ROK XVIII

2018 nr 1

e-ISSN 2451-0858

ISSN 1643-8299

Państwo i Społeczeństwo

TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE ASPEKTY GRYWALIZACJI

POD REDAKCJĄ
JOANNY AKSMAN, JOANNY BIERÓWKI

Kraków
2018

„Państwo i Społeczeństwo" – czasopismo Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
pis.ka.edu.pl

Czasopismo punktowane w rankingu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Index Copernicus International

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Rada Naukowa: *Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg*

Redaktor naczelny: *Jacek M. Majchrowski*

Redaktorzy tematyczni: *Joanna Aksman, Katarzyna Banasik-Petri, Joanna Bierówka: Piotr Kopiński, Małgorzata Leśniak*

Redaktor statystyczny: *Piotr Stefanów*

Sekretarz redakcji: *Halina Baszak-Jaroń*

Adres redakcji:
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Kraków
tel. (12) 25 24 665, 25 24 666
e-mail: wydawnictwo@kte.pl

Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych. Decyzja o opublikowaniu tekstu uzależniona jest od opinii recenzentów. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów przeznaczonych do druku. Teksty powinny być przesyłane w dwóch egzemplarzach wraz z wersją elektroniczną.

© **Copyright by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2018**

e-ISSN 2451-0858

ISSN 1643-8299

Redakcja językowa: *Daria Podgórska*

Skład i łamanie: *Oleg Aleksejczuk*

Wszystkie numery kwartalnika „Państwo i Społeczeństwo" są dostępne w wolnym dostępie (open access).

Wersją pierwotną czasopisma jest wydanie elektroniczne.

Wydawca:

OFICYNA WYDAWNICZA AFM

ul. G. Herlinga-Grudzińskiego 1, lok. C 224
30-705 Kraków, e-mail: biuro@kte.pl

Sprzedaż i prenumerata: ksiegarnia@kte.pl

Państwo i Społeczeństwo

ROK XVIII 2018 nr 1

Joanna Aksman, Joanna Bierówka: Wprowadzenie. Teoretyczne i praktyczne aspekty grywalizacji 5

Jarosław Rokicki: O urzeczywistnieniu gry i mistyfikacji rzeczy 9
Magdalena Christ, Alina Nowak: Od gier i zabaw po grywalizację w budowaniu motywacji do uczenia się u dzieci w wieku wczesnoszkolnym i studentów pedagogiki 37
Magdalena Trzcionka: Innowacje w edukacji – grywalizacja w procesie dydaktycznym 49
Ewa Trębińska-Szumigraj: Uniwersytet na ulicy – o doświadczeniach płynących z gier miejskich 71
Marta du Vall: Grywalizacja jako klucz do zwiększenia zaangażowania młodego pokolenia w działania społeczne 85
Małgorzata Bajgier-Kowalska, Mariola Tracz, Radosław Uliszak: Ingress jako przykład wykorzystania grywalizacji w turystyce. Studium przypadku dla Krzeszowic i Skały 101
Katarzyna Gibek: Grywalizacja jako narzędzie motywowania i angażowania pracowników 115
Anna Losa-Jonczyk: Gamifikacja w kreowaniu wizerunku w mediach 127

RECENZJE

Marta du Vall: Marta Majorek, *Anarchizm 2.0. Ideologia i praktyka w dobie nowych mediów* [Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2017, 306 s.] 139
Maria Kliś: Stanisław Nieciuński, *Model sylwetki absolwenta szkoły wyższej. Refleksje psychopedagogiczne* [Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2017] 143

SPRAWOZDANIA

Joanna Bierówka: Między grywalizacją a manipulacją – perspektywa interdyscyplinarna, Kraków, 28 listopada 2016 roku 149
Piotr Uhma: „Od kryzysu finansowego do Brexitu. Unia Europejska w przebudowie" i „Fundamental Rights in the European Union and the National Identity of the Member States" – problemy Unii Europejskiej okiem ekspertów prawa europejskiego 151
Lech Mikulski: Dokonania dekady i perspektywy rozwojowe studiów nad mediami i komunikowaniem w Polsce. Konferencja jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej, Wrocław, 25–26 kwietnia 2017 roku 155
Dariusz Baran: Popular Music in Communist and Post-Communist Europe: State of Research, Perspectives, Olomouc, 28–29 marca 2017..... 159

Instrukcja przygotowania artykułów..... 163

Zasady recenzowania publikacji w czasopismach..... 165

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Joanna Aksman
dr, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Joanna Bierówka
dr, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

WPROWADZENIE. TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE ASPEKTY GRYWALIZACJI

Tom, który oddajemy do rąk Szanownych Czytelników, składa się z ośmiu tekstów skoncentrowanych wokół tematyki grywalizacji. Zagadnienie to wydaje się szczególnie interesujące i aktualne w obliczu specyfiki współczesnego społeczeństwa, w którym zasobem szczególnie pożądanym jest uwaga i zaangażowanie. Dotyczy to wielu kontekstów życia człowieka, między innymi edukacyjnego, rynkowego, medialnego, ale także zrządzania czy sfery spędzania wolnego czasu. W tych i innych dziedzinach coraz częściej wykorzystuje się potencjał, który istnieje w mechanizmach leżących u podstaw gier. Zjawisko to nie jest jednak nowe. Warto sięgnąć do koncepcji poświęconych zabawie, grze, odgrywaniu, nie tylko po to, aby działania grywalizacyjne uczynić skuteczniejszymi. Warto pochylić się nad moralnymi aspektami tego typu oddziaływań, które mogą wszakże nosić znamiona manipulacji.

Tom rozpoczyna wprowadzenie teoretyczne. Jarosław Rokicki, w artykule *O urzeczywistnieniu gry i mistyfikacji rzeczy*, rozważa czym w istocie jest grywalizacja. Pyta o status ontologiczny zjawisk w niej się zawierających; pre-

zentuje stanowiska epistemologiczne: realizmu i nominalizmu poznawczego, dziedzictwo kantowskiego „zwrotu krytycznego" w epistemologii oraz realizmu wewnętrznego Hilarego Putnama. Stanowią one kryteria porządkujące ocenę statusu ontologicznego i epistemologicznego kultury oraz jej atrybutów – jak sądzi autor. Z punktu widzenia teorii poznania kultura, a za nią także zabawa/gra, mogą być: obiektem poznania, zasadą poznawczą i praktyką działań ludzkich. Jednak taka praktyka może dokonywać urzeczowienia oraz mistyfikacji rzeczywistości. Grywalizacja miesza wówczas porządki konwencjonalnego świata gry/zabawy z realną rzeczywistością i generuje niebezpieczeństwo zakłócenia tych reguł. Można temu zapobiec poprzez wprowadzenie do *ludus* nowego punktu odniesienia – oceny moralnej, pochodzącej z etyki, nieobecnej w układzie pojęciowym *ludus* – konkluduje autor. Praca ta jest obszerna, podejmuje kapitalne problemy z pogranicza filozofii (epistemologii i ontologii), socjologii i kulturoznawstwa. Stanowi dobry punkt wyjścia do lektury kolejnych tekstów, które prezentują zastosowanie technik grywalizacyjnych w różnych działaniach społecznych.

Cztery spośród nich odnoszą się do działań wychowawczych i edukacyjnych. Magdalena Christ i Alina Nowak dzielą się z czytelnikami swoimi doświadczeniami z zastosowania grywalizacji w działaniach edukacyjnych wobec uczniów klas I–III oraz studentów. Opisane działania są nie tylko ciekawą egzemplifikacją użycia technik grywalizacyjnych, ale także mogą stanowić źródło inspiracji dla nauczycieli i wykładowców. Podobnie jak tekst Magdaleny Trzcionki, *Innowacje w edukacji – grywalizacja w procesie dydaktycznym*, w którym autorka omawia sposób, w jaki stosuje grywalizację podczas prowadzenia zajęć z przedmiotów ekonomia i międzynarodowe rynki finansowe dla studentów kierunków stosunki międzynarodowe oraz bezpieczeństwo narodowe. M. Trzcionka zwraca uwagę, że stosowanie grywalizacji podczas zajęć nie tylko podnosi ich atrakcyjność, ale przede wszystkim poszerza zakres realizowanych efektów kształcenia. Jest to krok w kierunku bardziej praktycznego przygotowania studentów do pełnienia ról zawodowych, ale także innych ról społecznych.

Ewa Trębińska-Szumigraj w swoim artykule przedstawia dwie gry miejskie „Drzewo wsparcia" i „Skrawki życia", które realizowane były przez pracowników i studentów nauk społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zaprezentowane zostały w nim techniki grywalizacyjne, które zastosowano podczas realizacji tych projektów oraz efekty, jakie przyniosło ich użycie dla miasta Zielona Góra, jego mieszkańców i gości, a także dla Uniwersytetu Zielonogórskiego. Przede wszystkim zaś dla osób realizujących projekty. Autorka dowodzi, że tego rodzaju inicjatywy stają się okazją do doświadczania rzeczywistości i praktykowania, które mogą okazać się niebagatelne dla dalszej kariery zawodowej studentów nauk społecznych.

Czwarty artykuł odnoszący się do wykorzystania grywalizacji w kontekście kształtowania postaw, autorstwa Marty du Vall, przedstawia zaangażowanie młodego pokolenia w działania społeczne. Chodzi tu zwłaszcza o działania

prowadzone przez NGO. Biorąc pod uwagę charakterystykę tzw. pokolenia 3F (fun, friends, feedback), autorka postuluje wykorzystanie elementów gier w kontekście działań prowadzonych przez te instytucje. Pokazuje także przykłady takich działań.

Z kolei Małgorzata Bajgier-Kowalska, Mariola Tracz i Radosław Uliszak w swoim materiale przekonują czytelników, że grywalizcję można i warto zastosować także w turystyce. Posłużyli się przy tym przykładem gry *Ingress* i jej zastosowania do podniesienia atrakcyjności turystycznej miast Krzeszowice i Skała.

Zastosowaniem grywalizacji do budzenia zaangażowania pracowników zainteresowała się Katarzyna Gibek. Autorka na podstawie badań własnych w prezentowanym artykule ukazuje rozbieżność pomiędzy czynnikami, które są motywujące dla pracowników a systemami motywacyjnymi używanymi obecnie przez pracodawców. Jej zdaniem, zastosowanie technik grywalizacyjnych jest skutecznym sposobem na dopasowanie oczekiwań pracownika do oczekiwań pracodawcy, a co za tym idzie na skuteczniejsze realizowanie celów przedsiębiorstwa.

Ostatni artykuł, autorstwa Anny Losy-Jonczyk, jest analizą technik grywalizacyjnych w procesie tworzenia wizerunku osobistego w przekazach medialnych. Autorka koncentruje się na wykorzystaniu grywalizacji w programach typu reality show, w celu większego zaangażowania emocjonalnego zarówno ich bohaterów, jak i widzów. Jako egzemplifikację przedstawiono poprzez dwa programy: *Azja Express* i *Projekt Lady.*

Żywimy nadzieję, że zawarte w tym tomie „Państwa i Społeczeństwa" teksy, będą dla czytelnika materiałem do refleksji, na temat procesów motywowania, angażowania, zwiększenia efektywności działań społecznych, a także inspiracją dla własnych przedsięwzięć.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Jarosław Rokicki

prof. nadzw. dr hab., Wydział Prawa, Administracji i Stosunków Międzynarodowych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

O URZECZYWISTNIENIU GRY I MISTYFIKACJI RZECZY

Streszczenie

Problemem, który stanowi punkt wyjścia refleksji nad grywalizacją jest jej jednoczesne usytuowanie jako rodzaju bytu i narzędzia poznawczego. Pojawienie się pojęcia *gamification* i jego ekspansja w naukach o kulturze wywołuje pytania o status ontologiczny zjawisk w nim się zawierających. W prezentowanym artykule grywalizacja umieszczona została w obrębie nauk o kulturze i w nawiązaniu do koncepcji Johana Huizingi, podjęto analizę teoriopoznawczą pojęcia zabawy/gry jako atrybutu kultury. Przedstawiono stanowiska epistemologiczne: realizmu i nominalizmu poznawczego, dziedzictwo kantowskiego „zwrotu krytycznego" w epistemologii i realizmu wewnętrznego Hilarego Putnama. Stanowiące kryteria porządkujące ocenę statusu ontologicznego i epistemologicznego kultury oraz jej atrybutów. Według Rogera Caillois kategoria gry/zabawy (*ludus*) wyodrębnia się i odróżnia od nie-gry/zabawy dzięki sześciu tzw. regułom fundamentalnym (dobrowolności, nieproduktywności, zamknięcia, obowiązku przestrzegania reguł, fikcyjności i niepewności wyniku). Wszelkie zakłócenia reguł fundamentalnych prowadzą do manipulacji i oszustwa, psują grę, prowokują konflikty, burzą zaufanie, a w konsekwencji degradują więzi grupowe oraz uprawdopodobniają pojawienie się procesów anomii. Grywalizacja, posługując się strategiami urzeczowienia i mistyfikacji, miesza porządki konwencjonalnego świata gry/zabawy z realną rzeczywistością oraz generuje niebezpieczeństwo zakłócenia tych reguł. Można temu zapobiec poprzez wprowadzenie do *ludus* nowego punktu odniesienia – oceny moralnej pochodzącej z etyki, nieobecnej w układzie pojęciowym *ludus*.

Słowa kluczowe: epistemologia, kultura, zabawa, gra, etyka, grywalizacja, urzeczowienie, mistyfikacja

Gamification: to Embody a Game and Mystify a Body
Abstract
The emergence and expansion of a *gamification* concept calls out questions of its meaning and the ontology of phenomena it contains. The article's point of departure lies in reflection that *gamification* is simultaneously a kind of entity and a tool of cognition.
In this article the author, following Johann Huizinga's classical approach, attributes the category of *play/game* to culture and examines it in terms of cognition. He consequently describes cognitive concepts of realism and nominalism, Kantian turn towards the „critical philosophy", and Hilary Putnam's „internal realism". They are basic criteria that delineate the ontological status of culture and its attributes. According to Roger Caillois, the play/game or *ludus* differs from *non-ludus* because of the six „fundamental rules": a) it is free, not obligatory, b) it is separate from the routine of life and occurs in its own time and space, c) it is uncertain, so that the results of play cannot be pre-determined, d) it is unproductive in that it creates no wealth and ends as it begins, e) it is governed by rules that suspend ordinary laws and behaviour and that must be followed by players, f) it involves make-believe that confirms for players the existence of imagined realities that may be set against „real life". Disruptions of the „fundamental rules" lead to manipulation and deception, they ruin the play/game, instigate conflicts, destroy trust, and eventually they corrupt social bonds and open gates for social anomy. *Gamification* is a strategy that uses tools of reification and mystification, blends the orders of a conventional world of play/game with reality and destroys their principal rules. The way to prevent the process of destruction may be looked for in the domain of moral or ethical criteria, which can be found beyond the domain of the *ludus.*
Key words: epistemology, culture, play, game, ethics, gamification, objectification, mystification

Wprowadzenie

Punktem wyjścia refleksji nad grywalizacją jest jej jednoczesne usytuowanie jako rodzaju bytu i narzędzia poznawczego. Pojawienie się pojęcia *gamification* oraz jego nieanglojęzycznych klonów wywołuje nie tylko dyskusję na temat ich nienakładających się na siebie pól semantycznych, ale także ożywia stary ontologiczny dylemat dotyczący natury zjawisk społecznych, przedstawiany jako spór pomiędzy realizmem a nominalizmem.

Istotę tego dylematu doskonale ilustruje sokratejska opowieść o nauczycielu, który dał swym uczniom dwa szkła powiększające i poprosił, żeby oglądali jedno przez drugie. Kiedy każdy z uczniów opowiedział, o swoich spostrzeżeniach wyniesionych z lekcji, nauczyciel zapytał: „O czym mi opowiadaliście? Czy o rzeczy, którą oglądaliście, czy też o rzeczy, przez którą patrzyliście?" Czy brak pojęcia oznaczał, że zachowywaliśmy się jak molierowski Pan Jourdain, który przez ponad czterdzieści lat „mówił prozą" nic o tym nie wiedząc, mimo że proza, podobnie jak przeciwstawiana jej mowa wierszowana istniały od tysiącleci? A może odwrotnie, tworząc nowe pojęcie popełniamy błąd hipostazy, co oznacza, że przypisujemy realne istnienie obiektom idealnym umieszczonym w sferze abstrakcji, służącym jednak za wypracowane przez umysł modele, potrzebne do lepszego uporządkowania i zrozumienia rzeczywistości. Czy zatem, idąc za rozumowaniem Johna Comaroffa, odniesionym co prawda do analizy kategorii etniczności, pojęcia niejednoznacznie usytuowane pomiędzy polem onto-

logii, niwą epistemologii oraz obszarem empirycznej *praxis*, do których – obok wielu innych pojęć – należy „grywalizacja" czy „gamifikacja", są „obiektami analizy, czymś co ma zostać wyjaśnione? Czy może są to zasady wyjaśniające, zdolne do »rozjaśnienia« ważnych aspektów egzystencji ludzkiej"[1], a może jedynie praktyczne reguły manipulacji?

Na stronie objaśniającej pojęcie GAMIFICATION, w zasobach Wikipedii, znajdujemy link do animowanego filmiku[2], w którym „kotka Salome chce skłonić pieska Ruperta do tego by machał ogonem, aby wywołać powiew, który by ją chłodził w upalny dzień"[3]. Filmik pokazuje w jaki sposób kotka wytwarza sytuacje, które mają doprowadzić do chłodzącego efektu machania ogonem (wachlowania) przez Ruperta. W pierwszej scenie kotka podaje Rupertowi miseczkę z mlekiem. Rupert nie reaguje. Potem stawia koło niego kwiatek w doniczce, również całkowicie obojętny dla pieska. Po chwili refleksji Salome przypomina sobie, że Rupert lubi zbierać kości i nimi się bawić. Przynosi kość, a Rupert zaczyna zabawę i macha ogonem chłodząc jednocześnie kotkę. Jednak po kilkukrotnym powtórzeniu sytuacji z kilkoma następnymi kośćmi pies zaczyna się nudzić i przestaje reagować na ten rodzaj bodźców. Kotka przypomina sobie, że Rupert uwielbia niestrudzenie gonić biegające wiewiórki. Przynosi bieżnię treningową, do której instaluje monitor z nagraniem biegnącej wiewiórki i podłącza urządzenie do wentylatora jako prądnicę. Pies wbiega na bieżnię i pędzi za biegnącą na ekranie wiewiórką, a kotka z zadowoleniem leży w strumieniu chłodzącego ją powietrza. Koniec filmu.

Filmik ma wyjaśniać istotę gamifikacji od czasu ukazania się książki Pawła Tkaczyka częściej po polsku nazywanej grywalizacją[4] i rzeczywiście to czyni, wychodząc nawet poza standardową definicję[5] dzięki przedstawieniu jej ciem-

---

[1] J. Comaroff, *Of Totemism and Ethnicity: Consciousness*, *Practice and the Signs of Inequality*, referat wygłoszony na konferencji: „Ethnic Labels, Signs of Class. The Construction and Implications of Collective Identity", University of Chicago, October 1985, s. 1 (kopia referatu w posiadaniu autora – JR). Przykład opowieści sokratejskiej zaczerpnięto z tego referatu, a wykorzystano go już wcześniej w: J. Rokicki, *O realności i złudzeniu „globalizacji", „wielokulturowości" i „ponowoczesności"*, [w:] *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, red. K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek, Kraków 2006, s. 25.

[2] https://vimeo.com/88939322 [dostęp: 13.02.2017].

[3] *Ibidem*.

[4] P. Tkaczyk, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012.

[5] „ Gamifikacja jest zastosowaniem wzorów i zasad wzorowanych na grach w kontekście (czynności i działań – JR) nie będących grami", https://en.wikipedia.org/wiki/Gamification [dostęp: 21.01.2017]. Definicja ta w polskiej wersji Wikipedii wyraźnie różni się od anglojęzycznego wzoru: „**Grywalizacja** lub **gryfikacja** lub **gamifikacja** (ang. *gamification*) – wykorzystanie mechaniki znanej np. z gier fabularnych i komputerowych, do modyfikowania zachowań ludzi w sytuacjach niebędących grami, w celu zwiększenia zaangażowania ludzi" w: https://pl.wikipedia.org/wiki/Grywalizacja [dostęp: 21.01.2017]. Uzupełnia ją następujące sformułowanie, które jest już wierną kalką swojej anglojęzycznej poprzedniczki: „Technika bazuje na przyjemności, jaka płynie z pokonywania kolejnych osiągalnych wyzwań, rywalizacji, współpracy itp. Grywalizacja pozwala zaangażować ludzi do zajęć, które są zgodne z oczekiwaniami autora projektu, nawet jeśli są one uważane za nudne lub rutynowe".

niejszej strony – manipulacji. Wiemy, że już na poziomie nazwy grywalizacja nie jest pojęciem jednoznacznym. Wygląda jak hybryda gry i rywalizacji, jest polską córką angielskiej *gamification*, a więc stanem lub działaniem wynikającym z gry. Na gruncie polskim, obok Tkaczykowej „grywalizacji", pojawił się również neologizm – „ludologia", mający ambicję zdobycia statusu obowiązującej nazwy dla dziedziny nauki, a ściślej humanistyki zajmującej się „systematycznym badaniem gier z perspektywy ekonomicznej, estetycznej, narratologicznej, kulturoznawczej, socjologicznej i psychologicznej"[6], skupiającej się przede wszystkim na badaniu gier komputerowych. Pierwszym krokiem w kierunku instytucjonalizacji „ludologii" było powołanie i rejestracja, w roku 2005, Polskiego Towarzystwa Badania Gier[7], liczącego obecnie 180 członków, w tym czwórki członków honorowych. Augustyn Surdyk – autor artykułu na temat „ludologii" i promotor dążeń do nadania jej w Polsce statusu dyscypliny akademickiej, przewidując opór biurokracji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego – nie jest w tej kwestii optymistą. Mimo słabej perspektywy nadawania tytułów naukowych w zakresie „ludologii" trudno nie zauważyć szybkiego wzrostu zainteresowania środowiska akademickiego problematyką gier. Wciąż jednak sama dyscyplina nie może się zdecydować czy przypadkiem nie jest także „grywalizacją" bądź „gryfikacją".

Kłopoty z nazwą tego obszaru teorii i badań nie są ani specjalnością polską, ani nie pojawiły się dopiero teraz. Maria Kurecka i Witold Wirpsza – tłumacze dzieła podstawowego dla wiedzy o zabawie, wydanego po raz pierwszy w Holandii w roku 1938 – *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*[8] Johana Huizingi – zauważają, że: „W języku holenderskim[9] użyte zostało słowo *spel*, odpowiadające łacińskiemu *ludus* (…). W języku polskim natomiast (…) pole znaczeniowe *ludus* obsługiwane jest niejako przez dwa rzeczowniki: przez «zabawę» i «grę», przy czym granica między tymi dwoma wyrazami nie jest zbyt wyraźna i konsekwentna"[10]. O tym jak ważny dla Huizingi był problem nazwy i jej związku z rozumieniem pojęcia zabawy w różnych kulturach i językach świadczy to, że poświecił mu osobny rozdział, pt. „Koncepcja zabawy i wyrażenia językowe na jej określenie"[11].

Przywołanie w tym miejscu książki Huizingi nie jest przypadkowe. Autor, wprowadzając na określenie naszego gatunku nazwę *homo ludens* (człowiek ba-

---

[6] https://pl.wikipedia.org/wiki/Ludologia [dostęp: 08.11.2016].

[7] Na temat instytucjonalizacji ruchu ludologicznego zob.: A. Surdyk, *Status naukowy ludologii. Przyczynek do dyskusji*, „Homo Ludens" 2009, nr 1, s. 223–243.

[8] W tłumaczeniu na język polski po raz pierwszy książka została wydana przez Spółdzielnię Wydawniczą „Czytelnik" w roku 1967.

[9] W istocie chodzi o język niderlandzki, ale tak jest w cytowanej publikacji, ponieważ do lat siedemdziesiątych XX wieku w Polsce dominowała konwencja, według której język ten nazywano holenderskim, wobec czego autor nie zmienia oryginalnego zapisu.

[10] M. Kurecka, W. Wirpsza, *Od tłumaczy*, [w:] J. Huizinga, *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985, wyd. II, s. 6 (nienumerowana).

[11] Jest to rozdział II książki *Homo Ludens.*

wiący się), zdaje się zbliżać do utożsamienia zabawy/gry z kulturą na równi z innym określeniem – *homo faber* (człowiek twórczy), traktując je jako lepsze od obowiązującego powszechnie *homo sapiens* (człowiek rozumny). Przypominając w „Przedmowie – wprowadzeniu" do *Homo Ludens*, że próbowano poprawiać angielski tytuł jednego z jego wykładów z *The Play Element **of** Culture* na *The Play Element **in** Culture* (wytłuszczenia – JR), pisał:

> Za każdym razem chciano z tego, co powiedziałem, zrobić *in Culture* („w kulturze"), i za każdym razem skreślałem przyimek i znowu przywracałem dopełniacz. Szło mi przy tym nie o to, jakie miejsce zajmuje zabawa pomiędzy pozostałymi zjawiskami kulturalnymi, lecz o to, jak dalece sama kultura ma charakter zabawy[12].

To bliskie „utożsamieniu" „wysycenie" kultury pierwiastkiem ludycznym, materią i formą zabawy/gry, wnikających w kulturę jest główną tezą fundamentalnego dzieła Huizingi. Przytoczę raz jeszcze wielokrotnie powtarzaną, ale nie zawsze pamiętaną definicję autora *Homo Ludens*:

> Zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości i świadomość „odmienności" od „zwyczajnego życia"[13].

Przyjęcie tej definicji prowadzi jej autora do uznania zabawy/gry „za jeden z najbardziej fundamentalnych duchowych elementów w życiu"[14]. Inaczej mówiąc, zabawa/gra jest dla niego jednym z najważniejszych kluczy do opisu, rozumienia i wyjaśnienia kultury, a więc wiedza o zabawie nie ogranicza się – według holenderskiego uczonego – do jej aspektu praktycznego, ale wręcz pełni tu funkcję teorii i metodologii badawczej nauk o kulturze. W ten sposób zespół twierdzeń na temat elementów składowych i sposobów ich powiązania, ich znaczenia w kontekście relacji część – całość, a także w kontekście społeczeństwa, ich genezy i funkcji, założeń metodologicznych, zmian zachodzących w perspektywie czasowej oraz wielu innych aspektów czyni z nich teorię kultury lub skromniej – jedną z najważniejszych teorii kultury. Jeżeli tak, to za w pełni uprawnioną, a może nawet konieczną uznaję refleksję nad teoriopoznawczymi aspektami „ludologii" czy „grywalizacji" w kontekście interakcji pomiędzy poznającym podmiotem – intelektem, a bytem uznanym za przedmiot tego poznania. Refleksja nad usytuowaniem „poznawanego" i „poznającego", by sparafrazować saussurowską relację „znaczonego" i „znaczącego" w znaku, ma prowadzić do odsłonięcia konsekwencji wprowadzenia kategorii zabawy/gry i towarzyszącej jej wiedzy do sfery praktycznej, rozumianej przede wszystkim

---

[12] J. Huizinga, *Homo Ludens*, *op. cit*., s. 9.

[13] *Ibidem*, s. 48–49.

[14] *Ibidem*, s. 49.

jako instrumentalizacja działań ludzkich (zwłaszcza tych spoza obszaru nacechowanego ludycznością) przebiegająca według jej (zabawy/gry) wzoru.

