, gdy się nacieszyli jedzeniem, godzi się wybadać i rozpytać naszych gości, kto oni. Kto jesteście, cudzoziemcy? Skąd płyniecie mokrymi ścieżkami? Czy w dobrej sprawie, czy tak sobie, wzorem łotrzyków, włóczycie się po morzu? Są tacy, którzy się włóczą i narażają własną duszę, gdy innym ludziom niosą nieszczęście” (Odyseja 3, 69-74, przekład Jana Parandowskiego).

Gdy Telemach wyłuszczył swoją sprawę, Nestor wspominał swą przyjaźń z Odyseuszem pod Troją i podjął długą opowieść o losach powracających bohaterów, dając do zrozumienia, że do chwili obecnej nie miał żadnych wiadomości o Odyseuszu [Luce 1987: 111-112].

oraz:

Przez analogię, główne postaci i wydarzenia opisane w poematach Homera powinny mieć jakąś podstawę historyczną. Możemy natomiast podejrzewać, że były w nich pewne zakłócenia chronologiczne – Nestor wydaje się intruzem z wcześniejszej generacji wojowników – lecz niestety nie dysponujemy żadnymi innymi niezależnymi potwierdzeniami z greckich kronik [Luce 1987: 111-112].

Rzeczywiście, główny przywódca frakcji łowców jawi się jako postać „dawnej, lepszej epoki”. Markusowi nie zależy na władzy i bogactwie, jest lojalny i wierny, a jego misją jest przede wszystkim szeroko pojęta walka ze złem w imię imperatora. Nie przypomina zatem bohaterów-intrygantów, którzy knuli intrygi i zabijali w poczuciu wyłącznie egoistycznie pojmowanego interesu.

Postać Wielkiego Łowczego jest odpowiednio wyważona, a jego życiowe mądrości i dokonania powodują, że cieszy się osobistym poparciem cesarza. W związku z tym sam jest jego stronnikiem i poprzez swoje działania wpływa na politykę książąt-elektorów w grze, choć jego włości położone są na innym kontynencie. Przez większą

część gry (*Total War: Warhammer II*, Creative Assembly: 2017) gracz nawet nie może prowadzić żadnych interakcji dyplomatycznych z państwem cesarza, ponieważ pozostaje ono nieodkryte. Natomiast wpływ na sytuację w Rzeszy ma się poprzez akcyjne zadania polegające na współpracy z poszczególnymi księstwami i popieraniu jednych kosztem drugich. Elektorzy, którym się pomogło, potem sami mogą przysyłać pieniądze lub oddziały, które można zwerbować, co jest niezwykle przydatne w trudnym położeniu Ekspedycji Głównego Łowczego. Tak jak bowiem Imperium, tak i jego kolonialne posiadłości otoczone są przez Wampiry, Jaszczuroludzi i mrocznych Nor-sków. Wszyscy oni dążą do zniszczenia kolonii Imperium oraz wybicia wszystkich ludzi osiedlających się na tych niezbyt przyjaznych terenach.

Postać Markusa można jeszcze umieścić na płaszczyźnie biografistyki wojskowej. Ten znakomity łowczy i wódz wojsk imperialnych wpisują się w kanon znakomitego oficera, który dzięki swoim umiejętnościom broni nie tylko samych włości Imperium, ale także jego idei. Choćby dlatego jest postacią interesującą: w kampanii fabularnej Markusa nie ma praktycznie nikogo, kto chętnie zostałby jego sojusznikiem. Ekspedycja Głównego Łowczego poza swoimi siłami i drobnym wsparciem z centrum Imperium, nie może liczyć na nikogo innego. Podkreśla to wyjątkową pozycję tej postaci, która wpisuje się w kult wielkich żołnierzy-generałów mogących być autorytetem godnym naśladowania, o czym pisze Piotr Łossowski:

Choć minęły wieki i zmieniły się całkowicie warunki, w których wypada żołnierzowi pełnić służbę i walczyć – to takie wartości jak umiłowanie ojczyzny, ofiarność i poczucie obowiązku, odwaga i inicjatywa, wytrwałość oraz przedsiębiorczość, a także wiele innych cech żołnierskiego charakteru mają uniwersalne i nieprzemijające znaczenie. Spoglądając w przeszłość i pragnąc czerpać z niej określone wzorce pozytywne, mające tak wielką siłę mobilizującą i wychowawczą, nie możemy ograniczyć się do stereotypowych stwierdzeń i ogólnikowych rozważań, lecz właśnie zatrzymać się na konkretnych przykładach życia poszczególnych ludzi. Przykłady te jakże sugestywnie mogą przemówić do wyobraźni, przypomnieć tę podstawową prawdę, iż na zbudowanie gmachu naszej ojczyzny złożył się ofiarny trud i walka wielu pokoleń. Stawia to przed nami obowiązek godnej kontynuacji tego dzieła [Łossowski 1978: 8].

Takie postawienie sprawy jeszcze mocniej podkreśla związek Marcusa z Imperium. Stąd wynikają obopólne zależności: Markus zdobywa nowe tereny dla chwały i zwiększenia wpływów Imperium, natomiast cała społeczność kontynentalna jest zobowiązana do udzielenia mu pewnej (przynajmniej symbolicznej) pomocy. Wielki Łowczy jest człowiekiem działającym dla dobra państwa, dlatego traktowany jest nie tylko jako autonomiczny kolonizator nowych terenów, ale *de facto* jako jeden z książąt Imperium, którego zdanie liczy się nie tylko dla samego cesarza, ale nawet dla zwykłego ludu tego państwa. Dokonania Marcusa i jego Ekspedycji są w grze mierzone za pomocą

paska ekspansywności, który mówi o tym, jak bardzo jego działania zostały zauważone na kontynencie, i jak są doceniane przez cesarza i jego elektorów. To unikatowy mechanizm dostępny tylko dla frakcji kierowanej przez Markusa. Z pewnością docenia go gracze, którzy cenią wartości i sposób działania, o którym pisze Łossowski, choć zapewne wielu graczy spróbuje gry tym bohaterem tylko z powodu czystej ciekawości (między innymi nowym kontynentem dostępnym w grze lub mechanizmem, który tu opisano)⁵.



Ilustracja 2. Mechanizm uznania przez mieszkańców ojczyzny dla Ekspedycji Głównego Łowczego. Bilans zysków i strat.

Źródło: Materiały własne.



Ilustracja 3. Mapa świata w grze widoczna podczas procesu wczytywania gry

Źródło: Materiały własne.

⁵ Jak wskazywał Andrzej Zyburtowicz: „Stronniczość jest naturalną ludzką postawą poznawczą. Rzeczywistości zawsze doświadczamy selektywnie i, co więcej, jej postrzeganie przez nas niemal zawsze powiązane jest z automatycznym ocenianiem tego, z czym się stykamy. To nie tylko wiedza potoczna. Zostało to potwierdzone w licznych eksperymentach prowadzonych w ramach badań nad sposobami pracy ludzkiego umysłu” [Zyburtowicz, Gurtowski, Sojak 2015: 22]. Zdanie to istotne jest w kontekście preferencji graczy: jeśli ktoś nie lubi kolonializmu albo też jest przeciwnikiem Imperium w świecie gry, to jest duża szansa, że postać Markusa Wulfharta nie przypadnie mu do gustu.

Historiozofia Imperatora

Imperium znalazło się w niezwykle trudnym momencie dziejowym. Było obłożone przez wrogów: wampiry, trolle, gobliny, orkowie oraz wilkołaki, z niemalże każdej strony atakowali oni mieszkańców tego kraju. Sojuszników zaś było niewielu. Poza nieregularnym wsparciem Bretończyków, którzy służyli swojej Pani i Grallowi, w tym okrutnym świecie nie można było liczyć praktycznie na nikogo. Musiało to spowodować zaistnienie swoistego paradygmatu „Okopów św. Trójcy”, wedle którego to:

Z jeszcze jednej strony przyszło nam poznać Okopy Świętej Trójcy. W wielkim romantycznym dziele Zygmunta Krasińskiego, w „Nie-Boskiej komedii” pełnią one bardzo ważną rolę. Są bastionem obrońców dawnego, szlacheckiego porządku i ostatnim przyczółkiem arystokracji, której wojskami dowodził Hrabia Henryk. Rewolucjonistów do zwycięstwa prowadził zaś Pankracy. Krasiński zręcznie przemieszał prawdy historyczne z twórczą imaginacją. Teraz, w dobudowanym kościele znajduje się ozdobny ostrosłup z cytatami z jego dzieła: „Z wiary waszej wola wasza. Z woli waszej czyn wasz będzie”... i tuż obok słynne zawołanie Pankracego do Chrystusa – wieńczące „Nie-Boską komedię” – „Galilae, vicisti!” (Galilejczyku, zwyciężyłeś!).

Niestety napis w odbudowanym kościele ma błąd w zapisie łacińskim – Galilae... wszyscy jednak wiemy o Kogo chodzi [Net 5; por. Ziółkowski 2016: 170-171].

W takim świecie ciągłego zagrożenia ludzie poszukują punktów stałych, punktów swoistego oparcia. Idealnie pasującym tu kontekstem wydaje się idea sarmatyzmu i przedmurza – polska szlachta w poczuciu ciągłego stanu wojny, ciągłego zagrożenia silniejszymi najazdami sąsiadów stworzyła dwa wielkie historiozoficzne mity, które służyły: po pierwsze, wzmocnieniu jej wewnętrznej pozycji i potwierdzeniu w społeczeństwie jej predestynacji do kierowania państwem:

Sarmacka przestrzeń mityczna miała pełnić określone funkcje. Wspólnota dwóch państw: Królestwa Polskiego i Wielkiego Księstwa Litewskiego potrzebowała integracyjnego składnika scalającego szlachtę, jej kulturę i ideologię na tak wielkim i różnicowanym terytorium. Koroniarze i Litwini – dzięki wpisaniu w przestrzeń Sarmacji – stali się spadkobiercami sarmackich przodków i ich ziem, zachowując jednocześnie cechy charakteru ówczesnych mieszkańców tych terenów. Sarmacką przestrzeń mityczną wiązano z kulturowym przekazem, ale w XVI wieku jej funkcją było nie tylko wywyższenie narodu szlacheckiego spośród innych. Za panowania dwóch ostatnich Jagiellonów to przesłanki polityczne zadecydowały o zaistnieniu i popularności mitu sarmackiego. Państwo złożone z kilku „narodów”, różnego wyznania, posługujących się różnymi językami, potrzebowało idei, która była w stanie zespolić je w jedną całość, stworzyć wielokulturowy, ale jednolity twór polityczny – Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Co prawda, istniało wiele antagonizmów między Koroniarzami a Litwinami, jednak sarmacka idea odsuwała je na dalszy plan [Orzeł 2020: 133]⁶.

⁶ Tak samo jest w Imperium w *Warhammerze* – Marcus Wulfhart dowodzi mieszkańcami różnych prowincji tego ogromnego państwa, których łączy wspólny mit „imperatora”, a także kolonizacyjne powołanie Ekspedycji Głównego Łowczego.

Po drugie, utwierdzeniu się w przekonaniu, że Polacy i ich państwo jest niezwykle ważne w kontekście całej Europy:

Od czasu, gdy do Polaków wypowiedziane zostały te słowa, minęło ponad pół wieku, jednak nic nie wskazuje na to, aby przestały one być aktualne. Przypomniał je ostatnio ks. arcybiskup Józef Michalik, przewodniczący Konferencji Episkopatu Polski w liście pasterskim na Wielki Post 2007 roku, w którym tak nakreślił obecną sytuację dziejową, w jakiej znalazło się chrześcijaństwo, a z nim – Polska: Dzielę się dziś z Wami moim głębokim przekonaniem, że i w najbliższych latach będzie toczony bój o obraz wiary i rolę Kościoła w Polsce, w Europie, w świecie. Chodzi tu o to, czy religia ma pozostać sprawą formalną, prywatną, właściwie martwą, czy żywotnie i twórczo będzie obecna w życiu prywatnym i publicznym. Chodzi o to, czy w ustanawianych prawach uszanuje się Boże przykazania chroniące wszystkich, także najsłabszych i biednych, czy Bóg będzie miał w życiu ludzi i narodów należne sobie pierwsze miejsce.

Polski hierarcha nie pozostawił też wątpliwości, jak w kontekście wypowiedzi kolejnych papieży i w tym momencie historycznym należy rozumieć rolę polskiego narodu: obrona prawdziwej wiary wiąże się wprawdzie z koniecznością ofiar, ale jest i pozostanie naszą misją dziejową wyznaczoną przez Opatrzność [Net 6; por. Pajewski 1960: 146-153]⁷.

Taka idea z pewnością przyczyniła się do bardziej optymistycznej wizji polskiej szlachty o sobie samej, co z kolei powodowało lepszą mobilizację w przypadku ataku wroga. Pojęcie *Rzeczpospolita*, tak jak pojęcie *Imperium* było w zasadzie przez cały okres istnienia tych organizmów państwowych nie do końca sprecyzowane. Granice zmieniały się stosunkowo często, a zależność niektórych obszarów od władzy centralnej była w zasadzie iluzoryczna, o czym pisze Jan Sowa:

Tak wyglądałaby więc nowożytna historia Polski opisana kategoriami psychoanalitycznymi. Rzeczpospolita nigdy nie istniała, czy też – mówiąc precyzyjniej – „Rzeczpospolita” nie jest nazwą Realnie istniejącej pozytywności, ale fundamentalnego braku. Sarmackie egzaltacje potęgą i wielkością szlacheckiego państwa były próbą ideologicznego (Wyobrażeniowego) zanegowania czegoś, co na poziomie Realnym rozgrywało się od momentu śmierci ostatniego Jagiellona: postępującej dezintegracji kraju, który bardzo szybko przeistoczył się w luźną federację magnackich dominiów. W tym punkcie widzimy najpoważniejsze konsekwencje mordu, jakiego dokonała polska szlachta na politycznym ciele króla. Lefort, rozwijając koncepcję Kantorowicza, pokazuje, że polityczne ciało króla pełniło funkcję samoreprezentacji społeczeństwa. Odegrało w ten sposób istotną rolę w procesie modernizacji, ponieważ stanowiło zwornik, który gwarantował jedność społeczną w obliczu fragmentaryzujących procesów modernizacyjnych. Polityczne ciało króla stało się w ten sposób spójną przestrzenią, w obrębie której mogły rozgrywać się społeczne konflikty bez rozdzierania wspólnoty na kawałki. Symptomy jego rozkładu w I Rzeczypospolitej to właśnie momenty, w których Realne dawało o sobie znać. Przez pewien czas jeszcze pozwalała się tłumić. Gdy jednak szlachta wraz z kurczeniem się jej gospodarczej bazy osłabła – a jak wiemy z psychoanalizy, właśnie w momentach słabości podmiotu, kiedy brakuje energii na utrzymanie procesów obronnych *ego*, treści wyparte najskutecz-

⁷ Słowa podkreślające tragiczne położenie Polski podczas wojny z Turcją w 1672 roku pochodzą z pewnej pieśni: „Pod Kamieńcem, pod Podolskim/ Stoi Turek ze swym wojskiem!...” [Pajewski 1960: 164]. Nieraz w historii świata gry *Warhammer* nawet pod samą stolicą Imperium ze swymi wojskami stali np. żądni krwi przywódcy wampirów z dynastii Carsteinów.

niej przebijają się na powierzchnię – Realne ostatecznie powróciło na swoje miejsce: Rzeczpospolita przestała istnieć [Sowa 2011: 382].

Trudno ulec wrażeniu, że imperialne kolegia władzy są dokładnie takie same. Nazwę kolegia władzy używam w niniejszym artykule w kontekście elit rządzących wielkim Imperium ludzi – wywodzi się ona od Najwyższych Kolegiów Magii, odpowiedzialnych za rzeczywiste instytucje nauki. Tworzący je czarodzieje wraz z duchownymi i wojskowymi współdzielą władzę. Obieralny cesarz ze słabą pozycją, liczni książęta-elektorzy, którzy walczą ze sobą nie tylko w celu zdobycia i utrzymania korony cesarskiej, ale nawet małych, drobnych konfliktów granicznych czy handlowych, a także możliwość opuszczenia państwa w każdej chwili przez bardzo niezależnych elektorów sprawiają, że państwo to łądząco przypomina Rzeczpospolitą Obojga Narodów.

W grze *Total War: Warhammer* zdarzają się takie przypadki, w których cesarz, nawet sterowany przez sztuczną inteligencję, nie jest najsilniejszą frakcją w Imperium, co każe zastanowić się nad jego rzeczywistą rolą w tym konstrukcie państwowym. Poszczególni elektorzy mogą być silniejsi zarówno politycznie, jak i wojskowo. Nie pomaga też początkowa pozycja startowa imperatora – Altdorf, stolica kraju, leży nieco oddalona od granic z wampirami i Norskami, czyli głównymi przeciwnikami ludzi. To z kolei sprawia, że czasami brakuje miejsca do ekspansji i trzeba np. kolonizować ziemie Bretończyków, którzy z powodzeniem mogliby być sojusznikami cesarza. Nie jest to więc najlepsza pozycja startowa dla gracza – jest raczej bezpieczna i zapewnia stosunkowo spokojny start – to nie cesarz bierze na siebie główne prowadzenie wojny np. z wampirami, a pograniczni elektorzy. Jeśli przegrają oni z nieumarłymi, to późniejsza rozgrywka jest niezwykle trudna – gracz nie ma bowiem żadnych sojuszników w walce z tymi pradawnymi i krwiożerczymi potworami.



Ilustracja 5. Zrzut ekranu z gry: mapa przedstawiająca Imperium

Źródło: Materiały własne.



Ilustracja 6. Zrzut ekranu z gry

Źródło: Materiały własne.

Liga Morska i Kolonialna a łowcy Markusa

Imperium, jak każde silne i szanujące się państwo w grze, prowadzi swoją ekspansję kolonizacyjną. Nie jest to jednak państwo szczególnie w tym zakresie sprawne i wybitne. Główne jego działania bowiem skupiają się na kontynencie nazywanym „Starym Światem”, a sam imperator nie posiada rozwiniętej i sprawnej floty, która mogłaby w tym zakresie zrobić szybkie i efektywne postępy. Niemniej jednak Andrzej Szczerski w kontekście kolonializmu Rzeczypospolitej pisze, iż:

Idea kolonialna była tylko jednym z elementów wizji „Polski Morskiej”, ale bez wątplenia najdalej idącym i wzbudzającym już ówczesnie największe kontrowersje. Działacze Ligi twierdzili, że tylko w ten sposób uda się rozwiązać problem przeludnienia polskiej prowincji i stworzy się dogodne warunki dla rozwoju gospodarczego, wzmacniając jednocześnie międzynarodową pozycję Polski. W okresie międzywojennym posiadanie kolonii nadal uważano za podstawę mocarstwowego statusu, o czym świadczyło utrzymywanie imperiów i zamorskich posiadłości przez Wielką Brytanię, Francję czy Belgię. W 1933 roku w Wiedniu powstał Austriacki Związek Kolonialny domagający się przyznania Austrii części dawnych niemieckich kolonii w Afryce, podobne głosy słyhać było także w Czechosłowacji i w innych państwach powstałych po rozpadzie Austro-Węgier. W Szwecji i Danii prasa pisała o niewielkich posiadłościach swoich krajów w Afryce i na Karaibach w wiekach XVI i XVII, a w przypadku Danii nawet w XX wieku, uważając, że uzasadniają one starania o udział w nowym podziale tych terytoriów [Szczerski 2013: 45-46].

Skoro nawet Polska, państwo praktycznie pozbawione tradycji kolonialnej, chciała prowadzić w dwudziestoleciu swoją własną politykę w tym kierunku, to trudno dziwić się jednemu z największych organizmów państwowych w świecie gry. W tym punkcie historia rzeczywista i fikcyjna łączą się: obydwa państwa miały silne armie lądowe i opierały się raczej na tym paradygmacie wojskowym. Jednak, każde duże

państwo, które zmierza do statusu imperium, wcześniej czy później musi zmierzyć się z tymi problemami ekspansjonizmu: czy kolonizować, a jeśli tak, to jak? Kolonie niosą za sobą przecież nie tylko zdobywanie ziemi, ale przede wszystkim uzyskanie wpływu na bieżące sprawy polityczne, szacunek innych państw, bogactwo, możliwości inwestycji i zdobywania pracy przez rodaków w tych ziemiach. Tak postawiony bilans sprawia, że z reguły silne państwa jednak decydują się na prowadzenie, przynajmniej wybranych form kolonizacyjnych. Nie muszą bowiem one zawsze być tożsame wyłącznie z organizacją wypraw mających na celu trwały podbój i wyzysk kolonii. Mogą przyjmować inny cel, np.:

Liga wydała też ponad dwieście pięćdziesiąt popularnych książek i broszur, publikowała także na masową skalę różne materiały propagandowe, w tym między innymi wzory odczytów dla różnych środowisk mających propagować ideę „Polski Morskiej”. Ważną rolę odgrywały też pocztówki, a wśród nich cykl *Nasze morze* autorstwa Bohdana Nowaka, o alegorycznym charakterze, obrazujący wzniosłe treści związane z polską obecnością nad Bałtykiem. Pocztówki wykonano wyłącznie przy użyciu odcieni czerni i bieli, co pozwoliło na uzyskanie ekspresyjnych efektów, a jednocześnie służyło heroizacji przedstawień, przypominając cykle graficzne Artura Grottgera. Uzyskana w ten sposób „graficzność” sprzyjała, jak podkreślał Mieczysław Porębski, „takiemu odrealnieniu obrazowego przedmiotu, który pozwala swobodnie dochodzić do głosu [...] jego wartościom symbolicznym”. Prace Bohdana Nowaka dalekie były jednak od subtelności Grottgera i przypominały raczej wyraziste dzieła o patriotycznych treściach autorstwa Stanisława Szukalskiego [Szczerski 2013: 45-46].

Tak rozumowana działalność Ligi Morskiej i Kolonialnej nie tyle obliczona była na rzeczywisty i trwały podbój jakichś ziem w Afryce czy Azji, ale przede wszystkim na wywołaniu projekcji [Sowa 2011: 380-382], swoistego poczucia „imperializmu”, który organizatorzy Ligi starali się wywołać u ludzi zainteresowanych tych tematem. Było ich wielu, bo jak przytacza autor artykułu, w 1938 roku aż 889 tysięcy członków, a jej działalność publicystyczno-propagandowa z pewnością mogła przyciągnąć nawet kilka razy większe zainteresowanie u mieszkańców Polski [Szczerski 2013: 44].

W sensie misyjno-patriotyczno-naukowym działalność Markusa Wulfharta reprezentującego interesy Imperium na kontynencie nazywanym w grze Lustrią, przybiera swój oryginalny kształt. Przecież z pewnością misja Marcusa nie jest traktowana jako ekspedycja zdobywców-kolonizatorów z państwa kontynentalnego: gracz rozpoczyna grę z niewielkim oddziałem łuczników i jest w tym egzotycznym, nieznanym nikomu miejscu, całkowicie osamotniony. Poza nieco przyjazną frakcją miejscowych secesjonistów-kolonizatorów, nazywanych w grze Koloniami Nowego Świata oraz Zakonem Mistrzów Magii (frakcją Wysokich Elfów), nie ma tu nikogo z kim można pertraktować. Pomoc Imperium natomiast ogranicza się do kwestii finansowych (spora wpłata od elektora) lub tzw. aprowizacji wojsk, czyli możliwość zwerbowania elitarnych oddziałów Imperium. Nawiasem mówiąc, bardzo się one przydają, gdyż

działania gracza na tym dzikim kontynencie wywołują wrogość u tubylców – tajemniczych jaszczuroludzi, którzy co jakiś czas atakują posiadłości gracza dużymi siłami. Bez pomocy tej armii naprawdę trudno utrzymać jednolitość własnego dominium, co w mojej ocenie świetnie się sprawdza: jeszcze mocniej pokazuje niedobór środków ekonomicznych kolonistów i ich krytyczną sytuację, zwłaszcza na początku organizowania procesu kolonizacyjnego. Nie jest bowiem wcale tak łatwo zdobyć i utrzymać te ziemie jak często przedstawia się to w podręcznikach szkoły podstawowej. Ani hiszpańscy, ani portugalscy zdobywcy wcale nie mieli prostego zadania, jak to jest tam opisane [Olszewska, Surdyk-Fertsch, Wojciechowski 2022: 16-17]. Przetrwało wiele enklaw tubylców, a także ogromne tereny dalej zamieszkiwane przez Indian, na które Europejczycy jeszcze nieraz przez całe stulecia bali się zapuszczać lub zwyczajnie nie mieli odpowiedniej aprowizacji, która umożliwiłaby im zorganizowanie takiej wyprawy [por. Żywczyński 1999: 333-334; Katz 1971: 306-310; Okoń 1976].

Zatem czy kolonializm jako paradygmat państwowej polityki w *Warhammerze* w kontekście wyboru frakcji Imperium jest istotnym czynnikiem? Na to pytanie należy odpowiedzieć twierdzącą, ale z zastrzeżeniem, że tylko w pewnym zakresie. Na pewno nie jest to zakres o jakim pisze Ewa Domańska:

Bill Ashcroft we wprowadzeniu do klasycznej dla studiów postkolonialnych książki *The Empire Writes Back* (1989) przypomina, że „życie ponad trzech czwartych ludzi mieszkających dzisiaj na świecie kształtowane było przez doświadczenie kolonizacji” [Ashcroft 1989: 1]. Kondycja (post)kolonialna, obok identyfikacji gatunkowej, rasowej, kastowej i płciowej, może być zatem traktowana jako jeden z podstawowych wyznaczników współczesnego rozumienia jednostkowej i grupowej podmiotowości zarówno ludzkiej, jak i nieludzkiej, a postkolonializm jako kondycja charakterystyczna dla epoki ponowoczesnej [Domańska 2018: 157-158].

Pojęcie *kolonializmu* w *Warhammerze*, przynajmniej z perspektywy gry Imperium, na pewno należałoby definiować tak, jak robi to Szczerski. W jego ujęciu polityka ta sprowadzała się raczej do budowania pewnego celu społecznego, wokół którego mogli organizować się ludzie, a także na budowaniu pewnej tożsamości: obywatela państwa, które może stać się potęgą kolonialną. Polityka władz polskiej Ligi Kolonialnej i Morskiej sprawiała, że jej członkowie więcej publikowali i czytali na tematy kolonialne, chętniej inwestowali w jej działania, a także podejmowali się różnorakiej działalności edukacyjno-społecznej wokół tych problemów. Podobna w gruncie rzeczy była i polityka imperatora: chodziło raczej o kształtowanie pewnego celu społecznego i budowanie „pozytywnego” nurtu tożsamości mieszkańców Imperium, którzy mogą kontrolować także i dalekie, zamorskie kraje. Z pewnością jednak nikt w Imperium nie myślał o stworzeniu nowego „drugiego” wielkiego państwa, które miałoby realny

wpływ na politykę i pomogłoby w ostatecznym zwycięstwie państwa ludzi na Starym Kontynencie.

Warto tutaj podkreślić także swoisty „aspekt przygody”, który wiązał się z organizowaniem i udziałem w takiej wyprawie. Wielu biednych synów szlachty czy ludzi pragnących awansu, a z różnych przyczyn niemogących spełnić go w Imperium, chętnie mogli podjąć się nowej misji cywilizacyjnej. Wyjazd z Markusem do Lustrii, gdzie nagle można było się wykazać, zdobyć łupy, a nawet awansować sprawiał, że kolonializm spełniał dla wybranych jednostek jeszcze dwa inne cele: był ciekawą przygodą, która wyrwała z nudy i szarości życia, a także otwierała wiele drzwi do karier w nowo zdobytych terenach. To z kolei bardzo mocno przypomina sytuację hiszpańskich i portugalskich kolonizatorów, szczególnie synów rycerzy (szlachty), którym nie można było zapewnić odpowiedniego majątku ani kariery. Nie mając w Europie żadnych perspektyw, wyjazd stał się nie tylko sprawą pracy (względnie wspomnianej przygody), ale mógł być też rozumiany w kategoriach misji niesienia cywilizacji na obce, egzotyczne i nieznane wcześniej tereny [por. Manteuffel 1998: 248-251; Roszkowski 2020: 30-31; Kucharczyk 2023: 10-12]. Łowcy i rycerze Marcusa, którzy zdecydowali się wyjechać wraz z nim lub później do niego dołączyć, kierowali się zapewne podobnymi celami życiowymi [por. Net 7].



Ilustracja 7. Drzewko zdolności Wielkiego Łowczego.

Źródło: Materiał własny.

Edukacyjne możliwości wykorzystania kolonializmu w historii

Kolonializm na lekcjach historii cieszy się zwykle sporym zainteresowaniem uczniów już od najmłodszych klas. Tematy związane z odkrywaniem nowych kontynentów i podróżami wielkich postaci historycznych, jak choćby Krzysztofa Kolumba,

Vasco de Gama czy Ferdynanda Maggelana są z wielu powodów dla uczniów bardzo przystępne. Przede wszystkim, Europa, czyli kontynent, o którym uczą się najczęściej na lekcjach historii w szkole podstawowej, jest tu tylko pewnym punktem wyjścia. Akcja lekcji przenosi się na wielkie i bezgraniczne oceany, skrywające różne tajemnice i ciekawostki. Wielcy podróżnicy, którzy podejmowali się pierwszych odkrywczych misji, musieli być ludźmi niezwykle odważnymi i upartymi – podczas gdy inni odradzali takich wypraw i głosili poglądy choćby o płaskiej ziemi i możliwości „spadku z niej” do wielkiej otchłani, to dzielni odkrywcy planowali już swoje wyprawy. Zwracano także uwagę na możliwość istnienia rozmaitych potworów i zagrożeń morskich [por. Duzer 2022: 8]. Nie były to zbyt zachęcające opinie, ale w obliczu wielkich potrzeb coraz bardziej zaludnionego kontynentu, wyprawy ostatecznie stały się swobodą koniecznością. Z biegiem czasu to sami władcy: książęta i królowie, finansowali takie eskapady, obliczone na odkrycie nowych terenów, bogactw i zdobycie wielkich wpływów, które pozwoliłyby na zwiększenie ich pozycji na macierzystym kontynencie. Z powodu nadmorskiego położenia to przede wszystkim Hiszpania i Portugalia podjęły trud organizacji pierwszych, z początku jeszcze nieśmiałych, wypraw skupionych głównie przy linii brzegowej Afryki Północnej. Następnie planowano opłynięcie Afryki, a także odkrycie drogi do Indii w celu zdobycia możliwości handlu przyprawami, które w owym czasie były wielkim luksusem. Chodziło też o możliwość sprzedawania europejskich towarów do państw położonych w Afryce i Azji.

Z podobnej przyczyny takie wyprawy organizował także cesarz w *Warhammerze*. To kolejna płaszczyzna, na której spotyka się gra wideo jak i rzeczywista historia. W związku z tym jak najbardziej można tę przestrzeń wykorzystać na lekcjach historii i to już w klasie VI, ale szczególnie w klasie VII i VIII. *Warhammer* przewidziany jest dla nieco starszych graczy, ale nie jest grą zbyt krwawą, w związku z czym spokojnie można uczniów wprowadzać w tę tematykę. Można z początku tylko zarysować świat przedstawiony w *Warhammerze* i porównać go do XV-wiecznej Europy: wskazanie podobnych problemów, wielkich postaci władców i odkrywców, a także odpowiednie umieszczenie decyzji na płaszczyźnie aksjologicznej może spowodować większe zaciekawienie dzieci tematem, a w konsekwencji lepsze zapamiętanie informacji z tej problematyki – a przecież o to właśnie chodzi w nauczaniu historii w klasach podstawowych. Walka toczy się tu przede wszystkim o to, aby nie zniechęcić uczniów do tematu i pokazać go, po pierwsze możliwie szeroko, a po drugie interesująco. Rozszerzona perspektywa i zabawa z dziećmi w „badacza” dziejów gry jak i historii rzeczywistej może służyć niesamowitej przygodzie. Kształtuje bowiem u uczniów odpowiednią postawę względem tekstu kultury jakim jest gra komputerowa: nie jest to absolutnie

strata czasu ani tekst służący jedynie do biernego i bezrefleksyjnego spędzania przy nim czasu. W szkole podstawowej powinno być więcej lekcji, w czasie których uczy się dzieci odpowiedniej higieny pracy z grami komputerowymi, a także przedstawia się możliwie szeroko warstwę narracyjną w grze, czyli w tym wypadku historię: zarówno w grze jak i w świecie przedstawionym pełni ona niezwykle ważną, wręcz kluczową dla zrozumienia całości (lub przynajmniej jej części) znaczenia i celów, jakimi kierują się ludzie w różnych sytuacjach dziejowych. Taka historia przestaje opierać się o nie-szczesny paradygmat „zakuj, zdaj, zapomnij”, a staje się ciekawą ekspedycją po lasach Ameryki Południowej i Północnej jak i stanowi propedeutyczne wprowadzenie ucznia w historię światów fantasy, w których również kolonizuje się tereny. Dzięki temu można jeszcze lepiej przedstawić szansę i zagrożenia, jakie towarzyszyły pierwszym wielkim odkrywcom, a także pokazać ich moralne dylematy. Może to skłonić uczniów do oceny ich postępowania, co wyrabia umiejętność interpretacji wydarzeń. Historia pozbawiona perspektywy wartości i moralności staje się nudna i wcześniej czy później, uczniowie przestaną interesować się „suchymi” datami, wydarzeniami i postaciami. Podkreślają to słowa Karola Nawrockiego, który pisze, że:

Mądrze realizowana polska polityka pamięci może być istotnym elementem naszego *soft power*. Musi umiejętnie wychodzić na świat, ale nie zapominać też o rodzimym odbiorcy. Historia to przecież, tak jak chociażby wspólny język, jeden z podstawowych budulców naszej tożsamości narodowej. Nowoczesność nie polega na odcięciu się od swojej przeszłości. Wspólnota narodowa, która nie pamięta, nie może iść w przyszłość. Polska jest silna swoją historią. Mówmy o niej z pasją i bez kompleksów [Nawrocki 2025: 69].

Mówiąc szerzej: świat jest silny historią i zadaniem nauczycieli jest przede wszystkim zainteresować ucznia przedmiotem. Nie o kompleksową i sztywną naukę dat czy wydarzeń chodzi w nowoczesnym, wspartym cyfrowym nauczaniem, sposobie uprawiania historii.

Poniżej przedstawiam scenariusz lekcji, który można przeprowadzić wraz z uczniami w klasie VI, VII lub VIII szkoły podstawowej, dotyczącej tematyki kolonizacji i jej odbicia w sztuce.

Bibliografia

- Ashcroft B., 1989, *Introduction*, [w:] *The Empire Writes back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*, red. B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin, Londyn.
- Bortnowski S., 1991, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa.
- Chaloner R. P., 2020, *Insiderski przewodnik po świecie gamingu*, Kraków.
- Domańska E., 2018, *Badania postkolonialne*, [w:] L. Gandhi, *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, Poznań..
- Duzer Ch. V., 2022, *Potwory morskie ze średniowiecznych i renesansowych map*, Warszawa.

- Katz H., 1971, *Historia Stanów Zjednoczonych Ameryki*, Wrocław.
- Kopańko K., 2021, *Polski E-sport*, Kraków.
- Kubiński P., 2015, *Dyskursy filozoficzne w grach wideo. Wybrane konteksty w grach Wiedźmin 3: Dziki Gon, The Stanley Parable oraz The Talos Principle*, „Wielogłos. Pismo Wydziału Polonistyki UJ”, nr 25.
- Kucharczyk G., 2023, *Od średniowiecza do Bismarcka. Niemieckie parcie na wschód*, „w Sieci Historia”, nr 01-02 (116-117), styczeń-luty.
- Łossowski P., 1978, *Żołnierze minionych lat*, Warszawa.
- Luce J. V., 1987, *Homer i epoka heroiczna*, Warszawa.
- Maj K. M., 2015, *Czas światoodczucia. Imersja jako nowa poetyka odbioru*, „Teksty Drugie”, nr 3.
- Maj K. M., 2017, *Słowo gra znaczy świat. Przestrzeń gry wideo w kognitywnej teorii narracji*, „Teksty Drugie”, nr 3.
- Manteuffel T., 1998, *Historia powszechna. Średniowiecze*, Warszawa.
- Nawrocki K., 2025, *Polska silna historią*, Warszawa.
- Okoń J., 1976, *Tecumseh*, Lublin.
- Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., Wojciechowski G., 2022, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Orzeł J., 2020, *Historia – tradycja – mit. W pamięci kulturowej szlachty Rzeczypospolitej XVI-XVIII wieku*, Warszawa.
- Pajewski J., 1960, *Buńczuk i koncerz. Z dziejów wojen polsko-tureckich*, Warszawa.
- Pisarek M., 1971, *Świat oczami odkrywców*, Warszawa.
- Roszkowski W., 2020, *Bunt barbarzyńców. 105 pytań o przyszłość naszej cywilizacji*, Kraków.
- Sowa J., 2011, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków.
- Śpiewak J., 2025, *PATOPANSTWO. O tym, jak elity pustoszą nasz kraj*, Warszawa.
- Stirling S., 2005, *Pizarro: Pogromca Inków*, Warszawa.
- Szczerski A., 2013, *Kolonializm i nowoczesność. Liga Morska i Kolonialna w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Polska & Azja. Od Rzeczypospolitej Szlacheckiej do Nangar Khel. Przewodnik interdyscyplinarny*, red. Max Cegielski, Poznań.
- Ziółkowski J., 2016, *Zarządzanie syndromem obłężenia w demokracji liberalnej*, „Studia politologiczne”, nr 41.
- Zybertowicz A., Gurtowski M., Sojak R., 2015, *Państwo Platformy. Bilans zamknięcia*, Warszawa.
- Żywczyński M., 1999, *Historia powszechna 1789-1870*, Warszawa.

Gry:

- Napoleon: Total War*, Creative Assembly: 2010.
- Total War: Pharaoh*, Creative Assembly: 2023.
- Total War: Warhammer II*, Creative Assembly: 2017.

Źródła internetowe:

- Net 1, *Total War Official*, https://tiny.pl/2t8p7_05 [dostęp: 21.04.2025].
- Net 2, *Marcus*, https://tiny.pl/p7xfn_r1 [dostęp: 22.04.2025].
- Net 3, *Markus Wulfhart*, <https://tiny.pl/k43khqg1> [dostęp: 22.04.2025].
- Net 4, *Total War: Warhammer II – The hunter&the beast*, <https://tiny.pl/c9m5qk2k> [dostęp: 23.04.2025].
- Net 5, *Polskieradio.pl, Okopy Świętej trójcy – twierdza wiary i wolności*, <https://tiny.pl/gfmkdvd4> [dostęp: 23.04.2025].
- Net 6, *Doerre P., Przedmurze chrześcijaństwa*, https://tiny.pl/mj2_962z [dostęp: 23.04.2025].
- Net 7, *Mysliwi*, <https://tiny.pl/9m1pyv3q> [dostęp: 26.04.2025].
- Net 8, *Gurba A., To wieś pomorskich możnowładców. Pozostał dawny dwór, który lata świetności ma za sobą*, <https://tiny.pl/kw4km78f> [dostęp: 24.04.2025].

Markus Wulfhart and Imperial Colonization: Educational Aspects

Summary: The author presented his own analysis and interpretation of colonial themes in computer games using the example of the cult strategy game Total War II: Warhammer. In the introduction, he presents a short classification of computer games and outlines the concept of immersion, which is key to understanding the contemporary narrative role of games. Next, the contexts in computer games are presented, which expand the moral and axiological plane in the text of culture. The author further describes the motif of the emperor's hunters as defenders of the empire based on selected elements of military biography. Marcus, the main character of the article, is compared to the great sage king, Nestor. Next, the historiosophy in the game is described, including by referring to the works of Z. Krasieński and the topos of the besieged fortress. The author presents the activities of the Maritime and Colonial League in the Second Polish Republic, and then compares them with the way in which the Empire's colonization activities were conducted in the Warhammer game. He shows primarily the ideas that serve to implement the policy of colonialism, and also emphasizes the actual goals of its implementation. In conclusion, he presents conclusions regarding the use of computer games in teaching colonialism. The article is accompanied by a lesson plan for use in primary or vocational schools.

Keywords: colonization, great huntsman, Empire, Wulfhart, expansion, lizardmen, emperor

Aneks

Scenariusz lekcji historycznej

1. **Temat lekcji:** Kolonializm w historii – czym jest i jak na niego patrzeć.

2. **Adresaci:** klasy VI-VIII, I branżowa

3. **Miejsce realizacji:** Sala lekcyjna

4. **Termin realizacji:** [...]

5. **Liczba godz. dyd.:** 1 godzina lekcyjna (45 min)

6. **Cel główny:**

Uczniowie wyjaśniają na czym polega kolonializm. Potrafią rozpoznać jego dzisiejsze wpływy, a także rozpoznają dyskurs kolonializmu w tekstach kultury, np. obrazach.

7. **Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- Dostrzega i nazywa wpływ kolonializmu na historię;
- Rozumie dyskurs (paradygmat) kolonializmu w historii (w badaniach historycznych);
- Wyjaśnia, dlaczego kolonializm był istotny dla państw i społeczeństw późnośredniowiecznej i nowożytnej Europy;
- Porównuje aspekty kolonialne w historii i w tekstach kultury, np. w obrazach;
- Utrwala najważniejsze informacje o różnych metodach badania historii.

8. **Metody i formy pracy:**

- Metody aktywizujące – burza mózgów, mapa mentalna, czytanie artykułu, dyskusja;
- Praca z mapą;
- Praca z artykułem naukowym;
- Twórcza praca artystyczna – tworzenie szkicu;
- Formy pracy: indywidualna, grupowa, zbiorowa.

9. **Środki dydaktyczne:**

- Mapa: *Wyprowa Krzysztofa Kolumba*, zpe.gov, <https://zpe.gov.pl/a/wielkie-odkrycia-geograficzne/DOKwjKViQ> [dostęp: 26.04.2025].
- Artykuł: A. Szczerski, *Kolonializm i nowoczesność. Liga Morska i Kolonialna w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Polska & Azja. Od Rzeczypospolitej Szlacheckiej do Nangar Khel. Przewodnik interdyscyplinarny*, pod red. Maxa Cegielskiego, Poznań 2013, s. 43-66 [dostęp internetowy].

- Zeszyt szkolny;
- Kredki i kartki A4 (białe lub kolorowe).

10. Treści programowe:

- Obraz jako tekst kultury;
- Propedeutyka metodologii historii;
- Rola kolonializmu dla społeczeństw europejskich;
- Paradygmat kolonializmu w badaniach historii;
- Kolonializm w sztuce;
- Literatura naukowa w życiu ucznia.

11. Forma ewaluacji:

- Podsumowanie dyskusji klasowej;
- Wypowiedzi uczniów na temat kolonializmu;

12. Przebieg zajęć:

I. Wprowadzenie (15 min)

1. Czynności organizacyjne: sprawdzenie obecności, podanie tematu lekcji.
2. Zaczynamy lekcję od burzy mózgów. Pytamy, co to znaczy kolonia? Kto i co kolonizował? Uczniowie zapisują kolejne skojarzenia na tablicy, a następnie przepisują powstałą mapę myśli do zeszytu.
3. Przedstawiamy wybraną mapę wielkich odkryć geograficznych (w załączniku proponowana przez autora). Przypominamy najważniejsze postaci: Krzysztofa Kolumba, Vasco de Gamę, Ferdynanda Magellana oraz Bartolomeo Diaza. Wybranych uczniów prosimy o podejsię do mapy i pokazanie ich szlaków podróży.

II. Analiza tekstu (12 min)

1. Wyświetlamy bądź wręczamy uczniom kopie artykułu A. Szczerski, *Kolonializm i nowoczesność. Liga Morska i Kolonialna w II Rzeczypospolitej*. Należy wybrać fragmenty artykułu, np. s. 60–63 (sztuka propagująca kolonizację). Czytamy go z uczniami na głos.
2. Omawiamy przeczytany fragment. Stawiamy pytania: o czym był ten fragment? Co opisał autor? Dlaczego organizowano takie wystawy? Jaki był cel propagandowy takich wydarzeń?

III. Praca plastyczna (13 minut)

1. Dzielimy uczniów na trzy grupy. Zadaniem każdej z nich jest narysowanie szkicu propagującego działalność Ligi Morskiej i Kolonizacyjnej. Stawiamy uczniom twórcze pytania: co mogli chcieć osiągnąć artyści, tworząc takie dzieła? Jakich zysków spodziewali się Polacy? Dlaczego Polska miała być „morską potęgą”?
2. Twórczej pracy uczniów może towarzyszyć wybrana muzyka związana z tematyką morską.

IV. Podsumowanie (5 minut)

- Wywieszamy na sznurku lub wieszaku wszystkie prace dzieci. Można zrobić wystawę z prac różnych klas.
- Uczniowie mogą spojrzeć na prace innych uczniów. Krótko omawiamy je z dziećmi: co umieściły w swych pracach, jakie symbole i jakie jest ich znaczenie.
- Prosimy uczniów o powiedzenie jednego, kluczowego słowa, które zapamiętali, lub które kojarzy im się z tą lekcją.
- Dziękujemy za udział w lekcji. Żegnamy uczniów.

Dla chętnych uczniów możemy zaproponować jeszcze dwie dodatkowe pozycje:

- Pisarek M., *Świat oczami odkrywców*, Warszawa 1971.
- Stirling S., *Pizarro: Pogromca Inków*, Warszawa 2005.

Bibliografia:

Mapa: *Wyprawa Krzysztofa Kolumba*, zpe.gov, <https://zpe.gov.pl/a/wielkie-odkrycia-geograficzne/DOKWjkViQ>, [dostęp: 26.04.2025].

Pisarek M., *Świat oczami odkrywców*, Warszawa 1971.

Stirling S., *Pizarro: Pogromca Inków*, Warszawa 2005.

Szczerski A., *Kolonializm i nowoczesność. Liga Morska i Kolonialna w II Rzeczypospolitej, [w:] Polska & Azja. Od Rzeczypospolitej Szlacheckiej do Nangar Khel. Przewodnik interdyscyplinarny*, pod red. Maxa Cegielskiego, Poznań 2013, s. 43–66 [dostęp internetowy].

Ernest Nowak

Szkoła Podstawowa Specjalna „Akademia Życia” / badacz niezależny

ORCID: 0000-0003-3046-5389

e-mail: ernestnowakx@gmail.com

Związki gier komputerowych z literaturą dziecięcą

Streszczenie: W niniejszym artykule przedstawiłem problem wzajemnych stosunków między grami komputerowymi a literaturą dziecięcą. Coraz więcej graczy to właśnie dzieci, a motywy i archetypy w tych tekstach czerpią od siebie inspirację. W związku z tym omówiłem miejsce gier i książek w życiu współczesnego ucznia, a także przedstawiłem autorski podział gier. Może być małym przewodnikiem np. dla nauczycieli, którzy dopiero zapoznają się z tą tematyką. Problem korespondencji gier i literatury dziecięcej omówiłem z perspektywy toposów i archetypów w nich występujących. Następnie przedstawiłem kilka wybranych współczesnych problemów młodzieży, które mogą pojawiać się w literaturze dziecięcej i grach. W zakończeniu umieściłem swoje rozważania na płaszczyźnie aksjologicznej, odpowiadając na pytanie czego mogą uczyć gry i czy warto wprowadzać je do praktyki lekcyjnej.

Słowa kluczowe: aksjologia, gry komputerowe, literatura dziecięca, archetypy, współczesne problemy dzieci, gry w edukacji, korespondencja gier i literatury

Miejsce gry i książki w życiu ucznia

Zarówno gry, jak i literatura dla dzieci mierzą się współcześnie z tempem i potrzebą zmian, które są wywołane obecnym poziomem technologicznym i specyfiką życia w XXI wieku: dzieci wychowują się często w rozbitych rodzinach, rodzice bardzo długo pracują. Nieodłącznym towarzyszem dziecięcych przygód stał się smartfon, a dostęp do gier czy filmów jest praktycznie nieograniczony również dla młodego użytkownika. Pedagogiczny charakter gier powinien zostać połączony z literaturą dziecięcą i dzięki temu wpływać na młode umysły i je kształtować. Nie należy demonizować gier komputerowych, które obecnie są zaklasyfikowane jako te dla już pełnoletnich ludzi – dzieci w 7 i 8 klasie czytają lektury, w których dochodzi do wielu zbrodni i nie ma w tym nic złego – nie można przed dziećmi ukrywać faktu, iż ludzie błędzą i dokonują moralnie nagannych czynów [Papuzińska 2008: 237-240]. Ponadto, można w ciekawy i interesujący sposób przedstawić materiał lekcyjny dzięki wykorzystaniu gier kom-

puterowych. Już dziś powszechnie wiadomo, że dobry szkolny podręcznik powinien mieć także swoją e-wersję, dzięki której nauczyciel będzie mógł wyświetlać uczniom nie tylko tekst i różnego rodzaju grafiki, ale również filmiki, nagrania audio, gry interaktywne, a nawet zadania do wykonania, które angażują różne zmysły człowieka [por. Danieluk 2019: 5]. Gry komputerowe angażują przede wszystkim koncentrację człowieka, słuch, wzrok i dotyk. Mogą one pozytywnie (ale i negatywnie) wpływać na rozwój wyobraźni i kreatywności.

Dużo miejsca poświęciłem w niniejszym artykule narracji w grze *The Elder Scrolls V: Skyrim* (wydanie pełne z dodatkami – *The Elder Scrolls V: Skyrim – Anniversary Edition*, Bethesda Game Studios: 2021), ponieważ można wykorzystywać elementy tej gry w edukacji szkolnej. W pełni pokazuje ona odbiorcom jak istotne jest bogactwo motywów, archetypów, wątków oraz znaczeń i odniesień kulturowych, które mogą oferować różne teksty kultury audio-wizualno-literackiej¹. Dzieci bardzo przyzwyczajają się do konkretnych gier, tak jak i do konkretnych książek, w związku z czym warto zastanowić się nad tym, co włączyć do ich edukacji i na co pozwolić, a co w danym etapie rozwoju jednak nie powinno znaleźć się w ich rękach. Oczywiście, nie można też stosować cenzury i ukrywać przed dziećmi faktów, iż np. w grach czy literaturze będzie spotykało się ze zbrodniami, erotyką czy używkami. Jednak niezwykłość gier komputerowych, objawia się w tym samym, w czym niezwykłość literatury dziecięcej: potrafią one mówić o sprawach ważnych „niepoważnie”, jakby z dystansu, czasem w krzywym zwierciadle, a czasem bardzo odpowiedzialnie – dlatego każdy rodzic czy pedagog może tu znaleźć coś innego dla różnych młodszych odbiorców. Należy przede wszystkim uszanować odmiennność i unikatowość osobowości każdego dziecka i działać w zgodzie z jego oczekiwaniami i prośbami oraz wiedzą o jego aktualnym stopniu rozwoju emocjonalno-intelektualnego [Świerczyńska-Jelonek, Walczewska-Klimczak 2015: 12-13].

Krótki przewodnik po rodzajach i gatunkach gier komputerowych

Największą popularnością cieszą się gry typu *RPG* (*Role-playing-games single-player* lub *multiplayer*, czyli gry przeznaczone dla jednego gracza lub dla wielu) i różne-

¹ Uniwersum, w którym toczy się akcja gry, poświęciłem swoją pracę magisterską zatytułowaną: *Język gry The Elder Scrolls V: Skyrim*, którą napisałem pod kierunkiem dr hab. Stanisława Cygana, prof. UJK, a którą obroniłem w Kielcach na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w marcu 2024 roku. Poświęciłem jej także kilka artykułów naukowych, spośród których wymienić można: [Nowak 2022; 2023a; 2023b; 2025]. W mojej definicji gra komputerowa to gra stworzona z myślą o graniu w niej na komputerze stacjonarnym bądź laptopie, która opiera się na wykorzystaniu grafiki, dźwięku, ale również tekstu pisanego. W *Skyrimie* dostępne są napisy, cały czas prowadzi się z innymi postaciami dialogi, można czytać własny dziennik, znalezione w czasie wędrówki książki, a także tworzy się rozmaite przedmioty, co wymaga znajomości składników lub wybieranych opcji. Wszystkie te elementy składają się na gro(o)powieść, którą można czytać tak, jak czyta się dzieło literackie [por. Ołownia 2023: 73-74].

go rodzaju *FPS-y* (*first-person-shooter*, powszechnie zwane „strzelankami”)². Celem jest w nich zabijanie przeciwników (czy to *NPC-tów*³, czy to postaci sterowanych przez innych graczy). W ten sposób można dokonać najprostszego podziału gier: na te, w których celem jest walka i zabijanie (wszystkich wrogów w rozmaity sposób – mieczem, magią czy nowoczesną bronią palną), i te, które dotyczą tego tylko pośrednio lub wcale⁴.

Drugą klasyfikacją ogólną może być podział na gry, w których gracz steruje bohaterem (w pierwszej lub trzeciej perspektywie), i na te, w których nie gra się bezpośrednio jedną postacią – to na przykład produkcje strategiczne lub edukacyjne (np. cykl gier z serii *Europa Universalis*, Paradox Interactive). Kryterium przyjętym w tym podziale stał się więc rodzaj kontrolowanego interfejsu – może to być perspektywa jednostki, ale może też państwa lub frakcji.

Kolejny podział, który można wyróżnić, jest już bardziej szczegółowy i odnosi się do gatunków oraz subgatunków komputerowych produkcji gamingowych. Można zatem wskazać: gry przygodowe, zręcznościowe (też *FPS-y*), fabularne⁵ (wszystkiego rodzaju *RPG-i*), symulacyjne, sportowe, logiczne, strategiczne (do gier strategicznych zalicza się m. in. gry taktyczne, ekonomiczne, strategie turowe, podobne do gry w szachy), *RTS-y* (strategia czasu rzeczywistego, czyli tocząca się w danym momencie, zwykle polega na kierowaniu armią), edukacyjne, *MOBA*⁶, karciane.

Gry dzielić można na jeszcze wiele pomniejszych zbiorów. Tak oto na przykład *Skyrim* będzie w zasadniczy sposób różnić się od *Star Wars: The Old Republic* (Electronics Arts: 2011). Pierwsza należy do subgatunku zwanego *RPG* z otwartym światem⁷, natomiast druga to *MMORPG*, czyli gra internetowa (*multiplayer*), tocząca

² Gra typu strzelanka, w której kamera daje graczowi widok z „pierwszej osoby”. Wówczas odnosi się wrażenie większej immersji, czyli zanurzenia w świecie gry i niemalże uczestniczenia w tych wydarzeniach w świecie quasi-rzeczywistym (np. *Battlefield V*, Electronic Arts: 2018, w której gracz bierze udział np. w walkach o Norwegię w 1940 roku).

³ To postaci sterowane sztuczną inteligencją (przez komputer), z którymi gracz może wchodzić w pozytywne lub (jeśli gra na to pozwala) negatywne relacje i interakcje.

⁴ To propozycja mojego autorskiego podziału gier, ponieważ nie ma jednolitej i precyzyjnie obowiązującego schematu. O samym *Skyrimie* pisał między innymi Piotr Kubiński: „Z drugiej strony istnieją gry (na przykład fabularna gra akcji *RPG The Elder Scrolls V: Skyrim*) pozwalające graczowi przeżyć długą na kilkadziesiąt, a nawet na kilkaset godzin historię, której warianty tworzą skomplikowaną, czasem wręcz misterną konstrukcję fabularną” [Kubiński 2020: 189].

⁵ Bardzo często w tego rodzaju grach tworzy się postać grywalną od podstaw. Można decydować w ten sposób o rasie postaci, jej wyglądzie czy klasie (np. protagonista może być magiem, wojownikiem lub łucznikiem – to trzy przykładowe klasy dostępne w wielu grach fabularnych, których akcja toczy się w quasi-średnio-wiecznych światach). W *Skyrimie* jest aż 10 grywalnych ras, a każda z nich ma swoje unikatowe cechy i moce. Można je wykorzystać do uzyskania przewagi w walce lub w innych dziedzinach, np. w handlu. Dzieli się one na: elfickie (*Orkowie* zwani *Orsimerami*, *Mroczne Elfy* zwane *Dunmerami*, *Leśne Elfy* zwane *Bosmerami* i *Wysokie Elfy* zwane *Altmerami*), ludzkie (*Redgardzi*, *Nordowie*, *Cesarscy* i *Bretoni*) oraz rasy humanoidalne (*Khajiitowie* i *Argonianie*).

⁶ *MOBA* – ang. *Multiplayer online battle arena*. Gry online oparte na rywalizacji dwóch drużyn, zwykle w zespołach po pięciu graczy. Rozrywka polega na „pushowaniu”, czyli atakowaniu wież wroga na trzech trasach mapy (górnej, środkowej i dolnej). Ostatecznym celem drużyny jest zniszczenie centrum dowodzenia przeciwnika. O fenomenie i popularności gier *MOBA* [por. Kopańko 2021].

⁷ Termin oznaczający stosunkowo duży powierzchniowo świat dostępny w grze, który można eksplorować w dowolnej, nienarzuconej przez grę kolejności. Wiąże się zwykle z istnieniem bardzo wielu zadań pobocznych

się w czasie rzeczywistym. Choćby ta różnica sprawia, że wyróżnia się różne podgatunki *RPG*, np.: *RPG* fabularne, *MMORPG*, *RPG* akcji, turowe *RPG*, *jRPG* (japońskie *RPG*), *RPG* z otwartym światem, *Dungeon Crawler* (skupienie na eksploracji podziemi i lochów), *TRPG* (taktyczne *RPG*, w której gracz skupia się na walce taktycznej, często turowej, np. *Fire Emblem Warriors: Three Hopes Switch*, *Omega Force: 2022* i *The Banner Saga*, *Versus Evil*: 2014) [Net 1]. Po samym tym podziale można stwierdzić, że gry *RPG* są szerokim pojęciem. Serie tych tytułów cały czas się rozwijają i są bardzo popularne (np. piąte miejsce zajmuje gra *Wiedźmin 3: Dziki Gon*, CD Project RED: 2015, według rankingu sprzedaży sieci *Saturn* za rok 2016) [Net 2].

Można jeszcze podzielić gry komputerowe przez pryzmat tego, dla jakiej grupy wiekowej są one odpowiednie. Ten z perspektywy nauczyciela jest niezwykle istotny, bo może służyć jako codzienny przewodnik w kontekście praktyki lekcyjnej z użyciem tego typu tekstów na lekcjach. Gry podlegają klasyfikacji według tzw. systemu *PEGI*, w którym każda z nich jest oceniana przez ekspertów biorących pod uwagę takie aspekty, jak: przemoc, narkotyki, seks, występowanie krwi w grze, motywy i wątki, stopień wulgaryzacji dialogów i trudność fabuły oraz złożoność świata przedstawionego. Nie jest to jednak system obiektywny, gry czasami są źle sklasyfikowane i przyporządkowane do niewłaściwych grup wiekowych. Oceny te mają charakter orientacyjny i nie mogą zastępować pedagogicznego osądu nauczyciela, który powinien zawsze kierować się zdrowym rozsądkiem i znajomością swoich uczniów.