Podmiot poznający – przedmiot poznawany. Podstawowe ujęcia. Realizm poznawczy

Realizm empiryczny, czyli pogląd zakładający, że otaczająca nas – ludzi rzeczywistość istnieje w sposób obiektywny i niezależny od naszych stanów psychicznych, w tym od naszej o niej wiedzy oraz od sposobów jej pozyskiwania, a także formułowania, ma za sobą długą historię i wygląda na to, że wciąż trzyma się bardzo dobrze. Robert Anton Wilson[15], który wspólnie z Robertem Shea napisał kultową dla ruchu hippisowskiej kontrkultury *Trylogię Illuminatus*[16] uważał, że większość ludzi wierzy w to, co widzi, a może nawet bardziej wierzy w sens własnej interpretacji tego, co widzi i jak widzi, nie zdając sobie sprawy, że jest to ich własna interpretacja. Pogląd ten, podzielany przez obu autorów, był pokłosiem intensywnej lektury listów czytelników do „Playboya", które (w przypadku Wilsona przez 14 lat) mieli obowiązek czytać jako wydawcy *Playboy Forum* (działu kontaktu z czytelnikami)[17]. Zbiór listów przysłanych przez czytelników do „Playboya" był, co warto uściślić, jedną z najważniejszych baz materiałowych wykorzystanych w *Trylogii Illuminatus*. Ponadto doświadczenie kontaktu z czytelnikami piszącymi listy do „Playboya" skłoniło Wilsona do opracowania innej książki, tym razem wspólnie z Miriam Joan Hill, *Everything Is Under Control: Conspiracies*, *Cults and Cover-ups* (1998), będącej rodzajem encyklopedii sarkastycznie przedstawiającej różnego rodzaju teorie spiskowe i konspiracyjne, w które dość powszechnie wierzą Amerykanie. Dodać należy, że to, co filozofowie nazywają realizmem empirycznym, psychologowie, m.in. za Wilsonem,

[15] Robert Anton Wilson (1932–2007) według poświęconej książkom witryny good**reads**, „w różnych okresach bywał powieściopisarzem, eseistą, filozofem, polimatem (polymath) bądź polihistorem, psychonautą, futurystą, wolnomyślicielem. Sam nazywał siebie mistykiem agnostycznym (*agnostic mystic*). Przez dyskordian uznawany za episkoposa, papieża, świętego dyskordianizmu. Wspomagał i popularyzował tę grupę/religię/*melee* w swoich pismach, wywiadach i występach (*strolls*). Swą działalność opisywał jako «próbę zniesienia uwarunkowanych skojarzeń, nowego, wielomodelowego spojrzenia na świat, przy czym wszystkie wzory czy mapy są akceptowane, ale żaden nie jest podnoszony do godności prawdy». Za swój cel uważał: «próbę zapoznania ludzi z uogólnionym agnostycyzmem (*generalized agnosticism*), nie agnostycyzmem dotyczącym Boga, ale agnostycyzmem wobec wszystkiego»", http://www.goodreads.com/author/show/2918,Robert_Anton_Wilson [dostęp: 17.06.2015]. Słowo *melee* nie ma jednoznacznego odpowiednika w polszczyźnie. Opisowo można je oddać jako „zdezorganizowany, chaotyczny tłum bitewny". Dyskordianie to grupa parareligijna, parodiująca wszelkie religie, zogniskowana wokół parakultu Discordii – rzymskiej bogini zamętu, niezgody i chaosu (za: https://pl.wikipedia.org/wiki/Eris [dostęp: 24.07.2015]). Najbliższym polskim odpowiednikiem dyskordianizmu jest ruch pastafarian, skupiony wokół ubiegającego się o rejestrację Kościoła Latającego Potwora Spaghetti.

[16] W Stanach Zjednoczonych książka została wydana w roku 1975 pod tytułem: *The Illuminatus! Trilogy*, a tłumaczenia polskie trzech jej tomów (*Oko w Piramidzie*, *Złote Jabłko*, *Lewiatan*) w latach 1994–1995.

[17] Wilson czynił to w latach 1961–1975, z kolei danych o doświadczeniach współautora nie znaleziono. Za: https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Anton_Wilson [dostęp: 17.06.2015].

określają mianem realizmu naiwnego, uznając go za „wroga ciekawości", źródło tendencyjnych decyzji i skłonności do „okopywania się na swoim stanowisku", co prowadzi do „napięcia, które odczuwamy w kontakcie" z innymi, a w praktyce nauczycielskiej do „karania za własne ograniczenia"[18].

Realizmu naiwnego/empirycznego nie można jednak ograniczać wyłącznie do obszaru wiedzy potocznej, ujawnionej w listach czytelników. Ma on bowiem także (jako realizm empiryczny) swoją tradycję w filozofii poznania (epistemologii), począwszy od poglądów tzw. jońskich filozofów przyrody (VI–V w. p.n.e.), np. Talesa z Miletu, Anaksymandra, Anaksymenesa, Heraklita, poprzez realizm metafizyczny Arystotelesa (384–322 p.n.e.), za pośrednictwem św. Tomasza z Akwinu (1225–1274) przeniesiony w średniowieczu do filozofii chrześcijańskiej. W filozofii nowożytnej realizm przekształca się w kanon naukowy w propozycji empiryzmu Francisa Bacona (1561–1626), zwiastuje nadejście oświecenia w postaci koncepcji umysłu, jako niezapisanej karty (*tabula rasa*) w filozofii Johna Locke'a (1632–1703), by odrodzić się w XIX wieku jako pozytywizm Augusta Comte'a (1798–1857), uznawanego również za „ojca założyciela" socjologii.

Wszystkich wyżej wymienionych filozofów, a także wielu innych tu niewymienionych, łączy założenie o receptywności poznania lub – odwołując się do terminologii spopularyzowanej za pośrednictwem Immanuela Kanta – aposterioryzmu. Nie wgłębiając się w występujące w licznych źródłach różnice definicyjne tych pojęć, przytaczam je poniżej w wersji *Słownika wyrazów obcych*, wydanego przez PWN, oddającej istotę rzeczy.

Pojęcie RECEPTYWNY <łac. *receptus = wzięty*, *przyjęty*> oznacza: „przyswajany, przyjmowany z zewnątrz, podlegający wpływom zewnętrznym, przejęty; odbiorczy"[19].

W węższym rozumieniu dotyczącym teorii poznania w tradycji arystotelowsko-tomistycznej receptywność to:

> określenie charakteru poznania ze względu na to, że nie jest ono wytwórcze, lecz recepcyjne, tzn. polega na formalnym (nie zaś materialnym) ujęciu przez poznający podmiot treści przedmiotu, który w akcie poznania jest obecny w intelekcie przez swą postać zastępczą — *species* (odbitka) [rozumiane jako >postać poznawcza przedmiotu, jego zastępcza forma czy —> obraz (1) w akcie poznania<][20]. Receptywność jest uważana za cechę nie tylko poznania intelektualnego, lecz również zmysłowego, gdyż zarówno intelekt, jak i zmysły nie wytwarzają swego przedmiotu poznania, lecz przyjmują fakt jego istnienia[21].

---

[18] Cytowane określenia pochodzą z artykułu: K. Adamczyk, *Naiwny realizm wrogiem ciekawości*, „Psychologia w szkole" 2011, nr 4, s. 41–50.

[19] *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 692.

[20] http://www.eduteka.pl/doc/odbitka-poznawcza [dostęp: 19.06.2015].

[21] http://www.eduteka.pl/doc/receptywnosc (w definicji tej usunięto znak odsyłacza dotyczącego pojęcia species/odbitka) [dostęp: 19.06.2015].

Z kolei APOSTERIORYZM <łac. *a posteriori* = z następstwa> to:

> *filoz.* pogląd, według którego uzasadnienie poznania ludzkiego musi być oparte bezpośrednio lub pośrednio na doświadczeniu; empiryzm metodologiczny[22].

Podsumowując, stanowisko realizmu empirycznego/aposterioryzmu w większości swoich odmian (naiwnych i krytycznych) zakłada, że w procesie poznania człowiek (podmiot poznający) jest biernym odbiorcą rzeczy – przedmiotów istniejących obiektywnie, znajdujących się w stosunku do niego w relacji zewnętrznej. Poznanie realizuje się poprzez reprezentację, tj. odbywa się za pośrednictwem uobecnienia przedmiotu w intelekcie podmiotu przez postać zastępczą (wizerunek, obraz, słowo, symbol, model, itd.). W konsekwencji uznaje się, że w procesie poznania intelekt/rozum jest przede wszystkim, bądź nawet wyłącznie receptorem, co powoduje, że poznawane obiekty postrzega takimi, jakimi rzeczywiście są. Intelekt/rozum w procesie poznania nie zmienia ani ich naturalnej formy, ani treści.

Nominalizm poznawczy

Realistyczny sposób interpretacji rzeczywistości zostaje podważony już w okresie dominacji wspomnianej jońskiej filozofii przyrody przez Pitagorasa (571–495 p.n.e.), który postuluje opisać świat za pomocą liczb[23], a potem Platona (prawdopodobnie 427–347 p.n.e.)[24], który istoty rzeczywistości poszukiwał nie w świecie widzialnej materii, ale w obszarze niecielesnych, samoistnych, od zawsze istniejących idei, poznawczo dostępnych człowiekowi, jednak nie poprzez doświadczenie, ale za pośrednictwem intelektu. Intelekt (rozum) według Platona co prawda sam nie tworzy idei, ale je odkrywa lub odsłania (przypomina sobie z czasów, kiedy dusza nie przebywała w materialnym i śmiertelnym ludzkim ciele, ale w świecie stałych oraz odwiecznych idei). Po tej samej stronie, w opozycji do realizmu, znaleźli się stoicy, którzy teorię poznania niemal utożsamiali z logiką, zawierającą w sobie „teorię poznania i gramatykę wraz z poetyką i teorią muzyki”[25]. Byli sensualistami i empirystami. Za realne uznawali spostrzeżenia zmysłowe wytworzone w wyniku recepcji bodźców pochodzących ze świata zewnętrznego, natomiast idee i pojęcia traktowali jako „twory umysłu,

---

[22] *Słownik wyrazów obcych*, *op. cit.*, s. 43.

[23] *Co jest najmądrzejsze? Liczba.*
Co jest najpiękniejsze? Harmonia.
Czym jest cały świat? Liczbą i harmonią.
Te wersety są przypisywane Pitagorasowi. Cyt. za: http://www.math.edu.pl/liczby [dostęp: 25. 06.2015].

[24] Podaję za: *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 4, Warszawa 1996, s. 912.

[25] J. Legowicz, *Zarys historii filozofii*, Warszawa 1976, s. 93.

które nie istnieją realnie, lecz są tylko nazwami”[26]. W ten sposób w myśli ludzkiej już w starożytności narodziła się jedna z fundamentalnych kontrowersji, różnie w historii i filozofii wiedzy nazywana, którą od czasów średniowiecznej dyskusji o uniwersaliach znamy jako spór pomiędzy realizmem a nominalizmem.

Pojęcie NOMINALIZM, mimo że w istocie nie ma sporu o podstawowe założenie, przyjmujące, że pojęcia ogólne nie mają swej postaci materialnej i istnieją jedynie jako idee lub słowa, jest w filozofii rozumiane co najmniej trojako, jako:

> 1) stanowisko uformowane w toku średniowiecznych dyskusji nad problemem uniwersaliów, 2) teoretycznie zbliżone stanowisko charakteryzujące poglądy empirystów XVII i XVIII w., 3) stanowiska wyłonione w toku debat nad przedmiotami abstrakcyjnymi, nad językiem i jego odniesieniem do rzeczywistości, prowadzonych w filozofii analitycznej, inspirowanych przez neopozytywizm[27].

Spór o uniwersalia, czyli o sposób istnienia pojęć ogólnych, toczony w XII i XIII wieku, zakończył się ciążącym ku realizmowi stanowiskiem wyrażonym przez Piotra Abélarda (1079–1142). Jak to ujmuje Roman Majeran:

> Na pytanie Porfiriusza, czy rodzaje i gatunki istnieją w rzeczywistości, czy tylko w umyśle, Piotr Abélard odpowiada: same z siebie istnieją tylko w umyśle, ale oznaczają rzeczy, które istnieją w rzeczywistości[28].

Konstruowanie, typologizowanie, budowanie klasyfikacji, etykietowanie, szufladkowanie zostaje więc uznane za działalność umysłu, ale nie według jakichś jego własnych reguł, tylko wedle obiektywnie istniejącego porządku, który umysł jedynie odkrywa bądź odsłania.

Pytanie o uniwersalia, jako przedmiot dyskursu w filozofii nowożytnej, powróciło przede wszystkim za pośrednictwem George’a Berkeleya (1685–1753), który zdawał się zaprzeczać obiektywnemu istnieniu nie tylko uczuć, myśli, idei, ale także rzeczy – poza umysłem podmiotu poznającego. Wyjaśniał to w następujący sposób:

> Myślę, że każdy będzie tego intuicyjnie pewien, kto tylko zważy, co się rozumie przez termin istnieć, kiedy się je używa do przedmiotów postrzegania zmysłowego. Kiedy powiadam, że stół, na którym piszę, istnieje, znaczy to, że go widzę i dotykam. (...) Kiedy powiadam, że istniał zapach, znaczy to, że został odczuty węchem; że istniał dźwięk, znaczy to, że został usłyszany; że istniał kolor, albo kształt, znaczy, że został dostrzeżony lub dotknięty. To jest wszystko, co rozumiem przez te i tym podobne wyrażenia. Wydaje mi się bowiem całkowicie niezrozumiałym, co mówi się o absolutnym istnieniu przedmiotów

---

[26] *Ibidem*, s. 93.

[27] Jest to definicja podana przez Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu na stronie: http://www.ptta.pl/pef/pdf/n/nominalizm.pdf, s. 1 (numeracja autora – JR) [dostęp: 21.06.2015]. Autorem cytowanego fragmentu jest Roman Majeran.

[28] *Ibidem*, s. 4 (numeracja autora – JR).

> niemyślących, bez żadnego związku z tym, że są postrzegane. Ich *esse* stanowi *percipi* – i nie jest możliwym to, aby istniały poza umysłami czy myślącymi przedmiotami, które je postrzegają[29].

Czytając tekst Berkeleya można odnieść wrażenie, że niełatwo przychodziło mu zwalczyć w sobie pragnienie poddania się naciskowi rzeczywistości, by uznać ją za zewnętrzną wobec poznającego umysłu. Wynajduje on coraz to nowe przykłady i argumenty, jak gdyby nie do końca był pewien swych racji. Jego argumentacja przekracza granice klasycznej filozofii. Odwołuje się do sensualizmu twierdząc, że wygląd rzeczy to układ wrażeń, a więc w istocie przytacza dowody natury fizycznej i psychologicznej. Wzkazuje, że kategorie ogólne istnieją przede wszystkim w języku, a więc wyprzedza znacznie późniejsze dociekania językoznawcze. Odrzucając zdrowy rozsądek zawierza logice wnioskowania, rozumowi, który wyraźnie każe mu uznać się za granicę poznania i mimo że Berkeley był anglikańskim biskupem, to jako filozof, odmawiając ideom prawa do bytu transcendentalnego, posłuchał raczej rozumu, a nie mocy objawienia. Immanentny idealizm poznawczy Berkeleya z jednej strony zamykał kategorie ogólne w intelekcie/rozumie, ale z drugiej nie pozwalał rozumowi na przekroczenie sensualnych granic poznania, czyli wyjście poza doświadczenie uobecnienia strumienia wrażeń w świadomości intelektu w postaci pojęć/idei ogólnych.

Dziedzictwo Kanta

Niecałe 30 lat po śmierci irlandzkiego (chociaż anglikanina) biskupa-filozofa wyznaczone przez niego granice poznania zostają przekroczone za sprawą Immanuela Kanta (1724–1804) w *Krytyce czystego rozumu* (1781) – jednym z najważniejszych dzieł filozofii nowożytnej. Przekroczenie to polegało na uaktywnieniu się rozumu/intelektu w procesie poznania, na wykreowaniu z samego siebie kategorii apriorycznych (przed poznaniem), zanim proces poznania się zacznie. W ten sposób podmiot poznający (człowiek) wyzwala się z dyktatu narzuconego mu przez chaos rzeczy, by zyskać autonomię w wyniku porządkowania doświadczenia wedle własnych reguł za pomocą apriorycznych kategorii dyktowanych przez rozum, który wcale nie jest czysty – wręcz przeciwnie – brzemienny unikalnymi zdolnościami zogniskowania rzeczywistości w świadomości ludzkiej. Oddając pióro Kantowi:

> Dotychczas przyjmowano, że wszelkie nasze poznanie musi się dostosowywać do przedmiotów. Lecz wszelkie próby, by o nich przy pomocy pojęć orzec coś, co by rozszerzyło poznanie nasze, obracały się przy tym założeniu w niwecz. Spróbujmyż więc raz, czy się nam lepiej nie powiedzie przy rozwiązywaniu zadań metafizyki, jeżeli przyjmiemy, że to przedmioty muszą się dostosowywać do naszego poznania. Zgadza się to już lepiej z wy-

[29] G. Berkeley, *Traktat o zasadach ludzkiego poznania*, przekł. J. Salamon SJ, Kraków 2004, s. 26, http://www.pistis.pl/biblioteka/Berkeley%20-%20Traktat%20o%20zasadach.pdf.

> maganą możliwością poznania ich *a priori*, które ma coś ustalić o przedmiotach, zanim nam one są dane. Rzecz się z tym ma tak samo, jak z pierwszą myślą Kopernika, który, gdy wyjaśnienie ruchów ciał niebieskich nie chciało się udawać przy założeniu, że cała armia gwiazd obraca się dookoła widza, spróbował, czy nie uda się lepiej, jeżeli każe się obracać widzowi, natomiast gwiazdy pozostawi w spokoju. Otóż w metafizyce można spróbować czegoś podobnego[30].

I dalej:

> Wszystkie dane naoczne są dla nas niczym i nas nic nie obchodzą, jeżeli nie możemy ich objąć świadomością bezpośrednio lub pośrednio. I tylko przez to jedynie możliwe jest poznanie. Świadomi jesteśmy *a priori* stałej tożsamości samych siebie w odniesieniu do wszystkich przedstawień, które kiedykolwiek mogą należeć do naszego poznania, tożsamości będącej koniecznym warunkiem możliwości wszelkich przedstawień (gdyż przedstawiają mi one coś jedynie dzięki temu, że wraz ze wszystkimi innymi należą do jednej świadomości, a więc muszą przynajmniej w niej móc być ze sobą powiązane)[31].

Po kantowskiej rewolucji epistemologicznej, będącej w humanistyce odpowiednikiem rewolucji kopernikańskiej w astronomii, nic już nie było takie samo jak wcześniej. Poznający podmiot przestał być jedynie biernym, neutralnym odbiorcą zmysłowo dostępnych bodźców i został uaktywniony jako twórca – kreator i organizator poznawanego przedmiotu. Umysł zrzucił z siebie okowy boskiej predestynacji i deterministyczny fatalizm nieustannie powtarzanych imitacji rzeczywistości zewnętrznej, odzyskał autonomię poznawczą, stając się w ten sposób tej rzeczywistości współtwórcą. Nie nastąpiło to jednak od razu. Chociaż „zwrot krytyczny”[32] został zauważony przez filozofów już za życia jego autora, to wmieszanie nowych idei w stary język, terminy, pojęcia i „schematy niemieckiej osiemnastowiecznej scholastyki”[33] utrudniały odbiór oraz zrozumienie dzieła[34]. Przyswojenie Kanta okresu krytycznego wymagało czasu. To, co nazywamy „rewolucją kantowską” lub „kopernikańskim przewrotem w filozofii” nastąpiło później, bo dopiero w neokantyzmie, czyli – jak chce Władysław Tatarkiewicz – w kantyzmie „czystszym niż w pismach samego Kanta”[35], którego

---

[30] I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, z oryginału niemieckiego przełożył oraz opatrzył wstępem i przypisami R. Ingarden, Warszawa 1957, s. 30–31, http://filozofia.3bird.net/download/filozofia/kant/filozofia-immanuel-kant-krytyka-czystego-rozumu-01.pdf [dostęp: 10.06.2015].

[31] *Ibidem*, s. 221.

[32] Tak określa się radykalną zmianę koncepcji filozoficznej Kanta, zapoczątkowaną przez publikację *Krytyki czystego rozumu* (I wyd. 1781), a kontynuowaną m.in. w *Krytyce praktycznego rozumu* (I wyd. 1788), *Krytyce władzy sądzenia* (I wyd. 1790) i *Metafizyce moralności* (I wyd. 1797).

[33] Sformułowanie Władysława Tatarkiewicza w: W. Tatarkiewicz, *W dwieście pięćdziesiątą rocznicę urodzin Kanta*, [w:] *Dziedzictwo Kanta. Materiały z sesji Kantowskiej*, red. J. Garewicz, Warszawa 1976, s. 10.

[34] „Współczesny mu (Kantowi – JR) autor podaje, że 14 profesorów z 11 uniwersytetów stanęło od razu po stronie Kanta, a 22 z 18 uniwersytetów wypowiedziało się przeciwko niemu. Niektórzy z oponentów nie umieli przyjąć nowej idei, ale innych odstręczała niejednolita, niedostatecznie zharmonizowana, staro-nowa całość. Jeśli krytyczną koncepcję uważać za złoto, to niełatwo było to złoto wydzielić z rudy”. *Ibidem*, s. 10–11.

[35] *Ibidem*, s. 12.

wybitnymi reprezentantami stali się myśliciele zaliczani do szkoły marburskiej, której początek datowany jest na rok 1872, kiedy to Friedrich Albert Lange objął katedrę filozofii w Marburgu[36] oraz tzw. szkoły badeńskiej[37]. Czysty kantyzm można najkrócej, ale i bez nadmiernych uproszczeń, opisać w dziesięciu tezach zaproponowanych przez W. Tatarkiewicza:

> 1) że filozofię należy zaczynać od analizy i krytyki poznania – wbrew dogmatykom; 2) że wobec subiektywizmu, będącego rezultatem tej krytyki, należy rezygnować z filozofii bytu – wbrew metafizykom; 3) że krytyka poznania ujawnia jego aktywny charakter – wbrew empirystom; 4) że poznanie jest możliwe dzięki doświadczeniu i w jego granicach (bo ono daje poznaniu całą jego treść) – wbrew filozofom spekulatywnym; 5) że wszakże doświadczenie nie jest biernym odbieraniem wrażeń, lecz ich kształtowaniem przez aprioryczne formy umysłu – wbrew powszechnemu przedkantowskiemu poglądowi; 6) że doświadczenie i całe poznanie wyrasta z »dwu pni«, zmysłów i umysłu (...) – wbrew poglądowi zarówno sensualistów, jak racjonalistów, 7) że w doświadczeniu dostępne są nie same rzeczy, lecz tylko zjawiska – wbrew naiwnym realistom; 8) że rzeczy, choć same w sobie są niepoznawalne, jednakże istnieją realnie – wbrew idealistom; 9) że istnieją dwa różne światy: jeden, na który wskazuje doświadczenie zewnętrzne, i drugi, na który wskazuje wewnętrzne – wbrew materialistom, spirytualistom i monistom; 10) że najlepiej i najpewniej poznajemy formy zjawisk, bo te nasz umysł sam konstruuje: przeto najpewniejsza częścią naszej wiedzy jest wiedza formalna[38].

Tezy te, również i dzisiaj we współczesnej myśli filozoficznej, a także w najogólniej rozumianym procesie tworzenia wiedzy, w tym wiedzy naukowej – powinny stanowić podstawę niezbędnej refleksji metodologicznej, podejmowanej w najwcześniejszej fazie tego procesu. Dotyczy to zarówno budowania teorii, jak i problematyzacji badań empirycznych. W szczególności chodzi tu o budowanie paradygmatu badawczego, czyli przyjmowania podstawowych założeń w kwestii natury rzeczywistości i jej dostępności poznawczej, lokowania zagadnienia w obszarze wiedzy/nauki, formułowania pytań i hipotez, budowania siatki zdefiniowanych pojęć teoretycznych oraz definicji operacyjnych. Wszystko to jest potrzebne po to, by zminimalizować niebezpieczeństwa różnorodnych i nader licznych błędów poznawczych[39], prowadzących najczęściej do nieprawdziwego opisu oraz błędnej analizy interesującego nas zjawiska czy problemu, co w efekcie doprowadza do przekonania o kryzysie humanistyki i nauk społecznych. Zdaniem Piotra Sztompki typowymi reakcjami na ten kryzys, przynajmniej

---

[36] Na temat szkoły marburskiej i neokantyzmu zob.: T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, *tom 2. Neokantyzm – Filozofia egzystencji – Filozofia dialogu*, Kraków 2009. Niepełną listę uczonych związanych ze szkołą marburską można znaleźć na stronie: https://pl.wikipedia.org/wiki/Neokantyzm [wejście: 20.08.2015]. Zob. też: A.J. Noras, T. Kubalica, *Wstęp*, [w:] *Neokantyzm badeński i marburski. Antologia tekstów*, red. A.J. Noras, T. Kubalica, Katowice 2011, s. 7–15.

[37] https://de.wikipedia.org/wiki/S%C3%BCdwestdeutsche_Schule [dostęp: 20.082015]

[38] W. Tatarkiewicz, *op. cit.*, s. 12–13.

[39] Podstawową listę błędów poznawczych można zobaczyć na stronie: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_cognitive_biases [dostęp: 30.09.2015].

w socjologii, są: nihilizm, czyli „totalna negacja tradycyjnej teorii socjologicznej, a w skrajnej postaci – totalna negacja socjologii jako nauki", dogmatyzm, czyli „bezkrytyczna, a czasem i bezrefleksyjna akceptacja jednej teorii czy jednej tradycji teoretycznej, przy apriorycznym, opartym na »przylepianiu etykietek« odrzuceniu wszystkich innych", oraz programowy eklektyzm, czyli „oportunistyczne sięganie do różnorodnych i wzajemnie niespójnych teorii, w zależności od konkretnych potrzeb badawczych"[40]. Jako rodzaj remedium na powyższe plagi P. Sztompka proponuje twórczą rekonstrukcję, która polegać ma na „poszukiwaniu nowego paradygmatu nie poprzez zerwanie z tradycją teorii socjologicznej, lecz przeciwnie – przez syntezę najcenniejszych elementów tej tradycji i przezwyciężenie jej słabości, słowem – kontynuację i negację zarazem"[41].

Realizm wewnętrzny

Realizm wewnętrzny, określany niekiedy także mianem pragmatyzmu, uznawany jest za rodzaj kompromisu pomiędzy stanowiskami realizmu poznawczego a nominalizmu czy relatywizmu pojęciowego. Za reprezentanta tego kompromisu uchodzi amerykański filozof, Hilary Putnam. W swoim dość znanym artykule *Mózgi w naczyniu* zastanawia się nad tym, czy kształt śladu mrówki pełzającej po piasku, który układa się w podobiznę Winstona Churchilla jest reprezentacją (przedstawieniem) brytyjskiego premiera. Odpowiedź jest negatywna, ponieważ mrówka kreśląc figurę nie miała nawet śladu intencji „narysowania" tej postaci, podobnie jak papuga wykrzykująca „Winston Churchill!!" Intencję reprezentowania mogą mieć jedynie podmioty zdolne „*pomyśleć* o Churchillu", co prowadzi do wniosku, że:

> Myśli (a tym samym i umysł) są więc zasadniczo innej natury niż przedmioty fizyczne. Myśli cechuje *intencjonalność*: mogą one odnosić się do czegoś innego; nic, co fizyczne, nie posiada cechy »intencjonalności«, poza intencjonalnością będącą pochodną posługiwania sie danym przedmiotem fizycznym przez jakiś umysł[42].

Gdyby to ważne skądinąd rozróżnienie miało wystarczyć do wyjaśnienia sposobu pojawienia się i istnienia *intencjonalności*, konieczne byłoby przyjęcie założenia, że umysł sam z siebie ma jakąś „tajemniczą władzę" jej kreacji. A, co dowodzi Putnam, umysł takiej władzy nie ma, przynajmniej nie ma jej „sam

---

[40] P. Sztompka, *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 40.