Warto też zaznaczyć, że niektórzy badacze zastanawiają się nad wykorzystaniem systemu *PEGI* do oceny lektur szkolnych – wówczas nawet *Hobbit* J.R. R. Tolkiena czy *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza czytane w 6 klasie szkoły podstawowej (od 2024 roku *W pustyni i w puszczy* czyta się już tylko we fragmentach lub nauczyciel może wybrać tę książkę jako lekturę uzupełniającą) musiałyby zostać przesunięte. Zapewne obie lektury otrzymałyby oznaczenie 18+ ze względu na obecną tu przemoc, rasizm i skomplikowanie fabuły [Mochocki 2010: 127-132; por. Sroczyński 2006: 153-155]. W związku z tym warto zalecić tu rozważę, a dydaktykom doradzić dokładne zgłębienie problematyki danej produkcji, zanim zdecydują się wprowadzić ją na lekcje

Gra komputerowa a literatura dziecięca – teoria problematyki

Gry komputerowe pełnią z dzisiejszej perspektywy XXI-ego wieku funkcję już nie tylko rozrywkową (to ujęcie tradycyjne)⁸, ale i inicjacyjną – wprowadzają dzieci

i miejsc, które można zwiedzić [por. Maj 2021: 3-7].

⁸ W literaturze przedmiotu nazwać można je ludycznym [por. Bomba 2016: 89].

w tematykę typową dla świata dorosłych: przestępstw, narkotyków, śmierci, eschatologii, miłości, depresji, wyboru między dobrem a złem. Podobnie dzieje się z młodym czytelnikiem, który sięga do literatury skierowanej do niego – jest wprowadzany w tę tematykę, ale być może w bardziej pedagogiczny, kontrolowany sposób, gdyż treści te są lepiej dostosowane i przedstawione dla jego umysłu. Warto zwrócić też uwagę, że literatura dziecięca i gry komputerowe mają swoją własną konwencję i swoje własne grupy docelowe odbiorców⁹. Literatura i gry tworzą również rozmaite i bogate – z punktu widzenia współczesnej pedagogiki – konteksty kulturowe, które mogą być atrakcyjne również dla dzieci. W dodatku, literatura skierowana do młodego czytelnika pełni podobne funkcje jak gra: terapeutyczną, edukacyjną i typowo rozrywkową, co sprawia, że dziedziny te stają się sobie coraz bliższe [por. Lekiewicz 1985: 40-42].

Nawet sposób kreacji bohaterów jest w dużej mierze podobny: twórcy literatury i gier odwołują się do nowego schematu postaci:

Nowe rozumienie przygody to także nowy bohater, próba stworzenia heroiki na miarę czasów, w których żyjemy. Nie trzeba chyba dodawać, że sprawa to najtrudniejsza, gdyż stworzenie postaci szlachetnego, zdolnego do wielkich czynów bohatera w powieści historycznej czy egzotyczno-awanturkowej – to sprawa na pewno prostsza; wiedział o tym już Sienkiewicz, który ukazał swych dziecięcych bohaterów na tle wydarzeń w dalekiej Afryce [Kuliczowska 1968: 12-15].

Trudno zaprzeczyć, aby egzotyczna rzeczywistość była mało atrakcyjna dla graczy – z pewnością taka jest, o czym świadczy chociażby istnienie aż 10 różnych ras w *Skyrimie*, pochodzących z różnych sfer klimatycznych w grze¹⁰. Są tu regiony, gdzie pogoda jest zawsze taka sama. To, co pewne, staje się synonimem tego, co bezpieczne – podobnie jak nadanie imienia czy nazwanie czegoś staje się „wzięciem w posiadanie”. Pozwala na uchwycenie istoty czegoś i odkrycie tego, czym (kim) to naprawdę jest.

Gracz, podobnie jak czytelnik, nie tylko doświadcza i przeżywa niektóre zjawiska wirtualne, ale staje się – w wyniku grania, czyli procesu styczności z tekstem kultury [por. Juszczyk 2023: 161-171] – twórcą, decydem. Dochodzi do pewnego zawłaszczania przez niego świata przedstawionego. Jednocześnie właśnie stanowi to wyraz tęsknoty za uporządkowaniem – hierarchia w *Skyrimie* jest niezwykle istotnym składnikiem gry.

⁹ Warto zauważyć, że producenci gier próbują docierać do swoich grup odbiorców. Wiadome jest, że np. w internetowe strzelanki grają głównie młodzi mężczyźni i to do nich kierowane są przede wszystkim gry z tej kategorii, a np. gry z serii *Gothic* przeznaczone są dla fanów tej serii, którzy mieli już z nią styczność. Często zapewne zdarza się, że również inni odbiorcy sięgają po te tytuły, ale istnieją tu pewne prawidłowości, które lepiej pomagają zrozumieć ten rynek.

¹⁰ Egzotyczni są np. *Khajitowie*, czyli ludzie – koty, czy *Redgardzi* – ludzie pustyni, którzy mieszkają na obszarach przypominających tereny Afryki.

Przewrotność losu i niekiedy odwrócenie znaczenia i stosunku niektórych motywów jest bardzo interesujące i daje możliwość przeżycia wielu sytuacji śmiesznych, jak i tych pełnych strachu [por. Slany 2016: 9-12; Manasterska-Wiącek 2015: 49-51; Papuzińska 2008: 192, 237-239]¹¹. Przykładowo, w trakcie gry w *Skyrim*, kiedy psuje się powóz tajemniczego błazna *Cycero* na jednej z dróg, prosi on o pomoc nieufnego farmera, *Loreiusa*. Scena jest zabawna: nie wiadomo jeszcze, że w powozie przewożona jest trumna z *Nocną Matką*¹² i że podróżnik jest sprawnym i krwawym zabójcą. Absurdalność tej sceny i sytuacja spotkanego NPC-eta śmieszy, ale jeśli mu nie pomożemy i spowodujemy, że *Loreius* odmówi *Cyceronowi*, to po późniejszym powrocie na farmę gracz znajdzie w miejscowym domu zwłoki wieśniaka i jego żony. Sytuacja przestaje już nas bawić i odsyła do ukrytego lęku przed mordercami i ludźmi chorymi psychicznie, zdolnymi do krwawej rozprawy z losowo spotkanymi ludźmi¹³. Budzi się w użytkowniku strach i poczucie winy: przy kolejnej rozgrywce świadomy i dowolny wybór takiego ponownego fabularnego rozwiązania zadania wymaga od gracza, który już wie, co spotka *Loreiusa*, zimnej krwi i pewnego rodzaju obojętnej bezwzględności.

Podobnie dzieje się w wielu innych przypadkach: spotkanie z wyjadającą z miejskiej krypty mięso kobietą budzi w nas z początku obrzydzenie, ale późniejsza oferta przyłączenia się do kanibali i spróbowania czegoś nowego otwiera przed graczem tajemniczą płaszczyznę doświadczenia i możliwość pocucia się kimś innym, kimś nowym [por. Papuzińska 2008: 190-191]. Dokładnie tak, jak w przypadku zabicia prawego i poczciwego kapłana w *Opuszczonym Domu*, w mieście *Markarth: Molag Bal*, bóg brutalności i pan dominacji, zamyka z nim gracza w domu i każe mu go zabić. Nie da się nic zrobić – nie można opuścić posiadłości ani uratować życia mężczyzny. Jego los zamyka się w kruchej egzystencji człowieka, w czasoprzestrzeni *deadry*¹⁴, która wymyka się spod władzy ludzi, bowiem nie przylega do świata śmiertelników, ale pół-bogów, istot o niewiadomej do końca mocy i proveniencji. Poświęcenie ka-

¹¹ Autorka przewrotny los nazywa „wyglupialskim”, co pokazuje, że dla dziecka oznacza to pewne zaburzenie formy i struktury znanej z rzeczywistości. Może jest to pierwszy tekst, który niesie tajemnicę, może otworzy wyobraźnię dziecka na literaturę o tematyce przygodowej, podróżniczej czy fantastycznej. Podobnie bywa z grami komputerowymi – mogą one być pierwszym spotkaniem dziecka z elfami, krasnoludami, wojnami czy też z historią jako problemem pamięci i trwania [Bettelheim 1985: 34-39]. Na podstawie różnych wersji baśni o *Czerwonym Kapturku* autor pokazuje, że przewrotność losu i postaci ma różny kształt oraz przebieg. Na przykład, gdy zdaje się, że Wilk już wygrał, to nagle przychodzi myśliwy, który dokonuje aktu sprawiedliwości. Pożarta Babcia i Czerwony Kapturek żyją, mimo iż w pewnym sensie zostały przecież już zabite (zjedzone).

¹² Patronka morderców i ciemności w grze. Nieżyjąca kobieta, która jest jakby pół-boginią, sprzyjającą organizacji *Mrocznego Bractwa*, czyli gildii płatnych morderców w *Skyrim*.

¹³ Szczególnie ciekawy w tym kontekście jest film *Nieobliczalny* w reżyserii Derricka Borte'a (2020). Główny antagonista tego filmu może przypominać nieco szalonego Cycerona. Jednocześnie uświadamia widzom, że często mała rzecz, jak np. wciśnięcie klaksonu w samochodzie może spowodować na człowieka ogromne niebezpieczeństwo. Wspomniany casus ze *Skyrima* wpisuje się w ten dyskurs doskonale [por. Papuzińska 2008: 238-239].

¹⁴ *Deadry* to istoty z Otchłani, istniejącego obok świata śmiertelników alternatywnego wymiaru, gdzie władzę sprawują *deadryczni* władcy – będący czymś na kształt pół-bogów. Są oni nieśmiertelni i swoimi działaniami ingerują w życie zwykłych ludzi, często też kłócą się między sobą, co z kolei powoduje pewne reperkusje w świecie żyjących [por. Nowak 2025: 30-31].

płana jest koniecznym warunkiem dalszej rozgrywki: wejście do tego domu jest jednoznacznie przypisaniem człowieka do wymuszonej sfery zła. Ale czy na pewno jest to zło? *Tyrannus* ostatecznie i tak w przypływie szału zaatakuję bohatera, a poza tym nie wiadomo czy bezczeszczenie przez kapłanów *Stendarra* kaplic i ołtarzy *deadr* można uznać za właściwe. Znowu punkt widzenia zależy tylko od gracza: *Molag Bal* zleci mu zabicie kolejnego kapłana, tym razem księcia *Boethiah*, co nie jest oczywiście prawym moralnie czynem. Odbiorca musi mieć świadomość, że jeden wybór, czasem nawet w postaci wejścia do określonego obiektu w grze, nieuchronnie przypisuje go do pewnej płaszczyzny aksjologicznej – oczywiście subiektywnie rozumianej, ale niewątpliwie jednak istniejącej, przynajmniej w pewnej duchowej mierze [por. Papuzińska 2008: 244-245; Adamiak 2021: 45-51]¹⁵. Jeden wybór wpisuje gracza w kolejny, tak jak w prawdziwym życiu – każdy rodzi następne wydarzenia i skutki, zarówno mające pozytywny wpływ na człowieka, jak i negatywny.

Archetypiczność gier komputerowych i literatury dziecięcej

W literaturze dla dzieci, podobnie jak i w *Skyrimie*, pojawia się szereg archetypów i podobnych motywów, które występują w różnych wersjach, niosąc przekaz filozoficzny i pedagogiczny¹⁶. W ten sposób w grze można odnaleźć utarte już w historii literatury czy szerzej jeszcze pojętej kulturze archetypy: władcy pogodzonego z losem (cesarz *Titus Mede II* może przypominać Priam z Troi), archetyp buntownika (*Ulfric Gromowładny*), archetyp stanowczego i oddanego sprawie wodza (*Generał Tullius*, swoisty *Ostatni Rzymianin*), archetyp szalonego mordercy (wspomniany już *Cycero*), archetyp wampira (mała dziewczynka imieniem *Babette*)¹⁷, archetyp starca (*Siwobrodzi mnisi*, którzy służą swoimi naukami i cennymi radami przypominają Nestora z mitu trojańskiego)¹⁸. Mamy w końcu i archetyp zrozpaczonej matki, która próbuje

¹⁵ Chodzi o wybór, który teoretycznie ma gracz, ale pewne dokonane w grze czynności blokują inne opcje rozwiązania danych sytuacji. Jednak konsekwencje i tak spadają na gracza, i chcąc nie chcąc, musi on je zaakceptować.

¹⁶ O znaczeniu pedagogicznym *Skyrima* pisałem w jednym z artykułów [por. Nowak 2022]. Powtarzalność motywów i rozwiązań fabularnych jest charakterystyczna zarówno dla baśni, jak i gier *RPG*. Z reguły bowiem gracz ma do wyboru kilka możliwości i wybiera jedną z nich – dokładnie tak jak bohater baśni [por. Olszewska 2017: 6].

¹⁷ Warto wspomnieć tu o motywie czasu. W *Skyrimie* czas, mimo że nie jest tylko związany z polityką i powinien w zasadzie zakładać istnienie przyszłości (historycznej i metafizycznej), tak do końca nie jest. Oczywiście, gracze otrzymują informacje, co może wydarzyć się w przyszłości z powodu ich konkretnych wyborów, ale są to tylko tezy i założenia, które wcale nie muszą się realizować. Dla przykładu, wojna domowa w *Skyrimie* obejmuje czas tylko teraźniejszy – nie wiadomo bowiem, czy wsparcie Cesarstwa bądź Gromowładnych w perspektywie przyszłości będzie oznaczać ich zwycięstwo. Może być tak, że nawet jeśli Cesarstwo wygra, to i tak za kilka lat się rozpadnie. W ten sposób czas przybiera postać baśniową: temporalne znaczenie wyborów gracza jest mgliste, nie wiadomo, jak ukształtują one przyszłość, gra toczy się tu i teraz, mimo ciągłych odwołań do przeszłości i przyszłości [Smyk 2023: 97]. Z kolei inna perspektywa czasowa istnieje jeszcze w baśni regionalnej, np. śląskiej, o której pisała: B. Olszewska [2017: 4-5].

¹⁸ Istotne jest to, że zarówno gracz, jak i dziecko potrafią rozpoznać i dotrzeć do tych wspólnych miejsc i bohaterów: „Analogie zdarzeń i postaci prowadzą tym razem w kierunku doświadczenia lektury od książeczki dla dzieci do dziejów mitycznego bohatera, przy czym dla dorosłych znawców literatury kierunek rozpoznania jest

odnaleźć zaginione dziecko (mit o Demeter i Korze), archetyp zdrajcy (narzeczony *Muiri*, może przypominać brata Antygony, Polinejesa) i archetyp kobiety zdradzonej, szukającej zemsty (Demeter zdradzona przez boską rodzinę).

Obecny jest także archetyp wielkich herosów, składających życie i dusze na ołtarzu ojczyzny (bohaterowie spotkani w *Sovngardzie* są jak bohaterowie walczący pod Troją) oraz archetyp niszczyciela-pożeracza światów (smok *Alduin*, którego nie da się w zasadzie zniszczyć, ponieważ i tak w nieokreślonej przyszłości się odrodzi – to symbol i istota zła w świecie, tak jak Thanatos, którego uwięził Syzyf – ludzie przestali wówczas umierać, ale po jego uwolnieniu śmierć od razu pochłonęła wielu z nich).

Podobnie jest z innymi najważniejszymi w grze motywami i toposami: dobro, zło, dusza, śmierć, eschatologia, władza, zdrada, miłość, rozpacz, strach, lęk, potwory, walka, troska, dom rodzinny, zamek, polityka, obietnica (niespełniona), religia, wiara, mit, legenda, baśń, bajka, rozrywka, zabawa, taniec czy w końcu motyw zniszczenia, tak bardzo charakterystyczny w ogóle dla fantastyki [Nowak 2023a: 68-69; por. Olszewska 2017: 11-12]¹⁹. Wszystkie one składają się w całość, ale jednocześnie tworzą osobne quasi-wątki i sytuacje, które mogą odbiorców motywować do dalszej rozgrywki, uczyć, bawić i wychowywać – nieuchronne przecież wybory i konieczność podejmowania określonych decyzji powoduje, że gracze ujawniają swoje psychiczne zależności i kierują się często nimi jak w rzeczywistości (sic! – podkreślenie E.N.) lub wręcz przeciwnie – postępuje całkowicie odwrotnie.

Konstrukcja świata przedstawionego ma bardzo wiele wspólnego z rzeczywistością, choćby biorąc za przykład strach, który trzeba w grze w jakiś sposób ośwoić. Lęk przed ciemnością, przed nieznanym, przed nowym, przed potworem (wampirem, wilkołakiem, trollem, etc.), sprawia, że trzeba go przepracować – tak jak małe dziecko, które musi w końcu nauczyć się spać w zamkniętym pokoju przy zgaszonym świetle, musi oswajać swoje emocje i złość. Mały człowiek nie jest w stanie do końca zrozumieć z czego wynika ta wewnętrzna obawa, wydaje mu się ona abstrakcyjna i odległa, ale odczuwa ją, choćby podczas wieczornej lektury różnych legend czy bajek. Dokładnie tak samo musi nauczyć się przeżywać i oswajać śmierć [Net 3].

Gry komputerowe i literatura dziecięca mogą być wykorzystywane w terapii pedagogicznej czy psychologicznej jak i arteterapii. Raz spotkany w grze potwór może być straszny i przerażający. Po raz pierwszy odwiedzony dom zamordowanego farmera i jego żony może wydawać się wyjątkowo odrażającą przestrzenią, tak samo jak ciemna i wilgotna krypta, pełna umarłych szkieletów. Jednak z każdą godziną w grze

odwrotny: od starożytnego arcydzieła do dziecięcych, oswojonych form prostych literatury” [por. Baluch 2019: 35, 38-39].

¹⁹ Jedną z postaci w *Skyrimie* wypowiada słowa: „Legends nie palą wiosek”. Może jednak pełnią one znacznie większą rolę niż tylko sentymentalno-historyczną jaką stereotypowo im się przypisuje.

można w coraz lepszy sposób przepracowywać ten strach, poznawać go ze względu na jego aspekty kulturowe (np. odkrywać wątki mitologiczne, legendarne, baśniowe, etc.). Staje się on po pewnym czasie coraz bardziej przewidywalny i kontrolowany, aż w końcu to bohater – swoiste „alter ego gracza” – zdobywa w nim przewagę i zaczyna niepodzielnie rządzić. Może to pozytywnie wpływać na pewność siebie grającego, na jego samopoczucie oraz pokazywać mu, że nie ma rzeczy nie do pokonania.

Skoro niemożliwe w grze staje się możliwe, to dlaczego nie miałyby tak być w życiu realnym? Gracz może nawet zamieszkać w świecie gry – może kupić dom w jednym z głównych miast, a nawet zbudować od fundamentów swój własny zakątek, co sprawia, że świat przedstawiony staje się całkowicie podporządkowany grającemu. Zostaje oswojony. Staje się coraz bardziej prowincjonalny i mniejszy, bo jest już znany i coraz mniej zaskakujący (choć w dalszym ciągu taki może być).

Współczesne problemy dzieci a literatura i gry

W jednym z wykładów Iwona Korpaczewska-Piskorz wylicza problemy współczesnego świata, który jest całkowicie odmienny od tego znanego jeszcze naszym dziadkom [Net 4]. Wśród nich najważniejsze z perspektywy pedagogicznej to: powszechna ekonomizacja życia, diametralne skurczenie się świata, wyższość przyszłości nad przeszłością (powszechny brak wiedzy historycznej i świadomości dziejów), zawłaszczenie życia człowieka przez politykę, nieustający pośpiech i pęd, szybki rozwój technologiczny, depersonalizacja kontaktów międzyludzkich, anarchia informacji, nieskończone rejestry faktów, ustawiczne monitorowanie prywatności, tworzenie iluzji rzeczywistości, także iluzji samego siebie, niepewność jutra oraz wiadomości wprowadzające w konsternację [por. Kielczykowska 2022: 6]. Badaczka widzi możliwość, przynajmniej w pewnej mierze, opowiedzenia o nich w literaturze dla najmłodszych, której tematyka jest dziś niezwykle szeroka: porusza odwieczne problemy małych ludzi, te z pozoru proste do rozwiązania i niebudzące większych emocji, jak np. potrzeba kontroli własnego ciała i uczuć czy szacunek wobec innych i wobec przyrody, jak i te „duże”, mogące przerażać: przemoc w rodzinie, rozbicie podstawowej komórki społecznej, rozwód rodziców czy ostatecznie śmierć [Net 4].

Na tej płaszczyźnie gra i książka dla dzieci spotykają się: nie tylko dlatego, że wciąż, nawet w gry przeznaczone dla dorosłych, również grają dzieci. W *Skyrima* gra duża liczba nastolatków – a nie tylko osoby, które skończyły 18 rok życia, jak wskazuje na to system *PEGI*. Wystarczy wziąć pod uwagę to, że w tej produkcji śmierć i zabijanie stanowią najważniejszy chyba punkt – stale z kimś się walczy i uśmierca się kogoś z różnych powodów. Z drugiej strony – *Balladyna* Słowackiego czytana już w klasie

VII opowiada o historii zdemoralizowanej do cna kobiety, która z łatwością zabija członków własnej rodziny tylko po to, aby zdobyć władzę.

Nie widzę zatem zbyt wielkiej różnicy między obydwoma tekstami kultury. Korzystając z systemu *PEGI* dochodzimy do wniosku, że tragedia Słowackiego na pewno również musiałaby otrzymać klasyfikację 18+. Te czynniki powodują, że można doszukać się ogromnej korespondencji między literaturą dziecięcą, a właśnie grami komputerowymi. Nie bez powodu mówi się, że dzieci są najwierniejszym czytelnikiem – są też najwierniejszymi graczami [por. Net 5]. Należy położyć zatem pedagogiczny nacisk na gry komputerowe i szeroko je udostępnić tak, by przekazywały wartości i pokazywały dzieciom (ale i szerzej: wszystkim graczom) złożoność świata kultury i samego życia – każdy wybór pociąga za sobą konsekwencje, a śmierć, życie, dobro i zło stale się ze sobą mieszają, często wcale nie dając odpowiedzi na kluczowe pytanie: co powinienem robić, by było dobrze, i czym w rzeczy samej jest dobro.

Aksjologiczna wartość korespondencji gier i literatury

Jakie wnioski płyną z tych rozważań? Przede wszystkim, współcześni pedagodzy, artyści, ludzie kultury i sztuki coraz chętniej tworzą i szeroko upowszechniają gry i książki dla dzieci. Każde dziecko (gracz) jest inne, w związku z czym różne typy tekstów pomogą im lepiej zrozumieć świat. Tak samo, jedni gracze lubią konkretne produkcje z mało rozbudowanymi światami, inni wolą gry z wielkimi przestrzeniami do eksploracji, jak właśnie *Skyrim*, a jeszcze inni potrafią spędzać długie zimowe wieczory w symulacjach, w których trzeba wcielić się np. w rolę architekta miasta idealnego²⁰. Producenci i wydawcy gier prześcigają się w pomysłach i innowacjach, aby zadowolić i zachęcić nowych użytkowników i zaspokoić ich potrzeby [por. Net 6].

Świat współczesny zmienia się bardzo szybko, a wraz nim literatura i gry – nieuchronnie jednak trzeba zaznaczyć, że problematyka wielu tytułów jest uniwersalna – odnieść ją można do każdych czasów, a większość problemów, o których wspomniała Korpaczewska-Piskorz, znalazło swoje odzwierciedlenie w świecie opisanego tu *Skyrima*. Gracze mogą w nim poszukiwać odpowiedzi na wiele pytań natury filozoficznej i egzystencjalnej, podobnie jak dzieci poszukują ich w lekturach.

Gry i książki uzyskują w ten sposób pewną wyjątkową płaszczyznę i wskazane jest, by się uzupełniały, a nie zwalczały lub wzajemnie bez sensu krytykowały. Koncepcja gier, które sprowadzają na użytkowników wyłącznie problemy psychologiczne

²⁰ Świetny obraz miasta idealnego przedstawia film przeznaczony dla dzieci pt. *Leonardo. Odkrywcą* w reżyserii Jima Capobianco z 2023 roku. O perspektywie eksploracji patrz szerzej: [Maj 2021: 11-13; Zybortowicz 2024: 152-153].

lub wywołują agresję zdaje się już przemijać, a coraz częściej akcentuje się pozytywne aspekty gier komputerowych [por. Net 7].

Kiedy dzieci lub dorośli spotykają się z czymś nowym w życiu, pierwszym sposobem poradzenia sobie z tym zjawiskiem czy rzeczą, jest próba nazwania tego [Ługowska 2001: 61; por. Cieślowski 1975: 277; Binkuńska 2013: 384-385]. Zdefiniowanie problemu spotkanego przez człowieka jest podstawową czynnością, która prowadzi do jego rozwiązania. Najbardziej bowiem niebezpieczne i straszne wydaje się to, co nie znane – nie wiadomo wówczas jak sobie z tym radzić. Okazuje się często, że nie jest to wcale aż tak bolesne i trudne: np. problem śmierci w literaturze dla dzieci można przedstawić bardzo konkretnie albo bardzo metaforycznie – jedne dzieci będą chciały wprost się dowiedzieć, jak i dlaczego się umiera, inne będą wołały rozbudowane opowieści, które nie opisują tego problemu dosadnie. Liczą bowiem na głębsze zaangażowanie rodzica i rozmowę na ten temat. Podobnie z grami – tu również rodzice powinni mieć kontrolę i umieć rzeczowo oraz ciekawie porozmawiać o tym, co dziecko spotyka w wirtualnej rzeczywistości i jakie doświadczenia z niej wynosi.

Prosta konstatacja „istnieć znaczy być” w wielu bajkach jak i grach komputerowych zamienia się *w istnieć znaczy mieć, widzieć i doświadczać*, zaś w XXI wieku przyjmuje ona formułę *mieć i eksploatować*. Właśnie dlatego niekiedy tak trudno zmienić np. los głównego bohatera albo finał danej historii – w *Skyrimie* to się udało, ponieważ twórcy postawili nacisk na wybór, na brak jednolitego zbudowanego świata i pokazanie, że dobro i zło nie mają tylko jednego koloru, a droga do nich nie musi prowadzić każdego tak samo. Wówczas gra (czy książka) nie staje się nudną powiastką retoryczną, czymś na kształt kazania czy prostego moralitetu, ale pozwala samemu użytkownikowi nazwać i ocenić swoje uczucia oraz wyzwania, przed którymi staje w życiu. Rozwija kreatywność emocjonalną.

Spotkanie z grą może więc stać się czymś niezwykle ciekawym, może być potraktowane jako wspaniałe i twórcze doświadczenie dnia codziennego. Dziecko (gracz) już wcześniej myśli o grze, o swojej sytuacji (swoim bohaterze czy sterowanym państwie), o nowych przeżyciach i ulubionych postaciach. Tak samo może być z książką dziecięcą – oczywiście, jeśli nie jest ona nudna i sztampowa oraz nie mówi o tym, że trzeba być rycerskim, a potępia egoizm – małe dziecko takich pojęć nawet nie rozumie, dlatego wszelkiej pompatyczności i enigmatyczności w grach i książkach dla dzieci należy raczej się wystrzegać [por. Lekiewicz 1985: 185-197]²¹.

²¹ *Science-fiction* mierzy się np. z problemem rewolucji technicznej i każdy autor inaczej widzi jej rolę i skutki. Również na ten temat patrz: [Papuzińska 2008: 152-169]. Autorka szczegółowo opisuje zmianę roli miasta i maszyny w baśniach i bajkach: „Chciałoby się zapytać: dokąd zmierzasz, utopio? Czym proponujesz wypełnić pustkę między światem konsumpcji i rozgrywki a światem walki i zagrożenia, gdyż dopiero te ostatnie zjawiska,

Edukację cyfrowa powinna przede wszystkim zwalczać tezę, iż gry komputerowe są tylko formą „straty czasu” i niczego nie uczą. Jest dokładnie odwrotnie, oczywiście jeśli praca na lekcji za pomocą różnych gier jest przemyślana i sprawnie poprowadzona: mogą one uczyć lepiej niż podręcznik czy lekcja konwencjonalna, a ponadto uczniowie sami mogą nawzajem czerpać od siebie inspirację. Dzieci mogą w ten sposób nawet uczyć nauczyciela, co jest dla nich największą przyjemnością i najbardziej pozytywnym doświadczeniem w szkole – dzielą się wiedzą z kimś dorosłym i pokazują, że są aktywni, mądrzy i zasługują na pochwałę dorosłych [Net 8]. To jedno z najpiękniejszych i najbardziej wartościowych dziecięcych przeżyć, którym warto dać szansę zaistnienia na lekcjach różnych przedmiotów.