[41] *Ibidem*, s. 41.

[42] H. Putnam, *Mózgi w naczyniu*, [w:] *idem*, *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, tłum. A. Grobler, Warszawa 2014, s. 297. Bardzo interesującą interpretacje koncepcji Putnama w kontekście filmu „Matrix" braci Wachowskich przedstawił Tomasz Albiński w artykule pt. *Mózgi w naczyniu*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna" 2012, t. I, nr 1, s. 81–92, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5236/1/12--Albinski.pdf [dostęp: 11.09.2015].

z siebie". Dowód przeprowadza posługując się eksperymentem myślowym nazwanym przez niego „przypowieścią o mózgach w naczyniu".

W przypowieści tej niegodziwy uczony umieścił mózg w naczyniu z pożywką umożliwiającą utrzymanie go przy życiu. Zakończenia nerwów podłączono do komputera emitującego impulsy dające mózgowi absolutnie doskonałe wrażenia przebywania w realnej rzeczywistości. Co więcej rozważanie takie można rozciągnąć na wszystkich ludzi, a niegodziwy uczony mógłby nawet nie istnieć, bo „może (choć to absurd) kosmos po prostu przypadkiem składa się z urządzeń automatycznych służących zaopatrzeniu naczynia wypełnionego mózgami i układami nerwowymi", wywołującymi „zbiorowe halucynacje". Cała ta konstrukcja służy Putnamowi do przeprowadzenia pojęciowego i logicznego (czyli filozoficznego) dowodu, polegającego na udzieleniu odpowiedzi na pytanie, czy – przy założeniu, że przypowieść jest prawdziwa – „moglibyśmy, będąc takimi mózgami w naczyniu, *powiedzieć* lub *pomyśleć*, że nimi jesteśmy?" Putnam próbuje udowodnić,

> (…) że odpowiedź brzmi: »Nie, nie moglibyśmy«. A właściwie zamierzam udowodnić, że domniemanie, iż naprawdę jesteśmy mózgami w naczyniu, choć nie gwałci żadnego z praw fizyki i w żaden sposób nie kłóci się z całym naszym doświadczeniem, nie może być prawdziwe. *Nie może być prawdziwe*, ponieważ w pewnym sensie obala samo siebie[43].

Jest tak, ponieważ: „Domniemanie samo siebie obala, jeżeli z założenia o jego prawdziwości wynika, że jest fałszywe"[44], a podstawowym dowodem jest przeprowadzenie „dialogicznego testu kompetencji" zbudowanego na podstawie idei Alana Turinga. Test ten służy do rozpoznawania, czy w akcie komunikacji potrafimy odróżnić maszynę (komputer, mózg w naczyniu) od człowieka. Komputer czy mózg w naczyniu, zdaniem Putnama, najprawdopodobniej tego testu by nie zdał, ponieważ operowałby wyłącznie w świecie pojęć, które nie mają swoich odniesień.

> Pojęcia nie są przedstawieniami umysłu, które ze swej istoty odnoszą się do przedmiotów zewnętrznych, z tego prostego powodu, że w ogóle nie są przedstawieniami umysłu. Pojęcia są znakami stosowanymi w szczególny sposób: są znaki publiczne i prywatne, jestestwa myślne i fizyczne, jednak nawet wtedy, gdy znaki są „myślne" i „prywatne", znak sam przez się, w oderwaniu od jego użycia, nie jest pojęciem. Znaki same przez się, ze swej wewnętrznej natury, nie odnoszą się do niczego[45].

Jeżeli zatem mózgi w naczyniu lub komputery nie są w stanie zdefiniować siebie jako mózgi w naczyniu lub jako komputery, to przyczyną tego jest

---

[43] Omówienie oraz wszystkie cytaty z dwóch ostatnich akapitów pochodzą z: H. Putnam, *Mózgi w naczyniu*, [w:] *idem*, *Wiele twarzy realizmu…*, *op. cit.*, s. 302–304.

[44] *Ibidem*, s. 305.

[45] *Ibidem*, s. 319.

niezdolność zbudowania reprezentacji jakiejkolwiek rzeczywistości pozostającej poza ich światem. A zatem prawda ich reprezentacji jest ograniczona do układu pojęciowego, w którego obrębie egzystują, ale sam układ pojęciowy nie przesądza, co jest prawdą w jego obrębie. Kompromisowy charakter realizmu wewnętrznego miałby zatem polegać na zdolności tworzenia reprezentacji cząstkowych łączących w znaki myśli z przedmiotami fizycznymi, ale wyłącznie w obrębie ograniczonego układu danej rzeczywistości. Jakiś absolutny bądź uniwersalny układ pojęciowy jest niemożliwy, ponieważ wszelkie systemy reprezentacji znakowej, werbalnej, wizualnej, dźwiękowej nie mają istotowego, immanentnie wpisanego w rzeczywistość, związku z reprezentowanymi przedmiotami. Realizm wewnętrzny Putnama stawałby się zatem czymś w rodzaju „obiektywnego relatywizmu pojęciowego", w którym prawda może być relatywna, ale nigdy nie jest całkowicie dowolna.

Ponadto, co dla tego artykułu jest także bardzo istotne, dylemat realizm – nominalizm występuje w jeszcze jednej konfiguracji znaczeniowej, tym razem na gruncie nauk społecznych i nauk o kulturze[46]. Ta konfiguracja ma fundamentalne znaczenie dla ontologii społeczeństwa i kultury, a rozstrzygnięcie dylematu ma zazwyczaj ogromne znaczenie dla akceptacji metodologii badawczej i konwencji interpretacyjnej, a także ewentualnych praktyk politycznych (przeciwdziałania niepożądanym, a przewidywanym zmianom lub odwrotnie – inicjowanie zmian korzystnych – w obu przypadkach z punktu widzenia przyjętych i akceptowanych [przez kogo?][47] założeń aksjonormatywnych). W największym skrócie chodzi tu o spór o sposób istnienia społeczeństwa/kultury. Czy – w przypadku społeczeństwa lub grupy społecznej – są to byty ponadjednostkowe, realne, obiektywnie odrębne od sumy jednostek i do nich nieredukowalne? A zatem, podobnie jak w przypadku interpretacji realizmu wewnętrznego Putnama, jak chce Piotr Labenz, mamy tu:

> do czynienia z metafilozoficznym wyborem między naturalizmem a antynaturalizmem. (...) Wybór ten dzieli, jak to określił Kołakowski, „wspólny los wszystkich fundamentalnych zagadnień filozofii ostatnich dwudziestu pięciu stuleci", mianowicie można go rozstrzygnąć jedynie na podstawie własnych preferencji[48].

---

[46] W prawodawstwie polskim nauki społeczne zostały rozdzielone od nauk humanistycznych, na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia, 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Rozporządzenie to podpisała ówczesna Minister – prof. Barbara Kudrycka. Dokument ten można znaleźć na stronie: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/bc84c9b55b1826a8b0b936f7b41fe8ce.pdf [dostęp: 16.06.2015].

[47] Nie chcę rozwijać tu nieuniknionego sporu na temat tego, o czyj punkt widzenia tu chodzi. Jest to zagadnienie z zakresu hegemonii politycznej i kulturowej, polityki kulturowej i kulturalnej, socjologii władzy. Zainteresowanych odsyłam do podręcznika Ch. Barkera, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, rozdz. III, IV i XIV, Kraków 2005, s. 63–136, 469–506.

[48] P. Labenz, *Kto się boi zagwozdki sceptyckiej?*, http://kf.mish.uw.edu.pl/labenz/paper0.htm [dostęp: 10.09.2015].

Dylemat ten, rozstrzygalny bądź nierozstrzygalny pokazuje, że pozycja badacza wszelkich zjawisk: fizycznych, psychicznych, ideacyjnych i innych jest trudna oraz niejednoznaczna. Przekonanie o możliwości wiarygodnego poznawania jakiejkolwiek rzeczywistości runęło w gruzy poprzez odkrycie (ujawnienie), że to poznanie jest zawsze zapośredniczone przez jakieś narzędzie poznawcze (zarówno zmysły, umysł, jak i różne przyrządy skonstruowane przez człowieka). Dotyczy to również nauk przyrodniczych, w tym ścisłych, uznawanych dotąd za wzór poznania obiektywnego. Przełom związany jest z odkryciem przez fizyka Wernera Heisenberga zasady nieoznaczoności[49], która w swych konsekwencjach prowadzi do wniosku, że każdy pomiar/badanie nieuchronnie zmienia naturalne warunki mierzonego/badanego obiektu, przez co wpływa na ten obiekt powodując, że nie ma możliwości jego obserwacji w stanie takim samym, jak ten, kiedy obserwacji nie prowadzimy. Uwaga badaczy musiała się więc skupić już nie wyłącznie na badanym obiekcie, ale co najmniej w takim samym stopniu na narzędziu i metodzie poznawczej.

Kultura a zabawa/gra

Dążąc do sformułowania odpowiedzi na postawione w ostatnim akapicie pytania o sposób istnienia społeczeństwa i kultury, ujawnione powinno zostać jedno z najważniejszych założeń, jakie przyjęto w odniesieniu do obu bytów. Otóż przyjęto założenie, dzisiaj raczej oczywiste, o wzajemnym i nierozerwalnym związku pomiędzy sposobem istnienia zbiorowości społecznej (strukturą społeczną) a towarzyszącą jej kulturą. Inaczej mówiąc, społeczeństwo rozumiem jako konieczny związek dwóch jego aspektów: strukturalnego (struktury społecznej) i symboliczno-aksjonormatywnego (kultury). Nawiązując do słynnej metafory Ferdinada de Sussure'a, porównującej znak do kartki papieru, której niedającymi się rozłączyć stronami są znaczone (*signifié*) i znaczące (*signifiant*), za kartkę papieru można by uznać społeczeństwo, a jego integralnymi stronami byłyby struktura społeczna oraz kultura. W takiej konfiguracji struktura społeczna

> ...rozumiana jako konfiguracja pozycji i ról społecznych oraz relacji pomiędzy nimi, miała tworzyć zorganizowaną przestrzeń, którą pod względem aksjologicznym i normatywnym określała kultura. Uporządkowane pola tej przestrzeni mieli wypełniać ludzie przygotowywani w procesie socjalizacji do pełnienia czy odgrywania swych ról oraz utworzone przez nich grupy społeczne. Nierozerwalny związek struktury społecznej i kultury realizuje się przede wszystkim w grupach społecznych, których jednostkowymi emanacjami są tożsamości społeczne. Grupa społeczna jest twórcą i nosicielem kultury, co zwrotnie oznacza, że kultura nie może istnieć bez grupy społecznej. Kultura bez grupy społecznej jest w sensie dosłownym martwa, ponieważ wszyscy członkowie tej grupy leżą na cmentarzu. Zajmują się nią archeolodzy szukając w wykopaliskach nie tylko materialnych artefaktów, ale

[49] https://pl.wikipedia.org/wiki/Zasada_nieoznaczono%C5%9Bci [dostęp: 18.06.2015].

> i związanych z nimi sensów i znaczeń, a nie socjolodzy i etnolodzy. Ci drudzy koncentrują się na kulturach żywych, a te nie mogą istnieć bez tworzących i podtrzymujących je grup społecznych[50].

Istotę tego podejścia wyraża powszechnie znana definicja kultury, autorstwa Antoniny Kłoskowskiej, konkludującej, że:

> (...) kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań[51].

Cytowana powyżej definicja ma charakter syntetyczny i w istocie stanowi subsumpcję sposobów rozumienia kultury w światowej literaturze socjologicznej do połowy lat sześćdziesiątych XX wieku. Można w niej doszukać się kompromisu pomiędzy stanowiskiem obiektywistycznym, reprezentowanym przez Stefana Czarnowskiego, dla którego kultura to: „(...) całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie”[52], a ujęciem formalistycznym Warda Goodenougha, uznającego, że:

> Kultura nie jest zjawiskiem materialnym, nie składa się z rzeczy, ludzi, zachowań lub uczuć. Jest raczej organizacją tych wszystkich składników. Jest formą tego, co ludzie przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretowania świata[53].

Trzecim uczestnikiem kompromisu jest ujęcie Stanisława Ossowskiego, nauczyciela i mistrza Kłoskowskiej, który przyjmował, że kulturą jest: „(...) zespół dyspozycji psychicznych przekazywanych w łonie danej zbiorowości przez kontakt społeczny i uzależnionych od całego systemu stosunków między-

---

[50] J. Rokicki, *Janusowe oblicze wielokulturowości*, [w:] *Szalony kto nie chce wyżej jeżeli może. Księga jubileuszowa Profesora Emila Orzechowskiego*, red. A. Kędziora, Ł. Gaweł, Kraków 2014, s. 332.

[51] A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1980, s. 40 (pierwsze wydanie tej książki datowane jest na rok 1964). Akceptując tę definicję należy jednak pamiętać, że Kłoskowskiej ta globalna definicja nie wystarczała. W swoich późniejszych pracach, poprzez wydzielenie z globalnego ujęcia kultury trzech jej aspektów: kultury bytu, kultury społecznej i kultury symbolicznej, za autonomiczną kategorię socjologii kultury uznała tę ostatnią wyznaczając w *Socjologii kultury* (wydanej po raz pierwszy w roku 1981 przez PWN) jej obszar w granicach dwóch kryteriów – semiotycznego i aksjologicznego. Zob. też: Z. Bokszański, *Antoniny Kłoskowskiej teoria i socjologia kultury*, „Przegląd Socjologiczny” 2012, nr 3, s. 47–55, cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.../c/Zbigniew_Bokszanski.pdf [dostęp: 13.03.2017].

[52] S. Czarnowski, *Dzieła*, t. I: *Studia z historii kultury*, oprac. N. Assorodobraj, S. Ossowski, Warszawa 1956, s. 20. Cyt. za *Obserwatorium żywej kultury – sieć badawcza*. *Słownik teorii i metodologii badań kultury*, KULTURA klasyczne definicje polskie, Autor(ka) wpisu: B. Fatyga, http://ozkultura.pl/wpis/217/6 [dostęp: 19.08.2015].

[53] W. Goodenough, *Cultural Anthropology and Linguistics*, [w:] *Language in Culture and Society*, red. D. Hymes, New York 1964 (1957), s. 36; cyt. za: M. Buchowski, *Wprowadzenie*, [w:] *Amerykańska Antropologia Kognitywna*, red. M. Buchowski, Instytut Kultury, Warszawa 1993, s. 13. Cyt. za: *Obserwatorium żywej kultury*…, *op. cit.*

ludzkich”[54], czyli pewna esencja systemu społecznego danej zbiorowości, „zakotwiczona” w psychice jednostek należących do tej zbiorowości, a więc rozumiana jako kategoria intersubiektywna, co sugeruje, że w ramach tej zbiorowości oczywista. Ten sposób pojmowania kultury jest bliski Husserlowskiej kategorii świata – „postawy naturalnej” lub „naocznie danego nam świata, w którym żyjemy”, przez co rzadko będącego przedmiotem refleksji, a mimo to wyznaczającego ramy i kryteria ludzkiego myślenia i działania. Dzieje się tak, ponieważ zgodnie z potocznie dominującą zasadą realizmu naiwnego/empirycznego, świat ten jest uznawany za rzeczywistość „oczywistą samo przez się”[55]. Chciałbym w tym miejscu dodać, że ten paradygmat interpretacji sposobu istnienia społeczeństwa i kultury charakterystyczny jest dla całego nurtu fenomenologicznego oraz wyraźnie koresponduje z wprowadzonymi przez Alfreda Schütza kategoriami intersubiektywności, a także „wiedzy potocznej”, jako podstawy tworzenia społeczeństwa z jednostek, czy etnometodologii Harolda Garfinkela, rozumianej nie jako metodologia badań etnicznych, jak niekiedy się potocznie ten termin interpretuje, ale jako opis i analiza metod, „za pomocą których ludzie wytwarzają przeświadczenie o istnieniu porządku społecznego”[56].

Kultura w procesie zmian sposobu jej rozumienia, które obserwujemy mniej więcej od początku lat siedemdziesiątych XX wieku, zdaje się nie tylko zyskiwać autonomię w stosunku do struktury społecznej, ale wręcz ją wchłaniać. Społeczeństwo stopniowo traci swe autonomiczne cechy strukturalne i zanurza się coraz głębiej w obszarze kultury. W poglądach neokantystów (np. Ernsta Cassirera), relatywistów językowo-kulturowych (Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa), strukturalistów (Claude’a Lévi Straussa, Michela Foucaulta), wspomnianych wyżej fenomenologów oraz Petera L. Bergera, socjologów krytycznych szkoły frankfurckiej, czy uznawanej za reprezentantkę modernizmu antropologicznego Mary Douglas[57], pojawiło się przekonanie, że kultura w interakcji ze strukturą społeczną staje się podmiotem dominującym[58]. Doprowadziło to wywodzącego się ze szkoły krytycznej Jürgena Habermasa do uzasadnionego, jak się po latach okazało, przekonania, że świat symboliczno-ekspresyjnej kultury nie tylko stanie się „centralną właściwością nowoczesnego życia społecznego”, ale nawet będzie odgrywał większą rolę w ewolucji społeczeństwa[59].

---

[54] S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *idem*, *Dzieła t. III*, *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1967, s. 163. Cyt. za: *Obserwatorium żywej kultury*…, *op. cit.*

[55] Tę interpretację fenomenologicznej koncepcji społeczeństwa przez Edmunda Husserla przywołano za: J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, przekł. J. Szmatka, PWN, Warszawa 1985, s. 466–468.

[56] *Ibidem*, s. 479.

[57] Tak klasyfikuje brytyjską antropolog Ronald Hendel w artykule: *Mary Douglas and anthropological modernism*, „The Journal of Hebrew Scriptures” 2008, Vol. 8, art. 8.

[58] Takie jest przesłanie książki R. Wuthnowa, J.D. Huntera, A. Bergesena i E. Kurzweil, *Cultural Analysis. The Work of Peter L. Berger*, *M. Douglas*, *M. Foucault and Jürgen Habermas*, Routledge & Kegan Paul, Boston – London – Melbourne – Henley 1984.

[59] Akapit ten jest nieco przetworzonym autocytatem, z: J. Rokicki, *Janusowe oblicze wielokulturowości*, *op. cit.*, s. 332–333.

Nie jest to już jednak ani kultura bytu, ani kultura społeczna, ale kultura symboliczna, bądź kultura form symbolicznych, do których Ernst Cassirer zaliczył mit, religię, język, sztukę, historię i naukę (w *Philosophie der symbolischen Formen* (1923–1929) i w *An Essay on Man* (1944)[60], dołączając do nich zmitologizowaną politykę w swym ostatnim dziele *The Myth of the State*[61], opublikowanym w 1946 r. przez Yale University Press, już po śmierci zmarłego rok wcześniej autora. Formy te tworzą kulturę – właściwy świat egzystencji człowieka – jedynie za pośrednictwem zmysłów oraz umysłu zdolnego do percepcji i organizowania rzeczywistości w stosunku do niego zewnętrznej. Wobec braku zdolności telepatycznych, redukcji funkcji instynktu, czy innych możliwości bezpośredniego doświadczania świata zewnętrznego przez ludzi, zmysły i umysł są narzędziami, które rzeczywistość tę selekcjonują oraz układają w symboliczne porządki formalne. Składają się one na kulturę – właściwe środowisko istoty – którą Cassirer określił mianem *animal symbolicum.*

Neokantowska interpretacja kultury nie pomija, ani tym bardziej nie neguje realności istnienia rzeczy, wobec czego uznaje prawomocność rozwijania filozofii bytu, chociaż się nią nie zajmuje. Twierdzi jedynie, że człowiek nie jest zdolny do poznania bytu w sposób bezpośredni, ale zawsze pośredni; dokonuje tego dzięki pracy umysłu, nadającego sens doświadczeniom zmysłowym zarejestrowanym w ludzkiej świadomości. Nie jest jednak do końca jasne jaki status ontologiczny – realny czy idealny – należy przypisać poznającemu umysłowi, a właściwie skutkowi jego pracy, jakim jest sens nadany doświadczeniu. Znaczący krok w kierunku opcji idealistycznej stawia fenomenologia. Według Helmuta Plessnera (interpretowanego w podręczniku Jana Galarowicza) sens ów:

> (…) nie jest bytem, rzeczą przedmiotem. Sens jedynie umożliwia mi poznanie bytu. Sens jest czymś w rodzaju światła: dzięki niemu stają się widoczne i poznawalne byt, przedmioty. Gdybym nie znał sensu długopisu, nie mógłbym po prostu poznać tego oto leżącego przede mną bytu zwanego długopisem. (…) Jeśli z jakichś powodów nie ukształtował się we mnie sens dziecka, nie rozpoznam w tych małych istotach, z którymi mam do czynienia na podwórku, w przedszkolu i w szkole dzieci, lecz jedynie zminiaturyzowanych dorosłych itd.[62]

Pojawienie się, za pośrednictwem Edmunda Husserla, w naukach społecznych paradygmatu fenomenologicznego otwarło drogę do nowego sposobu rozumienia kultury jako systemu znakowego. Według Jurija Łotmana i Borysa Uspieńskiego, współzałożycieli tartusko-moskiewskiej szkoły semiotyki, kultura jest systemem znakowym, kreatorem sfery społecznej, ustrukturowanej wokół człowieka,

---

[60] Polski przekład: A. Staniewska, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Warszawa 1971.

[61] Polski przekład: A. Staniewska, *Mit państwa*, Warszawa 2006.

[62] J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 263.

> która na podobieństwo biosfery, czyni możliwym życie, co prawda nie organiczne, lecz społeczne. Aby jednak spełnić tę rolę, kultura powinna posiadać strukturalne »urządzenie do matrycowania«. Jego funkcję pełni właśnie język naturalny. (...) Kulturę rozumiemy tu jako **niedziedziczną pamięć społeczeństwa** (wytłuszczenie – JŁ, BU) znajdującą swój wyraz w określonym systemie zakazów i nakazów. (...) Samo istnienie kultury zakłada zbudowanie systemu reguł przekształcania doświadczeń bezpośrednich w tekst. (…) Kulturę w ogóle można potraktować jako zbiór tekstów; jednak z punktu widzenia badacza ściślejsze będzie określenie kultury jako mechanizmu wytwarzającego zbiór tekstów[63].

Kultura w tym ujęciu staje się semiosferą rozumianą jako „przestrzeń semiotyczna konieczna dla egzystencji i funkcjonowania języków", poza którą „niemożliwa jest jakakolwiek komunikacja, niemożliwy jest jakikolwiek język"[64]. Zakorzeniając się w strukturze znaków, a także procesach ich tworzenia, odbierania i przekazywania (semiozie) kultura poszerza i pogłębia swą autonomię, ale równolegle coraz bardziej uniezależnia się od struktury społecznej, co zwrotnie uwalnia stopniowo strukturę ze sztywnego gorsetu aksjonormatywnego. W ten sposób społeczeństwo/kultura staje się coraz bardziej amorficzne, by osiągnąć stan określony przez Zygmunta Baumana mianem „płynnej nowoczesności"[65]. W ten sposób kultura, a razem z nią i gra/zabawa docierają do okresu dominacji paradygmatu postmodernistycznego, definiowanego rozmaicie bądź uznawanego za niedefiniowalny, ale możliwy do opisania jako zbiór „krytycznych, strategicznych i retorycznych praktyk wprowadzających pojęcia takie, jak różnica, powtarzanie, ślad, symulakr i hiperrzeczywistość po to, by zdestabilizować inne pojęcia, takie jak, obecność, tożsamość, postęp historyczny, pewność poznawcza (prawda – JR) oraz jednoznaczność"[66].

W tym okresie pojawia się także pojęcie GRYWALIZACJA.

Kultura i zabawa/gra nawet jeśli mamy problem z ich utożsamieniem, co w pewnym sensie sugeruje Huizinga, niewątpliwie należą do tego samego obszaru porządku poznawczego, funkcjonalnego i pragmatycznego człowieka. Jeśli jednak uznamy je za układy odrębne, co najmniej na poziomie nominalnym, np. jako układy A i B, to – jeśli układy te są zbiorami, możliwości wzajemnych relacji pomiędzy nimi powinny wyczerpywać się w ramach pięciu typów relacji.

1. Oba zbiory są całkowicie rozłączne, co oznacza, że żaden z elementów należących do zbioru A nie należy jednocześnie do zbioru B, ani odwrotnie – żaden z elementów zbioru B nie należy jednocześnie do zbioru A. Odnosząc to do kultury i gry/zabawy można powiedzieć, że sytuacja ta opisuje

---

[63] J. Łotman, B. Uspienski, *O semiotycznym mechanizmie kultury*, tłum. J. Faryno, [w:] *Semiotyka kultury*, red. E. Janus, M.R. Mayenowa, Warszawa 1977, s. 150–153. Cyt. za: *Obserwatorium żywej kultury*…, *op. cit.*

[64] Cyt. za: https://pl.wikipedia.org/wiki/Jurij_%C5%81otman [dostęp: 11.01.2017].

[65] Jest to jednocześnie tytuł książki: Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

[66] G. Aylesworth, *Postmodernism*, „The Stanford Encyclopedia of Philosophy", https://plato.stanford.edu/entries/postmodernism [dostęp: 16.03.2017].

dwie całkowicie odrębne całości, które w stosunku do siebie pozostają we wzajemnej izolacji.

2. Oba zbiory są identyczne, to znaczy, że zawierają te same elementy powiązane takim samym wzorem więzi/relacji strukturalnych. Tożsamość ta może jednak zachodzić na odrębnych poziomach obecności zbioru – ontologicznym bądź epistemologicznym, co wyraża się przede wszystkim w synonimicznym bądź homonimicznym charakterze przejawiania się różnicy. Na przykład odmienne nazwy tych samych czynności w obrębie kultury i zabawy denotują te same elementy bądź te same relacje. Są więc synonimami. Chociaż wskazują na te same zbiory, a szerzej – zjawiska i procesy, to jednak pomiędzy nimi może pojawić się ważna różnica dotycząca na przykład znaku ich wartościowania, neutralnego lub pogardliwego. Pod względem pojęciowym synonimy nie są tu doskonałe. Posługujący się nimi ludzie wskazując na ten sam zbiór w istocie „widzą" go zgoła w odmienny sposób. Dla porządku trzeba dodać, że w przypadku homonimii mamy do czynienia z identycznymi nazwami denotującymi odmienne pojęcia. Na przykład głośne śpiewanie niemieckich piosenek ludowych przez młodych turystów w Opolu z ich punktu widzenia mogłoby uchodzić za dobrą zabawę, ale z perspektywy pamiętających II wojnę światową Polaków – za prowokację polityczną[67].
3. Oba zbiory się krzyżują, nie są rozłączne, ale też nie są tożsame. Oznacza to, że w takim układzie relacji istnieją elementy zbioru A, które nie należą jednocześnie do zbioru B oraz istnieją elementy należące wyłącznie do zbioru B, ale także w układzie tym mieszczą się elementy należące jednocześnie do obu zbiorów A i B. Jeśli przełożymy to na język kategorii pojęciowych, to w tym przypadku każda z obu kategorii ma swój własny, specyficzny zakres pojęciowy, nietożsamy i nienakładający się na zakres pojęciowy drugiej kategorii, przy jednoczesnym posiadaniu elementów wspólnych.