W tym miejscu przedstawię jeszcze konkretne zastosowania edukacyjne, które można wykorzystać w szkole związane z korespondencją gier komputerowych i literatury dziecięcej:

1. Świadoma potrzeba doksztalcania się nauczycieli z zakresu gier komputerowych w postaci, np. szkoleń i wprowadzanie gier na lekcje przedmiotów humanistycznych.
2. Pokazanie kontekstów kulturowych (szczególnie w starszych klasach): filozoficznych, teologicznych, aksjologicznych, historycznych, socjologicznych, etc. – do wykorzystania na wypracowaniach z języka polskiego, historii czy filozofii.
3. W klasach młodszych – wprowadzenie metody projektu w wybranych grach, który z powodzeniem może zastąpić kolejną kartkówkę lub test.
4. Pokazanie przepływu motywów i toposów oraz ich podobieństw (szczególnie w szkole średniej, ale próby można podejmować już w szkole podstawowej).
5. Uczynienie z motywów obecnych w grach lub literaturze pretekstu do rozmowy z uczniami na trudne tematy związane ze światem współczesnym.
6. Więcej tematów i tekstów związanych ze współczesnością, a nie tylko czytanie literatury historycznej.

jak wskazuje większość fabuł, wydobywają wartości wyższe: solidarność, poświęcenie, braterstwo” [Papuzińska 2008: 169]. W interesujący sposób ówczesne braki na rynku literatury dziecięcej i problemy z dopasowaniem treści do wieku z perspektywy połowy lat 60. XX wieku przedstawia H. Skrobiszewska: „Nic nie zwalnia od walki o dopracowywanie się współczesnego kształtu literatury, od walki o najbardziej nowoczesne środki wyrazu, o wzbogacenie treści, ale liczyć trzeba się i z tym, że wiele tekstów, które dziś nam się podobają, cieszą błyskotliwością czy przystawianiem do naszej współczesności, wkrótce, jeśli nie ulegną w ogóle zapomnieniu, zaliczy się do szacownej klasyki” [Skrobiszewska 1968: 77]. Słowa te okazały się w istocie prorocze – poza nielicznymi przypadkami bajki pisane w tamtych czasach w bardzo niewielki sposób przystają do dzisiejszych problemów dzieci.

7. Za pomocą gier można uświadamiać uczniów z zakresu edukacji cyfrowej i kształtować u nich pozytywne wzorce zachowań związanych z e-aktywnością.
8. Kształcenie poprzez zabawę za pomocą gier, kontekstów i tekstów literackich – mogą to być projekty, stacje zadaniowe, tworzenie własnych gier, np., planszowych czy komputerowych, lapbooków, etc. Chodzi o zastosowanie takich metod na lekcji, aby zaangażować i zaktywizować jak największą grupę młodzieży.

Bibliografia

- Adamiak S., 2021, *Teologia Tolkiena*, Kraków.
- Baluch A., 2019, *Topika w badaniach literatury i podkultury dziecięcej*, „Filoteknos”, nr 9.
- Bettelheim B., 1985, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 2, tłum. D. Danek, Warszawa.
- Binkuńska E., 2013, *Jak zwracamy się do małych dzieci?*, „Język Polski”, nr 5.
- Bomba R., 2016, *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności*, Toruń.
- Cieślakowski J., 1975, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław.
- Danieluk M., 2019, *TIK w pigułce. Narzędziownik nauczyciela*, Poznań.
- Juszczyk K., 2023, *Dialog dziecka z komputerem w procesie nauki czytania w języku obcym*, Poznań.
- Kiełczykowska A. (red.), 2022, *Imersyjna edukacja historyczna – w stronę nowych ścieżek edukacyjnych*, Gdańsk.
- Kopańko K., 2021, *Polski E-sport*, Kraków.
- Kubiński P., 2020, *Ludyczny charakter użycia języka w grach wideo. Wybrane problemy*, [w:] *Polszczyzna w dobie cyfryzacji*, red. A. Hącia, K. Kłosińska, P. Zbróg, Warszawa.
- Kuliczewska K., 1968, *Drogi tematu współczesnego w prozie dla młodzieży (1945-1965)*, [w:] *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, red. S. Aleksandrak, Warszawa.
- Lekiewicz Z., 1985, *Filozofia science-fiction*, Warszawa.
- Ługowska J., 2001, *W świecie imion własnych. O funkcji imienia w Nie kończącej się historii Michaela Endego*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”, nr 13, s. 49-61.
- Maj M. K., 2021, *Gdzie się kończy otwarty świat? O granicach grywalnej rzeczywistości*, „Śląskie Studia Polonistyczne”, nr 2(18).
- Manasterska-Wiącek E., 2015, *Barwy snu w kołysankach polskich i rosyjskich*, „Przegląd Rusycystyczny”, nr 151.
- Mochocki M., 2010, *Lektury szkolne w ratingu PEGI*, „Homo Ludens”, nr 1(2).
- Nowak E., 2022, *Aksjologia świata przedstawionego w grze Skyrim*, [w:] *Człowiek a historia. Ludzie i wydarzenia*, red. B. Cecota, P. Jasiński, A. Sęderecka, Piotrków Trybunalski, t. 8, s. 213-240.
- Nowak E., 2023a, *Miasta Skyrim z perspektywy wojny i polityki*, „Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach”, t. 32, cz. 1, s. 55-71.
- Nowak E., 2023b, *Skyrim należy do Nordów! Czy aby na pewno? Na tropie wątków kultury słowiańskiej w grze komputerowej The Elder Scrolls V: Skyrim. Tożsamość gracza a wirtualność*, [w:] *Człowiek a historia. Ludzie i wydarzenia*, red. B. Cecota, P. Jasiński, Piotrków Trybunalski, t. 11, s. 283-313.
- Nowak E., 2025, *Teonimy w grze komputerowej The Elder Scrolls V: Skyrim*, [w:] *Aspekty kultury popularnej*, red. A. Stanecka, Piotrków Trybunalski.
- Olszewska B., 2017, *Żyła niegdyś królewska para... – śląskie baśnie czarodziejskie o królownach, smokach, i...*, „Literatura Ludowa”, nr 2.
- Ołownia O., 2023, *Literatura w grach wideo. Rozeznanie wstępne*, „Images”, nr 33.

- Papuzińska J., 2008, *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*, Łódź.
- Skrobiszewska H., 1968, *Problemy literatury dla dzieci młodszych*, [w:] *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, red. S. Aleksandrak, Warszawa, s. 77-87.
- Slany K., 2016, *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, Kraków.
- Smyk K., 2023, *Królestwo za mgłą – bajka obozowa Zofii Posmysz*, „Literatura Ludowa”, t. 67, s. 89-106.
- Sroczyński P., 2006, *Katecheta wobec gier komputerowych*, „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne”, nr 1.
- Świerczyńska-Jelonek D., Walczewska-Klimczak G., 2015, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Warszawa.
- Zybertowicz A., 2024, *AI. Eksploracja*, Warszawa.

Netografia:

- Net 1, LenovoPolska, *Podgatunki gier RPG*, <https://tiny.pl/9dwz6> [dostęp: 13.02.2023].
- Net 2, Żołyński K., *W co grają Polacy? Ranking najlepiej sprzedających się gier w sieci Saturn*, <https://tiny.pl/m5j9h14c> [dostęp: 13.02.2023].
- Net 3, Piechocki H., *Jak mówić dzieciom o śmierci? Warto pokazać im... bajki?*, <https://tiny.pl/q8vd-prkm> [dostęp: 25.09.2023].
- Net 4, kanał Wydział Humanistyczny, SHUS – Wykład: „Pedagogiczna moc literatury dziecięcej” – dr Iwona Korpaczewska-Piskorz, https://tiny.pl/p2mnhv_p [dostęp: 21.09.2023].
- Net 5, kanał Instytut Książki, *Wykład: literatura dla dzieci – Grzegorz Leszczyński*, <https://tiny.pl/3t-bg2gwp> [dostęp: 23.09.2023].
- Net 6, kanał Rabka Festival, *prof. Grzegorz Leszczyński: Wielka książka, mały człowiek*, https://tiny.pl/kc41_fkq [dostęp: 30.09.2023].
- Net 7, Pifan-Adamska J., *Wpływ gier komputerowych na mózg*, <https://tiny.pl/0bs1xrk6> [dostęp: 02.10.2024].
- Net 8, kanał Wszechnica FWW, *Po co komu matematyka? – Debata Festiwalu- Strzelecki, Gruszczyk-Kolczyńska, Klina, Mięgisz, Tofiluk*, https://tiny.pl/023tz_z1 [dostęp: 02.10.2024].

Ludografia:

- Battlefield V*, Electronic Arts, 2018.
- Europa Universalis*, Paradox Interactive, 2013.
- Fire Emblem Warriors: Three Hopes Switch*, Omega Force, 2022.
- Star Wars: The Old Republic*, Electronic Arts, 2011.
- The Banner Saga*, Versus Evil, 2014.
- The Elder Scrolls V: Skyrim – Anniversary Editon*, Bethesda Game Studios, 2021.
- Wiedźmin 3: Dziki Gon*, CD Projekt RED, 2015.

Filmografia:

- Leonardo. Odkrywca*, reż. Jim Capobianco, 2023.
- Nieobliczalny*, reż. Borte Derrick, 2020.

The Connections of Video Games with Children's Literature

Summary: In this article, I explore the relationship between computer games and children's literature. Children are increasingly becoming gamers, and the themes and archetypes in these texts draw inspiration from each other. Therefore, I discuss the place of games and books in the lives of contemporary students and present my own classification of games. It can serve as a brief guide, for example, for teachers who are just becoming familiar with this topic. I discuss the relationship between games and children's literature from the perspective of the topoi and archetypes found within them. I then present several selected contemporary issues facing young people that may appear in children's literature and games. Finally, I place my reflections on an axiological level, answering the question of what games can teach and whether they are worth implementing into classroom practice.

Keywords: axiology, computer games, children's literature, archetypes, contemporary children's problems, games in education, correspondence of games and literature

Joanna Nowicka

Akademia Nauk Stosowanych Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu

ORCID: 0000-0002-2826-6244

e-mail: jnowicka@ans.edu.pl

Gamification in senior education – a case study

Summary: This study examines the impact of gamification- based classes on seniors, focusing on cognitive, social, and emotional outcomes. Conducted during the 2024/2025 academic year, the intervention involved 27 seniors participating in 22 weekly sessions of the “Games for Seniors” program. The objectives were to enhance memory, concentration, logical thinking, interpersonal bonds, and emotional well – being through diverse games (e.g., board games, puzzles, movement activities). A post–intervention survey assessed participants’ satisfaction, perceived benefits, skill development, and preferences. Results indicate high satisfactions, with significant improvements in mood, memory, social relations, and self-confidence. The findings underscore gamification’s potential as an effective “edutainment” strategy for seniors, combining education with social and emotional benefits, though challenges such as pacing and game variety require attention in future iterations.

Keywords: edutainment, gamification, games, seniors, education, entertainment

Introduction

Late adulthood is the next stage of life, requiring attention to physical and mental well-being in order to remain active and happy. As indicated by seniorowo.pl, daily doses of entertainment, laughter and jokes are a valuable tool for supporting the well-being of seniors, and regularly experiencing joy reduces stress levels, helps to cope with difficult emotions and alleviates the effects of loneliness.

Games and their entertaining form are not only about relaxation and unwinding. In the case of children, they help them learn to memorise, and in the case of older people, they help them learn to remember. Games come in various forms, have different purposes and characteristics, and are used in therapy, treatment and prevention. Technological developments mean that games can be played alone or in teams, online or in the real world.

The Ministry of Family and Social Policy in its 2023 Programme Report, Active +, indicates that gamification allows for the creation of positive habits, such as daily exercise or learning, which is particularly important when working with older people [NIK, 2023]. The 2022 report “Mature consumers in Poland” by the ARC Rynek i Opinia research institute indicates that seniors are increasingly using technology, and appropriately designed applications with game elements are becoming an effective tool to support their activity [Jaślan, 2023].

Research by Elizabeth M. Ziełńska and Ricardo Reyes from 2009, among others, points to the numerous benefits of games and gamification for seniors, when properly designed and motivating [Zielinska, Reyes, 2009]. In 2025, a research team consisting of Astushi Nakagomi, Kazushige Ide, Katsunori Kondo and Koichiro Shiba published a study on digital games among older people in Japan, indicating that they reduce loneliness and improve social well-being in older people, also supporting social integration [Nakagomi et al. 2025].

The aim of this study is to show how gamification mechanisms can be effectively used in the education of older people, with particular emphasis on their potential to support well-being, competence and counteract social exclusion. The research questions defined by the author were as follows:

- How do games and participation in them affect the activity of seniors?
In what areas of their lives does this activity interfere?
- What types of games are most attractive in terms of knowledge, skills and social competences?
- What are the weaknesses of using games?

The research assumption is that, just as games have a beneficial effect on young people, they have a similar effect on seniors, i.e. they teach and entertain. The methods used by the author included literature analysis and a research survey.

In the first part, the author defined senior education and its specific characteristics, drawing attention to the combination of education and entertainment. In the second part, the author referred to the experience of researchers on the use of gamification in the education of older people, defining its most important aspects. In the third part, the author presented a case study of a gamification course at the Angelus Silesius University of Applied Sciences in Wałbrzych in the academic year 2024/2025.

Entertainment and education for seniors – a didactic approach

According to the Polish language dictionary, entertainment is an activity performed for pleasure and fun, distracting from everyday duties, and the pleasure de-

rived from these activities [WSJP, 2025]. Education, according to PWN, is the totality of activities and processes aimed at transferring knowledge and shaping specific characteristics and skills [PWN, 2025]. According to Oxford, the term *edutainment* means the use of elements of play, games and attractive forms of entertainment in educational processes to increase motivation, engagement and learning effectiveness [Oxford, 2025].

As Elżbieta Bojanowska points out in her publication, older people tend to watch television, listen to the radio, read, garden, practise religion and participate in family gatherings. Few older people devote their free time to hobbies and physical activity, going to the theatre, cinema, museums or restaurants, or participating in cultural events. The author points out that older people are absent from public spaces. Their activity is limited to the private sphere [Bojanowska 2016:23].

Educational activities for seniors are undertaken for various reasons. On the one hand, they are an expression of concern for the oldest generation, and on the other, they result from the expansion of educational institutions. Since the end of the 20th century, various opportunities for education have been opened up without age restrictions [Richert-Kaźmierska 2016: 81].

One way of using entertainment and education in the lives of seniors is stress re-education resulting, for example, from reduced physical activity, counteracting loneliness or improving mood. This is confirmed by research conducted by Chi Zhang, Niu Qing, Sifeng Zhang, published in 2021, who studied seniors in China and found that participation in leisure activities reduces the perceived stress of older people, which improves their mental health [Zhang et al. 2021]. As Martyna Kaw-
ińska points out, the fact that older people engage in educational activities proves that even in old age, people can remain active intellectually, mentally and physically, thereby developing their interests and maintaining positive and multifaceted social contacts. Being intellectually active is crucial for quality of life and social integration, which promotes acceptance of old age and ageing and develops cognitive, communication and social skills [Kawinska 2024:18].

Education for seniors is a form of activity – cultural, recreational, social, artistic and digital – which aims not only to give pleasure but also to provide a break from everyday life and maintain health and mental activity. Seniors are not only beneficiaries of educational opportunities, but also recipients of benefits, services and activities offered by various entities. Entertainment is a good reason to maintain contacts and promote intergenerational integration, which prevents exclusion. Ruth Peters and her research team conducted a review of joint programmes for older people living in com-

munities outside their families with children, indicating that social isolation is associated with an increased risk of adverse health outcomes, including functional decline, cognitive decline and dementia [Peters et al., 2021]. Jonna Koivisto and Agdas Malik point out that older game users can benefit from gamification and game-based interventions, especially in the field of health. These include perceptions of self-efficacy, motivation and positive emotions associated with social gaming, increased physical activity and balance, and increased learning efficiency and experiences of autonomy [Koivisto, Malik 2021].

Entertainment is also an educational activity. Developing interests, learning new technologies and participating in cultural activities promotes the acquisition, acquisition or updating of knowledge. Research by Kaisa Pihlainen, Anji Ehlers, Rebekki Rohner, Kateriny Cerna, Eiji Kärnä and Moritz Hess from 2022, conducted among older people in Austria, Finland and Germany, indicate that seniors acquire digital skills not only through individual motivations, but also through social and external factors. These reasons reflected both the positive aspects of using technology as a hobby and the negative aspects such as social pressure associated with the use of digital technologies [Pihlainen et al. 2022]. The list of leisure activities for seniors is long, as it depends on their interests and includes, among others: cultural (theatre, cinema, concerts, museums, libraries), recreational (walks, Nordic walking, sports activities for seniors), social (senior clubs, family gatherings, trips) and creative (handicrafts).

Senior education is based on experience. In her 1985 study, Sandra Timmermann, although not directly referring to games and their social functions, discusses the roles of adult education and points to the importance of strengthening the experience of seniors. According to the author, the aim of education for older people is to strengthen and expand their experience so that they can better cope with their problems and live life to the fullest [Timmermann 1985:32].

According to Jerzy Halicki, educational activities for older people should therefore have two objectives. Firstly, to help maintain or regain independence, i.e. education for old age. Secondly, to counteract stereotypes and ignorance about the problems of older people, i.e. education in old age [Halicki 2000:20¹]. The characteristics of senior education include:

- it is education adapted to age and abilities, because the pace of learning is slower and takes into account the memory and perception of seniors,
- it brings joy, satisfaction and a sense of happiness,
- it should be useful, because knowledge can be used in everyday life,

- it is interactive, as it should be based on discussion, workshops and the exchange of experiences,
- it develops passions (learning languages, arts, history),
- social (promotes socialising and combats loneliness),
- guaranteeing flexibility (open form of classes),
- motivating and meaningful, allowing people to feel needed, active and involved.

Senior education should combine practicality, social integration and the development of passions. Entertainment should be safe, accessible, stimulating and enjoyable. The greatest value of is the combination of education and entertainment, known as edutainment, which includes games, quizzes, physical and cultural activities that both teach and entertain.

Gamification in the education of older people

Games are forms of intellectual or physical activity. Gamification is the conscious and deliberate use of game design elements to engage, motivate and localise a selected group of participants. In education, gamification involves the use of one or more elements of a game in the learning process and is seen as a set of strategies, tactics and products whose application allows educational goals to be achieved.

Gamification is an active, engaging and motivating method that uses mechanisms such as points, badges, levels or reward systems. Seniors value these games for their contact with people, simple rules and memories of the past:

- Checkers, chess, dominoes, which develop logical thinking,
- Scrabble and Rummikub, which improve memory and vocabulary,
- Bingo – popular in retirement homes and clubs, has a relaxing and integrating effect
- Cards played in pairs or small groups (e.g. Solitaire, Rummy, Makao)

Gamification can encourage older people to engage in daily physical activity and learn new skills, such as digital, language and cultural skills. Brian Cugelman points out that gamification can increase user engagement in health activities, promote behavioural change, maintain healthy habits and engage users. The author emphasises the need to tailor games appropriately for older people, provided that the interface and motivators are adapted accordingly [Cugelmann 2013]. A team of researchers: Javier Bravo-Aparicio, Iria Trillo-Charlin, Juan Avendaño-Coy, and Hector Beltran-Alacreu presented a meta-analysis in 2025 which showed that active video

games can increase satisfaction and enjoyment in older people [Bravo-Aparicio et al. 2025].

Another aspect related to the use of games is the support of cognitive processes and the prevention of isolation by stimulating cognitive functions. Kevin Werbach and Dan Hunter in 2015 pointed out that gamification mechanisms help maintain regularity of exercise and provide positive feedback that reinforces the internal motivation of seniors [Werbach, Hunter 2015:4]. Logic, memory and language games engage the brain and support its neuroplasticity. The regularity that results from playing, e.g. daily logging in, weekly tasks, reinforces positive habits, and the presence of a goal and immediate feedback motivates repetition of exercises.

The emotions that accompany the game, both winning and losing, provide an opportunity to counteract digital exclusion and social isolation. Gamification encourages social contact, thereby promoting the integration of seniors in the local community or in intergenerational groups. Joint games, such as quizzes in senior groups, third age universities or senior clubs, create space for contact and cooperation.

Games can develop cognitive, economic, social, linguistic, technological and health competences. The greatest educational value arises when a game is consciously used as a teaching tool. Education encompasses the entire process of learning and upbringing – from the first experiences in the family, through formal schooling, to informal meetings and self-education, as well as the formation of values, competences and adaptation to changing social conditions.

In the online world for seniors, there are apps and social media platforms with game features, like Too Young Too Be Old and Happy Neuron, which help them connect with their peers or family. Playing games regularly can be a form of therapy and help prevent loneliness. Seniors use health apps such as SilverfIT, STEpBet, Fit-Bit, which, thanks to reward systems, levels, badges and scoreboards, motivate seniors to walk, do stretching or rehabilitation exercises, e.g. Duolingo, memorado, neuro-Nation, which help and elements of competition and progress increase self-discipline and a sense of effectiveness in regular memory training, logical thinking and foreign language learning.

However, we should not forget the barriers and limitations for older people in gamification resulting from biological and social factors that may arise when using games, such as overly complicated rules, long storylines, vision and hearing problems, slower psychomotor reactions, memory and concentration impairment, but also stress related to failure or low motivation to compete.

The choice and selection of games is therefore extremely important in order not to lead to feelings of exclusion or marginalisation, and instead of competition, to focus on community and cooperation. Simple rewards and feedback such as congratulations and verbal messages increase the effectiveness of gamification in the education of older people.

Combining gamification with everyday habits and needs such as health, physical activity and social relations makes physical, online or mobile games a form of everyday entertainment, allowing people to enjoy their numerous benefits.

Results of the survey and experiment – case study

The “Games for Seniors” program, conducted during the 2024/2025 academic year, aimed to leverage gamification to address these needs among seniors aged 60-81. This study evaluates the program’s effectiveness in achieving its objectives: enhancing cognitive skills, fostering social bonds, improving mood, and maintaining physical and manual dexterity.

The study involved 27 seniors (23 women, 4 men; aged 60-81, $M=70,2$, $SD=5,6$) recruited from a community –based educational program. Participants were self-selected and had no prior formal training in gamification activities. The respondents consisted 46% of the Third Age University of the Angelus Silesius Academy of Applied Sciences in Wałbrzych.

The “Games for Seniors” program comprised 22 weekly 60-minute sessions held between October 2024 and June 2025. The intervention incorporated various activities, including board games, puzzles, card games, movement games, and quizzes, designed to:

- enhance memory, concentration and logical thinking skills through a variety of games (board games, movement games, puzzles, quizzes),
- foster interpersonal bonds and integration through shared play, cooperation and elements of healthy competition,
- improve mood, reduce stress via engaging group activities,
- maintain manual dexterity and physical fitness through skill-based and movement games.

Sessions were conducted in groups of 2-3 participants, with points awarded to encourage engagement. Table 1 outlines the thematic focus and objectives of activities.

Table 1. Class topics: Games and activities for seniors

Game	Class topics	Class objectives
Sudoku/	Success training Mathematics in practice Intellectual relaxation	• Enhance concentration and logical thinking, • Provide a sense of order and achievement, • Enable individual practice,
Card games (Rummy, Macau, Uno)	Quick decisions Cards connect generations Fun with Macau	• Develop strategic thinking, • Promote social aspect, • Train memory and rule adherence
Casual games (quizzes, competitions)	Journeys through knowledge Technology without secrets Knowledge competition Themed quizzes (e.g., Christmas, Easter) Countries and cities	• Tests general knowledge, • Strengthen competence, • Foster intergenerational engagement,
Puzzles (regular or digital)	We make up stories Practise patience and concentration Puzzles as therapy	• Teach patience and perseverance, • Enhance visual perception, • Promote relaxation
Board games (e.g. Monopoly, Eurobiznes, Scrabble, Chess)	Board games Words have power Ludo brings people together	• Teach financial literacy (Monopoly), • Develop vocabulary (Scrabble), • Enhance logical thinking (chess, Chinese checkers), • Promote fair play.
Games of skill and sports games (e.g. pick-up sticks, bowling, Just Dance)	Dancing is healthy, Fun with pick-up sticks, Bowling is healthy, Fun charades	• Improve motor coordination, • Encourage Teamwork, • Foster Healthy competition,

Source: Own work.

At the end of the course, in June 2025, participants completed an anonymous questionnaire assessing:

- Satisfaction with the program,
- Educational and development effects of gamification,
- Acquired competencies (hard and soft skills),
- Preferences for game types,
- Frequency of game engagement outside classes,
- Perceived benefits and drawbacks,
- Suggestions for future iterations

The survey included both multiple-choice and open-ended questions, analyzed quantitatively and qualitatively.

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics (frequencies and percentages) to summarize satisfaction, perceived changes, skill development, and preferences. Qualitative responses were coded thematically to identify recurring patterns in perceived benefits and suggestions for improvement.

All 27 participants rated the program as “very good” or “good” (Figure 1), indicating high satisfaction and confirming gamification’s appeal as an activation and educational tool for seniors.

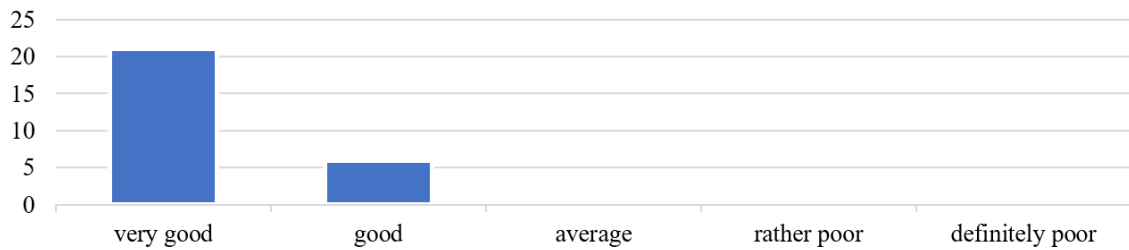


Fig. 1. Distribution of Responses to “How would you rate the gaming classes after one year of participation?”
Source: Own study.

In the next question, respondents were asked about the educational and developmental effects of gamification. Analysing the answers presented in Figure 2, the most frequently cited benefits were enhanced mood, improved memory/concentration, better social relations, and increased self-confidence. Only one person did not notice any changes, suggesting a robust therapeutic and cognitive impact.

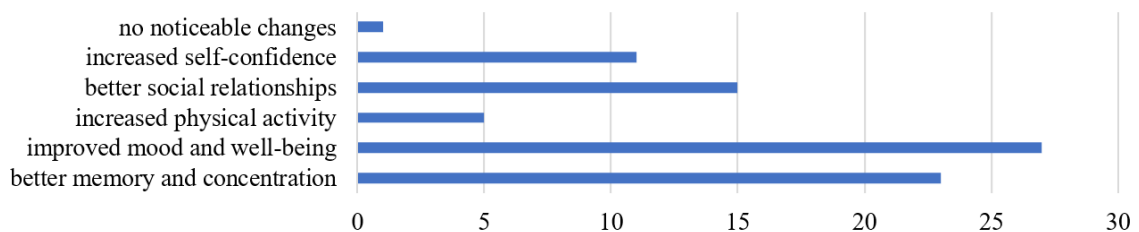


Fig. 2. Distribution of Responses to “What changes have you noticed in yourself thanks to the classes? (multiple choices)”
Source: Own study.

Another area of research concerned the type of competences acquired through games. Analysing the responses provided by respondents, presented in Figure 3, cooperation, planning and decision-making, and joy/relaxation were the frequently reported competencies, highlighting gamification’s role in developing interpersonal and cognitive abilities. It can therefore be concluded that gamification classes develop both hard skills, such as planning and decision-making, and soft skills, such as cooperation and coping with stress.

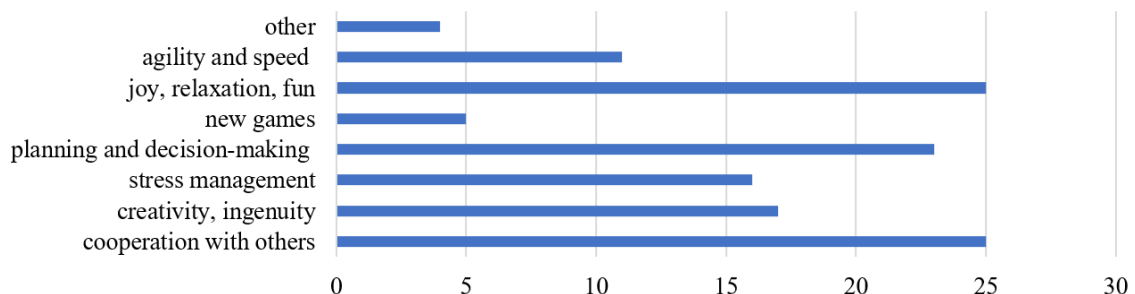


Fig. 3. Distribution of Responses to “What skills have you developed?(multiple choices)”
Source: Own study.

The aim of the next question was to check the participants' preferences. Respondents most often chose movement games, dancing and charades, quizzes, board games and logic games. Only 5 people indicated puzzles and board games, while 20 out of 27 respondents considered all games to be valuable (Figure 4).

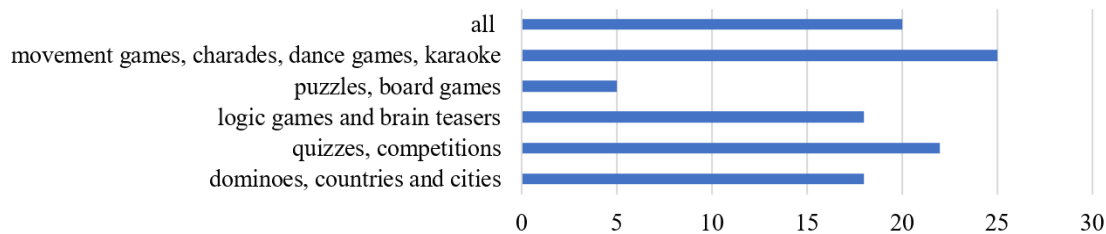


Fig. 4. Distribution of Responses to “What types of games were most valuable to you? (multiple choice)”
Source: Own study.

Another area concerned the transfer of activity to everyday life. Most people play several times a week or a month (Figure 5), suggesting moderate but consistent integration of gamification into daily routines.