[67] Odnoszę się tu do autentycznego zajścia z Opola: „(…) z 22 sierpnia 2013, kiedy to na wniosek przypadkowych przechodniów policja usunęła z deptaka w centrum miasta grupkę niemieckich skautów tylko dlatego, że publicznie śpiewali niemieckie piosenki ludowe. (…) Intencje młodych śpiewaków sprowadzały się do chęci zarobienia na przechodniach określonej sumy pieniędzy, by wydać je w restauracji czy po prostu wesprzeć wspólny podróżniczy budżet. Zakładali oni, że ich performans polskim słuchaczom będzie się podobał, a niektórym na tyle, że będą nagradzali wykonawców pieniędzmi wrzucanymi do postawionego na ziemi kapelusza. Zarejestrowane wypowiedzi skautów zaskoczonych interwencją policji zdają się wskazywać na fakt, że nie przypuszczali, iż ich performans mógłby zostać przez kogokolwiek odebrany jako niestosowny do miejsca i czasu, w którym się odbywa. Z uwagi na brak odpowiednich płaszczyzn odniesienia albo też kluczy interpretacyjnych nie domyślali się zapewne przyczyn niezadowolenia niektórych odbiorców, nawet po tym, gdy zapytano ich, czy wykonywane utwory nie są pieśniami faszystowskimi. Myślenie typu magiczno-mitycznego, (…) łatwo może doprowadzić do utożsamienia pieśni niemieckojęzycznej, nie tylko w rytmie marsza, z pieśnią nazistowską, zwłaszcza jeśli słowa utworu są dla odbiorcy niezrozumiałe". J. Kajfosz, *Obraz przeszłości w percepcji magiczno-mitycznej*, *czyli pamięć w działaniu*, „Politeja" 2015, 3(35), s. 27–40.

4. Jeden zbiór zawiera w sobie drugi zbiór, np. kultura (A) zawiera w sobie grę/zabawę, co jednocześnie oznacza, że zbiór B jest podtypem szerszej kategorii A. W nauce logiki mówimy, że B jest podzbiorem właściwym zbioru A.
5. Relacja między A a B może oczywiście mieć charakter odwrotny, to znaczy B może zawierać w sobie A. Inaczej mówiąc zbiór A jest podzbiorem właściwym zbioru B. Chociaż dla elementów bądź relacji obu zbiorów pozycja A lub B w relacji zbiór – podzbiór może być ważna, z formalno-strukturalnego punktu widzenia nie ma to jednak żadnego znaczenia.

Oprócz uporządkowania możliwych relacji pomiędzy dwoma pojęciami w wymiarze tożsamości bądź odrębności ich zakresów, można pokazać także zależności określające kierunki determinacji lub oddziaływania ich desygnatów. Istnieją tutaj trzy możliwości:

(1) Zbiór (kultura) A determinuje lub przynajmniej wyraźnie modyfikuje sytuację zbioru (gry/zabawy) B ($A \Rightarrow B$).
(2) Odwrotność sytuacji pierwszej – zbiór (gra/zabawa) B determinuje lub przynajmniej wyraźnie modyfikuje sytuację zbioru (kultury) A ($B \Rightarrow A$).
(3) Oba zbiory (kultury i zabawa/gra) wzajemnie na siebie wpływają i wzajemnie się modyfikują ($A \Leftrightarrow B$), przy czym siła tych modyfikacji może nie być zrównoważona, ale zmienna w różnych płaszczyznach czy wymiarach oddziaływania.

Gry i zabawy. Reguły, rodzaje, zagrożenia

Ktoś może zapytać o to, dlaczego z powodu namysłu nad grywalizacją[68] przez tyle stron autor zajmuje się teorią poznania, *homo ludens*, związkiem struktury społecznej i kultury, zmianami sposobu rozumienia oraz stosowania pojęcia kultury czy jej relacji z zabawą/grą. Odpowiedź znajduje się jednak w tekście, bowiem, jak już wcześniej zostało przytoczone, potrzebne jest „(…) po to, by zminimalizować niebezpieczeństwa różnorodnych i nader licznych błędów poznawczych, prowadzących najczęściej do nieprawdziwego opisu i błędnej analizy interesującego nas zjawiska czy problemu", co ma kluczowe znaczenie przy wprowadzaniu do korpusu wiedzy i nauki pojęć pozornie nowych, często hybrydalnych, ale udających spójne całości. Należy to czynić także po to, by wydobyć ukryte w nich niespójności, a wręcz sprzeczności, ułatwiające ukrywane intencje działań za zasłoną „frajdy" psa Ruperta, manipulowanego przez kotkę Salome,

[68] Mianowicie używaniem „mechanizmów znanych z gier (planszowych, towarzyskich, komputerowych) do zmiany zachowań ludzi poza kontekstem gry", a także wstrzykiwaniem „frajdy do czynności (takich jak praca, ranne wstawanie, oszczędzanie na emeryturę czy nauka), które normalnie frajdy nie sprawiają". Jest to definicja autora tego pojęcia – Pawła Tkaczyka, za: http://paweltkaczyk.com/pl/category/grywalizacja [dostęp: 20.03.2017].

co sprowadziło go do pozycji „pożytecznego idioty”[69]. Jaka jest różnica pomiędzy Salome a Rupertem? Salome zna reguły gry, którą prowadzi, a Rupert nie.

Czym jest lub może być zabawa/gra, a w konsekwencji grywalizacja – z teorioznawczego punktu widzenia? Na pewno obiektem analizy. Czymś, co jest zewnętrzne wobec człowieka – poznającego podmiotu. Może być stanem, procesem, rzeczą, zespołem reguł itp., istniejących poza nami niezależnie od tego czy je rozpoznaliśmy i ujawniliśmy jako elementy, czy atrybuty rzeczywistości. W tym przypadku jest przedmiotem, strukturą, zadaniem do odkrycia, czymś takim, jak grawitacja, mechanizm dziedziczenia, prawo Archimedesa itp., częścią lub regułą rzeczywistości, w której żyjemy. Zweryfikowane w praktycznym działaniu rozpoznanie świata, życia, społeczeństwa, kultury jako gry/zabawy niewątpliwie radykalnie przeformułowałyby nie tylko paradygmat poznawczy współczesnego człowieka, ale też jego systemy aksjonormatywne oraz praktyczne reguły i sposoby postępowania. Tak się zresztą już dzieje. Opisywanie świata i życia jako gry zaczęło się znacznie wcześniej od daty publikacji dzieła Huizingi.

Opisywanie świata jako gry nie oznacza, że świat jest grą. Może bowiem grą/zabawą jest zasada, czy systemem pojęć, za pomocą których to my ten świat porządkujemy i opisujemy. W tym kierunku podąża Victor Turner uznając gry społeczne[70] (*dramas*), na równi z obrzędami, rytuałami, interpretacjami historii, klasyfikacjami czasu i przestrzeni, za metafory oraz „symboliczne działania w społeczeństwie”[71]. Wobec niemożności bezpośredniego kontaktu ze światem zewnętrznym gra/zabawa staje się narzędziem i sposobem jego poznania. W takim rozumieniu rośnie niebezpieczeństwo budowania hipostaz oraz reifikacji pojęcia zabawy/gry.

Grę, zabawę, grywalizację można też pojmować na sposób pragmatyczny, a nawet praktycystyczny. Ten sposób rozumienia gier charakteryzuje przede wszystkim entuzjastów wykorzystania „mechaniki gier”, zwłaszcza komputerowych w szkoleniu pracowników do wykonywania zadań nie będących grami, a co najmniej nie identyfikowanych jako gry. W tej skromnie wyglądającej koncepcji grywalizacji kryje się, jak sądzę, ogromny potencjał wypaczenia idei gry/zabawy i przekształcenia jej w manipulację. Odwołajmy się do klasyków. Johan Huizinga za główną cechę gry/zabawy uznał współzawodnictwo. Chociaż w obrębie *ludus* nie utworzył odrębnych klas, typów czy kategorii, to znajdując element ludyczny w prawie, wojnie, wiedzy, poezji, filozofii, sztuce i wielu innych sferach aktywności ludzkiej zdawał sobie w pełni sprawę z jej zróżnicowania.

Dalej poszedł Roger Caillois, który – po pierwsze, zdefiniował grę/zabawę jako czynność, która musi odbywać się zgodnie z sześcioma fundamentalnymi

---

[69] Określenie to bywa przypisywane Leninowi, chociaż nie ma na to bezpośrednich dowodów. Mimo to warto przeczytać, co na temat „pożytecznego idioty” pisze Wikipedia: https://pl.wikipedia.org/wiki/Po-%C5%BCyteczny_idiota [dostęp: 21.03.2017].

[70] W znaczeniu spektaklu, przedstawienia, odgrywania ról.

[71] V. Turner, *Gry społeczne*, *pola i metafory*. *Symboliczne działania w społeczeństwie*, Kraków 2005.

regułami: 1. gracze spotykają się dobrowolnie; 2. zabawa jest nieproduktywna; 3. jest ona „wydarzeniem" ograniczonym miejscem i czasem; 4. stanowi proces określony regułami; 5. w jej trakcie człowiek żyje w rzeczywistości fikcyjnej; 6. jest to proces otwarty, a jego koniec jest niepewny[72]. A po drugie, jak zauważa Remigiusz Kopoczek, autor *Gier i ludzi* zaproponował „podział na cztery zasadnicze grupy, zależnie od tego, czy w danych grach i zabawach przeważa element współzawodnictwa, przypadku, naśladownictwa czy oszołomienia. Określił je następującymi pojęciami: agón (zawody, walka), alea (kości, gry losowe), mimicry (przejmowanie ról, naśladownictwo, mimetyzm) i ílinks co po grecku znaczy «wir wodny»; od tego właśnie określenia pochodzi w tym samym języku słowo «zawrót głowy» (ílingos)", „odlot", oszołomienie, „zapamiętanie się"[73]. Zabawą/grą są więc tak, jak u Huizingi – wszelkie formy współzawodnictwa spełniające warunki sześciu reguł fundamentalnych, ale też gry hazardowe, zabawy naśladowcze oraz zabawy, czasem z użyciem „środków wspomagających", prowadzące do oszołomienia. W grach agonistycznych gracz polega wyłącznie na sobie i swych umiejętnościach, w grach losowych gracz „liczy na wszystko z wyjątkiem siebie, poddając się siłom, które go zwodzą", w mimikrze „wyobraża sobie, że jest kimś innym", w ilinks „zaspokaja pragnienie przejściowego zakłócenia równowagi cielesnej, ucieczki od tyranii nużącej, zwyczajnej (*ordinary*) świadomości"[74].

Przypomnijmy, gra/zabawa jest i pozostaje sobą wtedy, gdy odbywa się według wyodrębnionych przez R. Caillois sześciu reguł fundamentalnych: dobrowolności, nieproduktywności (nie jest np. profesją), zamknięcia w określonym miejscu i czasie, istnienia reguł gry oraz ich znajomości przez uczestników, fikcyjności, niepewności wyniku. Wszelkie zakłócenia tych reguł: wprowadzenie elementów przymusu; w przypadku zawodowych aktorów czy sportowców – mieszanie zawodu z życiem codziennym; otwarcie gry przez likwidacje jej granic czasowych i przestrzennych – interferencja z nie-grą; brak jasnych reguł; nieznajomość reguł i ich nieprzestrzeganie; mieszanie umownej fikcyjności z realnością życia; „ustawianie" wyniku – wszystko to staje się manipulacją, psuje grę, doprowadza do konfliktów, oszustwa, prowadzi do upadku zaufania, a w konsekwencji do degradacji więzi grupowych i uprawdopodobnia pojawienie się procesów anomijnych.

Grywalizacja, w wąskim rozumieniu tego pojęcia (wprowadzanie „mechanizmów znanych z gier [planszowych, towarzyskich, komputerowych] do zmiany zachowań ludzi poza kontekstem gry", a także wstrzykiwanie „frajdy do czynności [takich jak praca, ranne wstawanie, oszczędzanie na emeryturę

---

[72] Zob.: R. Caillois, *Gry i ludzie*, Warszawa 1997, s. 20.

[73] R. Kopoczek, *Wstęp do wiedzy o grach tradycyjnych*, Katowice 2013, s. 16–18.

[74] Cyt. za: R. Caillois, *Man*, *Plays and Games*, Urbana and Chicago 2001, s. 44, https://books.google.pl/books?id=mQfIAAAACAAJ&pg=PA43&hl=pl&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false [dostęp: 23.03.2017].

czy nauka], które normalnie frajdy nie sprawiają”[75]), nie przestrzega tych reguł. Uczestnicy gry mogą nie wiedzieć, że to w czym uczestniczą jest grą, co daje władzę tym, którzy to wiedzą, profesjonaliści rywalizują z amatorami, nie zawsze są znane reguły i cele, fikcja miesza się z realnym życiem – nie grą, a wynik jest z góry znany.

Także w rozumieniu gry jako *mimesis*, co obejmuje zarówno imitację, jak i symulację, reguły Caillois są łamane. Z reguły prowadzi to do zacierania w świadomości ludzi różnicy pomiędzy oryginałem a kopią, niespójności wzorca i symbolu, pomieszania rzeczywistego z imitacją. Świat, w którym symulakr jest bardziej prawdziwy od swego realnego wzorca został przedstawiony i opisany przez Jeana Baudrillarda w *Symulakrach i symulacjach*. W takiej sytuacji obraz Matki Boskiej Częstochowskiej nie jest znakiem sacrum Matki Jezusa, ale sam – będąc materialnym przedmiotem – staje się sacrum. Gdyby nie test niewiernego Tomasza Apostoła, opisany w Ewangelii według św. Jana (20, 24–29), zmartwychwstały Jezus mógłby równie dobrze być hologramem. Pomieszanie świata symulacji z realnym powoduje na przykład pojawienie się tak niebezpiecznych sytuacji, jak prowadzące do śmierci zamknięcie się głównego bohatera w wirtualnym świecie, przedstawione w filmie z 2011 roku *Sala samobójców* w reżyserii Jana Komasy, czy niedawne dość sprzeczne informacje o prowadzącej do samobójstw młodzieży internetowej grze „niebieski wieloryb”[76]. Wyborcy, ofiary „postprawdy” także nie wiedzieli, że Ministrem Obrony Narodowej nie miał zostać, jak deklarowała Beata Szydło, Jarosław Gowin, ale Antoni Macierewicz; w programie wyborczym PIS nie było mowy o pozbawieniu Trybunału Konstytucyjnego wpływu na rządzenie krajem, a wynik głosowania na przewodniczącego Rady Europejskiej (27:1) nie jest, jak chce obóz Prawa i Sprawiedliwości, zwycięstwem Polski. Przykłady, nie tylko z Polski, można z łatwością mnożyć, ale nie to jest przecież celem tego artykułu.

Urzeczowienie i mistyfikacja

Urzeczowienie i mistyfikacja należą do najczęściej wykorzystywanych mechanizmów zakłócających relację i komunikację pomiędzy znakiem a jego desygnatem, zabawą/grą a jej/ich pierwowzorem. Jeśli międzypaństwowy mecz piłki nożnej jest symbolem rywalizacji między dwoma krajami, to w sytuacji obiektywnego napięcia może zainicjować wybuch prawdziwej wojny. Taka sytuacja zdarzyła się w lipcu 1969 roku, kiedy mecze piłki nożnej, chociaż nie były prawdziwym powodem wojny między Salwadorem a Hondurasem, to dzięki nim zbudowano narrację, w której to starcie zbrojne nazwano „wojną futbolową”. Przyczyniły się

[75] Zob. przypis 68.

[76] *„Niebieski wieloryb”. Niebezpieczna gra dotarła do Polski. Doszło do pierwszych okaleczeń*, „Newsweek”, 20.03.2017, http://www.newsweek.pl/polska/-niebieski-wieloryb-dotarl-do-polski-,artykuly,407315,1.html [dostęp: 23.03.2017].

do tego gwałtowne starcia kibiców na stadionach w Hondurasie i w Salwadorze, które niewątpliwie podgrzały nacjonalistyczne nastroje w obu państwach, oraz zerwanie przez Salwador stosunków dyplomatycznych z Hondurasem w tym samym dniu, w którym w Mexico City rozegrano trzeci mecz, decydujący o awansie Salwadoru do mistrzostw świata w Meksyku w 1970 roku. Metaforyczna „wojna futbolowa" na stadionie zmaterializowała się w świadomości społecznej jako wojna prawdziwa, która pociągnęła za sobą ponad 3 tysiące ofiar śmiertelnych[77]. W książce *Gry społeczne*, *pola i metafory* Victor Turner opisuje inne przykłady materializacji gier i idei, takie jak prowadzenie gry społecznej oraz zrealizowanie idei męczeństwa „w imię altruistycznej sprawy", w przypadku arcybiskupa Tomasza Becketa, nieustanne rekonstrukcje praw i dogmatów religijnych przez praktykowanie pielgrzymek a także innych rytuałów. Do przykładów urzeczowienia idei należy także budowa pomników, upamiętnienia tragicznych śmierci w wypadkach samochodowych poprzez stawianie krzyży przy drogach (w Polsce i Grecji), unaocznienie abstrakcyjnych idei w postaciach ludzkich lub zwierzęcych i wiele innych form[78].

Mistyfikacja jest natomiast mechanizmem nadawania faktom lub rzeczom – elementom rzeczywistości obiektywnej, znaczeń nieprawdziwych, pozornych. Klasyczna, słownikowa definicja mistyfikacji mówi, że jest to „wprowadzenie w błąd, zwodzenie kogo przez nadanie czemu pozorów prawdy"[79]. Definicja ta zakłada celowość działania. Sądzę jednak, że można ją rozszerzyć o działania niecelowe, np. wynikające ze złudzenia, głębokiej wiary lub zaufania, ale jednak mylące, wprowadzające w błąd. Mistyfikacją może być zatem przekonanie, że islandzki wulkan Eyafjallajökull wybuchł w związku z katastrofą smoleńską[80], nazywanie ofiar tej katastrofy poległymi, sugestia, że „dziadek w Wermachcie" podważa patriotyzm Donalda Tuska[81], jak i artykuł informujący, że szczepienia wywołują autyzm u dzieci[82], a masturbacja prowadzi do ślepoty[83]. Niewątpliwymi przykładami celowej mistyfikacji była intensywna reklama spółki Amber Gold Sp. z o.o., wioski potiomkinowskie (mistyfikacja podwójna), *Protokoły mędrców Syjonu* i wielka liczba innych sławnych[84] oraz mniej znanych oszustw.

---

[77] https://en.wikipedia.org/wiki/Football_War [dostęp: 23.03.2017].

[78] Jednym z najlepszych publikacji na temat urzeczowiania, upostaciowienia, unaoczniania abstrakcyjnych idei jest książka/album: C. Ripa, *Ikonologia*, przeł. I. Kania, Kraków 2002.

[79] *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 1980, s. 482.

[80] J. Rokicki, *Katastrofa smoleńska w świetle koncepcji „kozła ofiarnego" René Girarda*, „Bezpieczeństwo. Teoria i Praktyka" 2011, nr 2(II), s. 92.

[81] Zob. np.: T. Stempowski, *Dziadek w Wehrmachcie*, *ojciec w SS*, http://fototekst.pl/dziadek-w-wehrmachcie-ojciec-w-ss [dostęp: 22.03.2017].

[82] Seria artykułów sygnowanych przez Marię Dorotę Majewską, https://vaccgenocide.wordpress.com/tag/skutki-uboczne-szczepien [dostęp: 21.03.2017].

[83] *L'Onanismo overro dissertazioni Sopra de Malattie cagionate dallePolluzioni volontarie Del Signor Tissot…*, IN VENEZIA MDCCLXXXV.

[84] Listę sławnych mistyfikacji można znaleźć na stronie: https://pl.wikipedia.org/wiki/Kategoria:Mistyfikacje [dostęp: 22.03.2017].

Podsumowanie

Na zakończenie rozważań, które wywołane pretekstem pytania o charakter związku, jaki zachodzi pomiędzy grywalizacją a manipulacją[85] przeniosły się na teren teorioznawstwa, a które z całą pewnością nie przyniosły rozstrzygnięcia, pozwolę sobie odwołać się do Johana Huizingi. W ostatnim rozdziale *Homo ludens* ujawnia on bowiem, że w całym tekście poprzedzającym tę uwagę unikał przyznania się do tego, że wynika z niego konkluzja, iż wszystko, o czym pisze „uznane zostaje za zabawę", a duch ludzki obraca się w „zaczarowanym kręgu zabawy". Na poparcie takiego wniosku przytacza opinie Heraklita, Platona, Marcina Lutra oraz biblijnej Księgi Przypowieści (w Biblii Tysiąclecia nazwanej Księgą Przysłów). Filozofowie skoncentrowani w swych wieżach z kości słoniowej na sprawach poważnych, a takimi są byty absolutne, patrzyli na człowieka z perspektywy boskiej. A z tego miejsca: „Dziecięcymi zabawami są poglądy ludzkie"[86] (przypisywane Heraklitowi – JR), człowiek „(…) jest jakby jakąś przemyślnie sporządzoną zabawką boga i to, że nią jest, stanowi naprawdę największą jego wartość"[87], a Mądrość – Towarzyszka Stwórcy z Księgi Przysłów była „przy Nim mistrzynią, rozkoszą Jego dzień po dniu, cały czas igrając przed Nim, igrając na okręgu ziemi, znajdując radość przy synach ludzkich"[88]. Z przeglądu tych opinii autor wyprowadza wniosek, że jedyną drogą prowadzącą do wyzwolenia się ze wspomnianego „zaczarowanego kręgu" jest odwołanie się do dziedziny etyki. Ocena moralna gry/zabawy, a właściwie jej skutków, jest bowiem miarą jej wartości i kryterium przyzwolenia. Sfera etyki nie mieści się już jednak w obrębie *ludus*. Putnamowski mózg w naczyniu nie jest w stanie rozstrzygnąć czy jest lub nie jest mózgiem w naczyniu. Potrzebuje do tego punktu odniesienia, który jest poza jego zasięgiem – znajduje się poza jego układem pojęciowym. Chociaż punkt wyjścia niniejszego artykułu był zgoła inny, to z pokorą wypada przyznać, że – zapewne podświadomie – autor powtórzył tę samą drogę, jaką prowadzi Czytelnika Johan Huizinga. Za ostatnie słowa niech posłuży *in extenso* cytat ostatniego akapitu *Homo ludens*:

> Kto w wiekuistej przemianie pojęcia zabawy – powagi czuje, że własne myśli wirować mu zaczynają, odnajduje w dziedzinie etyki punkt oparcia, jaki utracił w logice. Zabawa jako taka, stwierdziliśmy na początku, znajduje się poza sferą norm moralnych. Sama przez się nie jest ani zła, ani dobra. Lecz jeśli człowiek ma decydować, czy jakiś czyn, do którego nakłania go własna wola, jest mu przeznaczony jako sprawa poważna bądź też dozwolony

[85] „Między grywalizacją a manipulacją – perspektywa interdyscyplinarna" – taki był temat konferencji naukowej, zorganizowanej przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i firmę Senet – szkoleniowe gry miejskie 28 listopada 2016 r. Patronat nad nią objęło Polskie Towarzystwo Komunikacji Społecznej i Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej.

[86] J. Huizinga, *op. cit.*, s. 298.

[87] *Ibidem*, s. 36, 299.

[88] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Pallotinum, Warszawa – Poznań 2000, s. 596.

jako zabawa, probierzem staje się dla niego jego własne sumienie. Z chwilą gdy w decyzji dotyczącej czynu uczestniczą uczucia prawdy, sprawiedliwości, litości i przebaczenia, samo zagadnienie traci już swoje znaczenie. Kropla współczucia wystarczy, aby czyny nasze przenieść poza granice myślowych rozróżnień. W każdej świadomości moralnej opartej na uznaniu sprawiedliwości i łaski do końca nierozwiązany problem: zabawa czy powaga – milknie na zawsze[89].

[89] J. Huizinga, *op. cit.*, s. 300.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Magdalena Christ
dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Alina Nowak
mgr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

OD GIER I ZABAW PO GRYWALIZACJĘ W BUDOWANIU MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ U DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM I STUDENTÓW PEDAGOGIKI

Streszczenie
Grywalizacja w edukacji to nadanie jakiejś aktywności charakteru gry po to, by podnieść motywację do jej wykonana. Nauczyciele wciąż szukają efektywnych dróg podnoszenia motywacji uczestników zajęć, stąd grywalizacja staje się atrakcyjnym pomysłem wspierającym w tym zakresie. Może mieć ona zastosowanie w pracy z osobami w różnych grupach wiekowych. Celem artykułu jest prezentacja pomysłów na grywalizację w pracy z uczniami klas I–III szkół podstawowych, a także przedstawienie możliwości zastosowania grywalizacji podczas zajęć ze studentami pedagogiki o specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Zajęcia ze studentami przeprowadzone zostały w ramach modułu *Gry i zabawy w pracy z dziećmi* na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Inspiracją do projektowania zgrywalizowanych działań był kurs *Zostań mistrzem gry! Grywalizacja w edukacji* (Kurs internetowy z Operonem).
Słowa kluczowe: grywalizacja, motywacja, edukacja wczesnoszkolna, gry i zabawy, student pedagogiki

From Games and Activities to Gamification in Building Motivation to Learn among Early School Age Children's and Pedagogy Students
Abstract
Gamification in education means making the character of an activity more game-like in order to boost motivation to perform it. Teachers keep looking for effective ways of boosting the motivation of participants of classes, hence the gamification becomes an attractive idea supporting such a goal. It can be applied to working with people of different age groups. The objective of the following article is to present the ideas for gamification useful when working with students in their 1st–3rd year of primary school, as well as to set out the possibilities of applying the gamification to classes with students of early school and pre-school pedagogy. The classes with students were a part of „Games and Activities in Working with Children" module in the Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Silesia in Katowice. The course „Become a Game Master! Gamification in Education" (Operon Internet course) served as an inspiration for designing gamified activities.
Key words: gamification, motivation, early school education, games and activities, pedagogy student

Wprowadzenie

Obserwując małe dzieci podczas uczenia się nowych umiejętności można uznać, że w naturalny sposób są one zmotywowane do podejmowania wysiłku w celu zdobycia określonej sprawności. Ucząc się chodzić wielokrotnie upadają, jednak podnoszą się i idą dalej, aż do kolejnego upadku bądź do momentu sprawnego poruszania się na dwóch nogach. Podobnie rzecz ma się przy nauce samodzielnego jedzenia, ubierania itd. Oczywiście zdarza im się wykazać zdenerwowanie w momencie niepowodzeń, co może wygenerować przerwę w działaniu, jednak zazwyczaj po chwili wracają do wykonywanej czynności. Mali odkrywcy są silnie zmotywowani do podejmowania kolejnych prób w celu udoskonalenia danej umiejętności, ponieważ ćwiczona sprawność jest im potrzebna do poznawania siebie i otoczenia. Dzieci są zaciekawione światem, chcą wiedzieć i umieć coraz więcej. Jest to proces naturalny i utrzymuje się jeszcze na początku formalnej edukacji szkolnej. Jednak w kolejnych latach motywacja do uczenia się w przypadku wielu uczniów zdecydowanie słabnie. Nauka staje się dla sporego ich grona męczącym obowiązkiem, któremu trudno sprostać. Dlaczego tak się dzieje? Jak temu zapobiegać? Pytania te pozostają wciąż otwarte.

Jak zauważa Małgorzata Głoskowska-Sołdatow zdarza się często, że z biegiem czasu uczniowie zaczynają tracić pasję poznawczą, chęć uczenia się oraz pozytywne nastawienie do działań szkolnych. Jest to dowód na to, że motywacja do uczenia się ulega zmianie lub sposoby motywowania są nieadekwatne do sytuacji, w jakiej znalazł się uczeń. Motywacja do nauki nie jest stanem permanentnym, a jej cechą jest bardziej zmienność niż stałość, co jest niezmiernie istotną kwestią w edukacji. Oznacza bowiem, że motywację można rozwijać, uaktywniać, stymulować i pobudzać różnego rodzaju sposobami, tworzyć takie okazje czy sytuacje edukacyjne, które utrzymywałyby ją na odpowiednim pozio-

mie. Stymulowanie motywacji do uczenia się powinno być zadaniem ciągłym, systematycznym i koniecznym[1]. M. Głoskowska-Sołdatow podkreśla również, że struktura motywacji do uczenia się i charakter działających motywów ulegają zmianie wraz z wiekiem ucznia oraz z jego wiedzą o świecie, jak i o sobie. Wpływ na nią mają zmiany zachodzące w najbliższym otoczeniu społecznym, nowe sytuacje życiowe, wcześniejsze doświadczenia w uczeniu się, osiągnięte sukcesy i przeżyte porażki, stosunek najbliższego środowiska do nauki, w którym uczenie się zachodzi, czy też wiara ucznia we własne możliwości[2]. Psychologia motywacji zwraca uwagę na główne problemy współczesnej motywacji, wśród których pojawiają się zagadnienia dotyczące m.in. wytrwałości, roli uczuć, różnic indywidualnych czy też samoregulacji zachowań. Omawiane są także składniki motywacji wynikające z biologii, uczenia się czy też poznania[3]. Jak pokazuje literatura przedmiotu, a także praktyka edukacyjna, pobudzanie motywacji do uczenia się nie jest zadaniem prostym. W dalszej części artykułu, po krótkim wprowadzeniu teoretycznym, zostaną zaprezentowane praktyczne rozwiązania, które zastosowano w pracy ze studentami pedagogiki o specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Tekst zawiera także opis wdrożenia grywalizacji do edukacji wczesnoszkolnej.

Motywacja – od konstruktu teoretycznego po stan *flow*[4]

We wstępie do książki *Psychologia motywacji*, autorstwa Roberta E. Frankena, można przeczytać, że badacze wywodzący się z rozmaitych orientacji metodologicznych i reprezentujących różne dyscypliny nauki od stuleci zastanawiali się nad motywami, którymi kierują się ludzie w swoim postępowaniu. Udzielano wielu różnych wyjaśnień. Od początku dwudziestego wieku zaczęto je poddawać naukowej weryfikacji, co pokazało, że zachowanie człowieka nie jest jedynie zdeterminowane np. przez strukturę genetyczną, ale też nie mamy całkowitej wolności w naszym postępowaniu. Ogranicza nas biologia, ale też np. nieumiejętność snucia marzeń. To, co myślimy, ma wielkie znaczenie, dlatego czasami dokonując niewielkich zmian, zaczynamy się inaczej zachowywać, co może wpływać również na zachowanie innych[5]. Zdaniem Stanisława Waszczaka

---

[1] M. Głoskowska-Sołdatow, *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2016, s. 49.

[2] *Ibidem*, s. 50.

[3] R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, Gdańsk 2006.

[4] Przepływ, inaczej doznanie uniesienia, uskrzydlenia; twórcą koncepcji jest M. Csíkszentmihályi, według którego stan *flow* to stan między satysfakcją a euforią, wywołany całkowitym oddaniem się jakiejś czynności, zob.: M. Csíkszentmihályi, *Przepływ: jak poprawić jakość życia: psychologia optymalnego doświadczenia*, Taszów 2005.

[5] R.E. Franken, *op. cit*., s. 11.

> motywacja jest swego rodzaju konstruktem teoretycznym, którego używa się w nauce […], by wyjaśnić pewne szczególne cechy ludzkich zachowań i doznań wewnętrznych. W codziennym języku, czasem i w terminologii niektórych dyscyplin naukowych, pojęcie motywacji funkcjonuje jako coś jednorodnego i intuicyjnie oczywistego, podczas gdy w istocie odnosi się ono do złożonych przejawów i różnych pod względem jakościowym cech zachowań[6].

W literaturze można znaleźć wiele definicji motywacji. Jednak na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto, że motywację można rozumieć jako

> wytłumaczenie i uzasadnienie określonego postępowania człowieka. Motywacja jest jednym z czynników wpływających na efekt działania każdej jednostki. Oddziałuje ona na wszystkie procesy poznawcze ludzi, przy czym może wspomagać bądź też utrudniać ich przebieg. Jest wrodzoną i naturalną skłonnością cechującą każdego człowieka. Objawia się zjawiskami emocjonalnymi, które skłaniają ludzi do podejmowania działań i przejawiania różnych zachowań. Terminu *motywacja* najczęściej używa się na określenie wszystkich procesów związanych z podjęciem działania i doprowadzeniem go do końca oraz ze sposobem i jakością jego wykonania. Motywacja umożliwia również regulację zachowań oraz wypracowanie i wybór strategii działania. Łączy się z tym subiektywna ocena doznań towarzysząca angażowaniu się w określoną działalność[7].

Z punktu widzenia edukacji niezwykle ważną kwestią jest motywacja do uczenia się. Termin ten stosowany został do wyjaśnienia, w jakim stopniu uczniowie wykorzystują zaangażowanie i uwagę do różnorodnych działań, które są pożądane bądź też niepożądane przez nich samych lub ich nauczycieli. Motywacja wiąże się z subiektywnymi odczuciami ucznia, szczególnie z jego chęciami dotyczącymi czynnego uczestnictwa w zajęciach szkolnych, a także czynnościami uczenia się i powodami ich podejmowania[8]. Zdaniem Leona Niebrzydowskiego postawa ucznia wobec szkoły w dużym stopniu zależy od rodzaju motywacji, ona także decyduje o tym, czy praca dziecka jest samodzielna, czy uczy się ono kierowane pobudkami, jakie tkwią w nim samym, czy też wymaga dopingu ze strony osób starszych. Także wyniki nauczania w znacznym stopniu zależą od tego, czy uczeń lubi się uczyć, czy przejawia zainteresowanie wiedzą, czy ma poczucie obowiązku i odpowiedzialności, potrzebę zdobywania wiedzy, czy widzi związek zdobytej wiedzy ze swoimi planami oraz dążeniami na przyszłość[9]. Stąd tak ważne jest, aby uczestnicy procesu kształcenia mieli poczucie, że ich zaangażowanie jest nie tylko istotne, ale i potrzebne.

W literaturze omawiającej czynności pobudzające pozytywną motywację do uczenia się można znaleźć reguły równości, które sprzyjają zdobywaniu

---

[6] A. Lipka, M. Król, S. Waszczak, A. Winnicka-Wejs, *Kształtowanie motywacji wewnętrznej. Koszty jakości i ryzyko*, Warszawa 2010, s. 13.

[7] M. Głoskowska-Sołdatow, *op. cit*., s. 15.

[8] *Ibidem*, s. 46–47.

[9] L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1972, s. 8.

wiedzy i umiejętności, a także pomagają unikać negatywnej dynamiki wyścigu umiejętności. Są to wyznaczniki gry równych szans:

– zapewnienie równego dostępu do nagród;
– nagradzanie osiągnięć i ciekawości;
– docenianie wielu różnych umiejętności;
– oferowanie alternatywnych motywacji;
– proponowanie zadań angażujących uczestników[10].

Reguły te znalazły odzwierciedlenie w omówionych w dalszej części tekstu działaniach przeprowadzonych ze studentami i uczniami szkoły podstawowej.

Narzędzia podnoszenia motywacji do uczenia się zaczerpnięte z pedagogiki przygody

Zdaniem Monique Boekaerts

> motywacja i emocje są dla edukacji niezbędne, ponieważ razem zapewniają, że uczniowie w dużym stopniu przyswajają nową wiedzę i umiejętności. Gdyby wszystko, co dzieje się w klasie, było ciekawe i zabawne, młodzi ludzie w naturalny sposób by się w to angażowali. Jednak młodzież ma do czynienia z wieloma zadaniami, które się jej nie podobają, które nie są interesujące lub w przypadku których młodzi ludzie nie czują się kompetentni, by je wykonać. Nauczyciele powinni zatem wiedzieć, jak przystosować program nauczania i sposób prowadzenia lekcji do tego, by uczniowie postrzegali zajęcia jako ciekawsze, celowe i przyjemne[11].

Poszukując sposobów na pobudzenie motywacji studentów pedagogiki do systematycznego uczenia się, a także kierując się chęcią, aby doświadczyli na sobie metod, które mogą wykorzystać w pracy z dziećmi, sięgnięto po elementy pedagogiki przygody. Agnieszka Leśny wskazuje na kilka nazw dla nurtów *outdoor/adventure*, choć ich znaczenia nie zawsze są tożsame i nie zawsze pokrywają się z oryginalnym pojęciem *adventure education*. W literaturze występują takie pojęcia jak edukacja przygodą, pedagogika przygody, wychowanie plenerowe, plenerowość, edukacja przygodowa, turystyka przygodowa, pedagogika przeżyć[12]. Od roku akademickiego 2013/2014 na Wydziale Pedagogiki i Psychologii studenci wśród zajęć fakultatywnych mogą wybrać moduł pt. *Pedagogika przygody*[13]. W ramach jego realizacji w roku akademickim 2014/2015 studenci

---

[10] M.V. Covington, K.M. Teel, *Motywacja do nauki*, Gdańsk 2004, s. 44.

[11] M. Boekaerts, *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Warszawa 2013, s. 142.

[12] A. Leśny, *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palmer-Kabacińska, Warszawa 2014, s. 41.

[13] Zajęcia zaprojektowane i prowadzone przez dr Magdalenę Christ.

przygotowali 15 gier terenowych. Gra edukacyjna definiowana może być jako „zbiór zadań, które rozgrywają się w fikcyjnym świecie i wykonywane są przez uczestników zespołowo lub indywidualnie”[14]. Jak zauważają Joanna Średnicka i Agnieszka Wrona „granie sprawia przyjemność, angażuje, wprowadza graczy w fazę *flow*, czyli uskrzydlający stan pełnej koncentracji na zadaniu. Wykonanie zadań prowadzi uczestników do osiągnięcia celu gry, a poziom ich wykonania i podejmowane decyzje wpływają na ostateczny wynik, zwykle mierzony liczbą zdobytych punktów”[15]. Uczestnicy zajęć mieli także okazję zapoznać się, poprzez działanie, z grami i zabawami na niskim parku linowym. Warsztaty z tego zakresu poprowadziły trenerki z Pracowni Nauki i Przygody z Warszawy[16]. Studenci doświadczyli także pracy z innowacyjną pomocą dydaktyczną, jaką jest gumizela. Z poczynionych obserwacji wynika, że zastosowane elementy pedagogiki przygody zadziałały na studentów bardzo aktywizująco. Uczestnicy wykazywali zaangażowanie w przygotowanie i realizację tworzonych projektów. Frekwencja na zajęciach była bardzo wysoka. Tym samym można uznać, że taka forma zaktywizowania studentów przyniosła rezultaty.

Wykładowca, chcąc z powodzeniem stosować metody aktywizujące w kształceniu studenta ukierunkowanym na jego kompetencje, powinien zdawać sobie sprawę, że w tym przypadku student i jego potrzeby winny znajdować się w centrum zainteresowania. Odgrywając taką rolę nauczyciel straci pozycję lidera na rzecz obserwatora i doradcy. Będzie to powodować zwiększenie jego odpowiedzialności za prowadzenie oraz organizację zajęć. Często wzrośnie również jego zaangażowanie i wkład pracy, bowiem stosowanie metod aktywizujących wymaga od prowadzącego zajęcia np. przygotowania nowych materiałów i treści oraz zaaranżowania miejsca zajęć. Najważniejsza jest tu kwestia gotowości i chęci nauczycieli akademickich do zmiany metod nauczania oraz ich przekonanie o wartości (a nie np. śmieszności) metod aktywizujących zorientowanych na kształcenie umiejętności[17]. Wprowadzanie i wypróbowywanie nowych metod pracy powinno się odbywać na każdym etapie procesu kształcenia. Stwarza to szansę trafnego dotarcia do odbiorców, którzy są bardzo zróżnicowani, co z kolei wymaga od nauczyciela indywidualizacji procesu kształcenia.

---

[14] L. Ukens, *Training games*, [w:] *The Handbook of Experiential Learning*, red. M. Silberman, J. Wiley-Sons, San Francisco 2007.

[15] J. Średnicka, A. Wrona, *Gry i symulacje szkoleniowe i ich zastosowanie w edukacji młodzieży i ludzi dorosłych*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palmer-Kabacińska, Warszawa 2014, s. 285–286.

[16] http://www.naukaprzygoda.edu.pl/ [dostęp: 30.01.2017].

[17] E. Kusideł, *Poprawa jakości nauczania a kształcenie ukierunkowane na umiejętności*, [w:] *System ciągłego doskonalenia jakości w procesie kształcenia akademickiego*, Seria: Konferencje dydaktyczne IiE, Łódź 2004, za: R. Szandrocho, *Dylematy w kształceniu studentów*, [w:] *Motywacja w edukacji*, red. E. Przygońska, Toruń 2011, s. 326.

Grywalizacja modułu *Gry i zabawy w pracy z dziećmi* skierowanego do studentów pedagogiki

Pozytywny odbiór wprowadzenia gier terenowych do zajęć dydaktycznych podniósł poziom motywacji do poszukiwania innych innowacyjnych rozwiązań. Pomysł na zgrywalizowanie zajęć dla studentów pojawił się wraz z zapoznaniem sie z kursem internetowym z Operonem – *Zostań mistrzem gry! Grywalizacja w edukacji*[18]. W udostępnionych materiałach szkoleniowych grywalizacja (gamifikacja; ang. game – gra) definiowana jest jako zastosowanie mechanizmów i elementów obecnych w grach (takich jak: punkty, tabele wyników, wyzwania czy poziomy) w środowisku innym niż gra (np. podczas uczenia się, dbania o zdrowie)[19]. Danej aktywności nadaje się charakter gry po to, by podnieść motywację do jej wykonywania, nawet w odniesieniu do czynności, które są uważane za nudne, męczące lub rutynowe.

Grywalizacja powinna spełniać kilka kryteriów: realizować założony wcześniej cel; dawać satysfakcję z wykonywania wyznaczonych czynności; wykorzystywać mechanizmy znane z gier, np. nagradzanie, dostarczanie informacji zwrotnej, elementy zaskoczenia; dotyczyć czynności z prawdziwego życia, które normalnie nie są związane bezpośrednio z grami; ma zwiększać motywację ludzi do wykonywania tych czynności[20]. Grywalizacja w edukacji ma na celu zwiększenie zaangażowania, efektywności i pozytywnego nastawienia uczniów do nauki. Dodatkowo zgrywalizowanie zajęć pozwala na indywidualizację nauczania poprzez umożliwienie dojścia do celu – czyli np. uzyskania oceny końcowej z przedmiotu – różnymi ścieżkami wybieranymi przez każdego ucznia indywidualnie, zgodnie z jego poziomem wiedzy, zainteresowań, talentami, czy chęcią do rozwijania się. Grywalizacji podlega cały cykl zajęć, np. dany przedmiot/moduł, semestr czy nawet rok szkolny[21]. Monika Frania wymienia mechanizmy charakterystyczne dla gamifikacji, takie jak: kolekcjonowanie punktów, odznak (tzw. digital badges), osiąganie kolejnych poziomów kompetencji, rywalizację i współpracę[22]. Elementami powszechnie wykorzystywanymi w grywalizacji są także tablice wyników. Z założenia liczba punktów nie maleje, a może jedynie rosnąć, co stanowi pozytywną motywację do działania. Punkty można przyznawać za różne rodzaje zadań i aktywności, np. terminowość lub szybkość wykonania zadania, współpracę itp. Z kolei odznaki to graficzna reprezentacja zdobytych osiągnięć i pokonanych wyzwań. Dają uczniowi poczucie dumy, satysfakcji oraz

[18] Autorzy: J. Mytnik, W. Glac, zob. http://kursy.operon.pl/Kursy/grywalizacja2 [dostęp: 29.01.2017].

[19] J. Mytnik, W. Glac, *Zostań mistrzem gry! Grywalizacja w edukacji*, Moduł 1. *Podstawowe założenia grywalizacji w edukacji*, Kursy internetowe z Operonem, 2016, s. 3.

[20] J. Siadkowski, *Grywalizacja. Zrób to sam. Poradnik*, Warszawa 2014, s. 8.

[21] J. Mytnik, W. Glac, *op. cit*., s. 3–4.

[22] M. Frania, *New Educational Trends Connected with the Development of Media and Innovative Technologies – A Few Reflections on the Future Perspectives on Learning and Teaching*, „Journal of Educational and Social Research" 2014, vol. 4, nr 4, s. 234.

wskazują jego mocne strony. Budują reputację gracza i świadczą o jego statusie. Pobudzają również chęć kolekcjonowania kolejnych odznak. Jeżeli tabela wyników jest w całości dostępna dla wszystkich graczy, stanowi to komponent rywalizacji, dlatego każdy nauczyciel sam musi rozważyć czy taki element chce wprowadzić. Można przyjąć rozwiązanie, w którym uczniowie będą mieć dostęp tylko do własnych wyników bądź upubliczniona zostanie tylko części wyników, np. 5 najlepszych po danym etapie. Dodatkowym bardzo ważnym elementem grywalizacji w edukacji jest księga reguł, obejmująca wszelkie zasady gry. W najprostszej postaci zawiera ona informacje o rodzajach i liczbie poszczególnych zadań, liczbie punktów, które można uzyskać za zadania oraz sumarycznej liczbie punktów, które należy zgromadzić w grze, aby osiągnąć określony wynik (przeliczany np. na ocenę końcową z danego działu albo przedmiotu)[23]. W roku akademickim 2015/2016 zajęciami z wykorzystaniem prostej formy grywalizacji objęto studentów pedagogiki[24]. W projekcie wzięły udział trzy grupy studentów (łącznie 75 osób). Moduł nosił nazwę *Gry i zabawy w pracy z dziećmi*, więc treścią wprost idealnie pasował do wypróbowania nowego modelu pracy. Fabuła bazowała na wyobrażeniu przeniesienia się na teren wesołego miasteczka. Zajęcia odbywały się co dwa tygodnie i trwały 1,5 h. Za każdym razem na studentów czekało wyzwanie związane z jakąś atrakcją, którą można spotkać w wesołym miasteczku np.: roller coaster, diabelski młyn, krzywe zwierciadło itp. Studenci otrzymywali punkty np. za obecność na zajęciach, przygotowanie opisu wybranej zabawy, jej przeprowadzenie i prawidłowe zaklasyfikowanie, kolokwium, grupowe przygotowanie projektów zgrywalizowanych, tygodniowych zajęć dla uczniów klasy II szkoły podstawowej. Dodatkowo podczas przygotowań do kolokwium, które bazowały na tworzeniu plakatów, studenci uzyskali informację, że jeżeli 80% lub więcej z nich udzieli co najmniej 5 poprawnych odpowiedzi na kolokwium, każda osoba w grupie uzyska dodatkowo 10 punktów. Miało to na celu pobudzenie grupy do współpracy i skutecznej wymiany informacji. Dodatkowo studenci mogli wykupić zadania – niespodzianki dla osób chętnych.

Studenci początkowo nie do końca rozumieli jakie są założenia takiego sposobu pracy. Było to szczególnie widoczne kiedy podchodziły osoby pytające czy muszą odpracowywać nieobecność na zajęciach. Wykazywali zdziwienie wytłumaczeniem, że ich nieobecność wiąże się z brakiem punktów za obecność na danych zajęciach, a jeżeli chcą, mogą zdobyć dodatkowe punkty wykupując zadanie – niespodziankę. Jednak generalnie zgrywalizowana forma zajęć spotkała się z pozytywnym odbiorem ze strony studentów. Śledzili oni zdobywane punkty i wykazywali zaangażowanie w proponowane formy aktywności. W zajęciach wykorzystano najbardziej podstawowe narzędzia i zasady grywalizacji, aby wypróbować jak taki model pracy sprawdzi się w działaniach ze studentami.

---

[23] Więcej na ten temat w: J. Mytnik, W. Glac, *Zostań mistrzem gry!...*, *op. cit.*

[24] Zajęcia zaprojektowane i prowadzone przez dr Magdalenę Christ.

Pozytywny odbiór niewątpliwie stanowi zachętę do bardziej rozbudowanego zgrywalizowania kolejnych modułów. Najwyżej oceniony projekt zgrywalizowanych zajęć dla uczniów szkoły podstawowej został nieco zmodyfikowany, a następnie zrealizowany w klasie II d Szkoły Podstawowej nr 18 im. Jana Pawła II w Gliwicach. Studenci byli o tym uprzedzeni, a taki praktyczny wymiar podejmowanej aktywności miał być dodatkową zachętą do wysiłku i twórczej pracy.

Zdjęcie 1. Studentki podczas realizacji jednego z zadań – niespodzianek pt. *Mówiąc wprost – zróbmy most*, inspirowanego programem *Odyseja Umysłu*

Źródło: zbiór zdjęć własnych.

Zastosowanie grywalizacji w pracy z uczniami klasy drugiej szkoły podstawowej

Nauczyciele wciąż poszukują najskuteczniejszych metod aktywizujących proces uczenia się u swoich podopiecznych. Powinny one pomóc dziecku zrozumieć temat i zachęcić do dalszych poszukiwań oraz pogłębiania wiedzy, a także zmotywować je do działania. Takie właśnie cechy można odnaleźć w zajęciach opartych na grywalizacji.

Przeprowadzenie cyklu zajęć bazujących na grywalizacji było niewątpliwie twórczą i motywującą do działania formą pracy. Zrealizowany projekt, pt. *Pies i człowiek*[25], rozpoczął się od rozmowy z rodzicami uczniów, zainicjowanej na zebraniu szkolnym. Zostali oni poinformowani o zasadach i celach projektu,

[25] Projekt zrealizowany przez mgr Alinę Nowak w klasie II d Szkoły Podstawowej nr 18 im. Jana Pawła II w Gliwicach.

a także o korzyściach, jakie mogą płynąć z takiej formy przeprowadzonych zajęć. Kolejnym etapem była rozmowa z uczniami, którzy z wielkim entuzjazmem przyjęli informację o sześciodniowym projekcie (pięć dni lekcyjnych oraz wycieczka do schroniska dla psów). Pierwszego dnia zapoznano dzieci z regułami i celami projektu. Uczniowie nie mieli żadnych problemów ze zrozumieniem zaproponowanego sposobu oceniania ich pracy podczas tygodniowej realizacji zadań. Do tematu wprowadził ich gość – pluszowy pies Reks, który opowiedział im swoją historię i pokazał film o przyjaciołach ze schroniska. Dzieci bardzo przejęły się losem psów. Z wielką radością przyjęły informację, że dzięki ich pracy podczas najbliższego tygodnia będą mogły pomóc tym zwierzętom. Przez cały tydzień uczniowie za swoją pracę, zamiast stopni, otrzymywali psie kostki. Ich liczba zależała od trudności i jakości wykonania zadnia. Na każdy dzień były przewidziane dwa punktowane ćwiczenia. W ciągu kolejnych dni każde dziecko mogło wylosować jedno dodatkowo punktowane zadanie. Poprawne wykonanie ćwiczenia wiązało się z otrzymaniem pięciu kostek. Przez pierwsze dwa dni nie było chętnych na podjęcie takiej dodatkowej aktywności, natomiast od trzeciego dnia uczniowie zaczęli podejmować tajemnicze wyzwania. Dla dzieci przygotowano także dwa zadania domowe, które były nagradzane kostkami. Miały one charakter nieobligatoryjny, więc również od uczniów zależało czy je wykonają. Mimo dobrowolności podjęcia pracy, zadania domowe wykonali wszyscy uczniowie. Jedno z nich dzieci mogły oddać następnego dnia, za dwa lub za trzy dni, jednak każdy dzień zwłoki powodował uzyskanie mniejszej liczby kostek. Większość dzieci, poza dwójką, oddało pracę następnego dnia. Dzięki temu uczniowie ćwiczyli umiejętność kalkulacji opłacalności podejmowanych działań, a także samodzielnego podejmowania decyzji. Z prac domowych dzieci została stworzona książka pt. *Moja przygoda z Reksem*. Siedmiolatki otrzymały karty, na których po każdym punktowanym zadaniu przyklejali zdobyte kostki. Na wypadek np. zagubienia karty lub odlepienia się kostki, nauczyciel posiadał kartę zbiorczą uzyskanych punktów i na bieżąco monitorował osiągnięcia uczniów.

Pies Reks towarzyszył uczniom cały tydzień. Codziennie rano był budzony piosenką pt. *I jak tu nie kochać psa* i wyciągany ze zrobionej przez dzieci budy. Reks zadawał dzieciom zadania i opowiadał ciekawe historie. Zadania dotyczyły wszystkich obszarów edukacji przewidzianych dla drugiej klasy szkoły podstawowej, miały różny stopień trudności i odmienne formy. Na koniec dnia uczniowie wkładali Reksa z powrotem do jego budy.

Pod koniec projektu, za zebrane w ciągu całego tygodnia kostki, uczniowie mogli kupić karmę i inne artykuły dla psów ze schroniska. Ilość zebranych kostek przekładała się na ilość towaru jaki dziecko mogło zakupić. Sklep został zorganizowany wspólnie z rodzicami, a towar zakupiony z pieniędzy klasowych. Cały projekt zakończył się wizytą dzieci w schronisku, gdzie każdy ofiarował zakupione przez siebie rzeczy. Uczniowie z ogromną satysfakcją oddawali podarki i mieli poczucie, że zrobili coś naprawdę dobrego oraz ważnego. Zadowolenie

z siebie było jeszcze większe, gdy otrzymali podziękowania od pracowników schroniska. Działania dzieci zostały również docenione przez Panią Dyrektor szkoły, do której uczęszczają siedmiolatki. Uczestnicy projektu zostali odznaczeni z jej rąk medalem *Przyjaciel psa*.

Zdjęcie 2. Uczniowie przygotowujący budę dla psa Reksa

Źródło: zbiór zdjęć własnych.

Podkreślić należy, że uczniowie angażowali się w wykonywane zadania. Byli bardzo zmotywowani do działania. Każdego dnia dopytywali o różne szczegóły związane z projektem, np. czy dużo można kupić rzeczy dla psów za zdobyte kostki? Wykonywana praca opierała się nie tylko na indywidualnych osiągnięciach dzieci, ale także na zjednoczonym wysiłku zespołowym i wspólnych decyzjach. Uczniowie szybko zrozumieli, że zespół odnosi sukces gdy potrafi współdziałać.

Podczas zajęć u dzieci można było obserwować stopniowy wzrost poziomu motywacji do działania. Tygodniowy blok zgrywalizowanych lekcji również dla nauczycielki był źródłem satysfakcji, a także potwierdzeniem, że dzieci uwielbiają się uczyć, ciężko pracować, pokonywać swoje słabości, tylko muszą mieć wsparcie oraz jasno wytyczony i atrakcyjny cel. W tym przypadku była to pomoc psom ze schroniska. Dzieci opowiadały nieobecnym uczniom o projekcie. Siedmiolatki, które z różnych powodów nie mogły uczestniczyć w niektórych zajęciach, bardzo chciały wykonać zadania z dni poprzednich. W ten sposób pragnęły zdobyć kostki, które były do osiągnięcia podczas ich nieobecności, co starano się im umożliwiać. Determinacja, niesłabnące zaangażowanie, cierpliwość, radość, współdziałanie to słowa, którymi można opisać zachowanie i emocje dzieci podczas udziału w zgrywalizowanych zajęciach. Zrealizowano cele zajęć, takie jak

rozbudzanie motywacji, kształtowanie pozytywnych postaw wobec świata ludzi i zwierząt, przeżywanie pozytywnych emocji związanych z dziecięcą rywalizacją, a także zostały stworzone warunki do różnorodnej aktywności dzieci w toku realizacji zadań. Ten tygodniowy projekt przypomniał, że dzieci mają w sobie ogromne pokłady wrażliwości i miłości, dlatego tak ważne jest, by w dalszym życiu tego nie zatraciły. Pozostaje żywić nadzieję, że zrealizowany projekt się do tego przyczyni.