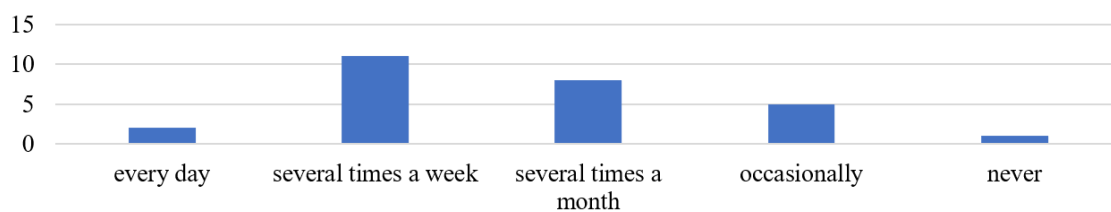


Fig. 5. Distribution of Responses to “How often do you play games outside of class?”
Source: Own study.

Next, seniors were asked to identify the greatest value of gaming activities. The primary benefits cited were social integration, entertainment/relaxation, and a friendly atmosphere (Figure 6). Social and emotional outcomes (integration, relaxation) were prioritized over educational benefits, though skill development remained significant.

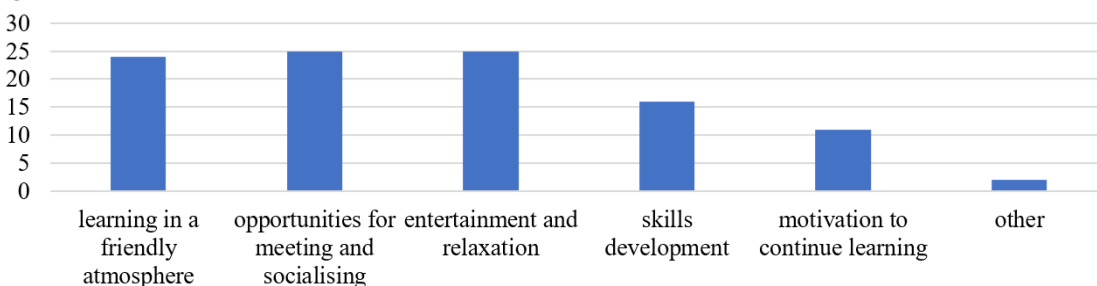


Fig. 6. Distribution of Responses to “What were the greatest advantages of these classes? (multiple choice)?”
Source: Own study.

The aim of the last question was to identify needs and barriers. Figure 7 shows that participants suggested a slower pace of instruction and greater game variety. A minority (3 participants) favored more online games, while 8 sought additional

support for digital games. Notably, a significant group (12 participants) favored more online games, while 8 sought additional support for digital games. Notably, a significant group (12 participants) believed no changes were necessary. Seniors prefer a slower pace and variety.

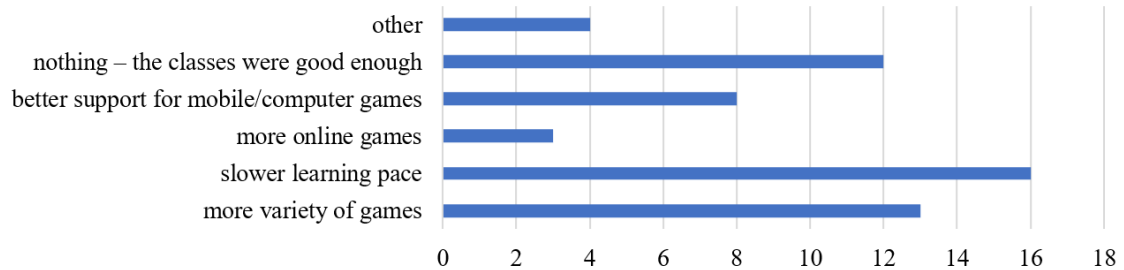


Fig. 7. Distribution of Responses to “What should be improved in the next edition of the classes? (multiple choice)”

Source: Own study.

The findings align with prior research on gamification’s benefits for older adults, demonstrating its efficacy in enhancing cognitive functions, social cohesion, and emotional well-being. The high satisfaction and consistent attendance underscore the program’s appeal as an “edutainment” approach, combining education with entertainment. They combine practicality, joy, fun, social integration and the development of passions, becoming examples of so-called edutainment. Thanks to this, gamification is not only a source of knowledge, but also an experience that allows seniors to feel needed, active and involved. The most important benefits are:

- Education tailored to age and abilities,
- Joy, satisfaction and a sense of happiness,
- Knowledge and, above all, skills, such as improved motor skills, which can be used in everyday life,
- Interactive classes through discussions, conversations, negotiations or competitions that accompany the game,
- Gamification helps to overcome feelings of loneliness,
- An open class format tailored to the participants’ activities,
- Confirmation of knowledge, skills and abilities,
- Motivation and a sense of purpose.

The “games for Seniors” program demonstrates that gamification is a valuable tool for promoting cognitive, social, and emotional well-being among older adults. Its benefits include tailored education, enhanced mood, skill development, and reduced loneliness. Future interactions should address pacing, diversify game offerings, and provide targeted support to the growing body of evidence supporting gamification as a holistic intervention for aging populations.

Conclusion

In summary, the research on the use of gamification in senior education has achieved its objective. Games can effectively motivate older people to engage in physical activity and learn new skills. Elements of competition (reward system, badge levels) and progress increase self-discipline and effectiveness. In gamification, the intellectual activity of seniors is a combination of entertainment and education. Games are not only fun, but also learning through action and experience. In order to maintain intellectual fitness, it is worthwhile for seniors to participate in activities that use gamification.

The research conducted has established that games used for educational purposes combine learning with an element of well-being. Seniors see games primarily as a way to enjoy spending time with other participants, have fun and stimulate their minds, and they prefer social games with simple rules. The games and competition are accompanied by discussions and exchanges of experiences.

The example of the “Games for Seniors” course aimed at seniors in Wałbrzych who are participants of the University of the Third Age clearly shows that it not only achieves its educational goal and teaches or improves skills such as cooperation, planning and decision-making, but also builds cognitive resilience and, above all, is a source of relaxation and a way of remembering through emotions, as playing together promotes integration and the creation of positive memories.

It is worth noting that the silver market is an emerging segment and, due to the growing number of seniors, edutainment will soon become a significant sector of the education market, alongside the clothing, sports and tourism markets. It is also worth focusing on the development of the offer for this target group.

Research has shown that gamification is not just a buzzword. As Harry Clocke, a gamification market analyst, points out, since 2003, the popularity of gamification has been growing steadily, with 90% effectiveness of gamification-based courses and an increase in knowledge retention of approximately 20-22%. . Today, it is becoming an integral part of education, with an estimated share of USD 2.9-3.5 billion in education, including for older people [Clocke 2023]. More and more research and practical projects show that properly designed game mechanisms can increase the engagement of older people, stimulate memory, support their intellectual and even physical activity, and help them maintain social contacts.

In the context of ageing societies, gamification has the potential to become one of the key tools for supporting lifelong learning, intellectual and social activity among older people and combating digital exclusion.

It is important to highlight certain limitations of the conducted research. Primarily, the sample size was relatively small (27 participants), which restricts the ability to generalize findings to a broader population. Additionally, the study was localized, involving seniors from Walbrzych, which may have influenced the results due to specific socio-cultural characteristics of the environment. Consequently, the obtained results should be considered preliminary and exploratory. Further analyses require expanding the research group to include participants from diverse regions with varying levels of competencies.

Despite these limitations, the study's findings allow for the formulation of practical conclusions relevant to educational institutions and facilitators of activities for older adults. Educational institutions, such as universities of the third age, higher education institutions, or training centers, should consider incorporating educational and simulation games into their programs for seniors. Games that enhance memory, concentration, and manual dexterity are particularly valuable, as they support cognitive prevention and may slow down aging processes. It is also recommended to develop intergenerational educational programs where younger and older individuals participate together in games, fostering social integration and breaking down age-related stereotypes.

Facilitators and organizers of activities for seniors, operating in cultural centers, seniors clubs, or non-governmental organizations, should select games tailored to the physical and cognitive capabilities of participants, avoiding overly complex rules. Cooperative games are recommended, as they build a sense of community and counteract social isolation. Physical activity games, including simple fitness applications or virtual reality (VR) solutions, are also valuable, supporting physical health and serving as a component of preventive healthcare. Games for memory training, language exercises, or logic games, can further enhance the intellectual capacity of older adults.

From a development perspective, it is recommended that future projects and activity programs incorporate personalized games for seniors, including adjustments to difficulty levels, font sizes, contrast, and user interface intuitiveness. Additionally, further comparative studies across different age groups of seniors (e.g., 60-70, 70-80, 80+) are advised to better tailor educational and therapeutic tools to the diverse needs of this population.

References

- Bojanowska E., 2016, *Activities and Lifestyles of Elderly People*, [in:] *Understanding Ageing in Contemporary Poland: Social and Cultural Perspectives*, ed. Piotr Szymański, Wrocław.
- Bravo-Aparicio J, Trillo-Charlín I, Avendaño-Coy J, Beltran-Alacreu H, 2025, *Effectiveness of Gamification on Enjoyment and Satisfaction in Older Adults: Systematic Review and Meta-Analysis*, "JMIR Aging", vol. 8.
- Cugelman B., 2013, *Gamification: What It Is and Why It Matters to Digital Health Behavior Change Developers*, "JMIR Serious Games", vol. 1(1).
- Halicki J., 2000, *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok.
- Kawińska M., 2024, *Potrzeby edukacyjne seniorów. Rodzaje edukacji i jej znaczenie dla jakości życia osób starszych*, Warszawa.
- Koivisto J., Malik A., 2021, *Gamification for Older Adults: A Systematic Literature Review*, "Gerontologist", vol. 61(7), pp. 360-372.
- Nakagomi A., Ide K., Kondo K., Shiba K., 2025, *Digital Gaming and Subsequent Health and Well-Being Among Older Adults: Longitudinal Outcome-Wide Analysis*, "J Med Internet Res", vol. 27.
- Peters R., Ee N., Ward S. A., Kenning G., Radford K., Goldwater M., Dodge H. H., Lewis E., Xu Y., Kudrna G., Hamilton M., Peters J., Anstey K. J., Lautenschlager N. T., Fitzgerald A., Rockwood K., 2021, *Intergenerational Programmes bringing together community dwelling non-familial older adults and children: A Systematic Review*, "Arch Gerontol Geriatr".
- Pihlainen K., Ehlers A., Rohner R., Cerna K., Kärnä E., Hess M., Müller C., 2022, *Older adults' reasons to participate in digital skills learning: An interdisciplinary, multiple case study from Austria, Finland, and Germany*, "Studies in the Education of Adults", vol. 55(1), pp. 101-119.
- Richert-Kaźmierska A., 2016, *Edukacja osób starszych – wybrane zagadnienia*, [in:] *Edukacja Prozdrowotna seniorów jako szansa na pomyślne starzenie się na przykładzie miasta Białegostoku*, ed. M. Cybulski, E. Krajewska-Kułak, Białystok, pp. 61-83.
- Timmermann S., 1985, *Convergence: Lifelong Learning for Self-Sufficiency: A Theme and a Strategy for the 1980s*, "An International Journal of Adult Education", vol. 18(1-2), pp. 28-37.
- Werbach W. K., Hunter D., 2012, *For the Win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia.
- Zelinski E. M., Reyes R., 2009, *Cognitive benefits of computer games for older adults*, "Gerontechnology", vol. 8(4), pp. 220-235.
- Zhang C., Qing N., Zhang S., 2021, *The Impact of Leisure Activities on the Mental Health of Older Adults: The Mediating Effect of Social Support and Perceived Stress*, "J Healthc Eng", vol. 8.

Internet sources:

- Harry Clocke, 2023, *19 Gamification Trends for 2023-2025: Top Stats, Facts & Examples*, <https://www.growthengineering.co.uk/19-gamification-trends-for-2022-2025-top-stats-facts-examples/> [accessed: 24.08.2025].
- Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html> [accessed: 24.08.2025].
- Jaślan M., *Seniorzy w Polsce coraz bardziej internetowi*, 2023, <https://www.telko.in/seniorzy-w-polsce-coraz-bardziej-internetowi> [accessed: 24.08.2025].
- NIK, 2023, *Program „Aktywni+” – potrzeby znacznie przewyższały rządową ofertę*, <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/program-aktywni-plus.html> [accessed: 24.08.2025].
- Oxfordreference, <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095742844> [accessed: 24.08.2025].
- Wielki Słownik Języka Polskiego, WSJP, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/7325/rozrywka/4909748/atrakcje> [accessed: 24.08.2025].

Grywalizacja w edukacji seniorów – studium przypadku

Streszczenie: Niniejsze badanie analizuje wpływ zajęć opartych na grywalizacji na osoby starsze, koncentrując się na efektach poznawczych, społecznych i emocjonalnych. Interwencja została przeprowadzona w roku akademickim 2024/2025 i objęła 27 seniorów uczestniczących w 22 cotygodniowych spotkaniach w ramach programu „Gry dla seniorów”. Jej celem było wspieranie pamięci, koncentracji, logicznego myślenia, więzi interpersonalnych oraz dobrostanu emocjonalnego poprzez różnorodne gry (np. planszowe, łamigłówki, aktywności ruchowe). Po zakończeniu programu przeprowadzono ankietę ewaluacyjną, w której oceniano satysfakcję uczestników, postrzegane korzyści, rozwój umiejętności oraz preferencje. Wyniki wskazują na wysoki poziom zadowolenia oraz znaczącą poprawę nastroju, pamięci, relacji społecznych i pewności siebie. Uzyskane rezultaty potwierdzają potencjał grywalizacji jako skutecznej strategii typu edutainment w edukacji seniorów, łączącej walory edukacyjne z korzyściami społecznymi i emocjonalnymi, choć wyzwania takie jak tempo zajęć czy różnorodność gier wymagają uwzględnienia w przyszłych edycjach programu.

Słowa kluczowe: edutainment, grywalizacja, gry, seniorzy, edukacja, rozrywka

Joanna Nowicka

Akademia Nauk Stosowanych Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu

ORCID: 0000-0002-2826-6244

e-mail: jnowicka@ans.edu.pl

Gamification and financial simulations as teaching tools in economic education – a case study

Summary: The article dealt with the use of gamification in economic education. The aim of the article was to define the role of gamification in the acquisition of economic knowledge, skills and competences among students of three fields of study: logistics, computer science and management. In the research, the author used literature analysis, case studies and a survey conducted in 2025 among students who participated in semester classes using Revas industry-specific business simulations. The research shows that economic knowledge is widespread, universal, transformable and necessary for performing specialised professional roles. Learning economics through experience and problem solving offers a range of teaching opportunities. The Revas case study was positively received as an engaging, interactive and attractive way to acquire economic skills. Student feedback indicates that they appreciate both the opportunity to simulate business decisions and the competition with other companies. This is an advantage in that the game increases their engagement and motivation, but on the other hand, the focus on winning the game reduces the results to a mere desire to win.

Keywords: simulation, game, Revas, economics

Introduction

In the 21st century, economic education plays a significant role in preparing citizens to function consciously and responsibly in a complex world of finance, consumption and the labour market. The 2020 OECD report indicates that a lack of economic knowledge can lead to poor financial decisions that have long-term consequences not only for the individual but also for the economy as a whole [OECD 2020a]. The National Bank of Poland, in its Report on Economic Education, indicates that economic education is not only theory, but also the skills necessary for an independent and responsible life [NBP 2020].

Contemporary challenges such as market instability, inflation, consumer credit, the development of financial technology (fintech) and the spread of economic misinformation in social media mean that high economic competence is needed not only by experts, but by all citizens and employees in various professions, regardless of their age, education or The tasks they perform. Specialised economic education at the higher education level prepares students for managerial or specialist professional tasks, which strengthens skills such as financial literacy, the ability to make rational consumer decisions, resilience to risky financial products, and awareness of tax and civic rights and obligations. Skills such as budget planning, saving, investing, understanding loans and taxes are essential for both individuals and societies as a whole.

The aim of this paper is to present the role, effectiveness and potential of gamification and financial simulations in economic education using the example of three fields of study: logistics, IT and management. In today's world, interdisciplinarity is key – knowledge of economics allows for informed decision-making and resource allocation, IT skills (as Steve Jobs noted) [Jobs 2011] “should be within everyone's reach” and develops intellectual flexibility, while management knowledge complements this with the ability to achieve goals in a complex organisational environment (as pointed out by Herbert A. Simon) [Simon 2020].

The author attempted to indicate how tools such as educational games and simulations influence the engagement of students who are preparing for specialist professional roles and, thus, interactively and actively develop their entrepreneurial skills and understanding of complex economic mechanisms. The research questions posed by the author in the study were as follows:

- What are the differences between traditional teaching and teaching supported by games and simulations?
- What competencies do economic games develop and what competencies do financial simulations develop?
- What are the limitations and challenges associated with implementing such methods in vocational education?

The research methods used by the author include analysis of literature and existing materials, case studies and a survey conducted in June 2025 among students of three fields of study at the University of Technology and Management in Warsaw: logistics, IT and management, who participated in classes using REVAS business simulations.

The research assumption behind the study was that traditional methods of teaching entrepreneurship and economics, based mainly on lectures, diagrams and

textbooks, often prove insufficient in the context of the needs of new professions and complex reality. Active involvement in a simulated business reality and real-time decision-making allow students not only to observe the effects of their actions, but also to learn through experience and problem solving.

Teaching economics – role and significance

Economic subjects are a group of specialist courses whose main purpose is to prepare students for careers as economists, accountants, entrepreneurs, etc., and whose professional competences include a complex mix of interrelated skills. At the academic level, economics is classified as a social science, alongside finance and management. Economics, as the science of scarcity and the allocation of limited resources among unlimited needs, is so universal that it is applicable in numerous professions, rational tasks and conscious decisions. According to the research team of Michael Jüttler, Stephan Schumann, Nicolas Hübner, Benjamin Nagengast, in 2025, economic competence will be an essential skill for the 21st century, and the goal is not only to educate students to become economically competent citizens, but also to equip them with basic skills that they can use in their private, professional and social lives [Jüttler et al. 2025: 24].

Economic education is distinguished by its practicality, interdisciplinarity and connection to everyday life. Unlike other types of education, it emphasises conscious choices, critical thinking about the market and preparation for the role of consumer and citizen. It teaches specific skills such as budget management, saving, financial planning and understanding the value of money. Understanding economic principles and activities is visible in everyday life, as it translates into financial actions and decisions. Students become conscious participants in economic processes. It is an interdisciplinary education combining economics with education, elements of sociology (the role of consumption), mathematics (counting, percentages, interest), psychology (purchasing motives), law (contracts, regulations), but also ecology (sustainable consumption).

The Council for Economic Education emphasises that economic education develops logical thinking, data literacy and problem-solving skills, which are useful in personal life as well as in business decisions [CEE 2023].

The OECD refers to this education as financial literacy. It is the knowledge and understanding of financial concepts and risks, as well as the skills, motivation and confidence to apply this knowledge and understanding to make effective decisions in a variety of financial contexts to improve the financial well-being of individuals

and society and enable participation in economic life [Di Noia 2025]. The European Commission points out that financial education also protects individuals from excessive debt, excessive risk-taking, fraud and cyber threats [EC 2023]. Sue Orman, financial expert and author, points out that investing in yourself and your financial education is the best investment you can make [Collins 2023].

Marian Gorynia points out that economic education should primarily make economic decisions rational and prevent mistakes in the management of resources or assets [Gorynia 2024]. Halina Bińczak, economic commentator for the weekly magazine *Rzeczpospolita*, notes that “economic education covers two areas. The first is personal finance, while the second, which is the problem, is the basics of how the economy works. People are not willing to pay for knowledge of macroeconomics” [Olszewka 2006].

In 2024, a research team from the Warsaw Institute of Banking Foundation conducted a study in connection with the introduction of the subject “Business and Management” in secondary schools from 2023, which replaced the previous basics of entrepreneurship. According to the researchers, this is one of the most important changes in the curriculum in recent years, as it enables the teaching of economics at an advanced level and its inclusion in the final school-leaving examination, which responds to the growing demand for economic skills in a dynamically changing reality. BIZ is not only intended to provide basic knowledge about the functioning of the market economy, but above all emphasises the development of young people’s economic thinking and practical skills such as decision-making, team management, project implementation and planning various types of business activities [Rachwał et al. 2024: 6].

Numerous activities aimed at increasing financial and economic competence and developing entrepreneurship in Poland are being undertaken both in education and in the social sphere. State institutions, private entities and schools at all levels of education are involved in these activities. The OECD notes that there are over 100 educational initiatives (public, private, civil) in Poland aimed at developing financial knowledge and skills, and the National Financial Education Strategy aims to coordinate them [OECD 2023: 22].

Gamification and simulations in economic education

Gamification is the use of mechanisms known from games, such as scoring points, levels, badges, rankings and competition, in a non-game environment such as education, work or marketing.

According to Roger Schank, students today do not need more data – they need experience that will teach them how to understand and use that data [Schrank 2011]. Karl M. Knapp emphasises that we learn best when we are emotionally involved in an activity and observe its effects. Educational games give us this opportunity [Knapp 2012: 32].

The OECD has developed guidelines and recommendations for economic education, which indicate that traditional methods are not effective in teaching today's young people risk management and financial planning. We need more practical tools [OECD 2020b: 6].

According to Jane Mc Gonigal, gamification is not fun, but a motivational tool that allows students to enter the world of education of their own free will and commitment [Mc Gonigal 2011: 54]. Sebastian Detering, a researcher in gamification, points out that game elements can increase students' intrinsic motivation to learn, provided that they are well embedded in educational goals [Deteling 2012: 16].

Clark Aldrich emphasises that simulations allow for risk-free learning – participants can make mistakes and learn from them before transferring their experience to the real world [Aldrich 2005: 13]. Simulations can cover topics such as running a business, investing in the stock market, analysing the impact of inflation or loans. According to researchers Dmitriy Chulkov and Xiaoqiong Wang, simulations in business education are a dynamic, simplified and realistic model of a business environment that allows variables to be manipulated and immediate feedback to be obtained [Chulkov, Wang 2020: 54]. [

Financial simulation is a teaching method based on recreating realistic economic conditions in which participants make financial decisions and observe their effects. CFP Consumer Finance Protection Bureau 2022 treats financial simulations as an educational tool or exercise that replicates real-life financial management situations and allows students to develop skills such as budgeting, comparing offers and investing by making trial decisions with realistic consequences [CFP 2022]. Their aim is to teach through action, where participants gain knowledge and skills by making decisions in a safe but dynamic environment.

Games and simulations are valuable tools in economic education. Louise Sauvé, Lise Renaud, David Kaufman, and Jean-Simon Marquis point out the fundamental differences between simulations and educational games. While educational games are used to teach through play and entertainment, simulations model real-world phenomena in a simplified but realistic way. Simulations allow interaction with the model and real-time feedback, while games have a clear goal, structure, rules and often an el-

ement of competition. Therefore, while games are better at motivating and simplifying complex concepts, simulations teach practical decisions and skills by replicating reality, and the best results are achieved by combining both methods with the right match of goals and capabilities [Sauvé 2007: 254].

More and more teachers and educators are turning to tools that combine learning with practice, such as educational games, simulations, mobile applications and gamification elements. These tools make it possible to:

- increase motivation and engagement in learning,
- learning takes place while completing successive stages of the game, competition and cooperation,
- learning becomes more attractive and interactive, thus improving the understanding of abstract economic concepts,
- developing soft skills such as teamwork, communication and time management,
- the development of strategic thinking and responsible decision-making.

Economic games (traditional and online) are a very important tool in education because they allow you to learn about finance, entrepreneurship and management in practice. Traditional solutions work well in teaching basic economic skills such as counting, planning, negotiation and risk. Online games and simulations allow for a deeper experience of business and the market through strategy building, analysis and management in a complex environment. Their educational value can be summarised as follows:

- The game presents specific choices that have consequences in the form of costs, revenues,
- The player must manage limited resources such as money, time, resources and, in the simplest games, fields on a board.
- Games teach risk calculation, learning from mistakes, courage, boldness and risk management.

Simulating the real world in a simplified form allows players to understand the basic principles of economics. Instead of making random choices, they learn to predict and develop strategic thinking habits, demonstrating the importance of risk and the consequences of decisions. Table 1 presents an example list of economic skills.

Table 1. Use of selected games in the teaching of economics

Game	Decisions in the game	Economic skills
Chess	Each piece has a different value (the queen is worth more than the rook, which is worth more than the bishop and knight, which are worth more than the pawn)	• Calculating gains and losses, • Strategic planning • Managing limited resources
Checkers	Choosing a move can lead to short-term gain (capturing a pawn), but also to the risk of losing more pawns	• Risk assessment, • Planning subsequent decisions, • Predicting the opponent's actions
Chopsticks	Picking up pieces is a decision; picking up easy pieces is easy money, while picking up difficult pieces and those connected to others is	• Patience, • Risk calculation, • Focus on the goal, • Precision, • Choosing a strategy to minimise losses,
Monopoly	Players buy or sell real estate, choose investments in houses or hotels, manage cash and negotiate with other players.	• Budget management, • Investment planning, • Risk and profit analysis, • Negotiation.
SimCity	Players have at their disposal a city budget, taxes, infrastructure investments and environmental policy, which are the subject of economic decisions.	• Local economy management. • Balancing income and expenditure, • Analysing the impact of decisions on the community
Peasant business school	Players take on the roles of peasant entrepreneurs (weavers, blacksmiths, bakers), travel around Europe, buy and sell goods, invest in development, lead joint trading expeditions, and set up companies	• Learning entrepreneurship, negotiation and communication, • Merchant journeys involve risk and uncertainty, • Teaches strategic planning.

Source: Own work based on [Net 1].

Games such as chess, checkers and skittles are not typical economic games, but playing them trains economic thinking because they teach that every decision has an alternative cost and requires an analysis of profits and losses. Financial simulations and interactive games have additional advantages such as real-time responsiveness, dynamic decision-making and learning to work with large amounts of data.

Business simulations in the REVAS game – research results

In the empirical part, the author used the REVAS game to examine the importance of financial simulation in the practical teaching of economic competences among students of logistics, IT and management. Each student completed a semester-long entrepreneurship course using the REVAS simulation, working in teams of 2-4 and then taking part in a survey in June 2025. A total of 62 students (34 men and 28 women) took part in the survey, including 38 logistics students, 18 IT students and 6 management students. The aim of the survey was to find out what students thought about using the REVAS simulation to build economic skills. Since there weren't any differences in the answers, the author presents the results together, without dividing them by field of study. In management, economic knowledge enables, among other

things, effective project implementation and systematic thinking; in logistics, it is the basis for decision-making and resource optimisation to maintain the right price, quality and time; in IT, it is the basis for designing the present and adapting to the future in new business areas.

Revas is an industry-specific simulation that includes game elements. It is a Polish educational platform that allows pupils and students to run virtual companies in market conditions. Participants make realistic economic and financial decisions in teams, competing with other teams. Revas offers simulations for various industries, including transport, hospitality, beauty services, IT services, catering and others. It replicates real and realistic market processes (demand, supply, market share and company development), with the aim of learning through experience rather than just having fun. Participants make real business decisions such as pricing, investments, marketing and hiring employees [Revas 2025].

In practice, Revas students, among other things, set prices, invest, hire employees, decide on expenses and income, observe the effects of their decisions in real time, e.g. profit/loss, market share, but also learn responsibility, risk calculation, cost and profit analysis. Through market simulations, each team runs its own company and competes with others. Through figures and reports, students learn to analyse them. Competition and emotions make learning more attractive than in a traditional classroom, and real-life business scenarios teach students how to navigate real market realities. REVAS simulations are a lesson in a variety of skills, which are presented in Table 2.

Table 2. Competence map in Revas simulations

Area of competence	Description	Examples from the Revas game
Economic and financial	• Understanding revenue, costs, profits, • Budget planning, • Analysing financial reports as a basis for business decisions	The team must decide whether to take out a loan to purchase new machinery or finance investments from profits
Entrepreneurial	• Making business decisions, • Risk assessment, • Searching for market opportunities	Students make decisions about prices and costs – they take risks and bear the consequences.
Digital	• Use of online tools, • Data interpretation, • Using reports and charts.	Analysing the “quarterly sales results” report and deciding on a change in marketing strategy
Social	• Communication within the team, • Conducting negotiations accompanying decision-making, • Critical thinking, • Responsibility, • Learning from mistakes, • Conflict resolution to achieve success	Before the team chooses options, it must establish a common front or divide tasks within the team, indicating who makes decisions for HR, advertising or finance.

Strategic	• Long-term planning, • Competitor analysis, • Market trend forecasting,	Strategic decisions regarding, for example, the type of services and their scope, influence the company's day-to-day decision-making – every company sees how strategic decisions affect its current operations.
-----------	--	--

Source: Own study based on [Net 2].

In the first question, students were asked to assess their overall satisfaction with the Revas game and its educational value. Figure 1 presents the distribution of the results obtained. The vast majority of 53 out of 62 people rated the game positively, which means that Revas increases motivation and engages students, and the lack of negative responses confirms that the game fulfils its role as an educational tool. In education, this means that business simulations can be an effective element of active teaching.

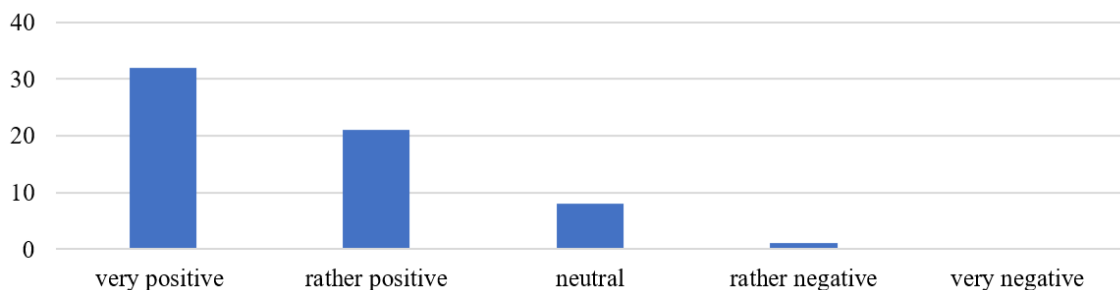


Fig. 1. Distribution of respondents' answers to the question "How would you rate your overall experience with the Revas game?"