Podsumowanie

W ciągu pierwszych lat swojego życia dzieci nabywają niesamowicie dużo umiejętności. Nikt nie musi ich do tej nauki namawiać ani przekonywać o jej słuszności. Problem spadku motywacji do nauki w latach szkolnych jest zjawiskiem zatrważającym i wciąż nierozwiązanym. Nie istnieje jedna dobra metoda, która sprawdziłaby się w odniesieniu do każdej jednostki czy też grupy i w jakiś niezwykły, życzeniowy sposób ową motywację do nauki niezawodnie podnosiła. Stąd tak ważna jest indywidualizacja procesu kształcenia, budowanie realnego poczucia sprawstwa, pozostawianie uczniom na każdym etapie edukacji jakiegoś obszaru wyboru aktywności, rodzaju podejmowanych zadań itp. Aby być przekonanym do takiego sposobu pracy z dziećmi nauczyciel sam powinien doświadczyć zalet zindywidualizowanego podejścia. Okazją do tego jest okres studiów. Dlatego tak ważnym jest organizowanie zajęć dla studentów, ukazujących różne możliwości uczenia się. Do tego potrzeba jednak czasu i pasji ze strony nauczycieli akademickich, którzy jako pracownicy naukowo-dydaktyczni rozliczani są głównie z działań naukowych oraz do koncentracji na nich są motywowani. Jednak nauka nie musi i nie może być mozolnym procesem, przez który jakoś trzeba przebrnąć. Zdaniem J. Brophy'ego z punktu widzenia nauczyciela motywowanie jest procesem ciągłym, związanym z dynamiką i różnorodnością sytuacji dydaktycznych. Dzięki niemu można stymulować rozwój uczniów, a także rozwijać w nich odpowiedzialność za własną naukę i wprowadzać w świat autoedukacji. Zamiast motywacji opartej na konieczności (muszę) nauczyciel powinien starać się odpowiednimi działaniami wyzwalać u uczących się motywację opartą na wyborze (chcę). Strategie motywowania uczniów do uczenia się powinny koncentrować się na podstawowym motywie, którym należy uczynić nabycie wiedzy lub opanowanie umiejętności, czyli ogólnie mówiąc – uczenie się[26]. Pozostaje nieustanie walczyć o to, aby zindywidualizowane i aktywizujące propozycje, jak zaprezentowane w tym tekście działania z zakresu pedagogiki przygody oraz grywalizacji, stanowiły inspirację dla przyszłych czy obecnych nauczycieli. Stwarza to szansę, aby w swojej pracy zawodowej wykorzystywali innowacyjne rozwiązania, obserwując jak sprawdzą się one w danej grupie uczestników.

[26] J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Konarzewski, Warszawa 2002, [za:] M. Głoskowska-Sołdatow, *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2016, s. 116.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Magdalena Trzcionka
dr, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych, Uniwersytet Jagielloński

INNOWACJE W EDUKACJI – GRYWALIZACJA W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

Streszczenie
Artykuł porusza kwestie związane z grywalizacją procesu dydaktycznego. Główną jego część zajmują opisy przykładów zastosowania technik grywalizacyjnych na zajęciach z przedmiotów Ekonomia i Międzynarodowe rynki finansowe dla studentów kierunków: stosunki międzynarodowe oraz bezpieczeństwo narodowe w Instytucie Nauk Politycznych i Stosunków Międzynarodowych UJ. Omówione w opracowaniu przykłady przeanalizowano w odniesieniu do założonych efektów kształcenia w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje. Analizy wzbogacono o wnioski dotyczące korzyści i kosztów wynikających z podjęcia próby wprowadzenia w strukturę zajęć elementów gier, a następnie zaproponowano zmianę perspektywy myślenia o grze, jaką jest szkoła.
Słowa kluczowe: grywalizacja, innowacje edukacyjne, inicjatywy studenckie

Innovation in Education – Gamification in a Teaching Process
Abstract
This article raises issues related to gamification of the teaching process. The paper contains many examples of the gamification techniques adopted for major courses: Economics and International Financial Markets for students of International Relations and Security Studies in the Institute of Political Science and International Relations of Jagiellonian University. The examples discussed in the article were examined in reference to the assumed teaching effects, grouped into the three categories: knowledge, skills and competences. The article also contains a cost and benefits analysis of gamification in education, and concludes with the proposal of changing the way of thinking about the schooling understood as a game.
Key words: gamification, educational innovation, students' initiatives

Wprowadzenie

Grywalizacja, nazywana również gamifikacją, jako praktyka wykorzystywania w nowych kontekstach myślenia i mechanizmów znanych z gier[1], stanowi wyraźny trend w wielu sektorach, szczególnie w biznesie oraz edukacji. Współczesne przedsiębiorstwa działając w turbulentnym, często w hiperkonkurencyjnym otoczeniu szukają sposobów na poprawę swojej konkurencyjności. Receptą na to ma być wzrost innowacyjności i zaangażowania pracowników. W tym kontekście grywalizacja wydaje się interesującą strategią osiągnięcia tych celów. Z podobnych względów tego typu techniki cieszą się zainteresowaniem sektora edukacji.

Za punkt wyjścia do omówienia problematyki grywalizacji przyjęto rozróżnienie między grą wykorzystywaną jako narzędzie w procesie kształcenia a grywalizacją tego procesu. Gra jest zamkniętą całością, ma swój początek, przebieg i zakończenie. Uczestnicy gry są nastawieni na osiągnięcie wygranej. Grywalizacja zakłada wykorzystanie jednego lub kilku elementów gry w procesie szkoleniowym[2] i postrzegana jest jako zbiór strategii, taktyk i produktów, których zastosowanie pozwala na osiągnięcie celów edukacyjnych[3].

W artykule poruszono kwestie związane z naturą gier i procesu grywalizacji, jego założeń oraz struktury. Omówione w opracowaniu przykłady zastosowanych w procesach dydaktycznych technik grywalizacyjnych odniesiono do założonych efektów kształcenia, w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje. Analizę uzupełniono o wnioski dotyczące korzyści i kosztów wynikających z podjęcia próby wprowadzenia elementów gier w strukturę zajęć, a następnie zaproponowano zmianę perspektywy myślenia o grze, jaką jest szkoła.

Gry i grywalizacja w obszarze edukacji

Grywalizacja na chwilę obecną nie aspiruje do grupy najbardziej popularnych obszarów badań naukowych, jednak liczba artykułów poruszających ten temat jest znaczna i systematycznie rośnie. Na bazie przeglądu dostępnej literatury można wyciągnąć następujące wnioski[4]:

1) praktyki grywalizacji w edukacji i w profesjonalnym sektorze szkoleniowym są częstym i szybko ewoluującym zjawiskiem;

---

[1] Samo pojęcie zostało po raz pierwszy użyte przez Nicka Pellinga, brytyjskiego eksperta IT w 2002 r., ale dopiero 8 lat później spopularyzowano go szerzej, w: *How Gamification Reshapes Learning*, https://elearningindustry.com/free-ebook-how-gamification-reshapes-learning [dostęp: 31.01.2017].

[2] K. Kapp, *Gamification: Separating Fact From Fiction*, 19 March 2014, http://www.clomedia.com/2014/03/19/gamification-separating-fact-from-fiction [dostęp: 31.12.2017].

[3] *How Gamification Reshapes Learning*, https://elearningindustry.com/free-ebook-how-gamification-reshapes-learning [dostęp: 31.01.2017].

[4] I. Caponetto, J. Earp, M. Ott, *Gamification and Education: A Literature Review*, ITD-CNR, http://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf [dostęp: 31.01.2017].

2) główną przesłanką wykorzystania technik grywalizacyjnych w procesie uczenia jest osiągany dzięki nim wzrost motywacji i zaangażowania uczestników;
3) badania empiryczne nad grywalizacją zostały przeprowadzone na różnych poziomach edukacji, ale zdecydowana większość z nich dotyczyła obszaru edukacji na poziomie wyższym (46% wszystkich badań);
4) techniki grywalizacyjne stosowane są w wielu kontekstach edukacyjnych i obszarach przedmiotowych oraz dotyczą kształtowania kompetencji, takich jak gotowość współpracy, kreatywność myślenia i potrzeba samokształcenia.

Punkt ciężkości grywalizacji przesunięty jest z możliwości zdobywania punktów, odznak, konkurowania z innymi uczestnikami na motywy osiągania mistrzostwa, podejmowania wyzwań oraz interakcyjności.

Praktycy projektujący gry szkoleniowe dla sektora biznesu i edukacji wskazują, że motorem uczenia się jest wolność oraz możliwość wyboru. Grywalizacja przynosi najlepsze efekty kiedy pozwala uczącym się myśleć i doświadczać konsekwencji swoich decyzji. Pomaga ona uruchomić emocje, dzięki którym ludzie są w stanie otworzyć się na nowe perspektywy postrzegania i rozumienia rzeczy oraz zjawisk. Tworzy ona również bezpieczną przestrzeń ewaluacji dla zdobytej wiedzy i umiejętności. Grywalizacja może indukować proces wzajemnego dokształcania (*peer learning*) w ramach założonej współpracy, a to z kolei stać się może zachętą do samokształcenia, procesu, w którym uczeń/student/pracownik bierze odpowiedzialność za treści, kierunki i sposoby uczenia się[5]. Aby zastosowanie grywalizacji przyniosło oczekiwane efekty, należy jasno sformułować wyzwania, zadbać o transparentność zasad oraz czytelnie wyjaśnić system i zaprojektowane mechanizmy. Z przeprowadzonych przez eLearning Industry badań wynika, że uczniowie i studenci uczestniczący w kursach, w których wykorzystywane są elementy gier, mają konkretne preferencje dotyczące technik grywalizacji. Najwyżej oceniają oni możliwość osiągania postępów na różnych poziomach gry (30%), system punktowy (27%), dostępność informacji zwrotnej w czasie rzeczywistym (26%) oraz obrazowanie poczynionych postępów (25%). Wśród technik najmniej preferowanych znalazły się przede wszystkim: konkurowanie z przyjaciółmi (13%), wirtualne prezenty (12%), bycie częścią narracji (11%), avatary (3%) i waluty wirtualne (2%). Z kolei zapytani o czynniki poprawiajcie motywacje zdobywania wiedzy i umiejętności w procesie dydaktycznym opartym o grywalizację, wskazali system punktowy (89%), zróżnicowanie trudności na poszczególnych poziomach oraz interesującą zawartość treściową (82%), a także rankingi punktów i możliwość konkurowania z kolegami (62%). W innym badaniu, przeprowadzonym przez naukowców Uniwersytetu Kolorado, które objęło uczestników profesjonalnych szkoleń, grywalizacja podniosła

[5] *How Gamification Reshapes Learning*, https://elearningindustry.com/free-ebook-how-gamification-reshapes-learning [dostęp: 31.01.2017].

stopę retencji przekazywanej wiedzy o 9%. Dzięki temu po ukończeniu kursu uczestnicy mieli szansę na zapisanie nowych informacji w pamięci długotrwałej, co dawało możliwość odwoływania się do niej lub jej zastosowania w realnych sytuacjach w przyszłości[6].

Efektywność grywalizacji w podnoszeniu motywacji, kreatywności i zaangażowania uzyskiwana jest przede wszystkim dzięki klarownemu obrazowaniu postępów, stawianiu wyzwań oraz uzmysławianiu celu uczestnictwa w procesie kształcenia[7].

Grywalizacja a efekty kształcenia

Uczelnie wyższe w swoich programach nauczania, obok zaplanowanych przedmiotów, prezentują profil absolwenta i pod kątem tych założeń tworzą następnie sylabusy kursów akademickich. Założone efekty kształcenia realizowane są w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje. Dzięki skokowemu rozwojowi technologii informacyjnych, z internetem na czele, zasób dostępnej informacji i szybkość jego narastania jest ogromna. Zmienia to charakter współczesnej edukacji, w której nauczyciel przestaje być głównie źródłem wiedzy, a to czego może nauczyć, to przede wszystkim sposób jej pozyskiwania, weryfikowania rzetelności źródeł oraz analizowania i interpretowania informacji. Wiedza dezaktualizuje się w szybkim tempie i może to nastąpić w trakcie trwania studiów licencjackich, a tym bardziej magisterskich. Stąd proces dydaktyczny powinien być zorientowany na kształcenie umiejętności oraz kompetencji. Istnieje wiele przesłanek stojących za taką koncepcją projektowania kursów, spośród których jedną z najważniejszych jest przygotowanie studenta do wyzwań czekających go na rynku pracy. W raportach dotyczących oczekiwań stawianych przyszłym pracownikom przez pracodawców znajdują się przede wszystkim kompetencje **samoorganizacyjne**, związane z takimi umiejętnościami jak: zarządzanie czasem, samodzielność, podejmowanie decyzji, przejawianie inicjatywy, odporność na stres i chęć do pracy; a także kompetencje **interpersonalne**, w tym umiejętność kontaktowania się z ludźmi, bycia komunikatywnym, współpracy w grupie, zdolność rozwiązywania konfliktów; oraz **zawodowe**, czyli specyficzne umiejętności niezbędne do wykonywania zadań właściwych dla danego stanowiska pracy[8].

---

[6] Ch. Pappas, *The Top Gamification Statistics And Facts For 2015 You Need To Know*, https://elearningindustry.com/top-gamification-statistics-and-facts-for-2015 [dostęp: 31.01.2017].

[7] *How Gamification Reshapes Learning*, https://elearningindustry.com/free-ebook-how-gamification-reshapes-learning [dostęp: 31.01.2017].

[8] M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Raport Cząstkowy V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego (2010–2015), http://www.uj.edu.pl/documents/102715934/546e8b8c-5922-49f3-b15f-b1c4cdae1197 [dostęp: 31.01.2017].

Odpowiedzią na wymagania kompetencyjne stawiane absolwentom przez przyszłych pracodawców, szczególnie w kontekście umiejętności samorganizacyjnych i interpersonalnych, może być precyzyjnie zaprojektowana grywalizacja kursów akademickich, realizowanych w dowolnych obszarach. W zależności od przyjętych technik grywalizacji, uczestnik kursu ma możliwość wejścia w potencjalny, tymczasowy świat, gdzie może testować strategie osiągania założonych celów lub nowe rozwiązania dla postawionych problemów. Charakter zaprojektowanej rzeczywistości może wspierać proces kształcenia konkretnych umiejętności i kompetencji w ramach zastosowanych elementów gier, np. strategicznych lub RPG (*role playing games*). Odmienność rzeczywistości nadaje atmosferze pracy większą swobodę, a uczestników przysposabia o większe poczucie sprawczości. Praca i jej efekt stanowi dla uczestników swoiste wyzwanie, które wymyka się utartym schematom pozwalając myśleć o samym procesie dochodzenia do wyniku w kategoriach przygody lub rozrywki. Dodatkowo społeczny charakter grywalizacji wzmacnia umiejętności i kompetencje w obszarach zbierania oraz przetwarzania informacji, komunikacji, współpracy w grupie, a także poszanowania odmiennych wartości, postaw i opinii. Warunkiem skuteczności grywalizacji jest świadomość uczestników w kwestii zakładanych efektów kształcenia w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje.

Przykłady zrealizowanych projektów grywalizacyjnych

Przebieg procesu dydaktycznego daje szansę na szerokie zastosowanie technik grywalizacyjnych. W niniejszym artykule omówiono przykłady zastosowania elementów gier w procesie dydaktycznym na kilku jego poziomach: grywalizacja jako narzędzia klasyfikacji, wykorzystanie gier tematycznych na zajęciach, a także przykłady grywalizacji warunków zaliczenia oraz tworzenia gier w ramach projektu zaliczeniowego. Przykłady te dotyczą zastosowania w pracy dydaktycznej elementów gier strategicznych, RPG, planszowych i terenowych.

Wbrew pozorom pomysł na pierwszą grę pojawił się nie jako próba uatrakcyjnienia zajęć, ale rozwiązanie problemu technicznego związanego z dużą liczebnością grupy wykładowej. Wywiązanie się z założonych w sylabusie warunków zaliczenia przedmiotu okazało się karkołomne, ponieważ czerwcowe prognozy dotyczące wyniku rekrutacji w efekcie były niedoszacowane. Sylabus zakładał bowiem, że studenci mogą uzyskać zaliczenie na podstawie wyników egzaminu bądź pracy pisemnej na temat zaproponowany przez prowadzącą kurs. Grupa liczyła 100 osób i na pierwszych zajęciach wszyscy obecni studenci zadeklarowali chęć pisania eseju. Nie było to możliwe ze względu na skalę prac do poprawy z końcem semestru. Pierwsza gra powstała w celu ograniczenia liczby studentów, którzy będą mieli możliwość zaliczyć przedmiot na podstawie napisanej pracy. Ze względu na chęć zaangażowania możliwie największej ilości

chętnych, gra została zaprojektowana w trzech etapach. Instrukcja gry i polecenia zamieszczane zostały na facebookowym profilu prowadzącej kurs, choć każdy z etapów wymagał wykorzystania przez studentów innych narzędzi i innego medium komunikacji. Opis kolejnych etapów pojawiał się wraz z ogłoszeniem wyników poprzedniego. Pierwszym z nich była odpowiedź na pytanie związane z bieżącym zdarzeniem, które dotyczyło treści wykładu. Pytanie, podobnie jak instrukcja, zostało zamieszczone na facebookowym profilu prowadzącej zajęcia, a studenci mieli w jak najkrótszym czasie przesłać odpowiedź w komentarzu. Tym sposobem, z ponad 100 osób, do drugiego etapu gry zakwalifikowało się 30 studentów, którzy przesłali prawidłową odpowiedź. Tym razem studenci mieli zebrać się w 3-osobowe grupy i przygotować trwający nie dłużej niż 1,5 minuty film na podstawie opracowanego samodzielnie scenariusza dotyczącego kwestii poruszanych na wykładzie. Studenci zostali poproszeni o zamieszczenie filmu w serwisie Youtube. Ocena filmów przeprowadzona została dwuetapowo. Po pierwsze, na każdy z filmów mogli głosować pozostali studenci z danego roku oraz wszyscy zaproszeni do obejrzenia filmu ich znajomi. Celem rozszerzenia grupy odbiorców była popularyzacja treści omawianych na wykładzie poza społeczność jednego roku i jednej uczelni. Na bazie oddanych głosów prowadząca stworzyła ranking 10 filmów. Po drugie, film pod kątem merytorycznej zawartości oceniła prowadząca zajęcia, tworząc listę rankingową. Następnie noty na obydwu listach zostały zsumowane i tym sposobem otrzymano wyniki końcowe dla drugiej tury zmagań. Trzy zwycięskie grupy wzięły udział w ostatnim etapie, który przyjął formułę gry terenowej. W przestrzeni kampusu uczelni, w plastikowych kapsułach jajek niespodzianek, zostały umieszczone tematy pięciu esejów zaliczeniowych (fot. 1).

Skrytki zostały rozmyślnie ulokowane w miejscach, które student pierwszego roku powinien dobrze poznać. Były to: biblioteka uczelniana, biuro działu kontaktów z zagranicą, biuro sekcji sportowej, siedziba koła studenckiego oraz biuro zarządzającego kampusem. Studenci mieli rozpocząć poszukiwania kapsuł w czytelni głównej, gdzie po podaniu hasła otrzymali dalsze instrukcje postępowania. Głównym celem zadań przewidzianych w bibliotece było zaznajomienie studentów z zasobami bibliograficznymi dotyczącymi tematyki wykładu, ich dostępnością i formą (pozycje książkowe, multimedialne oraz czasopisma), aby w efekcie otrzymać od bibliotekarza wskazówkę dotyczącą lokalizacji kapsuły z tematem eseju. Wszyscy studenci dostali zadanie odszukania informacji na związany z wykładami temat w każdym dziale biblioteki naukowej. Ci, którym udało się to zrobić najszybciej, otrzymywali tekturową matrycę z wyciętymi dziurkami, która przyłożona do wskazanego tekstu dawała nazwę miejsca, w którym ukryta jest kapsuła. Szanse na przypadkowe odnalezienie jajek były znikome, ponieważ pieczę nad nimi sprawowali pracownicy konkretnych działów.

Fot. 1. I etap gry o temat eseju zaliczeniowego

Źrodło: archiwum autorki.

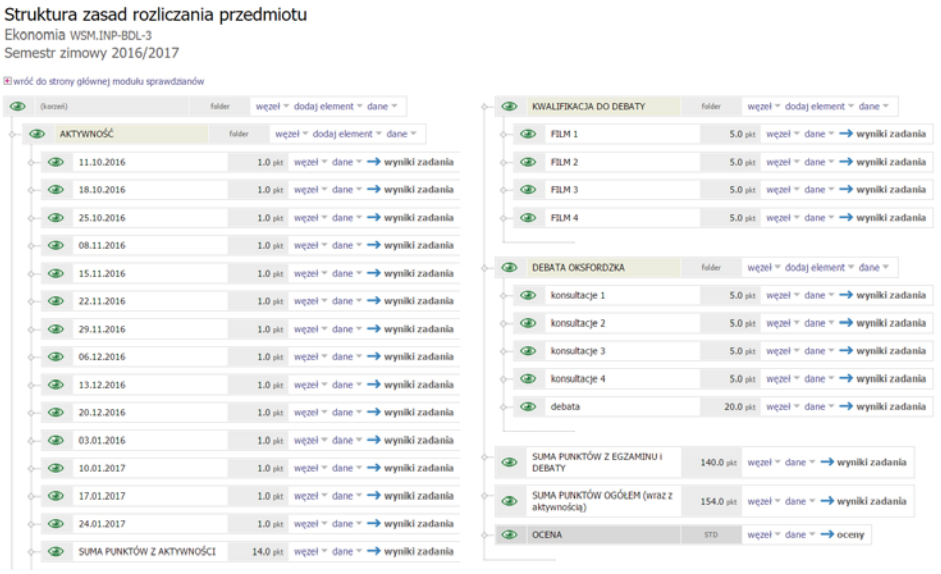
Innej grupie studentów prowadząca zaproponowała dwie opcje uzyskania zaliczenia kursu z ekonomii. Był to tradycyjny egzamin w formie testu składającego się z 10 pytań opisowych – każde za 10 punktów, do którego studenci mieli podejść w sesji egzaminacyjnej oraz debata oksfordzka, która miała zostać przeprowadzona przez studentów na ostatnim wykładzie. Grupa studentów liczyła ok. 80 osób i do debaty, która przewidywała udział 8 osób, zgłosiło się 36 chętnych. Prowadząca zdecydowała się wykorzystać elementy gry, aby dokonać sprawiedliwej kwalifikacji do grupy dyskutantów. Zaprojektowała ona siatkę punktacji debaty, która rozpięta była na trzech etapach: oglądaniu filmów, konsultacjach przygotowujących i udziale w debacie. Przez cztery kolejne tygodnie na wykładzie zadawała pytania, na które odpowiedź można było znaleźć w określonej książce dotyczącej tematyki wykładu. Książki te nie zawsze były dostępne w Bibliotece Jagiellońskiej, dlatego studenci musieli rozszerzyć obszar poszukiwań i objąć nim księgozbiór innych bibliotek naukowych działających w Krakowie. Pytanie i wskazówka zamieszczane były również na platformie e-learningowej PEGAZ, aby nie dyskwalifikować studentów, którzy danego dnia nie mogli pojawić się na wykładzie. Prowadząca za każdym razem tworzyła ranking studentów według kryterium szybkości przesłania poprawnej odpowiedzi. Pierwszych ośmiu studentów z listy otrzymywało tytuł filmu, który

należało obejrzeć, a następnie krótko, w formie pisemnej, odpowiedzieć na pytanie problemowe dotyczące wątku ekonomicznego w filmie lub ekonomicznej perspektywy spojrzenia na fabułę. Filmoteka była zróżnicowana tematycznie i rodzajowo, zawierała bowiem film dokumentalny, komedię, film futurystyczny oraz film drogi. Prowadzącej zależało na tym, żeby studenci spojrzeli na problematykę poruszaną na wykładzie w sposób świeży i nieszablonowy. Studenci za przygotowane minieseje otrzymywali maksymalnie 5 punktów, które wliczano do punktacji pierwszego etapu debaty. Na końcu tego etapu powstał ranking punktowy, z którego studenci z ośmiu pierwszych miejsc zakwalifikowali się do debaty. Następnie zostali poproszeni o uformowanie dwóch czteroosobowych grup, czego wymagał format debaty. W drugim etapie poproszono ich o udział w czterech wspólnych spotkaniach z prowadzącą, podczas których musieli zaprezentować postępy w przygotowaniu do debaty. W tym miejscu warto nadmienić, że to, czy dana grupa będzie miała za zadanie obronić czy obalić postawioną wcześniej tezę, miało się okazać na parę minut przez debatą, w wyniku losowania (rzut monetą). Zamierzeniem prowadzącej było m.in. wykształcenie w studentach umiejętności planowania strategicznego, współpracy w grupie, adaptacji do płynnie zmieniających się warunków, rzetelnego przygotowania i odpowiedzialności za wyniki pracy swojej oraz grupy. Za czynny udział w konsultacjach każda osoba otrzymywała dodatkowe punkty – za każde spotkanie 5 punktów. Trzeci etap stanowiła sama debata oksfordzka. Cała grupa – dyskutanci oraz osoby zasiadające w gronie publiczności – mogła zdobyć punkty potrzebne do zaliczenia przedmiotu. Za udział w debacie studenci mogli otrzymać maksymalnie 20 punktów, bez względu na to, czy byli w grupie dyskutantów czy publiczności. W sumie z trzech etapów można było uzyskać 60 punktów, co jednocześnie było progiem zaliczenia w przypadku testu końcowego. Studenci, którzy otrzymali w przebiegu debaty mniejszą ilość punktów mogli podejść do egzaminu, aby uzupełnić punkty brakujące do zaliczenia na ocenę dostateczną lub powalczyć o ocenę wyższą. W ramach kursu z ekonomii można było zdobyć dodatkowe punkty z aktywności na zajęciach, ale uruchamiane one były w momencie, kiedy studentowi udało się uzyskać zaliczenie, czyli co najmniej 60 punktów z debaty i/lub egzaminu[9]. Studenci mogli na bieżąco kontrolować ilość uzyskanych punktów za pomocą systemu USOS (schemat 1).

Pierwszy z omówionych projektów grywalizacyjnych, którego przyczynkiem powstania był problem techniczny związany z realizacją założeń sylabusa, spowodował, że efekty związane z wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami zostały osiągnięte w wyższym stopniu niż w konwencji tradycyjnego wykładu. Wieloetapowa gra kwalifikacyjna uatrakcyjniła przebieg zajęć, umożliwiając studentom samodzielne opracowanie materiałów i nadanie treściom wykładowym oryginalnej interpretacji. Wymagania kolejnych etapów były na tyle różnorodne, że stały się szansą na zdobycie dodatkowych umiejętności i kompetencji nie tyl-

[9] W związku z tym punkty z aktywności mogły podnieść ocenę końcową z minimum dostatecznej na wyżej.

ko w pozyskiwaniu oraz analizowaniu treści, ale także pracy zespołowej, a także szerokiej popularyzacji wyników, również w środowisku pozaakademickim. Cały projekt przebiegł dodatkowo w atmosferze twórczej rozrywki, choć sama formuła prowadzenia kursu pozostała tradycyjna (wykład). W drugim przypadku – grze–debacie – studenci mieli okazję zastosować inną perspektywę w analizowaniu treści multimedialnych, z pozoru niezwiązanych z zakresem merytorycznym wykładu. Nietypowe ujęcie tematu pozwoliło im na nieszablonowe podejście do rozwiązywania postawionych przed nimi problemów. Dzięki sekwencji konsultacji, w której uczestniczyli ich koledzy – rywale mogli strategicznie rozegrać prezentacje wyników swojej pracy, wzajemnie inspirowali się i dokształcali oraz mieli okazję współpracować w grupie w przygotowaniu materiałów, rozdzieleniu ról w debacie oraz zaprojektowaniu linii obrony czy ataku. Z kolei sama debata dała im szansę na przetrenowanie umiejętności retorycznych oraz stanowiła okazję do krytycznego odniesienia się do argumentacji strony przeciwnej i mówców z grona publiczności.