Source: Own study.

Another area of research was the identification of the most engaging elements of the game. Analysing the responses of respondents presented in Figure 2, the respondents were most interested in business decision-making and competition, which confirms that simulation teaches through practical action and gamification elements. The high number of responses indicating teamwork shows that Revas develops the soft skills needed in business. The analysis of reports is less attractive to respondents but important for analytical skills.

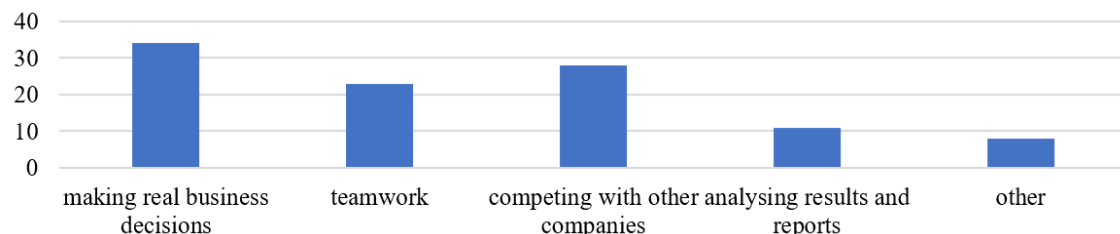


Fig. 2. Distribution of respondents' answers to the question "Which moments of the game were the most interesting for you?(multiple choice)?"

Source: Own study.

The next stage of the research was to identify the educational priorities of the players. Cooperation and competition were rated highest, as confirmed by the results presented in Figure 3, with education should place greater emphasis on teamwork and market competition. The frequent choices of “practical nature of learning” and “interactivity” indicate that students prefer to learn by doing.

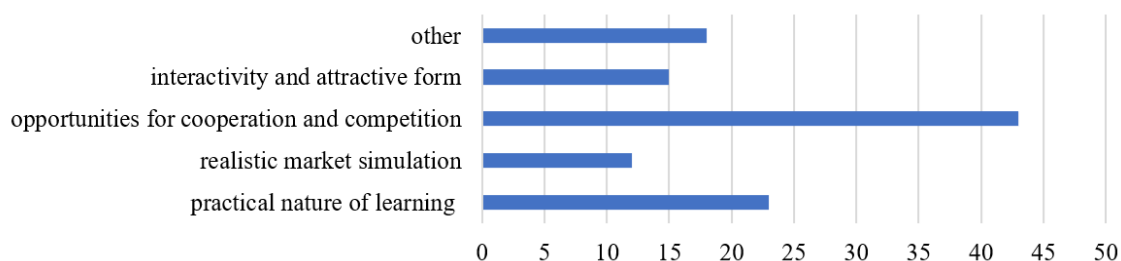


Fig. 3. Distribution of respondents' answers to the question “What skills are most important to you?”

Source: Own study.

Another area of research concerned the examination of competences developed through simulations. The most frequently indicated answers were financial management and teamwork as key competences in economic education (Figure 4). Educationally, the game has multidimensional effects: a feast of knowledge (finance), skills (strategies, analysis) and attitudes (cooperation).

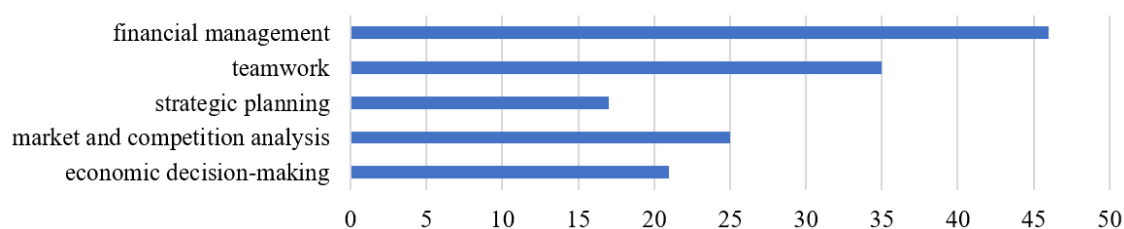


Fig. 4. Distribution of respondents' answers to the question “What does the Revas game teach you most of all? (multiple choice)?”

Source: Own study.

The aim of the next question is to identify the educational priorities of the players. The results of the survey presented in Figure 5 show that cooperation and competition are most highly valued, which confirms that education should place greater emphasis on teamwork and market competition. The practical nature of learning and interactivity indicate that students prefer to “learn by doing”.

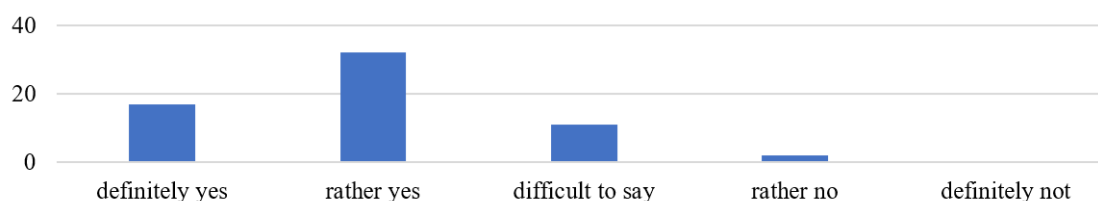


Fig. 5. Distribution of respondents' answers to the question “Do you think Revas should be used more often in economic education?”

Source: Own study.

The aim of the next question was to identify educational barriers. Analysing the results presented in Figure 6, the most frequently indicated disadvantage is “limited time for decisions”, which means that it can develop quick thinking, but at the same time hinders deeper reflection. The answers “Lack of full reflection of reality” and “too much importance of chance” refer to typical limitations of simulation and teach adaptation to market volatility.

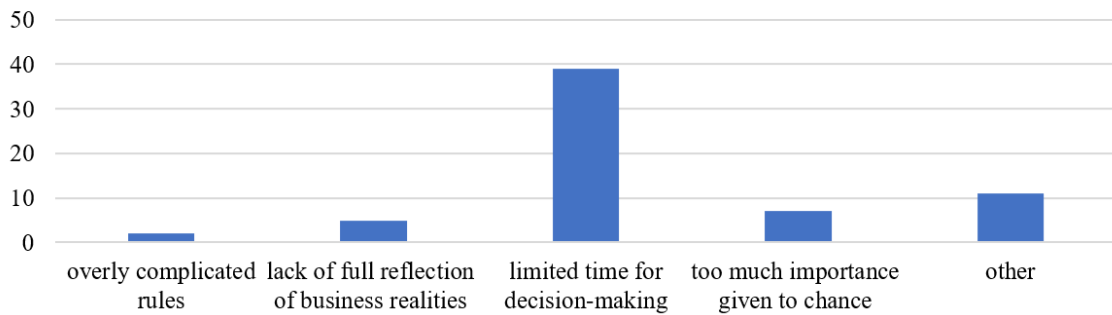


Fig. 6. Distribution of respondents' answers to the question “What disadvantages do you see in the Revas game? (multiple choice)”

Source: Own study.

The purpose of the last question was to assess the potential of the game in the curriculum. Analysing the answers presented in Figure 7, as many as 49 out of 62 people responded positively to the frequent use of Revas, confirming that the game is an attractive teaching tool, with only marginal opposition.

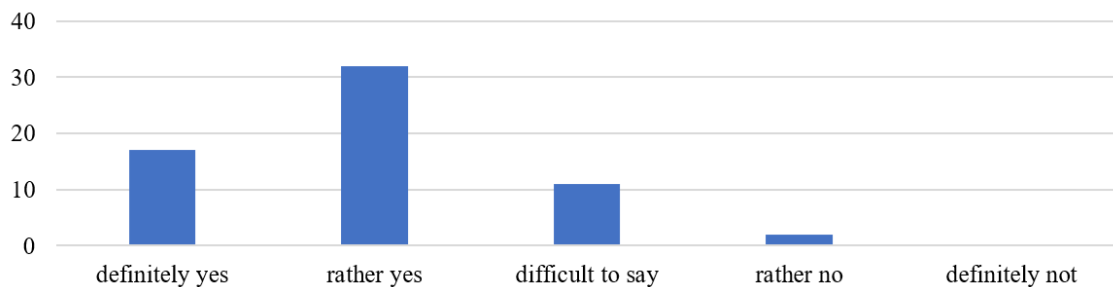


Fig. 7. Distribution of respondents' answers to the question “Do you think that Revas should be used more often in economic education?”

Source: Own study.

In summary, the study confirms that participation in the Revas game can be used in various aspects of acquiring and expanding knowledge and economic education. Revas simulations fit into several teaching models. One of the models they fit into directly is the experiential learning model. The main aspect of learning through experience is performing practical tasks. Playing the game is a stage of concrete experience, reflection is the analysis of mistakes and results, conceptualisation is the reference to theory, and the experimentation stage is when a new strategy is used

in the next round [ND 2023]. The game fits into typical learning through experience. As pointed out by Izabela Kazimierska, Inrida Lachowicz and Laura Piotrowska, it is an effective method for increasing creativity, innovative problem solving and changing attitudes, and also serves to increase participant engagement [Kazimierska, Lachowicz, Piotrowska, 2014: 18].

During the game, students are given specific problems to solve, e.g. a company is making a loss and the team has to decide what to do. This fits in with the problem-based learning method, which allows for testing different strategies and searching for practical solutions, as Revas is a market game simulation with real economic dilemmas. In accordance with the assumptions of this method, students are involved in solving realistic problems that require the application of knowledge and skills acquired in the course of their studies. This process is based on the active role of students, who independently identify problems, search for information, analyse situations, generate solutions and evaluate their effectiveness [Feniks 2021].

Summary

The research conducted allowed us to achieve the set goal and confirmed that gamification and financial simulations are modern teaching tools that significantly support the process of teaching economics, making it more engaging and understandable for contemporary pupils and students. They are effective teaching tools in economic education, especially when working with young people and students. When well designed, they promote active learning, critical thinking and preparation for real economic challenges.

In a rapidly changing world, economic skills are universal and transferable. They make it easier to adapt to global trends, new regulations and technologies. Economic knowledge is the foundation of entrepreneurship. The ability to analyse costs, revenues, risks and profitability is essential in almost every profession, regardless of whether graduates take up employment in a company or decide to run their own business.

Revas simulations are an appropriate and effective way to acquire financial, digital, social, strategic and educational skills (learning from mistakes without real-world consequences). This means that business simulations can be an effective element of active teaching, and the most effective learning takes place when theory is combined with competition and cooperation. Revas responds well to the needs of modern education by implementing a learning by doing model. Its use in teaching requires support through discussion and analysis to minimise the imperfections of the

simulated market. The gamification of Revas simulations includes elements of competition, scoring and rankings. It combines practice with theory and, thanks to its interactivity, provides a direct opportunity to follow strategic decisions in real time. Each round ends with a summary and the game results. The students' involvement in the game motivates them emotionally – wanting to win, they combine fun with learning.

The weaknesses of gamification and financial simulations should not be forgotten, such as the simplification of financial and economic mechanisms, excessive competition and dependence on the scenario.

Due to its effectiveness in economic education, Revas should be included in curricula as a permanent element of entrepreneurship and economics education. In the future, to expand the research, the effectiveness of REVAS can be tracked in project or crisis management with adjustable difficulty levels and motivational mechanisms in education and manager training.

References

- Aldrich C., 2005, *Learning By Doing. A Comprehensive Guide to Simulations, Computer Games, and Pedagogy in e-Learning and Other Educational Experiences*, San Francisco.
- Deterding S., 2012, *Gamification: Designing for motivation*, "Interactions", vol. 19, pp. 14-17.
- Dmitriy Ch., Xiaoqiong W., 2020, *The Educational Value of Simulation as a Teaching Strategy in a Finance Course*, "e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching", vol. 14, No. 1, pp: 40-56.
- Jüttler M., Schumann S., Hübner N., Nagengast B., 2025, *Economic competencies as part of 21st century skills and their relevance to predicting the choice of a study programme*, "Citizenship, Social and Economics Education".
- Kazimierska I., Lachowicz L., Piotrowska I., 2014, *Uczenie się dorosłych-cykl Kolba*. Wsparcie SORE, Warszawa
- Knapp K. M., 2012, *The gamification of learning and instruction*, San Francisco.
- McGonigal J., 2011, *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, New York.
- Sauvé L., Renaud L., Kaufman D., Marquis J.-S., 2007, *Distinguishing between Games and Simulations: A Systematic Review*, "Educational Technology & Society", vol. 10, pp. 247-256.

Internet sources:

- CEE, 2023, *Why is Economic Education Important?*, https://tiny.pl/c_j3cdxr [accessed: 24.08.2025].
- Collins C., 2023, *Suze Orman: 11 Money Secrets They Don't Teach You in School*, <https://tiny.pl/30ty60c9> [accessed: 24.08.2025].
- Consumer Finance Protection Bureau 2022, https://tiny.pl/0c_nn3yz [accessed: 24.08.2025].
- Di Noia C., 2025, *Empowering young people in the digital financial age: The role of financial literacy*, <https://tiny.pl/98mrhnhq> [accessed: 24.08.2025].
- Financial literacy, *Follow the European Commission*, <https://tiny.pl/4y6g6v8f> [accessed: 24.08.2025].
- Gorynia M., 2024, *Po co nam Rok Edukacji Ekonomicznej?*, <https://tiny.pl/101204dr> [accessed: 24.08.2025].
- Jobs S., 2011, *'Computer Science Is A Liberal Art'*, <https://tiny.pl/n9694y1x> [accessed: 24.08.2025].
- NBP, 2020, *Badania wiedzy ekonomicznej Polaków*, <https://tiny.pl/0mc9d43d> [accessed: 24.08.2025].
- Net 1, <https://zasadygry.pl/> [accessed: 24.08.2025].
- Net 2, <https://revas.pl/home-pl-2/> [accessed: 24.08.2025].

- OECD, 2020a, *Advancing the Digital Financial Inclusion of Youth*, https://tiny.pl/09zjc_n9 [accessed: 24.08.2025].
- OECD, 2020b, *Recommendation of the Council on Financial Literacy. OECD Legal Instrument 0461*, <https://tiny.pl/nxvs8p7k> [accessed: 24.08.2025].
- OECD, 2023, *National Strategy for Financial Education for Poland*, <https://tiny.pl/54hpjd65> [accessed: 24.08.2025].
- Olszewska K., 2006, *Jakiej ekonomii chcą Polacy na co dzień*, <https://tiny.pl/q9xvgvzs> [accessed: 24.08.2025].
- Rachwał T., Sekścińska K., Urbaniec M., Ślusarczyk R., Gołębiowska M., Leśniak H., Miłoś C., Ostafiński K., 2024, *Edukacja ekonomiczna w szkołach ponadpodstawowych z perspektywy nauczycieli biznesu i zarządzania. Raport z badania*, <https://tiny.pl/1p86xgy0> [accessed: 24.08.2025].
- Simon H.A., 2020, *The Simon Initiative*, https://tiny.pl/z_mfmhmj [accessed: 24.08.2025].
- Uczenie przez doświadczenie, czyli Cykl Kolba w praktyce*, 2023, <https://tiny.pl/36p13dp1> [accessed: 24.08.2025].
- Wydawnictwo-Feniks, *Jak wykorzystać metody problem-based learning w procesie nauczania?*, 2021, <https://tiny.pl/76k48cz3> [accessed: 24.08.2025].

Grywalizacja i symulacje finansowe jako narzędzia dydaktyczne w edukacji ekonomicznej – studium przypadku

Streszczenie: Artykuł dotyczył wykorzystania grywalizacji w edukacji ekonomicznej. Celem opracowania było określenie roli grywalizacji w procesie nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji ekonomicznych przez studentów trzech kierunków: logistyki, informatyki i zarządzania. W badaniach autor zastosował analizę literatury, studia przypadków oraz ankietę przeprowadzoną w 2025 roku wśród studentów uczestniczących w semestralnych zajęciach z wykorzystaniem branżowych symulacji biznesowych Revas. Wyniki badań pokazują, że wiedza ekonomiczna jest powszechna, uniwersalna, podatna na transformację i niezbędna do pełnienia wyspecjalizowanych ról zawodowych. Nauka ekonomii poprzez doświadczenie i rozwiązywanie problemów stwarza szerokie możliwości dydaktyczne. Studium przypadku Revas zostało pozytywnie ocenione jako angażujący, interaktywny i atrakcyjny sposób zdobywania umiejętności ekonomicznych. Opinie studentów wskazują, że doceniają oni zarówno możliwość symulowania decyzji biznesowych, jak i rywalizację z innymi firmami. Jest to zaleta o tyle, że gra zwiększa ich zaangażowanie i motywację, jednak z drugiej strony koncentracja na wygranej sprowadza rezultaty do samej chęci zwycięstwa.

Słowa kluczowe: symulacja, gra, Revas, ekonomia

Dawid Kobylański

ORCID: 0000-0001-7725-877X

e-mail: dawid.kobylanski.umcs@gmail.com

Wiedźmiński dialog z kulturą. Prolegomena do badań nad intertekstualnością gry *Wiedźmin 3*

Streszczenie: Rozdział stanowi próbę wstępnego ujęcia intertekstualności w grze *Wiedźmin 3: Dziki Gon* jako zjawiska o złożonej i wielowarstwowej strukturze, istotnego w kontekście badań nad grami cyfrowymi jako tekstami kultury. Autor przedstawia ramy teoretyczne i metodologiczne umożliwiające analizę odniesień intertekstualnych w grach wideo, z uwzględnieniem specyfiki medium, jego interaktywności oraz roli gracza jako aktywnego odbiorcy i współtwórcy znaczeń. W opracowaniu zaproponowano typologię form intertekstualności – od eksplicytnej, poprzez implicytną i strukturalną, po metaintertekstualność – ilustrowaną przykładami z *Wiedźmina 3* oraz jego dodatków. Analiza ukazuje, że intertekstualność w tej grze pełni nie tylko funkcje estetyczne, lecz także narracyjne, aksjologiczne i immersyjne, a jej obecność pozwala traktować produkcję studia CD Projekt RED jako dynamiczny dialog z dziedzictwem kulturowym. Rozdział kończy się propozycją kierunków dalszych badań nad intertekstualnością w grach cyfrowych, w tym porównań międzygatunkowych i analiz odbioru w różnych kontekstach kulturowych.

Słowa kluczowe: intertekstualność, gry wideo, *Wiedźmin 3*, adaptacja kulturowa, intermedialność

Wstęp

W ostatnich dekadach gry wideo wyraźnie wykraczają poza ramy prostych rozrywek cyfrowych, stając się istotnymi tekstami kultury uczestniczącymi w szeroko pojętym dialogu cywilizacyjnym. Jednym z kluczowych zjawisk wpisujących się w tę przemianę jest ich zdolność do nawiązywania relacji z innymi tekstami kultury – zarówno wysokiej, jak i popularnej – co najlepiej opisuje pojęcie intertekstualności [Kristeva 1967; 1983; Nycz 1995]. To właśnie ono pozwala dostrzec, w jaki sposób gry zapożyczają, przetwarzają i reinterpretują istniejące motywy literackie, filmowe, mitologiczne czy historyczne. Intertekstualność staje się zatem nie tylko estetycznym narzędziem, ale i mechanizmem kulturowej komunikacji oraz reinterpretacji tradycji [Barthes 1977; Genette 1992].

Na tym tle gra *Wiedźmin 3: Dziki Gon* (wraz z dodatkami: *Serca z kamienia* oraz *Krew i wino*) [CD Projekt RED 2015a; 2015b; 2016] jawi się jako szczególnie interesujący przypadek. Z jednej strony jest to produkcja głęboko zakorzeniona w prozie Andrzeja Sapkowskiego, z drugiej – dzieło samodzielnie przetwarzające dziedzictwo europejskiej kultury, w tym mitologię, historię, literaturę i współczesne kody popkulturowe. W efekcie powstaje świat, który – choć fikcyjny – gęsto nasiąknięty jest kulturowymi odniesieniami, pozwalając graczowi nie tylko na uczestnictwo w narracji [por. Eco 1994], ale i na rozpoznawanie śladów znanych wcześniej tekstów i symboli.

Celem niniejszego rozdziału jest wstępne rozpoznanie i uporządkowanie form intertekstualności obecnych w *Wiedźminie 3* oraz zaproponowanie ram badawczych dla przyszłych, pogłębionych analiz. Proponowana tu analiza nie ma charakteru wyczerpującego – jest raczej prolegomeną, zarysem możliwości interpretacyjnych, które wynikają z lektury gry jako tekstu kultury prowadzącego złożony dialog z dziedzictwem kulturowym [por. Bachtin 1970]. W opracowaniu przyjęta zostaje szeroka definicja intertekstualności, uwzględniająca zarówno bezpośrednie cytaty, jak i luźne nawiązania, parafrazy czy świadome gry konwencją. W kolejnych częściach przedstawione zostaną: teoretyczne podstawy analizy intertekstualnej, kulturowe konteksty świata *Wiedźmina*, przykłady różnych typów odniesień intertekstualnych oraz propozycja metodologicznego podejścia do badania takich zjawisk w grach wideo.

Intertekstualność jako kategoria analityczna

Pojęcie *intertekstualności*, wprowadzone do teorii literatury przez Julię Kristevę w latach 60. XX wieku [Kristeva 1967; 1983; 2015], a rozwijane przez wielu badaczy, m.in. przez Rolanda Barthes'a [1977], Gérarda Genette'a [1992] i Umberta Eco [1994], zakłada, że żaden tekst nie istnieje w próżni, lecz zawsze pozostaje w relacji do innych tekstów kultury. Teksty te tworzą sieć wzajemnych odniesień, nawiązań, przekształceń i aluzji, w której nowe znaczenia powstają w wyniku odczytywania jednego tekstu przez pryzmat drugiego [por. Nycz 1995]. Genette wyróżnił m.in. pięć typów relacji intertekstualnych: intertekstualność w ścisłym sensie (np. cytat), paratekstualność (np. tytuły, przypisy), metatekstualność (komentarz), hipertekstualność (np. pastisz, parodia, adaptacja) i architekstualność (relacja gatunkowa) [Genette 1992: 108-112].

Choć koncepcja intertekstualności wyrosła na gruncie badań literaturoznawczych, jej zastosowanie w odniesieniu do innych form przekazu kulturowego, w tym gier wideo, okazało się wyjątkowo płodne. Gry, jako złożone twory medialne łączące tekst, obraz, dźwięk i interakcję, czerpią inspiracje z rozmaitych źródeł – literackich,

filmowych, historycznych, mitologicznych, a nawet filozoficznych. Co więcej, same również funkcjonują jako intertekstualne platformy, oferujące graczom możliwość rozpoznawania i reinterpretowania znanych motywów [Juul 2005; Jenkins 2006]. W tym sensie intertekstualność nie tylko wzbogaca doświadczenie estetyczne, ale pełni też funkcję kulturowego kodu, ułatwiającego odbiorcy odnalezienie się w świecie gry.

W przypadku gier fabularnych (RPG), takich jak *Wiedźmin 3*, intertekstualność przybiera często formę rozbudowanej sieci odniesień, które nie ograniczają się do pojedynczych cytatów czy aluzji, ale stanowią integralną część świata przedstawionego. Dzięki temu świat gry zyskuje głębię i wiarygodność, a odbiorca może odczytywać go na wielu poziomach – zarówno jako zamkniętą narrację, jak i jako komentarz do znanych tekstów kultury. Co istotne, odbiór intertekstualny w grach jest silnie uzależniony od kompetencji kulturowych gracza – niektóre odniesienia mogą pozostać niezauważone lub odczytane powierzchownie, inne z kolei stają się punktem wyjścia do pogłębionej refleksji lub rekontekstualizacji znanych znaczeń.

Zastosowanie intertekstualności jako narzędzia analizy tekstu kultury pozwala więc traktować grę nie tylko jako autonomiczny produkt przemysłu rozrywkowego, lecz jako aktywnego „uczestnika” kulturowego dialogu [por. Bachtin 1970], który przetwarza i negocjuje znaczenia obecne we współczesnym imaginariusium. W dalszej części rozdziału rozważę, jak ten dialog przejawia się w konkretnym przypadku *Wiedźmina 3*, rozpoczynając od omówienia kulturowych źródeł i inspiracji, które ukształtowały jego uniwersum.

Kulturowe zakorzenienie uniwersum Wiedźmina

Świat przedstawiony w grze *Wiedźmin 3: Dziki Gon* stanowi rezultat wielowarstwowego przetwarzania i rekontekstualizacji elementów zaczerpniętych z różnych tradycji kulturowych. Choć punktem wyjścia dla gry jest literacki świat stworzony przez Andrzeja Sapkowskiego, to twórcy z CD Projekt RED poszli o krok dalej, wzbogacając uniwersum o dodatkowe tropy, odniesienia i reinterpretacje zaczerpnięte z mitologii, folkloru, historii oraz kultury popularnej. Gra staje się przez to nie tylko adaptacją prozy Sapkowskiego, ale również autonomiczną wypowiedzią kulturową, osadzoną w szerokim kontekście europejskiego dziedzictwa kulturowego.

Jednym z najbardziej widocznych źródeł intertekstualnych *Wiedźmina 3* jest słowiański i nordycki folklor. Potwory takie jak strzyga, leszy, południca czy uto-piec są wyraźnie inspirowane wierzeniami ludowymi, choć ich przedstawienie w grze często odbiega od pierwowzorów – twórcy dokonują reinterpretacji, nadając známym postaciom nowe cechy i funkcje fabularne. Przykładem może być leszy, który z jednej

strony przypomina leśnego demona z ludowych opowieści, z drugiej zaś funkcjonuje w grze jako złożony przeciwnik obdarzony symboliczną głębią. Podobnie działa wykorzystanie rytuałów, wierzeń, magicznych praktyk – z jednej strony budują one egzotykę świata, z drugiej – zakorzeniają go w konkretnym imaginarium kulturowym [Moszyński 1967].

Nie mniej istotne są nawiązania do tradycji nordyckiej – zwłaszcza w regionie Skellige, który przywodzi na myśl Skandynawię epoki wikingów. Styl architektoniczny, ubiór postaci, motywy runiczne, a także sama organizacja społeczna tej krainy przywołują archetypiczne obrazy [Campbell 1997; Jung 1993] znane z podań i sag nordyckich. Elementy te nie służą jedynie egzotyzacji przestrzeni, lecz pełnią funkcję semiotyczną – kodują skojarzenia, które gracz może łatwo rozpoznać i wpisać w znane schematy kulturowe [Simek 1993].

Oczywistym punktem odniesienia dla *Wiedźmina 3* jest proza Andrzeja Sapkowskiego, z której twórcy gry czerpią zarówno postaci, jak i wątki fabularne oraz stylistykę narracyjną. Jednak gra nie ogranicza się do wiernej ekranizacji – w wielu przypadkach rozwija, modyfikuje lub reinterpreting literacki pierwowzór. Przykładem może być pogłębienie relacji między Geraltem a Ciri, czy też rozbudowanie wątków politycznych i lokalnych konfliktów, które w prozie Sapkowskiego pozostawały w tle.

W grze odnaleźć można również subtelne aluzje do innych tekstów literackich – zarówno klasycznych, jak i współczesnych. Przykładowo, niektóre zadania poboczne przypominają fabularnie struktury zaczerpnięte z baśni braci Grimm, inne grają z konwencją znaną z biblii (np. postać olbrzyma Goliata), klasyki literatury zagranicznej (np. *Władcy Pierścieni* J. R. R. Tolkiena czy dzieł H. P. Lovecrafta) lub polskiej (np. *Dziady* A. Mickiewicza, *Chłopi* W. Reymonta, *Wesele* S. Wyspiańskiego czy poezja J. Tuwima) czy z mitów greckich (np. mit o Apollo i Dafne – poboczne zadanie „O damie i jej rycerzu”). Te literackie przetworzenia nie są jedynie ozdobnikami – pełnią funkcję budowania narracyjnej głębi i zachęcają do refleksji nad uniwersalnymi tematami: winy, zemsty, przeznaczenia, władzy czy odpowiedzialności.

Świat *Wiedźmina 3* odwołuje się również do realiów historycznych, zwłaszcza do epok średniowiecza i wczesnonowożytnej Europy. Struktury społeczne (np. feudalizm, stosunki stanowe), konflikty militarne (wojna Nilfgaardu z Północą), prześladowania religijne czy sytuacja mniejszości (nieludzi) mają swoje odpowiedniki w historii rzeczywistej. Gra przetwarza te motywy, nie wskazując jednoznacznie na konkretne wydarzenia, lecz raczej odtwarzając ich atmosferę i napięcia. W efekcie uniwersum *Wiedźmina* funkcjonuje jako swoiste „lustrzane odbicie” historii Europy – przekształcone, fantastyczne, ale rozpoznawalne dla odbiorcy.

Tak zarysowana przestrzeń kulturowa pozwala grze funkcjonować na przecięciu fikcji i rzeczywistości, mitu i historii, literatury i folkloru. To właśnie w tym złożonym dialogu z kulturą tkwi jej potencjał intertekstualny, który zostanie szerzej przeanalizowany w kolejnej części artykułu.

Typologie intertekstualnych odniesień w *Wiedźminie 3*

W *Wiedźminie 3* odniesienia intertekstualne występują w różnej formie i o różnym stopniu złożoności. W tej części opracowania zaproponowana zostaje wstępna typologia tych odniesień, z podziałem na kilka podstawowych kategorii: intertekstualność eksplicytną (bezpośrednią), implicytną (ukrytą), strukturalną oraz meta-intertekstualność. Każda z nich realizuje inne funkcje i angażuje odmienny poziom kompetencji kulturowych odbiorcy.

Intertekstualność eksplicytna (cytaty, aluzje, parafrazy)

Ten typ odniesień obejmuje sytuacje, w których gra w sposób jawny nawiązuje do innych tekstów kultury – poprzez cytaty, wyraźne aluzje, czy przekształcenia znanych motywów [por. Genette 1992]. Przykładem może być misja „Ścieżki Przeznaczenia” (z dodatku „Krew i Wino”), w której Geralt udowadnia, że posiada pięć cnót rycerskich (odwagę, honor, współczucie, hojność i mądrość), a w zamian otrzymuje miecz z rąk kobiety wynurzającej się z jeziora, Pani Jeziora – co stanowi wyraźne nawiązanie do legend arturiańskich. Z drugiej strony sam fakt możliwości chodzenia przez Geralta po tafli jeziora może odwoływać się do biblijnej sceny i postaci Jezusa.

Innym przykładem jest dialog z Zoltanem, w którym krasnolud wspomina o dawnych znajomościach Jaskra. Opowiadając o jednej z jego „przyjaciółek”, stwierdza, że kobieta kazała zwracać się do siebie imieniem „Anastasia”, zaś barda nazywała „Christianem”. Dodaje również, że oboje „robili dziwne rzeczy”. Aluzja ta jest czytelna dla odbiorców zaznajomionych z popularną serią powieści *Pięćdziesiąt twarzy Greya* autorstwa E.L. James, w której główni bohaterowie noszą właśnie te imiona. Jest to przykład jawnego wprowadzenia do gry elementu zaczerpniętego z innego tekstu kultury, odwołującego się do rozpoznawalnych imion, sytuacji i konotacji fabularnych. Cytat ten pełni funkcję humorystyczną, bazując na kontrastowym zestawieniu realiów uniwersum *Wiedźmina* z konwencją współczesnego romansu erotycznego, a zarazem wzmacnia wizerunek Jaskra jako postaci skłonnej do ekscentrycznych przygód i relacji.

W tej kategorii mieszczą się również liczne nawiązania do tekstów popkultury – m.in. dialogi przypominające cytaty z filmów (*Pulp Fiction*, *Władca Pierścieni*), postacie lub zadania nawiązujące do klasycznych baśni, bajek i legend (np. zadanie

„Mysia wieża” lub postać Dziewczynki z krzesiwami – jako odwołanie do baśni *Dziewczynka z zapalkami*) czy intertekstualne żarty (np. nawiązania do *Don Kichota* w kontekście błędnych rycerzy z Toussaint lub powiedzenie „... ale taki mamy klimat”).

Intertekstualność implicytna (motywy, archetypy, schematy narracyjne)

Odwołania implicytne są mniej oczywiste i często funkcjonują na poziomie struktury narracyjnej lub symbolicznej, wymagając od odbiorcy większej kompetencji interpretacyjnej. Mogą obejmować archetypiczne wątki, takie jak podróż bohatera, motyw wybrańca czy mit wiecznego powrotu, a także postaci o cechach uniwersalnych – mędrca, zbrodniarza, dziewicyofiary. W ich obrębie mieszczą się również ogólne schematy fabularne, które odsyłają do utrwalonych w kulturze narracji i mitów. Gracz, który potrafi rozpoznać te wzorce, może odczytywać grę w szerszym kontekście kulturowym, np. interpretując Geralta jako figurę tragiczną, noszącą cechy Prometeusza czy Heraklesa, a jednocześnie jako bohatera mierzącego się z uniwersalnym losem *outsidera* [por. Campbell 1997; Jung 1993].

Tego rodzaju intertekstualność nie tylko wzbogaca odbiór fabuły, lecz także pogłębia jej interpretację, otwierając ją na filozoficzne, antropologiczne i psychologiczne odczytania. W tym kontekście użyteczne okazują się różnorodne narzędzia teoretyczne, w tym strukturalizm Claude’a LéviStraussa [2009], koncepcja mitów kampanijnych [por. Campbell 1997; Eliade 2017], jungowska psychologia archetypów [Jung 1993], a także ustalenia Władimira Proppa zawarte w *Morfologii bajki* [1976]. Analiza fabuły *Wiedźmina 3* w świetle proppowskich funkcji narracyjnych pozwala dostrzec, że wiele questów odtwarza uniwersalne schematy znane z tradycyjnych opowieści ludowych – od inicjalnego naruszenia porządku, poprzez zadanie bohatera, próby i przeszkody, aż po powrót z nagrodą lub restytucję ładu. Takie spojrzenie umożliwia uchwycenie głębokiej struktury narracyjnej gry, w której archaiczne wzorce opowieści współistnieją z elementami nowoczesnej narracji fabularnej [por. Nycz 1995].

Intertekstualność strukturalna (formy i konwencje gatunkowe)

Wiedźmin 3 intensywnie korzysta z konwencji charakterystycznych dla różnych gatunków kulturowych, m.in. klasycznej fantasy, opowieści rycerskiej, powieści drogi, thrillera politycznego, a nawet konwencji noir czy groteskowej komedii [Altman 1999]. Struktura zadań, sposób prowadzenia narracji, organizacja dialogów oraz konstrukcja przestrzeni fabularnej często odwołują się do dobrze znanych form literackich, filmowych i teatralnych, które gra świadomie rekonfiguruje i osadza w realiach uniwersum Sapkowskiego.

Przykładem może być klimat detektywistyczny wielu misji, w których Geralt wciela się w rolę śledczego – rekonstruuje przebieg zdarzeń, analizuje tropy, przesłu-

chuje świadków. Takie sekwencje wyraźnie korzystają z estetyki noir, wprowadzając mroczną atmosferę, moralną ambiwalencję i narrację skupioną na dociekaniu prawdy (*whodunit*). Z kolei niektóre wątki poboczne, szczególnie te osadzone w Novigradzie, przybierają burleskowokabaretowy ton, nawiązując do tradycji miejskiej satyry, parodii obyczajowej i groteskowego humoru scenicznego. Obok tego odnaleźć można epickie wątki powieści drogi – wieloetapowe podróże Geralta, w których kolejne przyanki są pretekstem do spotkań z nowymi bohaterami i konfrontacji z odmiennymi kulturami.

Tego rodzaju intertekstualność strukturalna czyni grę bardziej komunikatywną – posługując się znanymi formami gatunkowymi, ułatwia odbiorcy szybkie rozpoznanie funkcji danej sytuacji fabularnej oraz zrozumienie dynamiki narracji. Jednocześnie *Wiedźmin 3* często wykorzystuje te konwencje w sposób subwersywny, grając z oczekiwaniami gracza. Klasyczny motyw ratowania niewinnej postaci może prowadzić do gorzkiego finału, a opowieść o zdradzie stanu może okazać się satyryczną farsą. Takie przesunięcia tonów i intencji wpisują się w postmodernistyczną grę z formą [Nycz 1995], w której gatunek staje się nie tyle zamkniętym schematem, ile narzędziem twórczej reinterpretacji [Eco 1994].

Meta-intertekstualność (świadomość tekstowości i gry z konwencją)

Niektóre elementy *Wiedźmina 3* cechują się wyraźnie metaintertekstualnym charakterem, ujawniającym się w komentarzu do własnej struktury, konwencji gatunkowych oraz relacji z innymi tekstami kultury [Eco 1994; por. Barthes 1977]. W takich momentach gra nie tylko opowiada historię, lecz także zwraca uwagę na to, w jaki sposób jest ona opowiadana i jakie mechanizmy kulturowe ją kształtują.

Przykładem może być postać Jaskra – barda, który z jednej strony pełni rolę kronikarza relacjonującego przygody Geralta, a z drugiej staje się personifikacją narratora świadomego fikcji, w jakiej uczestniczy. Jego pieśni i komentarze nierzadko mają charakter autotematyczny, wskazując na umowność przedstawianych wydarzeń czy konwencjonalność opowieści bohaterskiej. Innym przypadkiem metaintertekstualności jest autoironiczne podejście twórców do wyeksploatowanych motywów fantasy: gra potrafi parodiować schemat „damy w opałach”, wyśmiewać nadmiernie patetyczne dialogi czy podważać powagę heroicznych questów, tym samym demaskując ich klišowość.

Tego rodzaju strategia wzmacnia immersję intelektualną i estetyczną, ponieważ angażuje gracza nie tylko emocjonalnie, ale także refleksyjnie – zmusza do krytycznego namysłu nad konwencjonalnością świata gry, jego literackim rodowodem i kulturowym zapośredniczeniem. Jednocześnie metaintertekstualność w *Wiedźminie 3*

działa jak subtelne mrugnięcie okiem w stronę odbiorcy, przypominając, że opowieść, w której uczestniczy, jest jednocześnie poważną narracją i świadomą grą z tradycją.

Intertekstualność w grach wideo – propozycja ram metodologicznych

Analiza intertekstualna w kontekście gier wideo wymaga rozszerzenia klasycznych narzędzi literaturoznawczych i kulturoznawczych o perspektywy właściwe dla mediów interaktywnych. Gry komputerowe są bowiem złożonymi tekstami transmedialnymi – łączą elementy narracyjne, wizualne, dźwiękowe i mechaniczne [Jull 2005] – a więc ich intertekstualność może przejawiać się nie tylko w warstwie fabularnej, ale również w sposobie prowadzenia rozgrywki czy projektowaniu świata.

Pojęcie *intertekstualności*, wywodzące się z teorii literatury (Julia Kristeva, Roland Barthes, Gérard Genette), zakłada, że każdy tekst powstaje w dialogu z innymi tekstami. W przypadku gier wideo, „tekst” przyjmuje formę multimedialną, a więc intertekstualność musi być rozpatrywana nie tylko na poziomie słowa pisanego, ale także obrazu, dźwięku, mechaniki rozgrywki i designu świata.

Dlatego proponuje się posługiwanie się pojęciem *intermedialnej intertekstualności*, która uwzględnia różnorodność kanałów przekazu – od językowych po wizualne i mechaniczne. Przykładowo, odniesienie do mitologii może przyjąć formę dialogu postaci, ale również wyglądu potwora, kompozycji muzycznej czy reguł zadania, które odtwarza mityczny schemat.

Specyfika gier polega na ich interaktywności – gracz nie tylko odbiera treści, ale także aktywnie współtworzy ich przebieg. Intertekstualność w grze jest więc nie tylko zakodowana przez twórców, ale również rekonstruowana przez odbiorców na podstawie ich kompetencji kulturowych i medialnych. W tym sensie mamy do czynienia z intertekstualnością proceduralną – uobecniającą się nie tylko w tekście, ale także w działaniach, jakie wykonuje gracz [Jenkins 2006].

Badacz powinien zatem uwzględniać także perspektywę użytkownika – jego wiedzę, doświadczenie, tryb gry (np. eksploracyjny, zadaniowy), a nawet styl odbioru (czy gracz dostrzega nawiązania chociażby do Sienkiewicza czy baśni Grimm). To czyni analizę intertekstualną w grach otwartą i zmienną – niektóre tropy są dostępne tylko przy odpowiednim sposobie gry lub uważnym śledzeniu świata.

Dla uporządkowania analizy proponuje się wyróżnienie kilku warstw, na których mogą pojawiać się odniesienia intertekstualne:

- warstwa narracyjna – odniesienia literackie, mitologiczne, baśniowe itp.;
- warstwa wizualna – inspiracje topografią miast, ikonografią, malarstwem, estetyką;

- warstwa dźwiękowa – cytaty muzyczne, inspiracje motywami ludowymi;
- warstwa mechaniczna – nawiązania poprzez *gameplay*, schematy rozgrywki, modele moralności;
- warstwa retoryczna – meta-komentarze, ironia, świadome przerysowania i gry z konwencją.

Podjęcie to umożliwia prowadzenie wielowymiarowej analizy, która nie ogranicza się do treści fabularnych, ale uwzględnia też to, jak gra komunikuje się z innymi tekstami poprzez swoje medium.

Z perspektywy koncepcji dialogowości (Bachtin) gra taka jak *Wiedźmin 3* może być traktowana jako przestrzeń dialogiczna, w której spotykają się różne głosy kultury: mityczne, literackie, ludowe, polityczne, filozoficzne. To sprawia, że gra nie tylko cytuje czy parafrazuje inne teksty, ale raczej wchodzi z nimi w „dialog” – przekształca je, podważa, aktualizuje. Z tego względu proponowane ramy metodologiczne obejmują także analizę wartości i znaczeń, które gra przypisuje zapożyczonym motywom (np. reinterpretacja mitu o potworze jako ofierze).

Zakończenie i perspektywy badawcze

Gra *Wiedźmin 3: Dziki Gon* to jeden z najbardziej wyrazistych przykładów intertekstualnego bogactwa w medium cyfrowym. Przenikające się warstwy odniesień do literatury, mitów, baśni, historii kultury, a także do konwencji i gatunków narracyjnych czynią z niej tekst dialogiczny w sensie zarówno estetycznym, jak i światopoglądowym. Analiza przeprowadzona w niniejszym rozdziale pokazała, że intertekstualność w grach komputerowych wymaga redefinicji klasycznych pojęć – w tym uwzględnienia intermedialności, proceduralności oraz aktywnej roli gracza jako współtwórcy znaczeń.

Proponowane ramy metodologiczne – oparte na rozróżnieniu warstw intertekstualnych i typów odniesień – pozwalają uchwycić różnorodność i złożoność tego zjawiska. Jak pokazują przytoczone studia przypadków, intertekstualność w *Wiedźminie 3* nie jest jedynie ozdobnikiem czy gestem erudycyjnym – pełni ona istotne funkcje fabularne, aksjologiczne i immersyjne. Czasem pogłębia sens narracji, czasem stanowi krytyczny komentarz kulturowy, a innym razem – służy humorystycznemu przetworzeniu znanych tropów.

Jednocześnie niniejsze opracowanie stanowi jedynie prolegomenę – wstęp do szerszych badań, które w przyszłości mogłyby objąć zarówno intertekstualność *Wiedźmina 3* w szerszym zakresie, porównania z innymi grami narracyjnymi, jak i analizy porównawcze intertekstualnych strategii gier w zestawieniu z innymi mediami cy-

frowymi. W dalszej perspektywie szczególnie cennym obszarem refleksji mogłyby być badania nad odbiorem intertekstualnych tropów przez różne grupy graczy, z uwzględnieniem ich kompetencji kulturowych i medialnych. Warto również rozważyć studia poświęcone intertekstualności jako narzędziu konstruowania tożsamości kulturowej w grach powstających poza dominującymi ośrodkami produkcji.

Wiedźmin 3 to gra, która nie tylko czerpie z kultury, ale sama staje się jej aktywnym uczestnikiem – reinterpretując, przekształcając i komentując znane wzorce. Badanie intertekstualności w tym kontekście pozwala lepiej zrozumieć gry jako nośniki i przetwórców dziedzictwa kulturowego – i jako teksty warte poważnego namysłu humanistycznego.

Bibliografia

- Altman R., 1999, *Film/genre*, Londyn.
- Bachtin M., 1970, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska, Warszawa.
- Barthes R., 1977, *Image, music, text*, tł. S. Heath, Londyn.
- Campbell J., 1997, *Bohater o tysiącu twarzy*, wyd. 1, przeł. A. Jankowski, Poznań.
- Eco U., 1994, *Dzieło otwarte*, tł. J. Gałuszka, L. Eustachowicz, A. Kreisberg, M. Oleksiuk, Warszawa.
- Eliade M., 2017, *Sacrum, mit, historia: wybór esejów*, oprac. M. Czerwiński, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa.
- Genette G., 1992, *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, przeł. A. Milecki, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 4, red. H. Markiewicz, Kraków, s. 107154.
- Jenkins H., 2006, *Convergence culture: Where old and new media collide*, Nowy Jork.
- Jung C. G., 1993, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa.
- Juul J., 2005, *Halfreal: Video games between real rules and fictional worlds*, Cambridge.
- Kristeva J., 1983, *Słowo, dialog i powieść*, [w:] *Bachtin. Słowo – dialog – literatura*, red. E. Czaplewicz, E. Kasperski, Warszawa, s. 394418.
- Kristeva J., 2015, *Semeiotike. Studia z zakresu semanalizy*, przeł. T. Stróżyński, Gdańsk.
- Kristeva J., 1967, *Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman*, „Critique”, nr 23(239), s. 438465.
- LéviStrauss C., 2009, *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Warszawa.
- Moszyński K., 1967, *Kultura ludowa Słowian*, t. 2: *Kultura duchowa*, cz. 1, Warszawa.
- Nycz R., 1995, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Warszawa.
- Propp W., 1976, *Morfologia bajki*, przeł. W. WojtygaŻyzowa, Warszawa.
- Simek R., 1993, *Dictionary of Northern Mythology*, tł. A. Hall, Cambridge.
- Gry:**
- CD Projekt RED, 2015a, *Wiedźmin 3: Dziki Gon* [Gra wideo]. CD Projekt.
- CD Projekt RED, 2015b, *Wiedźmin 3: Dziki Gon – Serca z kamienia* [Dodatek do gry wideo]. CD Projekt.
- CD Projekt RED, 2016, *Wiedźmin 3: Dziki Gon – Krew i wino* [Dodatek do gry wideo]. CD Projekt.

**The Witcher's Dialogue with Culture: Prolegomena to Research
on the Intertextuality of *The Witcher 3***

Summary: This chapter constitutes a preliminary attempt to conceptualize intertextuality in *The Witcher 3: Wild Hunt* as a phenomenon of complex and multilayered structure, significant in the context of studying digital games as cultural texts. The author presents theoretical and methodological frameworks enabling the analysis of intertextual references in video games, taking into account the specificity of the medium, its interactivity, and the role of the player as an active recipient and co-creator of meanings. The study proposes a typology of intertextual forms – ranging from explicit, through implicit and structural, to meta-intertextuality – illustrated with examples from *The Witcher 3* and its expansions. The analysis demonstrates that intertextuality in this game fulfills not only aesthetic but also narrative, axiological, and immersive functions, and that its presence allows the CD Projekt RED production to be viewed as an ongoing dialogue with cultural heritage. The chapter concludes with suggested directions for further research on intertextuality in digital games, including cross-genre comparisons and reception studies in diverse cultural contexts.

Keywords: intertextuality, video games, *The Witcher 3*, cultural adaptation, intermediality

Dawid Kobylański

ORCID: 0000-0001-7725-877X

e-mail: dawid.kobylanski.umcs@gmail.com

Gra komputerowa jako dzieło otwarte w ujęciu Umberta Eco: redefinicja pojęcia w perspektywie mediów interaktywnych

Streszczenie: W rozdziale podjęto próbę ponownego odczytania klasycznej koncepcji *dzieła otwartego* Umberta Eco w perspektywie interaktywnych mediów cyfrowych, a zwłaszcza gier komputerowych. Punktem wyjścia jest rekonstrukcja modelu otwartości jako struktury wymagającej aktywności interpretacyjnej odbiorcy, a zarazem pozostającej w ramach autorskiej intencjonalności. Następnie koncepcja ta zostaje skonfrontowana z naturą gier wideo, które – jako medium proceduralne, symulacyjne i interaktywne – wymykają się tradycyjnym kategoriom literaturoznawczym i semiotycznym. Analiza wskazuje, że gry komputerowe, na przykładzie *Wiedźmina 3: Dzikiego Gonu*, nie tylko realizują Eco-wską „otwartość”, lecz również ją przekraczają, uruchamiając mechanizmy emergencji znaczeń, moralnej sprawczości gracza i współautorstwa strukturalnego. W tym kontekście zostaje zaproponowana kategoria *tekstu ponadotwartego* (*hyper-open text*), który łączy wymiar interpretacyjny z proceduralnym, narracyjnym z symulacyjnym, a odbiorcę sytuuje już nie w roli interpretatora, lecz współprojektanta znaczenia. Wskazane rozwiązanie ma charakter zarówno teoretyczny, jak i propozycyjny: rozwija klasyczną teorię interpretacji, a jednocześnie otwiera nowe pola refleksji w ramach humanistyki cyfrowej, semiotyki symulacji i badań nad interaktywnością jako kategorią estetyczną i epistemologiczną.

Słowa kluczowe: dzieło otwarte, tekst ponadotwarty, gry komputerowe, interaktywność, *Wiedźmin 3*

Wprowadzenie

Kategoria *dzieła otwartego* zaproponowana przez Umberta Eco w latach sześćdziesiątych XX wieku uchodzi za jedną z najbardziej doniosłych koncepcji współczesnej teorii interpretacji [Eco 1973]. W swoim dziele *Opera aperta* włoski semiotyk przeciwstawił się klasycznemu rozumieniu tekstu jako zamkniętej, jednoznacznej i stabilnej struktury, której sens miałby być jedynie odczytywany przez odbiorcę. Eco dowodził, że nowoczesna sztuka literacka, muzyczna i plastyczna coraz częściej konstruuje się jako struktura otwarta – niepełna, wieloznaczna, celowo zaprojektowana tak, aby odbiorca stał się współuczestnikiem procesu znaczeniowego [Eco 1987].

Otwierało to pole do nowego myślenia o relacji między twórcą a odbiorcą, zakładając, że komunikat artystyczny funkcjonuje jako *pole możliwości interpretacyjnych*, a nie jako skończony i jednoznaczny przekaz.

Choć teoria Eco powstała na gruncie analizy sztuki awangardowej XX wieku, jej oddziaływanie daleko wykracza poza te pierwotne konteksty. Stała się ona inspiracją dla szerokiego spektrum badań w humanistyce, od literaturoznawstwa [por. Ingarden 1988; Rosner 1999] i semiotyki [Łotman 1984; 2008], przez estetykę [Makota 2001], aż po medioznawstwo [Adamiec 2004; Vandendorpe 2008]. W epoce cyfrowej rodzi się jednak pytanie, czy pojęcie dzieła otwartego jest wystarczające do opisu specyfiki nowych mediów – zwłaszcza gier komputerowych, które wprowadzają odbiorcę w jakościowo odmienny rodzaj relacji z tekstem [por. Barteczko 2010; Opiłowski 2017]. Gry nie tylko wymagają interpretacji, lecz także aktywnego działania, wyboru i współtworzenia, co sprawia, że tradycyjne kategorie analizy literackiej i semiotycznej okazują się niewystarczające [Lindstedt 2017].

Celem niniejszego rozdziału jest reinterpretacja koncepcji Eco w świetle specyfiki interaktywnych mediów cyfrowych. Punktem wyjścia będzie rekonstrukcja klasycznego rozumienia dzieła otwartego, następnie zaś – zestawienie go z fenomenem gier komputerowych jako tekstów proceduralnych, symulacyjnych i nieliniowych. W dalszej kolejności zostanie zaproponowana kategoria *tekstu ponadotwartego*, która lepiej oddaje dynamikę i emergencję znaczeń właściwą dla gier wideo. Szczególnym przykładem posłuży *Wiedźmin 3: Dziki Gon*, dzieło łączące literacką genezę z interaktywnością medium cyfrowego, w którym gracz nie tylko odczytuje, ale realnie współkształtuje świat przedstawiony.

W ten sposób opracowanie to wpisuje się w szerszą dyskusję nad redefinicją podstawowych pojęć humanistyki w epoce cyfrowej. Analiza relacji między koncepcją dzieła otwartego a grą komputerową pozwoli nie tylko wskazać ograniczenia klasycznej teorii, ale także zasugerować nowe perspektywy badawcze – od semiotyki symulacji, przez teorię interaktywności, po studia nad sprawczością odbiorcy jako współautora tekstu kultury.

Umberto Eco i koncepcja dzieła otwartego

Koncepcja dzieła otwartego, sformułowana przez Umberta Eco w książce *Opera aperta* [1973], stanowi jedno z najbardziej wpływowych ujęć w humanistyce drugiej połowy XX wieku. Eco przeciwstawił się tradycyjnemu modelowi interpretacji, w którym tekst artystyczny jawił się jako zamknięta, autonomiczna struktura, posiadająca stabilne znaczenie, które odbiorca miał jedynie odszyfrować. W jego ujęciu współcze-

sna sztuka – literacka, muzyczna czy plastyczna – coraz częściej funkcjonowała jako konstrukcja otwarta: niedookreślona, polisemiczna i celowo zaprojektowana w taki sposób, by wymagać aktywności odbiorcy w procesie konstruowania sensu [Eco 1979].

Eco podkreślał, że otwartość dzieła nie oznacza ani chaosu, ani dowolności interpretacyjnej. Wręcz przeciwnie: jest ona efektem świadomej strategii twórczej, w której autor przewiduje wielość potencjalnych odczytań, zakreślając jednocześnie ich granice formalne i semantyczne. W tym sensie *dzieło otwarte* można traktować jako program interpretacyjny, uruchamiany dopiero w kontakcie z odbiorcą [Eco 1987]. Eco ilustrował tę tezę przykładami z literatury modernistycznej (m.in. *Finnegans Wake* Jamesa Joyce’a), z muzyki awangardowej (John Cage), a także ze sztuk plastycznych, wskazując, że to właśnie w twórczości XX wieku otwartość przekształciła się w nadrzędną zasadę estetyczną [Eco 1972; 1979: 27-33; por. Barteczko 2010].

Warto jednak zauważyć, że Eco nie był osamotniony w swoich intuicjach. W podobnym duchu Wolfgang Iser [1978] rozwijał teorię aktu czytania, wedle której sens literacki powstaje w procesie konkretyzacji dokonywanej przez czytelnika. Roland Barthes, w eseju *Śmierć autora* [1999: 247-251], wskazywał natomiast, że znaczenie nie jest własnością autora, lecz rodzi się w momencie spotkania tekstu z odbiorcą [por. Zawadzki 2006: 239-241; Burzyńska, Markowski 2006: 320]. Tym samym Eco, Iser i Barthes – choć z odmiennych perspektyw – podkreślali przejście od modelu odbiorcy biernego ku odbiorcy aktywnemu, który współtworzy znaczenie [Barthes 1977; 1997; Iser 1978; por. Adamiec 2004; Lindstedt 2017].

Na gruncie semiotyki Eco wskazywał, że dzieło otwarte to struktura znakowa celowo obciążona lukami, niedopowiedzeniami i potencjalnością, które prowokują proces semiozy w umyśle odbiorcy. To właśnie owe „luki” sprawiają, że odbiorca musi aktywnie włączać się w grę znaczeń, aby tekst mógł zaistnieć w pełni [Eco 1979: 52-56; por. Ingarden 1966]. W tym sensie każde dzieło jest w pewnym stopniu otwarte, lecz różne są stopnie tej otwartości – od utworów klasycznych po najbardziej eksperymentalne, które niejako wymagają współudziału odbiorcy [por. Makota 2001; Opiłowski 2017]. W tym miejscu pojawia się naturalne pytanie: czy i jak tę dynamiczną, potencjalną strukturę da się przełożyć na medium cyfrowe, które z samej swej natury jest interaktywne i proceduralne [por. Rosner 1999; Vandendorpe 2008]

Z dzisiejszej perspektywy szczególnie interesujące wydaje się to, że Eco pisał o dziele otwartym w kategoriach potencjalności, programu, a nawet „uruchamiania” sensu [Eco 1979]. Te metafory okazują się niezwykle nośne w kontekście współczesnych mediów cyfrowych, zwłaszcza gier komputerowych, które dosłownie istnieją jako systemy uruchamiane w akcie interakcji. Jeśli u Eco odbiorca „uzupełniał” sens

w ramach pola interpretacyjnych możliwości, to w przypadku gier odbiorca – gracz – sens ten faktycznie *wytwarza* poprzez działanie proceduralne. Ta różnica otwiera drogę do reinterpretacji kategorii Eco i wprowadzenia nowej – *tekstu ponadotwartego*.

Gry komputerowe jako interaktywne teksty kultury

Gry komputerowe stanowią jedno z najbardziej dynamicznych i złożonych zjawisk współczesnej kultury medialnej. Ich specyfika wykracza poza tradycyjne modele tekstualności, oparte na linearnym przekazie i dominacji narracji literackiej czy filmowej. Z punktu widzenia teorii tekstu gry komputerowe sytuują się na pograniczu narracji, symulacji i interakcji – są bowiem równocześnie tekstami kultury, proceduralnymi systemami reguł i przestrzeniami doświadczenia [por. Filiciak 2006; Urbańska-Galanciak 2009; Tymińska 2012].

Już na przełomie XX i XXI wieku badacze gier zaczęli akcentować konieczność odejścia od czysto literaturocentrycznych modeli analizy. Espen Aarseth, w klasycznym dziele *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* [1997], zaproponował pojęcie *literatury ergodycznej*, czyli takiej, której odczytanie wymaga od odbiorcy nie tylko interpretacji, ale i aktywnego wysiłku operacyjnego. Gracz musi podejmować decyzje, eksplorować i wchodzić w interakcje z systemem, aby tekst gry mógł się zaktualizować [Aarseth 1997]. Tym samym odbiorca zostaje włączony w proces nie tylko semantyczny, ale także proceduralny, co stanowi jakościowe rozszerzenie klasycznej koncepcji dzieła otwartego Eco [por. Salen, Zimmerman 2004; Fernández-Vara 2015].

Janet Murray w *Hamlet on the Holodeck* [1997] wskazywała z kolei na *imaginarium cyfrowe*, w którym narracja rozwija się w przestrzeni symulacji, a odbiorca doświadcza świata przedstawionego poprzez interakcję. Gry komputerowe stają się zatem swoistymi „laboratoriami narracyjnymi”, w których opowieść nie jest jedynie przekazywana, lecz współtworzona przez użytkownika [Murray 1997: 65-70]. Ian Bogost, rozwijając koncepcję *narracji proceduralnej*, argumentował, że gry komunikują znaczenia nie tylko poprzez fabułę czy obrazy, lecz poprzez reguły i mechanizmy działania, które strukturyzują doświadczenie gracza [Bogost 2007; por. Sterczewski 2012].