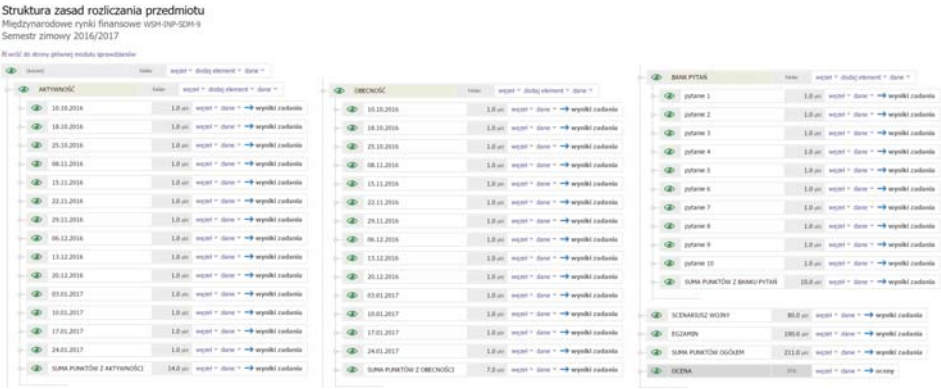


Schemat 1. Siatka punktów w systemie USOS

Źródło: PrintScreen profilu USOS autorki.

Kolejny rodzaj gier, których elementy można zastosować w procesie dydaktycznym, to gry strategiczne. Można zaprojektować system, który umożliwi studentom wybór sposobu zaliczenia przedmiotu na bazie kilku aktywności. Studenci mogą zaprojektować strategię zaliczenia dopasowując ją do swoich zainteresowań, możliwości, preferencji ryzyka, trudności etc., a także optymalizując nakłady czasu, włożonego wysiłku i szanse zdobycia większej ilości punktów.

Mechanika grywalizacji powinna być ściśle dopasowana do założeń sylabusa w aspekcie planowanych efektów WIEDZA–UMIEJĘTNOŚCI–KOMPETENCJE, by dowolna strategia przyjęta przez studenta, w możliwie najwyższym stopniu, pozwalała na osiągnięcie zamierzonych celów. W zależności od charakteru zaproponowanych działań oraz wymaganych terminów zakończenia prac, student może rozłożyć sobie pracę na cały semestr. Wobec tego cenne byłoby zaprojektowanie narzędzi, dzięki którym student będzie mógł bieżąco orientować się w ilości uzyskanych punktów. Będzie to dla uczestnika gry cenna informacja potrzebna do ewentualnej korekty przyjętej strategii w zależności od zmiennych preferencji, dostępności materiału, czasu przewidzianego na przygotowanie oraz ambicji związanych z oceną końcową. Wszystkie te czynniki mogą ulec zmianie w trakcie trwania semestru. Poniżej, zamieszczono przykładową siatkę punktów przygotowaną za pomocą systemu USOS (schemat 2).



Schemat 2. Siatka punktów w systemie USOS

Źródło: PrintScreen profilu USOS autorki.

Studenci mogli otrzymać punkty w ramach wielu działań, takich jak: obecność na zajęciach, aktywność, bank pytań, gra internetowa, scenariusz wojny walutowej oraz egzamin. Każda obecność na wykładzie pozwala na uzyskanie jednego punktu. Aktywność w trakcie zajęć, polegająca na udziale w dyskusji, odpowiedzi na pytanie zadane przez prowadzącą lub własna interpretacja treści, również premiowana była 1 punktem. Studenci mogli ułożyć pytania egzaminacyjne według formuły egzaminu 2.0[10] na podstawie zaproponowanej przez

[10] Studenci tworzą bank pytań, z którego wykładowca wybiera pytania egzaminacyjne. Studenci otrzymują za poprawnie ułożone pytanie dodatkowe punkty wliczane do egzaminu. Pytanie powinno spełniać kryteria merytoryczne i formalne. Warunki merytoryczne to przede wszystkim spójność treści pytania z materiałem przedmiotowym kursu oraz bazowanie na literaturze, zaproponowanej przez wykładowcę. Warunki formalne dotyczą formy pytania (zamknięte, otwarte), odpowiedzi, która nie jest interpretacją studenta, ale pochodzi bezpośrednio ze źródła (fotografia, skan lub PrintScreen fragmentu tekstu), opisu bibliograficznego źródła oraz poprawności językowej i klarowności pytania. Więcej na temat formuły Egzaminu 2.0 w: A. Filip, P. Drąg, *The creation of „questions bank" and introduction of 2.0. Examination session*, „Information Systems in Management" 2015, vol. 4, nr 4, s. 241–250.

prowadzącą literatury. W przypadku gdy ilość pytań w banku przygotowanym przez grupę studentów przekroczyła liczbę dwudziestu, prowadząca deklarowała, iż wybierze z tej puli dwa pytania z dziesięciu, które pojawią się na egzaminie końcowym. Za każde poprawnie ułożone pytanie, które spełniało warunki formalne i merytoryczne student mógł uzyskać 1 punkt. Co więcej, studenci mogli rozegrać partię gry internetowej zamieszczonej na stronie Europejskiego Banku Centralnego, zamieścić na platformie elearningowej PEGAZ Print Screena wyniku końcowego i otrzymać ilość punktów odpowiadającą ilości zdobytych w grze „gwiazdek". Studenci mogli również przygotować scenariusz wojny walutowej, który należało następnie „obronić" na osobnym, indywidualnym spotkaniu z prowadzącą. Przygotowanie scenariusza wiązało się z otrzymaniem maksymalnie 80 punktów. Wiedza na temat międzynarodowych rynków finansowych, którą student mógł opanować w trakcie kursu, mogła okazać się niewystarczająca, żeby stworzyć prawdopodobny scenariusz wojny mającej rozegrać się w najbliższej przyszłości. Prowadząca podała dodatkowe pozycje książkowe spoza listy lektur obowiązkowych, ale podejmujący wyzwanie studenci musieli wykazać się umiejętnością wykorzystania konkretnych mechanizmów rynku finansowego i połączyć je z kontekstem ekonomicznym, politycznym oraz społecznym stosunków międzynarodowych, w celu uprawdopodobnienia scenariusza przyszłych zdarzeń. Jeden student wykazał się inwencją twórczą, przedstawiając scenariusz w kontrze do zadanego tematu. Przygotował mianowicie opis zdarzeń, w którym instytucje międzynarodowe zapobiegły wojnie walutowej za pomocą sekwencji ruchów politycznych i gospodarczych na poziomie ponadnarodowym. Ostatnią możliwością zdobycia punktów potrzebnych do zaliczenia był egzamin w formie testu pytań otwartych. Test składał się z 10 pytań opisowych, z których dwa pochodziły z przygotowanego przez studentów banku pytań. Poprawne odpowiedzi na wszystkie pytania pozwalały na zdobycie maksymalnie 100 punktów. Zaliczenie przedmiotu na ocenę dostateczną wymagało zdobycia co najmniej 60 punktów, a ocenę bardzo dobrą zdobyli studenci, którzy otrzymali 92 punkty lub więcej. Zgodnie z regulaminem studiów obecność na wykładzie nie jest obowiązkowa, więc tak zaprojektowana siatka punktów umożliwiała wszystkim studentom, w tym pracującym lub studiującym na innych kierunkach, zdobycie wystarczającej liczby punktów na teście, by otrzymać najwyższą możliwą ocenę z przedmiotu. Warto w tym miejscu wspomnieć, że studenci często wychodzili z propozycją innych projektów, które mogliby zrealizować w ramach kursu. Przykładowo: pod koniec semestru, w którym odbywał się kurs z Międzynarodowych Rynków Finansowych, grupa studentów zgłosiła się do prowadzącej z propozycją nakręcenia filmu edukacyjnego na temat malwersacji finansowych na rynkach finansowych. Studenci sugerowali, że projekt ten mógłby być alternatywą dla scenariusza wojny walutowej, co wiązałoby się z możliwością otrzymania 80 punktów. Studenci wspólnie z prowadzącą kurs uzgodnili warunki formalne i merytoryczne związane z projektem filmowym. Tym sposobem powstał mate-

riał dydaktyczny, którego bogata treść i atrakcyjna fabuła pozwala na wykorzystanie go na zajęciach w kolejnym roku akademickim.

Inwencja studentów dotycząca warunków zaliczenia bywa zaskakująca, zarówno w kwestii rozmachu, jak i stopnia ich zaangażowania. Na ćwiczeniach z ekonomii grupa studentów zaproponowała, że zorganizuje spotkanie z praktykami biznesu, na które zaprosi kolegów i koleżanki z roku, swoich znajomych oraz wszystkie zainteresowane osoby. Zaproponowanym tematem spotkania była działalność startup-owa. Lista zaproszonych prelegentów została skonsultowana z prowadzącą kurs, ale całość organizacji zdarzenia, łącznie z wyborem i zaproszeniem gości (młodzi, krakowscy star-upowcy, przedsiębiorcy), rezerwacją sali (Klub pod Jaszczurami) oraz akcją promocyjną, spoczęła na pomysłodawcach spotkania. Temat oraz plan spotkania okazał się na tyle ciekawy, że studencki projekt został objęty patronatem Akademickiego Inkubatora Przedsiębiorczości UJ, co podniosło rangę całego zdarzenia (fot. 2.).

Fot. 2–3. Spotkanie ze krakowskimi startup-owcami zorganizowane przez studentów

Źródło: archiwum autorki, fot. Barbara Bogacka.

Tradycyjnie gry wykorzystywane są najczęściej jako narzędzie dydaktyczne. Studenci chętnie korzystają z możliwości rozbicia zastanej formuły zajęć, wspólnego spędzenia czasu w swobodnej atmosferze. Studenci podkreślali fakt, że partia ekonomicznej gry planszowej nie tylko znacznie uatrakcyjniła zajęcia, ale pozwoliła na efektywniejsze zrozumienie i przyswojenie przedstawionych w niej mechanizmów finansowych. Doświadczenie to skłoniło niektórych studentów do przyjęcia zaproszenia do przetestowania gry finansowej, zaprojektowanej przez wykładowcę jednej z radomskich uczelni wyższych. Beta-test gry Syggle odbył się poza zajęciami w krakowskim pubie dla graczy HEX (fot. 3).

Fot. 4–5. Testowanie gry planszowej SYGGLE autorstwa Jacka Borowiaka

Źródło: archiwum autorki, fot. Agata Słupińska.

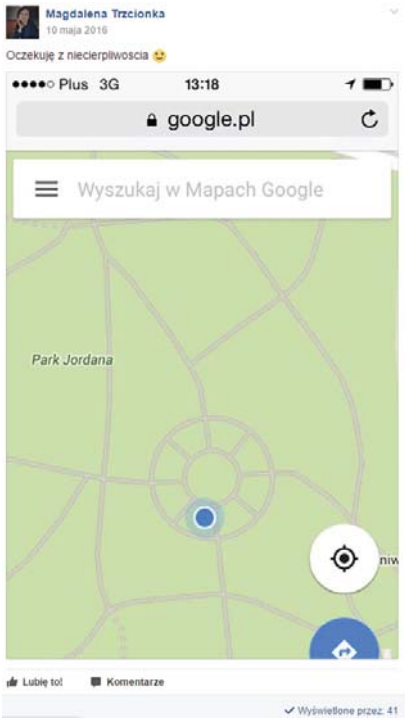
Co więcej, jeden ze studentów zaproponował, że w ramach pracy zaliczeniowej przygotuje grę typu RPG (*Role Playing Game*), która finalnie została zaprezentowana i przetestowana przez całą grupę wykładową na ostatnich zajęciach. Scenariusz gry przewidywał, że uczestnicy podzielą się na drużyny reprezentujące poszczególne państwa: Chiny, Rosję, USA, Francję i Wielką Brytanię. Każda z grup miała wytypować osoby, które wcieliłyby się w rolę prezesa banku centralnego, ministra finansów i ministra gospodarki. Osoby te, po konsultacjach z grupą, podejmowałyby decyzję odnośnie polityki gospodarczej, w tym polityki fiskalnej i monetarnej, które miałyby realny wpływ na koniunkturę międzynarodowych rynków finansowych. Mechanika gry zakładała również występowanie zjawisk zewnętrznych na arenie międzynarodowej, takich jak zamachy terrorystyczne lub klęski żywiołowe, które zmieniały kontekst podejmowanych przez grupy decyzji. Gra była rozgrywana w 10 rundach. Każda runda kończyła się podsumowaniem wyników, które były obliczane za pomocą algorytmów zaprojektowanych przez twórcę gry. Wygrywał ten zespół, który kończył zmagania z najlepszymi wynikami makroekonomicznymi (stopą wzrostu gospodarczego, stopą bezrobocia i inflacji).

Inwencja twórcza studentów stała się inspiracją do całkiem nowego projektu, który zakładał współpracę studentów z praktykami, partnerami zewnętrznymi. W kursie ekonomii uczestniczyła około stuosobowa grupa studentów. Prowadząca zaprosiła do współpracy cztery agendy UJ: Dział Promocji i Informacji, Centrum Transferu Technologii CITTRU, Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości oraz Biuro Karier UJ. Reprezentanci każdej agendy na wykładzie gościnnym przedstawili cele i charakter działania swoich organizacji oraz zlecili grupie studentów rozwiązanie konkretnego problemu, najczęściej związanego z komunikacją i przepływem informacji do swoich grup docelowych. W ramach ćwiczeń mniejsze grupy (4–5-osobowe) miały wybrać partnera i zaprojektować grę, która rozwiąże przedstawiony problem. Studenci mogli liczyć na kontakt z partnera-

mi w trakcie trwania semestru, dzięki czemu mogli otrzymać wsparcie w zakresie dostępu do potrzebnych informacji lub konsultacje elementów projektu. Zamierzeniem prowadzącej było – po pierwsze, ulokowanie projektu studentów w realnej rzeczywistości. Po drugie, studenci mieli szanse kontaktu z praktykami pracującymi w konkretnych organizacjach. Po trzecie, do współpracy zaproszone zostały agendy, z którymi studenci mogą lub powinni nawiązać kontakt w trakcie trwania swoich studiów, aby skorzystać ze wszystkich możliwości zdobycia i podniesienia kwalifikacji zawodowych, jakie oferuje Uniwersytet Jagielloński.

W trakcie cotygodniowych zajęć grupy projektowe raportowały postępy prac, dzieląc się z pozostałymi zespołami swoimi pomysłami, rozwiązaniami, ale i barierami, na które natrafili. Pozostali studenci mieli za zadanie aktywnie przysłuchiwać się wypowiedziom kolegów, komentować i konsultować wyniki prac. W trakcie otwartych dyskusji, niekiedy burz mózgów, studenci dzielili się między sobą nie tylko informacjami dotyczącymi procesu tworzenia produktu, ale diagnozowali również problemy grupy docelowej gier (studentów i wykładowców), a także mechanizmy i bariery współpracy wewnątrz swoich grup projektowych. Wśród ponad 20 grup projektowych znalazły się takie, które doświadczyły impasu we współpracy lub niemocy twórczej, jaka zablokowała im dalsze prace nad projektem. Prowadząca decydowała się wtedy na podjęcie niestandardowych kroków, które mogły uwolnić kreatywność studentów i na powrót wprowadzić atmosferę luzu oraz swobody pracy nad projektem. Pierwszy projekt pobudzenia innowacyjności zrodził się spontanicznie. Prowadząca zdecydowała się zaprosić grupy ćwiczeniowe do pobliskiego Parku Jordana. Tam, często zmieniając zajmowane miejsca, oznaczała swoją lokalizację na Facebooku (funpage projektowy). Grupa, która pierwsza dotarła we wskazane miejsce mogła skonsultować postępy swoich prac i być wcześniej zwolniona z ćwiczeń. W trakcie zabawy zdarzały się nieprzewidziane wypadki, np. prowadząca w trakcie zmieniania „kryjówki" wpadła na grupę studentów, która spóźniła się na ćwiczenia i nie zdążyła się jeszcze zorientować jakie są zasady gry. Chwile później dwie grupy zorganizowały zawody sprinterskie, których metą była ławka zajmowana przez prowadzącą. Prowadząca utrwalała te momenty na zdjęciach i zamieszczała na facebookowym funpage'u, gdzie mogli je komentować studenci z innych grup ćwiczeniowych, którzy mieli zajęcia następnego dnia.

Dla pozostałych grup ćwiczeniowych prowadząca zorganizowała inną zabawę terenową. Informacja o miejscu, gdzie studenci mogą odnaleźć prowadzącą znajdowała się w szklanej butelce, której zdjęcie prowadząca umieszczała na funpage'u. Otoczenie widniejące na zdjęciu miało naprowadzić studentów na właściwy trop. Zamierzeniem prowadzącej było, prócz rozluźnienia atmosfery pracy i pobudzenia innowacyjności, zaznajomienie studentów pierwszego roku z walorami zabytkowymi Krakowa. Podobnie jak w pierwszym przypadku zabawa została utrwalona na zdjęciach zamieszczanych na grupowym funpage'u (fot. 6).



Fot. 6–7. Gry terenowe

Źródło: archiwum autorki.

Rezultaty zabawy terenowej przeszły najśmielsze oczekiwania prowadzącej. Z sześciu grup projektowych, które utknęły na różnych etapach prac, cztery w trakcie terenowych konsultacji wymyśliły ciekawy pomysł na grę dla swoich partnerów lub zakreśliły strategię jego udoskonalenia.

W ramach projektów ćwiczeniowych powstały rozwiązania grywalizacyjne, w tym systemy motywacyjne, turnieje, platformy komunikacyjne, rozwiązania wykorzystujące bazy danych oraz gry: planszowe i zręcznościowe. Wszystkie z zaproponowanych rozwiązań wykorzystywały nowoczesne technologie informacyjne. Poziom jakościowy prac studentów okazał się na tyle wysoki, że prowadząca dała wszystkim grupom możliwość zaprezentowania wyników swojej pracy partnerom zewnętrznym. Ostatni blok ćwiczeniowy został poświęcony nowoczesnym technikom efektywnej prezentacji, dzięki czemu studenci mogli stworzyć ciekawą formułę prezentacji, promując swoje dokonania oraz przetrenować umiejętności związane z wystąpieniami publicznymi.

Partnerzy zewnętrzni zostali zaproszeni na ostatnie dwa wykłady. Każda grupa projektowa miała 10 minut na zademonstrowanie swoich rozwiązań i mogła liczyć na komentarz ze strony praktyków pod kątem jakości projektu, jego zalet i wad, a także barier, jakie mogą się pojawić w trakcie jego implementa-

cji. Finalnie z 18 projektów, które wzbudziły szczere zainteresowanie partnerów, pod kątem nieszablonowości i świeżości spojrzenia na zgłoszony problem, dwa doczekały się realizacji. Aktualnie jedna z tych grup projektowych działa pod skrzydłami Akademickiego Inkubatora Przedsiębiorczości UJ, opracowując projekty komercyjne i przygotowując się do założenia własnego startup-u.

Ćwiczenia, których efektem były powyższe projekty prowadząca uznała za najbardziej ewolucyjne ze wszystkich dotychczas podejmowanych. Przedsięwzięcie to od początku zakładało większe upełnomocnienie studentów, ponieważ wcześniejsze doświadczenia prowadzącej przekonały ją, że większa autonomia studentów może zaowocować ciekawszymi rezultatami ich pracy, a także lepszą jakością relacji między wykładowcą a studentami.

Korzyści i koszty związane z grywalizacją procesu dydaktycznego

Omówione przypadki grywalizacji zajęć dla studentów pokazują szeroki zakres zastosowania elementów gier w praktyce pracy nauczyciela akademickiego. Proces grywalizacji niesie ze sobą liczne korzyści wynikające z poprawy skuteczności w osiąganiu założonych efektów kształcenia, szczególnie w zakresie umiejętności i kompetencji. Przeprowadzone badania empiryczne dowodzą, że nie ma istotnej zależności statystycznej między osiągniętymi przez studentów wynikami a sposobem prowadzenia zajęć. Studenci nie osiągali lepszych rezultatów na egzaminach po przeprowadzeniu kursu przy wykorzystaniu grywalizacji, co najwyżej zajęcia ocenili jako bardziej atrakcyjne[11]. W badaniach jednak pominięto kwestie związane z nowymi umiejętnościami i kompetencjami, skupiając się na retencji wiedzy. Szybko zmieniająca się rzeczywistość życia społecznego, pogłębiająca się złożoność systemów społecznych, chaos informacyjny, rosnąca konkurencyjność rynków, w tym rynku pracy, nastawienie na krótkookresowe korzyści kosztem długookresowego planowania i generowana tym niepewność, wymusza zmianę podejścia do kwestii edukacji na poziomie wyższym. Promowana koncepcja uczenia się przez całe życie wzbogacana być powinna elementami poprawiającymi elastyczność podejścia do zmieniających się warunków otoczenia. Dlatego większa uwaga winna być poświęcona aspektowi kształcenia umiejętności i kompetencji. Wśród najbardziej cenionych powinny się znaleźć takie, które dotyczą pozyskiwania, analizowania i interpretacji informacji, czyli budowaniu wiedzy. Grywalizacja zdecydowanie poprawia efektywność w osiąganiu tego celu, ponieważ oprócz konkretnych narzędzi, z jednej

[11] G. Barata, S. Gama, M.J. Fonseca, D. Goncalves, *Improving Participation and Learning with Gamification*, Gamifacation 2013 Conference – Gamification'13, University of Waterloo, Stratford, https://www.youtube.com/watch?v=dOSf8SeNILQ&index=16&list=PL9OAryISffrjPn1t4aVjPhTOEMiNmd8rn [dostęp: 31.01.2017]. E. Mekler, F. Brulhmann, K. Opwis, A.N. Tuch, *Do Points*, *Levels and Leaderboards Harm Intrinsic Motivation? An Empirical Analysis of Common Gamification Elements*, Gamifacation 2013 Conference – Gamification'13, University of Waterloo, Stratford, https://www.youtube.com/watch?v=dOSf8SeNILQ&index=16&list=PL9OAryISffrjPn1t4aVjPhTOEMiNmd8rn [dostęp: 31.01.2017].

strony stawia na samodzielność, z drugiej na dzielenie się wiedzą, a także konfrontacje innych punktów widzenia. Poza tym grywalizacja wspiera współpracę i solidarność zespołową poprzez pogłębianie umiejętności interpersonalnych, szczególnie w zakresie bezprzemocowej komunikacji oraz rozwiązywania konfliktów. Autonomia pracy oraz społeczny aspekt grywalizacji wzmacnia poczucie indywidualnej i grupowej odpowiedzialności studenta. Wśród priorytetowych kompetencji powinny znaleźć się przede wszystkim: szacunek dla odmiennych poglądów, wartości i postaw; gotowość do podejmowania ambitnych wyzwań; akceptacja ewolucyjnego charakteru zmian; gotowość oraz łatwość adaptacji do zmieniających się warunków otoczenia; gotowość do obrony swojego systemu wartości; wytrwałość i cierpliwość w dążeniu do wyznaczonych celów; samodzielność działania oraz niezależność i nieszablonowość myślenia. W kontekście kształcenia kompetencji grywalizacja przynosi konkretne korzyści. Dzięki nabytym umiejętnościom interpersonalnym studenci przyjmują postawę tolerancji i akceptacji dla odmienności opinii oraz zachowań w grupie rówieśniczej. Dalej: nietypowa formuła zajęć, która może (lub wręcz powinna) zaburzać strefę komfortu studentów, skłania do zmierzenia się z nową, nieznaną rzeczywistością. Odpowiednio skonstruowana struktura grywalizacyjna procesu dydaktycznego wymaga od studentów determinacji działania i kreatywnego myślenia, a włożony w projekt wysiłek może być dla nich źródłem szczególnego rodzaju satysfakcji, szczególnie gdy wiąże się z wysoką interakcyjnością społeczną. Poczucie sprawczości i bezpieczna przestrzeń dla wyrażania opinii, dzielenia się swoimi odczuciami i sukcesy w rozwiązywaniu problemów merytorycznych oraz tych, które pojawiają się w relacjach koleżeńskich, pobudza innowacyjność, a także skłania do podejmowania własnych inicjatyw. Studenci wysoko ocenili formułę zajęć, podkreślając ich atrakcyjność interpretowaną w kategoriach rozbicia sztywnej struktury tradycyjnych zajęć akademickich. Twórczy charakter, względy natury społecznej (lepsze poznanie się w grupie rówieśniczej, zacieśnienie relacji, etc.), efekt zaskoczenia wynikający z ewolucyjnego charakteru organizacji zajęć (elastyczność w kwestii proponowanych zasad, otwartość na inwencję twórczą studentów, pomysły pobudzające kreatywność zespołów – spacer po parku, butelki po śmietanie), a także skrócenie dystansu między prowadzącą a studentami zaowocowały powstaniem przestrzeni bezpieczeństwa dla wyrażania własnego zdania, uzasadniania podjętych decyzji, brania odpowiedzialności za pracę i możliwość uczenia się na błędach.

Grywalizacja procesu dydaktycznego wiązała się z korzyściami także dla samej prowadzącej zajęcia. Po pierwsze, zdecydowanie rozwinęła i urozmaiciła swój warsztat dydaktyczny poprzez tworzenie nowych rozwiązań oraz narzędzi dydaktycznych, a także wykorzystanie technologii informatycznych i mediów społecznościowych, które służyły obsłudze procesu grywalizacji (Facebook, Youtube, platforma e-learningowa PEGAZ, system USOS). Po drugie, w trakcie współpracy ze studentami rozwinęła ona i wzmocniła kluczowe kompetencje,

które sama wpisała do sylabusa zajęć, a także zapoznała się z nowymi możliwościami komunikacji w przestrzeni wirtualnej z wykorzystaniem takich kanałów, jak Instagram, Snapchat, Redit, etc. Po trzecie, prowadząca pogłębiła umiejętność skutecznego projektowania zajęć w kontekście spójności między efektami kształcenia a systemem metod i narzędzi, wykorzystanych w procesie dydaktycznym, a także sposobów ewaluacji osiągniętych rezultatów w realizacji założonych celów. Po czwarte, grywalizacja dostarczyła jej miłych wrażeń związanych z nietypowym przebiegiem zajęć, reakcjami studentów oraz finalną oceną jej działalności dydaktycznej.

Innowacyjność w obszarze edukacji, jaką jest z pewnością grywalizacja procesu dydaktycznego, wiąże się również z kosztami, jakie musi ponieść nauczyciel decydujący się na jej zastosowanie. Wbrew pozorom samo przygotowanie projektu zajęć nie wiązało się z dużo większymi nakładami pracy, ponieważ prowadząca nie podjęła się zaprojektowania gry, ale skupiła się na grywalizacji procesu. Dużo więcej wysiłku musiała ona włożyć w prowadzenie i koordynację projektu grywalizacyjnego, ponieważ wymagał on systematyczności w podawaniu informacji, czytania dodatkowych prac, prowadzenia ewidencji punktów, reakcji na nowe pomysły studentów i ich propozycje zmian w systemie, etc. Trudności w realizacji projektu stanowiła liczebność grupy wykładowej, ponieważ prowadząca założyła zaangażowanie w projekt wszystkich studentów, tych którzy od początku entuzjastycznie podchodzili do nietypowych pomysłów, jak i tych sceptycznie do nich nastawionych. Prowadząca zdawała sobie sprawę, że nie wszyscy studenci będą akceptowali przełamanie tradycyjnego podejścia do procesu dydaktycznego i w niektórych sytuacjach musiała się zmierzyć z ambiwalentnymi postawami z ich strony, począwszy od roszczeń, braku zrozumienia, skończywszy na braku wiary we własne możliwości oraz niedowierzaniu, że stworzona na potrzeby zajęć rzeczywistość jest realna[12]. Niekiedy barierą okazywały się względy natury technicznej: nieadekwatna infrastruktura lokalowa, słaba jakość sieci wi-fi, braki sprzętowe, etc. Z drugiej jednak strony atrakcyjna lokalizacja budynku, w którym odbywały się zajęcia, pozwalała na przeprowadzenie ciekawych gier terenowych pobudzających kreatywność.