Wspólnym mianownikiem tych ujęć jest przekonanie, że gra komputerowa stanowi tekst kultury o podwójnym wymiarze: jest jednocześnie narracją i systemem. Jesper Juul, w pracy *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds* [2005], pisał, że gry funkcjonują w napięciu między światem reguł a światem fikcji. To napięcie konstytuuje ich otwartość: gracz negocjuje sens między warstwą narracyjną a proceduralną, co prowadzi do emergencji unikalnych doświadczeń [por. Frasca

1999; 2003; Van Looy, Baetens 2003; Jenkins 2004; Lindley 2005; Carr 2009; Prazner 2009; 2022; Bizzocchi, Tanenbaum 2012].

Na tym tle widać, że gry komputerowe przekraczają ramy klasycznej otwartości Eco. O ile w dziele otwartym odbiorca aktywnie interpretuje luki i wieloznaczności, o tyle w grze komputerowej odbiorca – gracz – realnie współkształtuje bieg zdarzeń, eksploruje przestrzeń świata przedstawionego i podejmuje działania, które mają wymierne konsekwencje w obrębie systemu. Kluczową kategorią staje się zatem *sprawczość gracza (agency)*, rozumiana nie tylko jako możliwość wyboru interpretacji, lecz także jako zdolność do operacyjnego wpływu na tekst w jego proceduralnym wymiarze [por. Ryan 2001; Sitarski 2002; Gardner 2003; Inman 2003; Wardrip-Fruin 2009;].

Przykład *Wiedźmina 3: Dzikiemu Gonu* [CD Projekt RED, 2015] doskonale ilustruje tę specyfikę. Gra, oparta na literackiej prozie Andrzeja Sapkowskiego, pozwala graczowi wcielić się w postać Geralta z Rivii i podejmować decyzje, które kształtują losy bohaterów, a nawet zakończenie całej opowieści. Równocześnie mechanizmy proceduralne – od eksploracji otwartego świata, przez system ekonomii i pogody, po relacje między postaciami niezależnymi – generują doświadczenia niemożliwe do przewidzenia na etapie projektowania. *Wiedźmin 3* staje się zatem tekstem, który nie tylko „zaprasza do interpretacji”, lecz wymaga działania, a jego sensy aktualizują się dopiero w praktyce rozgrywki [por. Zaborowski 2015; Garda 2016].

Analiza gier komputerowych jako interaktywnych tekstów kultury wskazuje, że klasyczna definicja dzieła otwartego okazuje się niewystarczająca. Gry realizują Eco-wską „otwartość” na poziomie semantycznym, ale równocześnie ją przekraczają, wprowadzając wymiar proceduralny i symulacyjny. To właśnie w tym miejscu pojawia się potrzeba nowej kategorii – *tekstu ponadotwartego* – która lepiej oddaje dynamikę i emergencję znaczeń charakterystycznych dla mediów interaktywnych.

Gra komputerowa jako tekst ponadotwarty? Propozycja reinterpretacji koncepcji Eco

Już Eco, konstruując swoją teorię *dzieła otwartego*, podkreślał, że każda struktura semiotyczna zawiera w sobie element potencjalności, którą odbiorca aktualizuje w akcie lektury. Jednakże to, co w latach sześćdziesiątych XX wieku mogło uchodzić za odważną metaforę aktywizacji odbiorcy, w epoce cyfrowej przekształciło się w realny mechanizm działania tekstu. Gry komputerowe – jako medium proceduralne, symulacyjne i interaktywne – wymuszają bowiem na uczestniku nie tyle interpretację w sensie hermeneutycznym, ile działanie w sensie operacyjnym. Innymi słowy, o ile u Eco otwartość polegała na semantycznym „dopowiadaniu” przez odbiorcę, o tyle

w grach otwartość staje się procesem proceduralnym, w którym odbiorca nie tyle rekonstruuje znaczenia, ile realnie je generuje poprzez swoje decyzje i interakcje z systemem [Aarseth 1997; Bogost 2007; por. Salen, Zimmerman 2004; Fernández-Vara 2015]. W tym sensie *dzieło otwarte* okazuje się kategorią konieczną, lecz niewystarczającą – diagnozuje bowiem moment przejścia od dzieła zamkniętego ku strukturze niedookreślonej, lecz nie wyjaśnia w pełni tego, co dzieje się w obrębie tekstów cyfrowych, gdzie sama struktura istnieje jedynie potencjalnie i urzeczywistnia się dopiero w doświadczeniu gry [por. Van Looy, Baetens 2003; Bizzocchi, Tanenbaum 2012].

To przesunięcie perspektywy od interpretacji ku interakcji wydaje się fundamentalne. Espen Aarseth [1997] mówił wprost o literaturze „ergodycznej”, wymagającej wysiłku operacyjnego, a nie tylko semantycznego, Janet Murray [1997] pisała o „dramaturgii uczestnika”, który staje się projektantem własnego doświadczenia, Ian Bogost [2007] zwracał uwagę, że reguły proceduralne same w sobie komunikują znaczenia i mogą funkcjonować jako dyskurs kulturowy, z kolei Jesper Juul [2005] dowodził, że gra zawieszona jest zawsze między regułą a fikcją, i to napięcie determinuje sposób konstruowania sensu. Wszystkie te stanowiska wskazują, że medium gry wideo wymaga rozszerzenia pojęciowego aparatu, który był tworzony z myślą o literaturze, muzyce czy sztukach plastycznych [por. Jenkins 2004; Lindley 2005; Carr 2009].

W tym kontekście pojawia się potrzeba wprowadzenia kategorii *tekstu ponadotwartego* (*hyper-open text*). Rozumiem go jako strukturę, która nie tylko zakłada wielość interpretacji (jak u Eco), lecz również włącza w swoją konstytucję wymiar proceduralny i generatywny. Tekst ponadotwarty nie jest więc skończoną formą, która otwiera się na interpretację, lecz dynamicznym systemem, którego znaczenie zależy od interakcji i działań odbiorcy [por. Inman 2003; Gardner 2003]. To struktura, w której sens jest emergentny, a przebieg dzieła – nieprzewidywalny w stopniu znacznie wykraczającym poza niedookreśloność opisywaną przez Eco. Różnica ta ma charakter fundamentalny: *dzieło otwarte* zaprasza do interpretacji, podczas gdy *tekst ponadotwarty* wymaga współautorstwa; pierwsze zakłada wieloznaczność semantyczną, drugie – proceduralną sprawczość i odpowiedzialność odbiorcy [por. Prajzner 2009; 2022]. Porównanie tych dwóch koncepcji obrazuje poniższa tabela.

Tabela 1. Różnice między koncepcją dzieła otwartego a tekstem ponadotwartym w grach komputerowych

Cecha	Dzieło otwarte (Eco)	Gra komputerowa jako tekst ponadotwarty
Rodzaj odbioru	interpretacyjny	interaktywny, proceduralny
Zakres wpływu odbiorcy	interpretacja znaczeń	kształtowanie treści, przebiegu i świata gry
Struktura dzieła	skończona, zaprojektowana z lukami	dynamiczna, generatywna, warunkowana działaniem gracza
Typ uczestnictwa	semantyczny	semantyczny + operacyjny (działanie w świecie gry)
Przykład	<i>Finnegans Wake</i> , literatura postmodernistyczna, literatura	<i>Wiedźmin 3</i> , <i>Skyrim</i> , <i>Detroit: Become Human</i> , gry sandboxowe

Źródło: Opracowanie własne.

Przykład *Wiedźmina 3: Dzikiego Gonu* unaocznia tę różnicę w sposób szczególnie wyrazisty. Gracz wcielający się w postać Geralta nie ogranicza się do wyboru spośród gotowych wariantów fabularnych, lecz współkonstruuje tożsamość bohatera, jego moralność, relacje z innymi postaciami, a nawet kształt świata przedstawionego. Wybory niejednokrotnie ujawniają konsekwencje¹ dopiero po wielu godzinach gry, co nadaje im charakter odpowiedzialności moralnej, a nie tylko decyzji estetycznej. Co więcej, proceduralne systemy gry – takie jak ekonomia, klimat, reakcje postaci niezależnych – generują zdarzenia, których nie sposób przewidzieć na etapie projektowania, a które mają znaczenie dla unikatowego doświadczenia odbiorcy [por. Garda 2016; Marak, Markocki 2016]. To już nie tekst w sensie semiotycznym, lecz system generatywny, w którym znaczenia powstają w akcie nieustannej aktualizacji [por. Van Looy, Baetens 2003; Bizzocchi, Tanenbaum 2012].

Tak rozumiany tekst ponadotwarty implikuje potrzebę zasadniczej rewizji tradycyjnych kategorii humanistyki. Po pierwsze, osłabia on pozycję autora jako jedyne źródła sensu, a zarazem redefiniuje rolę odbiorcy, który staje się współautorem w sensie strukturalnym. Po drugie, przesuwa uwagę badacza z dzieła jako reprezentacji na dzieło jako proces, z interpretacji na interakcję, z hermeneutyki tekstu na semiotykę

¹ Przykłady fabularnych i proceduralnych konsekwencji wyborów w *Wiedźminie 3: Dzikim Gonie* są szczególnie liczne i dobrze ilustrują kategorię tekstu ponadotwartego. Wątek Ciri kończy się trzema możliwymi wariantami, zdeterminowanymi nie tylko przez kilka kluczowych decyzji gracza, lecz także przez drobne, pozornie nieistotne wybory w trakcie narracji (np. sposób wsparcia bohaterki w momentach kryzysowych), co czyni zakończenie wynikiem skumulowanego procesu interakcji. Podobnie w wątku barona z Wrońców, w zależności od rozstrzygnięcia gracza, losy tej postaci mogą zakończyć się odkupieniem, tragedią lub dramatycznym rozpadem rodziny – a więc wariantami fabularnymi, które nie tylko różnią się narracyjnie, ale zmieniają emocjonalny sens całego segmentu gry. Na innym poziomie istotne pozostają również decyzje dotyczące relacji z postaciami kobiecymi – wybory związane z Triss i Yennefer prowadzą do odmiennych ciągów dialogowych, a nawet unikalnych scen, stanowiących odpowiednik interaktywnej „konkretyzacji” sensu. Szczególnie interesującym przykładem mechanicznego pogłębienia tej otwartości jest możliwość włączenia symulacji zapisów z *Wiedźmina 2*. Opcja ta sprawia, że już w prologu *Dzikiego Gonu* gracz odpowiada na pytania o wydarzenia z poprzedniej części, co skutkuje pojawieniem się nowych kwestii dialogowych, modyfikacją wyglądu niektórych postaci, zmianą ich stosunku do Geralta oraz rozbudowaniem całych wątków fabularnych (np. w przypadku Letho). Oznacza to, że tekst gry wykracza poza ramy jednego tytułu, a decyzje gracza stają się częścią transmedialnej ciągłości, która dodatkowo intensyfikuje wymiar proceduralnej sprawczości i unaocznia różnicę między klasyczną otwartością a ponadotwartością.

symulacji [por. Sitarski 2002; Sterczewski 2012]. Po trzecie, wprowadza konieczność budowania nowych typologii otwartości, które będą w stanie uchwycić różne stopnie proceduralnej współtwórczości: od narracji rozgałęziających się, przez struktury emergentne, aż po światy w pełni sandboxowe, w których rola twórcy ogranicza się do wyznaczenia ram, a sens kształtuje się niemal wyłącznie w działaniu gracza [por. Salen, Zimmerman 2004; Lindley 2005; Fernández-Vara 2015].

W tym sensie kategoria tekstu ponadotwartego nie jest jedynie propozycją terminologiczną, lecz także próbą uchwycenia przemian o charakterze paradygmatycznym. Eco, Barthes i Iser przygotowali grunt pod myślenie o odbiorcy jako współtwórcy; Aarseth, Juul i Bogost opisali specyfikę mediów interaktywnych; jednak dopiero zestawienie tych wątków pozwala ująć gry komputerowe jako teksty, które nie tylko otwierają się na interpretację, ale także realnie wymagają interakcji i generują znaczenia w sposób nieprzewidywalny. Tekst ponadotwarty jest zatem pojęciem, które stara się uchwycić tę jakościową różnicę – różnicę, która czyni gry komputerowe jednym z najbardziej wymagających, a zarazem inspirujących fenomenów współczesnej kultury [por. Garda 2014; Zaborowski 2015].

„Otwartość przekroczona”: pytania, implikacje i nowe perspektywy badawcze

Refleksja nad grą komputerową w kontekście teorii dzieła otwartego prowadzi do wyłonienia całego szeregu pytań badawczych, które domagają się rozwinięcia w ramach współczesnej humanistyki cyfrowej. Po pierwsze, zasadna wydaje się próba wypracowania typologii otwartości gier komputerowych. W klasycznej teorii Eco różne stopnie otwartości odnosiły się do różnic gatunkowych i stylistycznych w obrębie literatury czy muzyki, natomiast w świecie gier komputerowych należałoby brać pod uwagę nie tylko wymiar narracyjny, ale także mechaniczny i proceduralny. W innym miejscu lokuje się bowiem otwartość narracji rozgałęziającej się, w której gracz dokonuje wyboru spośród skończonego zbioru opcji, a w innym – otwartość sandboxu, gdzie sens rodzi się w praktyce eksploracji i emergencji systemów. Z perspektywy teoretycznej ważne byłoby zatem wypracowanie narzędzi pozwalających mierzyć stopień proceduralnej współtwórczości, a więc nie tyle zliczać możliwe zakończenia, ile badać zakres, w jakim decyzje gracza wpływają na semantykę świata gry [por. Salen, Zimmerman 2004; Bizzocchi, Tanenbaum 2012; Fernández-Vara 2015].

Drugim kierunkiem badań staje się rozwój semiotyki symulacji, która nie zatrzymuje się na analizie znaków czy reprezentacji, lecz koncentruje się na regułach i mechanizmach. W tym ujęciu znaczenie gry komputerowej wynika nie tyle z warstwy fabularnej, ile z tego, jakie procesy proceduralne zostają w niej uruchomione i ja-

kie doświadczenia zostają zaprojektowane dla uczestnika. Analiza reguł i ich interakcji z działaniem gracza wymagałaby wypracowania języka opisu, który uwzględniałby zarówno aspekty narracyjne, jak i symulacyjne, a zarazem potrafił uchwycić zjawiska emergencji – pojawiania się sensów nieprzewidywanych ani przez projektantów, ani przez samych uczestników [por. Van Looy, Baetens 2003; Jenkins 2004; Lindley 2005; Carr 2009].

Kolejnym polem refleksji pozostaje kategoria sprawczości gracza. Eco, Barthes czy Iser mówili o odbiorcy współkonstruującym znaczenie, lecz w kontekście gier komputerowych pojawia się zupełnie nowy problem: jak opisać moralną i narracyjną odpowiedzialność uczestnika za kształt dzieła? Gracz, decydując o losach postaci, porządku świata czy kierunku fabuły, staje się kimś więcej niż interpretatorem – jest współautorem w sensie strukturalnym, a nie tylko hermeneutycznym. Wymaga to wprowadzenia kategorii opisujących stopień tej współautorskości oraz konsekwencje, jakie niesie ona dla teorii tekstu i teorii podmiotowości w kulturze cyfrowej [por. Inman 2003; Gardner 2003; Sterczewski 2012].

Wreszcie, istotnym wątkiem jest redefinicja samego pojęcia dzieła. Tekst ponadotwarty ujawnia, że w epoce cyfrowej dzieło nie istnieje już jako statyczny obiekt, lecz jako dynamiczny proces aktualizujący się w doświadczeniu. Oznacza to konieczność przesunięcia akcentów badawczych: z materialnego tekstu ku zdarzeniu, z interpretacji ku interakcji, z hermeneutyki ku analityce proceduralnej. Tak rozumiana humanistyka cyfrowa nie ogranicza się do badań nad reprezentacjami, lecz otwiera się na badanie algorytmów, reguł, interfejsów i mechanizmów, które konstytuują sens w praktyce uczestnictwa [por. Sitarski 2002; Filiciak 2006; Prajzner 2022]. Gry komputerowe, traktowane jako teksty ponadotwarte, mogą zatem stać się nie tylko przedmiotem refleksji, ale także punktem wyjścia do redefinicji fundamentalnych kategorii współczesnej teorii kultury: tekstu, autora, odbiorcy i dzieła [por. Garda 2014; Zaborski 2015; Marak, Markocki 2016].

Zakończenie

Rozważania przedstawione w niniejszym opracowaniu rozpoczęły się od rekonstrukcji klasycznej koncepcji *dzieła otwartego* Umberta Eco, która w połowie XX wieku wyznaczyła jeden z najważniejszych kierunków rozwoju współczesnej teorii tekstu. Eco, wskazując na literaturę Joyce’a, muzykę Cage’a czy doświadczenia awangardy plastycznej, dowodził, że w warunkach nowoczesności dzieło przestaje być zamkniętym komunikatem, a staje się strukturą potencjalności, zapraszającą odbiorcę do aktywnego współuczestnictwa. Była to teza radykalna, podważająca autorytet autora i zarazem

ustanawiająca odbiorcę w roli współtwórcy znaczeń. Koncepcja ta z czasem przeniknęła do różnych obszarów humanistyki – od literaturoznawstwa po teorię sztuki – stając się fundamentem dla refleksji nad wieloznacznością, polifonią i intertekstualnością w kulturze współczesnej.

Analiza przeprowadzona w tym rozdziale wykazała jednak, że kategoria *dzieła otwartego* okazuje się niewystarczająca w obliczu wyzwań, jakie stawia kultura cyfrowa, a zwłaszcza gry komputerowe. W przeciwieństwie do dzieł literackich, muzycznych czy plastycznych, które zakładają aktywność interpretacyjną odbiorcy, gry komputerowe konstytuują się jako systemy proceduralne, symulacyjne i interaktywne, wymagające działania, decyzji i sprawczości. Oznacza to, że odbiorca nie tyle dopowiada znaczenia, ile realnie je wytwarza, aktualizując świat gry poprzez swoje działania. Konsekwencją jest przejście od otwartości semantycznej ku otwartości proceduralnej, od niedookreśloności interpretacyjnej ku generatywnej emergencji sensów.

W tym miejscu zasadne okazało się wprowadzenie kategorii *tekstu ponadotwartego*, rozumianego jako struktura, która wykracza poza Eco-wski model, łącząc w sobie interpretacyjność i operacyjność, narracyjność i symulacyjność, estetykę i mechanikę. Tekst ponadotwarty istnieje nie jako statyczny obiekt, lecz jako proces, który aktualizuje się wyłącznie w doświadczeniu gracza. Rola odbiorcy ulega tu radykalnemu przekształceniu: z interpretatora staje się on współautorem strukturalnym, którego decyzje kształtują zarówno losy postaci, jak i porządek świata przedstawionego. *Wiedźmin 3: Dziki Gon* stanowi w tym kontekście szczególnie wymowny przykład – nie tylko dlatego, że wprowadza liczne rozgałęzienia fabularne, lecz również dlatego, że jego otwartość rozciąga się na wymiar transmedialny: poprzez symulację zapisów z *Wiedźmina 2* gracz ma możliwość ingerowania w przeszłość narracji, co skutkuje nowymi kwestiami dialogowymi, odmiennym wyglądem postaci czy rozbudowaniem wątków pobocznych. Otwiera się tu perspektywa nie tylko interpretacji, ale i rekonstrukcji świata przedstawionego na poziomie serii jako całości [Szeja 2002].

Implikacje teoretyczne tak rozumianego tekstu ponadotwartego są dalekosiężne. Po pierwsze, wymagają odejścia od literaturocentrycznego paradygmatu badań nad tekstem i zwrócenia się ku narzędziom, które pozwolą analizować algorytmy, mechanizmy proceduralne i reguły symulacyjne. Po drugie, domagają się przemyślenia na nowo kategorii autora i odbiorcy: w świecie gier cyfrowych autor staje się projektantem ram i systemów, a odbiorca – współtwórcą, który nie tyle interpretuje znaczenia, ile konstytuuje je poprzez swoje działania. Po trzecie, otwierają nowe obszary badań metodologicznych, takie jak semiotyka symulacji, epistemologia doświadczenia

proceduralnego czy aksjologia interakcji, w której decyzje gracza zyskują wymiar moralny i egzystencjalny.

W tym sensie kategoria tekstu ponadotwartego nie jest wyłącznie narzędziem opisu gier komputerowych, lecz może stać się impulsem do przededefiniowania całej humanistyki w epoce cyfrowej. Jeśli bowiem Eco widział w dziele otwartym metaforę aktywności interpretacyjnej, to współczesna kultura interaktywna ukazuje tekst jako wydarzenie, proces i przestrzeń emergencji sensów. Humanistyka, która chce uchwycić te zjawiska, musi wyjść poza analizę znaków i reprezentacji, a skierować się ku badaniu mechanizmów, interakcji i proceduralnych ram, które konstytuują doświadczenie. W tym właśnie miejscu gra komputerowa, traktowana jako tekst ponadotwarty, staje się nie tylko przedmiotem refleksji, ale także laboratorium teoretycznym, w którym testowane są nowe modele relacji między dziełem, autorem i odbiorcą.

Można więc stwierdzić, że w epoce cyfrowej to, co Eco określił mianem dzieła otwartego, stanowi jedynie punkt wyjścia dla dalszych rozważań. Tekst ponadotwarty jawi się jako kategoria opisująca nie tylko specyfikę gier komputerowych, ale także szersze przemiany kultury współczesnej, w której sens nie istnieje jako dane, lecz wydarza się w akcie działania i interakcji. To przesunięcie – od interpretacji ku interakcji, od reprezentacji ku symulacji – stanowi jedno z najważniejszych wyzwań dla humanistyki XXI wieku.

Bibliografia

- Aarseth E., 1997, *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, Baltimore-Londyn.
- Adamiec M., 2004, *Dzieło literackie w sieci. Pomysły, hipotezy i interpretacje z pogranicza wiedzy o literaturze, kultury masowej i współczesnej technologii*, Gdańsk.
- Barteczko M., 2010, *Dzieło otwarte – jego istota i cechy*, [w:] *Oblicza twórczości*, red. G. Mendecka, Katowice, s. 31-51.
- Barthes R., 1977, *Image – Music – Text*, Londyn.
- Barthes R., 1997, *Przyjemność tekstu*, przeł. A. Lewańska, Warszawa.
- Barthes R., 1999, *Śmierć autora*, przeł. M. P. Markowski, „Teksty Drugie”, nr 1/2(54/55), s. 247-251.
- Bizzocchi J., Tanenbaum J., 2012, *Well read: Applying close reading techniques to gameplay experiences*, [w:] *Well Played 3.0: Video Games, Value and Meaning*, red. D. Davidson, Pittsburgh, s. 262-290.
- Bogost I., 2007, *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*, Londyn.
- Burzyńska A., Markowski M. P., 2006, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków.
- Carr D., 2009, *Textual Analysis, Digital Games, Zombies*, [w:] *Proceedings of DiGRA 2009 Conference: Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory*, [b.r.], [b.m.].
- Eco U., 1972, *Pejzaż semiotyczny*, tł. A. Weinsberg, Warszawa.
- Eco U., 1973, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, tł. A. Kreisberg, M. Oleksiuk, J. Gałuszka, L. Eustachiewicz, Warszawa.
- Eco U., 1979, *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*, Bloomington.
- Eco U., 1987, *Czytelnik modelowy*, „Pamiętnik Literacki”, nr 78/2, s. 287-305.
- Fernández-Vara C., 2015, *Introduction to Game Analysis*, wyd. 3, Nowy Jork.
- Filiciak M., 2006, *Wirtualny plac zabaw: gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa.

- Frasca G., 1999, *Ludologia kohtaa narratologian*, „Parnasso”, nr 3, s. 365-371.
- Frasca G., 2003, *Simulation versus narrative: Introduction to ludology*, [w:] *The Video Game Theory Reader*, red. M. J. P. Wolf, B. Perron, Nowy Jork-Londyn, s. 221-235.
- Garda M. B., 2014, *Gry komputerowe jako dziedzictwo kulturowe*, „Replay. The Polish Journal of Game Studies”, nr 1, s. 119-128.
- Garda M. B., 2016, *Interaktywne fantasy. Gatunek w grach cyfrowych*, Łódź.
- Gardner C., 2003, *Meta-Interpretation and Hypertext Fiction: A Critical Response*, „Computers and the Humanities”, nr 37, s. 33-56.
- Ingarden R., 1966, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków.
- Ingarden R., 1988, *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, tłum. M. Turowicz, Warszawa.
- Inman J. A., 2003, *Electronic Texts and the Concept of Close Reading: a Cyborg Anthropologist's Perspective*, [w:] *TnT: Texts and Technology*, red. J. R. Walker, O. O. Oviedo, Cresskill-New Jersey.
- Iser W., 1978, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore.
- Jenkins H., 2004, *Game Design as Narrative Architecture*, [w:] *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*, red. N. Wardrip-Fruin, P. Harrigan, Cambridge, s. 118-130.
- Juul J., 2005, *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*, Cambridge-Londyn
- Lindley C. A., 2005, *Story and Narrative Structures in Computer Games*, [w:] *Developing Interactive Narrative Content: sagas/sagasnet reader*, red. B. Bushoff, Monachium.
- Lindstedt K., 2017, *O czytaniu jako sposobie bycia. Eco – Rorty – Barthes*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 20, nr 1(77), s. 9-19.
- Łotman J., 1984, *Struktura tekstu artystycznego*, przeł. A. Tanalska, Warszawa.
- Łotman J., 2008, *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, tł. B. Żyłko, Gdańsk.
- Makota J., 2001, *Od kontemplacyjnego do partycypacyjnego modelu kultury artystycznej*, „Estetyka i Krytyka”, t. 1, nr 1, s. 87-98.
- Marak K., Markocki M., 2016, *Aspekty funkcjonowania gier cyfrowych we współczesnej kulturze: studia przypadków*, Toruń.
- Murray J. H., 1997, *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*, Nowy Jork.
- Opilowski P. T., 2017, *Dzieło otwarte w wersji 2.0 czyli transformacja czytelnika*, „Folia Bibliologica”, nr 59, s. 189-198.
- Prajzner K., 2009, *Tekst jako świat i gra. Modele narracyjności w kulturze współczesnej*, Łódź.
- Prajzner K., 2022, *Czytanie interaktywnych obrazów. Gry komputerowe w perspektywie dynamicznej tekstualności*, Łódź.
- Rosner K., 1999, *Narracja jako struktura rozumienia*, „Teksty Drugie”, nr 3(56), s. 7-15.
- Ryan M.-L., 2001, *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*, Baltimore-Londyn
- Salen K., Zimmerman E., 2004, *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Cambridge-Londyn
- Sitarski P., 2002, *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Kraków.
- Sterczewski P., 2012, *Czytanie gry: o proceduralnej retoryce jako metodzie analizy ideologicznej gier komputerowych*, „Teksty Drugie”, nr 6(138), s. 210-228.
- Szeja J. Z., 2002, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Warszawa.
- Tymińska M., 2012, *Gra jako tekst kultury – perspektywa humanistyczna*, „Zeszyty Naukowe Wydziału ETI Politechniki Gdańskiej. Wytwarzanie Gier Komputerowych”, nr 9, s. 1-8.
- Urbańska-Galanciak D., 2009, *Homo players. Strategie odbioru gier komputerowych*, Warszawa.
- Van Looy J., Baetens J. (red.), 2003, *Close Reading New Media: Analyzing Electronic Literature*, wyd. 1, Leuven.
- Vandendorpe Ch., 2008, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, tłum. A. Sawisz, Warszawa.
- Wardrip-Fruin N., 2009, *Expressive Processing: Digital Fictions, Computer Games, and Software Studies*, Cambridge.
- Zaborowski P., 2015, *Mitologia słowiańska w cyklu o wiedźminie*, [w:] *Wiedźmin – bohater masowej wyobraźni*, red. R. Dudziński, A. Flamma, K. Kowalczyk, J. Płoszaj, Wrocław, s. 21-32.
- Zawadzki A., 2006, *Autor. Podmiot literacki*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków.

Gry:

CD Projekt RED, 2015a, *Wiedźmin 3: Dziki Gon* [Gra wideo]. CD Projekt.

**A Video Game as an “Open Work” in Umberto Eco’s Sense:
Redefining the Concept in the Perspective of Interactive Media**

Summary: This chapter undertakes a renewed reading of Umberto Eco’s classic concept of the *open work* from the vantage point of interactive digital media, especially video games. It begins by re-constructing Eco’s model of openness as a structure that requires the recipient’s interpretive activity while remaining within the horizon of authorial intentionality. The concept is then confronted with the nature of video games which – being procedural, simulational, and interactive media – elude traditional literary-critical and semiotic categories. The analysis shows that video games, exemplified by *The Witcher 3: Wild Hunt*, not only realize Eco’s openness but also exceed it by activating mechanisms of emergent meaning, the player’s moral agency, and structural co-authorship. In this context, the category of the *hyper-open text* is proposed – one that couples the interpretive with the procedural, and the narrative with the simulational, positioning the recipient no longer as a mere interpreter but as a co-designer of meaning. The proposal is both theoretical and programmatic: it develops the classic theory of interpretation while opening new fields of inquiry within the digital humanities, the semiotics of simulation, and research on interactivity as an aesthetic and epistemological category.

Keywords: open work; hyper-open text; video games; interactivity; *The Witcher 3*