Na koniec można nieco żartobliwie wspomnieć o ostatnim „koszcie", jaki niesie ze sobą grywalizacja procesu dydaktycznego. Projektowanie systemu grywalizacyjnego oraz prowadzenie zajęć w tej nietypowej, dynamicznej, twórczej formule niezwykle angażuje nauczyciela akademickiego i stanowi realne ryzyko trudności powrotu do tradycyjnych rozwiązań w zakresie pracy dydaktycznej.

[12] Grupa studentów, która miała stworzyć gry lub projekt grywalizacyjny dla partnerów zewnętrznych (zaproszeni reprezentanci agend UJ), podejrzewała, że zaproszone osoby są podstawionymi znajomymi prowadzącej zajęcia. Studenci podzielili się swoimi wątpliwościami z prowadzącą, a zapytani o ich przesłanki wyrazili niedowierzanie odnośnie powagi projektu. Nie mogli przyjąć do wiadomości, że jako studenci pierwszego roku zostali obdarzeni zaufaniem i powierzono im zadanie rozwiązania realnych problemów praktycznych, a partnerzy zewnętrzni poświęcili im dużo uwagi i mocno zaangażowali się w ich pracę.

Podsumowanie

Paweł Tkaczyk, autor kultowej pracy podejmującej wyżej opisywane zagadnienia –*Grywalizacja: jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, stawia tezę, że szkoła, w rozumieniu systemu edukacji, jest grą[13].

> Czy uczniowie grają, bo lubią? Nie każdy. Ale ten przymus można nazwać elementem innej gry – życia w społeczeństwie – w którą gramy każdego dnia. Dobrowolnie rzecz jasna. Jeśli komuś przestają odpowiadać zasady, ma kilka wyjść. Głośna Sala samobójców pokazuje te zasady czarno na białym. Czytasz to, więc gramy dalej…

Autorka pragnie wejść w polemikę z powyższym stwierdzeniem; owszem, system edukacji i proces dydaktyczny posiadają znamiona grywalizacji, jednak pominięto tu kwestie świadomości uczestników. Szkoła jest realną rzeczywistością, którą traktuje się bardzo poważnie. Możliwe, że zdecydowana większość uczniów/studentów nie ma świadomości uczestnictwa w grze. Narzucono im pewne ramy, ograniczenia, poinstruowano odnośnie panujących zasad, stworzono system motywacji bazujący na koncepcji marchewki i kija, ale nie wspomniano, że jest to sztuczny świat. Niektórzy uczniowie/studenci sprzeciwiają się zastanej rzeczywistości, podważając sensowność zasad i wątpiąc w słuszność kierunku oraz sposobu modelowania ich zachowań. Ich głos jednak z różnych względów, jak na przykład pozycja w hierarchii, małoletniość, małe doświadczenie życiowe, waży mniej. Brak świadomości uczestnictwa w grze oraz asymetria wpływu na system czyni go opresyjnym i arbitralnym.

Z drugiej strony, projektanci tego sztucznego świata, w tym nauczyciele, również nie mają świadomości o tym, że tworzą i biorą udział w grze. Gdyby tę świadomość mieli w procesie dydaktycznym wykorzystywaliby najbardziej skuteczne techniki i narzędzia grywalizacyjne. Wiązałoby się to ze wszystkimi wspomnianymi wcześniej korzyściami: poprawą stopnia zaangażowania ze strony uczniów/studentów, wzrostem motywacji, etc. Jednak grywalizacja procesu dydaktycznego wciąż nie jest popularną praktyką wykorzystywaną przez nauczycieli.

Paweł Tkaczyk w swojej książce uzasadnia, że szkoła jest grą, ponieważ posiada wszystkie jej cechy:

- współzawodnictwo – ranking ocen;
- niepewność losowa – odpytywanie, niezapowiedziane kartkówki;
- wcielanie się w role – nauczyciel piła, student wesołek;
- mocne doznania zmieniające rzeczywistość – egzamin końcowy;
- ciekawość – nowe info;
- nagroda – wiedza, zaliczenie przedmiotu.

---

[13] P. Tkaczyk, *Grywalizacja: jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012, s. 113.

Wskazuje on jednak na pewien istotny fakt. Otóż, wśród tych charakterystyk brakuje jednej kluczowej – dobrowolności. Intencją autorki w dalszej praktyce dydaktycznej będzie postawienie i próba odpowiedzi na pytanie: czy istnieje szansa na przygotowanie gruntu, na którym można byłoby tę autonomię wyzwolić i budować? Wówczas spojrzeć można w całkiem innej perspektywie na wymienione wyżej cechy gry w szkole:

- współzawodnictwo – nie każda gra oparta być musi na konkurowaniu, które może działać hamująco na niektóre osoby, rozbijać zespół, tworzyć i utrwalać hierarchie, stając się zarzewiem konfliktów. W tym przypadku opcją wydają się gry kooperacyjne;
- niepewność losowa – można odejść od projektowania nieprzewidywalności wyników, ponieważ celowe działanie nauczyciela w tym zakresie może podkopywać wysiłki studentów; priorytetem w tym przypadku powinna być relacja między nauczycielem a studentami oparta na wzajemnym zaufaniu i wspieraniu aktywności, niż chęć jak najwierniejszego symulowania rzeczywistości; nauczyciel powinien być orędownikiem i opiekunem studenta, o niepewność projektu grywalizacyjnego zadba życie;
- wcielanie się w rolę – przyjmowane role mogą odnosić się do funkcji pełnionych przez studentów w projekcie zespołowym, a nie wynikających z ustawień systemowych (uczeń–nauczyciel; wymagający–lawirujący, etc.);
- mocne doznania – student jest wieloletnim uczestnikiem systemu edukacyjnego i w tym czasie system ten dostarczył mu już „mocnych wrażeń", dlatego warto byłoby skupić się na kształtowaniu pozytywnych umiejętności i kompetencji: nie konkurowania – tylko współpracy, nie przebojowości – tylko wrażliwości na potrzeby innych, nie bezmyślnego ulegania trendom, ale krytycznego myślenia i sensowności ochrony ważnych wartości. Symulowana w procesie dydaktycznym rzeczywistość powinna być pozytywna. Cennym doświadczeniem, które student może uzyskać w trakcie zajęć, będzie stworzenie produktu, który może być spopularyzowany i/lub skomercjalizowany poza środowiskiem akademickim. Zachęci to studentów, do podejmowania odpowiedzialności za wykonaną pracę;
- ciekawość – wynikająca z indywidualnych i nieograniczonych przez prowadzącego poszukiwań, własnej analizy oraz interpretacji odnalezionych materiałów, nienarzucania przez nauczyciela formy prezentowania wyników; ciekawość nie może być stymulowana w ramach systemu nagród i kar, ponieważ może zostać osłabiona, a jej miejsce zajmie ambicja oraz strategia zdobycia nagrody;
- nagroda – punkt ciężkości powinien zostać przesunięty z nagrody, rozumianej jako ocena, najwyższa liczba punktów, otrzymanie zaliczenia, na satysfakcję z podjęcia wyzwania, wzmacnianie pewności siebie, wyćwiczonych umiejętności i pozyskanych lub wzmocnionych kompetencji.

Studenci sygnalizują, niekiedy bardzo dobitnie, swoją potrzebę autonomii działania i poczucia sprawczości. Chcą mieć możliwość wpływu na kształt systemu, w którym funkcjonują, na zasady w nim obowiązujące i cele, jakie się przed nimi stawia. Dlatego nauczyciele powinni być otwarci na ich punkt widzenia i gotowi do przyjęcia zaproponowanych przez nich rozwiązań. Powinni mieć świadomość, że wartość studenckich inicjatyw nie tkwi w cechach jakościowych, ale jest przejawem ich zaangażowania, motywacji, kreatywności, być może wyzwolonych dzięki stworzonej przez nauczyciela przestrzeni, w której studenci czują się pewnie i bezpiecznie. Aktywna, dyskursywna postawa studentów, często mylona z roszczeniowością, sama w sobie powinna być budująca dla nauczyciela, ponieważ jest dowodem na to, że praca nad kształceniem umiejętności i kompetencji jest celowa oraz efektywna.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Ewa Trębińska-Szumigraj
dr, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Zielonogórski

UNIWERSYTET NA ULICY – O DOŚWIADCZENIACH PŁYNĄCYCH Z GIER MIEJSKICH

Streszczenie
Artykuł jest prezentacją dwóch wydarzeń – gier miejskich: „Drzewa wsparcia" i „Skrawki życia", które były elementem Festiwalu Nauki w Zielonej Górze w latach 2009–2012. Analizując doświadczenia uczestników tych projektów, głównie studentów i nauczycieli akademickich, autorka poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy realizując projekty uniwersyteckie poza murami uczelni daje się studentom inną, nową okazję do nabywania umiejętności bycia profesjonalnymi doradcami czy refleksyjnymi badaczami poradniczej praktyki. W pierwszej części autorka opisuje przywoływane dwa projekty: „Drzewo wsparcia" i „Skrawki życia". W kolejnej, odwołując się do literatury, sprawdza czy projekty te opierają się na mechanizmach grywalizacyjnych. W ostatniej części analizuje kilka zmian, jakie miały miejsce w trakcie trwania projektów i po ich zakończeniu, oraz ocenia je pod kątem przydatności dla procesu edukacji studentów kierunków pedagogicznych i społecznych.
Słowa kluczowe: poradnictwo, edukacja studentów, grywalizacja, badania w działaniu

A University in the Street – about Experiences Coming from City Games
Abstract
The article is a presentation of two events – city games: „The Tree of Support" and „The Life Scraps", which were the parts of the Festivals of Science that took place in Zielona Gora in 2009–2012. Analysing the experience of these projects participants, mostly students and academic teachers, the author answers the question: wherever pursuing projects outside the university walls will give students a different and new opportunity to acquire skills of being a professional counsellor or reflective researchers of counselling practice. In the first part the author describes two mentioned projects: „The Tree of Support" and „The Life Scraps". In the next part the author refers to liter-

ary checks whether these projects can be gamification mechanisms. In the final section there are analyses of some changes that had taken place during the project continuity and after its completion, and evaluates their suitability in the process of education of pedagogical and social studies students.
Key words: counselling, students' education, gamification, action research.

Wprowadzenie

Kilka lat temu, w ramach organizowanej w Zielonej Górze cyklicznej imprezy pod nazwą Festiwal Nauki, miały miejsce wydarzenia zarówno o charakterze miejskim, jak i edukacyjnym. Czworo nauczycieli akademickich wraz ze studentami wpadło na pomysł, by poza murami uczelni zaprezentować gościom festiwalu zagadnienia, którymi naukowo zajmują się na co dzień.

Pierwotnie wydarzenie (a potem kolejne) miały na celu promocję kierunków kształcenia o profilu pedagogicznym oraz uatrakcyjnienie dnia, w którym uniwersytet prezentuje swoje działania szerszej grupie odbiorców. Po pewnym czasie okazało się, że z pozoru banalne, promocyjne prezentacje stały się ciekawymi, edukacyjnymi prowokacjami[1] zarówno dla akademików, jak i przypadkowych uczestników.

Konferencja naukowa pt.: *Między grywalizacją a manipulacją – perspektywa interdyscyplinarna*, która miała miejsce w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego 28 listopada 2016 roku, stała się okazją do pogłębienia refleksji na temat tych doświadczeń, ale i poszerzenia jej o wątki dotyczące grywalizacji, zasygnalizowane w tytule tego naukowego wydarzenia.

W niniejszym opracowaniu czytelnikowi zaprezentowane zostaną dwa spośród czterech wydarzeń, które miały miejsce w Zielonej Górze, w latach 2007–2011. Autorka była ich pomysłodawczynią, ale duża część pracy realizowana była w zespole merytorycznym, w którego skład wchodziły Daria Zielińska-Pękał, Elżbieta Siarkiewicz oraz grupa studentek. Projekty te noszą nazwy: „Drzewo wsparcia" oraz „Skrawki życia".

W pierwszej części tekstu opisane zostaną obydwa wydarzenia wraz z ich oceną w odniesieniu do cech, według jakich opisywana jest grywalizacja. Z kolei w części drugiej przedstawiono efekty oraz wpływ tych dwóch wydarzeń na wszystkich jego uczestników.

Opis projektu „Drzewo wsparcia"

Podczas obchodów Festiwalu Nauki 2010 roku w szczególnej przestrzeni rynku zielonogórskiego zorganizowano swoisty jarmark wydarzeń: ustawiono wiele

[1] Wydarzenia, o których mowa we wstępie, stały się pretekstem do napisania książki przez autorki, zaangażowane w projekty: E. Siarkiewicz, E. Trębińska-Szumigraj, D. Zielińska-Pękał, *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Kraków 2012. Jedno z wydarzeń opisywane w tym artykule, nie znalazło się w książce: projekt „Skrawki życia".

namiotów – stoisk, w ramach których poszczególne zespoły prezentowały swoje projekty. Przechodnie spacerujący po deptaku w niedzielne przedpołudnie zatrzymywali się, by wziąć udział w wybranych przedsięwzięciach. Na rynku swój początek i koniec miał projekt „Drzewo wsparcia", a polegał na sprowokowaniu przechodniów do zareagowania na rozmieszczone w przestrzeni miasta zdjęcia osób, będących w trudnych sytuacjach życiowych.

Przed stoiskiem na rynku miasta stanęło niewielkie, pomalowane na czerwono drzewo, na którym umieszczone było pierwsze zdjęcie – kobiety na rozstaju dróg, podpisane: „I co dalej...?" Sprowokowani tym obrazem przechodnie, mogli odpowiedzieć na pytanie wpisując coś na karteczce, którą potem umieszczali na gałęzi drzewa. Chętni otrzymywali mapę gry centralnej części miasta. Na mapie zaznaczono miejsca, zaułki, w których gracze musieli odnaleźć kolejne zdjęcia. Każde z nich przedstawiało osobę w innej trudnej sytuacji (ubóstwo, przedwczesna ciąża, przemoc w rodzinie, porzucenie dziecka, związek homoseksualny, ryzyko samobójstwa). Studentki same wcielały się w role osób zmagających się z tymi problemami, przebierając się, inscenizując scenki w różnych przestrzeniach miasta. Wykonywały także fotografie, które stały się elementem projektu. Wydrukowane w dużym formacie zdjęcia zostały przyklejone do czystych kartek z przywiązanym długopisem. Miały one zachęcać zainteresowanych przechodniów lub uczestników gry do wpisywania dowolnych treści będących odpowiedzią na prowokację. Po odwiedzeniu wszystkich wskazanych na mapie miejsc uczestnik gry mógł wrócić pod „drzewo wsparcia" na rynku, gdzie był obdarowany drobnym upominkiem.

Gra była pomyślana w taki sposób, aby mógł w niej wziąć udział każdy człowiek, zarówno ten, który przypadkiem w trakcie spaceru trafił na dowolne zdjęcie i na nie zareagował, nie będąc świadomym uczestniczenia w grze, jak i ten, który odnajdywał wskazane miejsce wędrując z mapą będącą dowodem na to, że jest jej świadomym uczestnikiem. Dopuszczałyśmy też możliwość swobodnego włączania i wyłączania się z gry. Uczestnik mógł w dowolnym miejscu i czasie rezygnować z uczestnictwa w niej, nie miał też obowiązku wracać pod „drzewo wsparcia" po odnalezieniu wszystkich zaznaczonych na mapie zdjęć. Był jedynie zachęcany, a nie zobowiązany do wpisywania własnych reakcji na plakatach.

Od strony technicznej wydarzenie było dokumentowane na wszystkich jego etapach. Studenci i nauczyciele tworzyli notatki badawcze, fotografowali projekt na poszczególnych etapach oraz rejestrowali rozmowy z uczestnikami.

Opis projektu „Skrawki życia"

Projekt ten został przeprowadzony w ramach tej samej, cyklicznej imprezy – Festiwalu Nauki w Zielonej Górze w 2012 roku. Miejscem jego realizacji także

było centrum miasta, deptak. Przy namiocie – stoisku stanął plakat zachęcający przechodniów do podzielenia się z nami rozmaitymi historiami, wspomnieniami, refleksjami z własnego życia. Zespół złożony z autorki i studentów wcielił się w role kolekcjonerów, zbieraczy opowieści. Kolekcjonerzy ubrani byli w jednakowe koszulki z różnymi napisami, które miały zachęcać, prowokować spacerowiczów do zadawania pytań i snucia własnych, osobistych historii. Napisy były następujące: kolekcjoner skrawków życia, kolekcjoner skarbów z szuflady, kolekcjoner przeczuć i snów, kolekcjoner wspomnień z dzieciństwa, kolekcjoner przypadków, które zmieniły życie, kolekcjoner opowieści rodzinnych.

Kolekcjonerzy – studenci wyposażeni w dyktafony i aparaty fotograficzne, spacerując po mieście, mieli za zadanie podejmować rozmowy, zadawać pytania, zachęcać do uczestnictwa w projekcie, by zebrać tych opowieści jak najwięcej. Następnego dnia dokonali ich transkrypcji, a także ułożyli spisane historie oraz fotografie w kolaż. Miał się on stać układanką, patchworkiem *Biografii jednego dnia społecznej przestrzeni miasta*. Ów patchwork prezentowany był przez kolejny tydzień w budynku głównym i w budynku Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Projekt został udokumentowany poprzez fotografie, rejestrację audio i sporządzanie notatek z badań.

Oba projekty powstały z uwzględnieniem doświadczeń wyniesionych z uczestnictwa w innych, wcześniejszych projektach. Można powiedzieć, że były elementem większego procesu badawczego, mającego charakter badań w działaniu, gdzie w sposób dynamiczny łączono wiedzę teoretyczną, doświadczenia, interpretacje i refleksje[2].

Grywalizacyjny charakter projektów

Zarówno „Drzewo Wsparcia", jak i „Skrawki Życia*"* powstały w wyniku inspiracji autorki grami miejskimi. Esencją gier miejskich jest wykorzystywanie przestrzeni miejskiej jako istotnego elementu rozgrywki. Są one organizowane w różnych miejscach, głównie w dużych miastach. Powstają jako projekty zarówno w pełni niezależne, jak i komercyjne. Mogą przybierać formy otwarte albo zamknięte i wchodzić nieraz w skład ofert imprez integracyjnych przeznaczonych dla firm. Ich tematyką są najczęściej wydarzenia historyczne, zdarzenia z powieści lub fikcyjne, stworzone przez autorów gry. Celem gier miejskich głównie jest zabawa i rozrywka, choć bardzo często mają one charakter edukacyjny.

Badacze i praktycy zaczynali opisywać rzeczywistość gier miejskich, fabularnych, spierając się o zakres używanych pojęć. Najczęściej używa się w tej chwili pojęcia grywalizacja (wprowadzonego przez Pawła Tkaczyka), gryfikacja (zaproponowanego przez Sebastiana Starzyńskiego), czy w końcu zapożyczenia

[2] Zob. E. Siarkiewicz, E. Trębińska-Szumigraj, D. Zielińska-Pękał, *op. cit.*, s. 10–11.

gamifikacja (będącego spolszczeniem angielskiego słowa: *gamification*)[3]. Opisując projekty stworzone dla potrzeb Festiwalu Nauki używałam pojęcia: gra miejska oraz (wraz ze współautorkami cytowanej powyżej książki) określenia: edukacyjne prowokacje. Zainspirowana jednak wspomnianym krakowskim wydarzeniem naukowym, podjęłam próbę odpowiedzi na pytanie, czy opisywane projekty zawierały elementy mechanizmów grywalizacyjnych.

Grywalizacja to zastosowanie mechanizmów z gier komputerowych lub fabularnych w celu większego zaangażowania uczestników[4]. Paweł Tkaczyk wskazuje na kilka mechanizmów grywalizacyjnych, mianowicie: dobrowolność uczestnictwa; niezwykłość; możliwość opowiadania, kształtowania, błądzenia w historii; wrażenie oddzielenia (od normalności w aspekcie czasu i miejsca); swoisty porządek (wyznaczany przez reguły gry); bezinteresowność uczestnictwa, choć nie bez korzyści. Może być nim sama przyjemność ze współzawodnictwa (*agon*), pokonywania losu, stanowiącego element niepewności (*alea*), wynikająca z wcielania się w role (*mimesis*), emocjonalnego oczyszczenia (*khatarsis*) oraz przemiany wewnętrznej, zmiany w postrzeganiu świata, satysfakcji z pokonania siebie (*ilinx*)[5]. W tabeli numer 1 zestawiono zastosowane mechanizmy z ich egzemplifikacją w dwóch opisywanych w niniejszym tekście projektach.

Analizując przykłady z tabeli można więc powiedzieć, że obydwa projekty w założeniach zawierają pewne elementy strategii grywalizacyjnych. W dalszej części tekstu zostaną one opisane jako projekty, bądź gry miejskie.

Korzyści oczekiwane

Sukces miejskiego wydarzenia o charakterze promocyjnym wiąże się zarówno z odpowiedzią na oczekiwania stron, które w nim uczestniczą, jak i korzyściami, jakie mogą one uzyskać. Festiwal Nauki jest imprezą miejską, która z racji swojego charakteru łączy interesy kilku stron. Pierwszą z nich jest miasto Zielona Góra, dla którego wydarzenie jest jedną z okazji do autopromocji, realizacji celów związanych z upowszechnianiem kultury, tworzeniem i umacnianiem tożsamości jako miasta uniwersyteckiego, otwartego, atrakcyjnego, które stawia na wiedzę i rozwój. Tego typu wydarzenia podnoszą rangę miasta, pomagając je „sprzedać" na rynku inwestycji, turystyki czy gospodarki, ale i przyciągnąć turystów, biznesmenów, ludzi twórczych do osiedlania się oraz inwestowania właśnie tutaj. Drugą stroną, zaangażowaną w Festiwal, jest sam organizator wydarzeń – Uniwersytet Zielonogórski. Tutaj oczekiwanymi korzyściami jest nie tylko

[3] S. Starzyński, *Co to jest gryfikacja?*, 2011, http://www.gryfikacja.pl/index.php/2011/01/co-to-jest-gryfikacja, [dostęp 15.03.2017].

[4] P. Tkaczyk, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012.

[5] *Ibidem*.

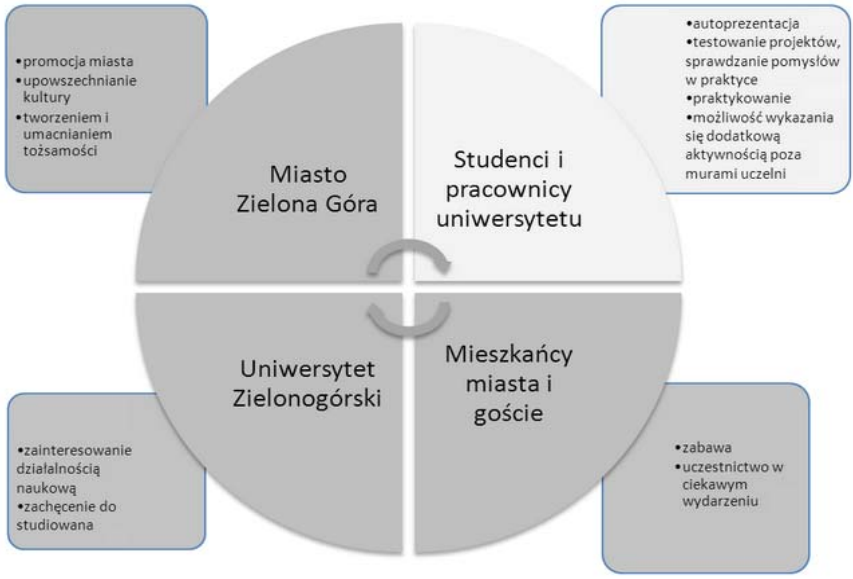
Tabela 1. Mechanizmy grywalizacji i ich egzemplifikacja w „Drzewie wsparcia" i „Skrawkach życia"

Grywalizacja	**„Drzewo wsparcia"**	**„Skrawki życia"**
Dobrowolność uczestnictwa	Zachęcanie do reakcji na zdjęcie pod drzewem; zachęcanie do poszukiwania innych zdjęć w zaułkach i reakcji na nie; dobrowolność wejścia i wyjścia z gry	Zachęcanie do rozmów; rejestrowania historii czy samego uczestnictwa (fotografia)
Niezwykłość	Zdarzenie niecodzienne, nie było możliwości wzięcia w nim udziału w innym czasie	Zdarzenie niecodzienne, nie było możliwości wzięcia w nim udziału w innym czasie
Możliwość opowiadania, kształtowania, błądzenia w historii	Uczestnicy byli zapraszani do podróży, do reakcji na sfotografowane historie i ich interpretacje	Uczestnicy sami tworzyli społeczną historię miasta, dzieląc się osobistymi opowieściami
Wrażenie oddzielenia (od normalności w aspekcie czasu i miejsca)	Nowe zinterpretowanie przestrzeni miejskiej – centrum gry, zaułki, uliczki pełniły inną funkcję niż zazwyczaj. Teleporterem do gry była otrzymywana mapa	Wydarzenie – Festiwal Nauki nadawał nowe, niezwykłe znaczenie przestrzeni miejskiej w tym dniu. Miasto okazało się znaczącym tłem; opowieści, jakie się pojawiały, często były związane z miastem. Śladem uczestnictwa w grze było zarejestrowane i spisane nagranie oraz fotografie
Swoisty porządek (wyznaczany przez reguły gry)	Zgoda na wejście do gry wiązała się z poznaniem jej reguł, choć jej otwarta formuła umożliwiała ogranie systemu lub omijanie reguł	Porządek nie był ściśle wyznaczony, reguły (nagrywanie, fotografowanie) miały charakter elastyczny
Bezinteresowność uczestnictwa	Tak, choć udział wiązał się z otrzymaniem drobnego upominku – niespodzianki	Tak, choć udział wiązał się z otrzymaniem drobnego upominku – niespodzianki
Przyjemność ze współzawodnictwa (*agon*), pokonywania losu, stanowiącego element niepewności (*alea*), wynikająca z wcielania się w role (*mimesis*), emocjonalnego oczyszczenia (*khatarsis*), oraz przemiany, zmiany postrzegania świata, satysfakcji z pokonania siebie (*ilinx*)	Satysfakcja z możliwości udzielenia rady osobom w potrzebie; satysfakcja odnalezienia wszystkich ukrytych zdjęć; wcielenie się w rolę doradców, osób pomagających; satysfakcja z bycia w roli eksperta, z odwołania się do własnej wiedzy i doświadczeń, by pomóc komuś w opresji	Satysfakcja z pokonywania własnego oporu przed snuciem opowieści, nagrywaniem, fotografowaniem; doświadczenie bycia częścią społeczności miasta; nadanie ważności osobistym historiom; możliwość zostawienia swojego śladu (zdjęcia, spisanej historii) na wystawie zamykającej projekt.

zainteresowanie działalnością poszczególnych wydziałów, ale zaprezentowanie instytucji i zachęcenie młodych ludzi do wybrania właśnie tej uczelni, jako miejsca zdobywania wyższego wykształcenia.

Trzecią stroną, zaangażowaną w opisywane wydarzenie, są mieszkańcy miasta, goście, biorący udział w Festiwalu i angażujący się w proponowane w tym dniu projekty. Dla nich jest to głównie okazja do zabawy, uczestnictwa w ciekawym, niezwykłym wydarzeniu. Ostatnią ze stron są sami pracownicy i studenci uczelni, dla których Festiwal stanowi możliwość do autoprezentacji, testowania poza murami uczelni własnych projektów, praktykowania, ale i wykazania się dodatkową aktywnością, poza murami uczelni.

Poniższy rysunek ilustruje zarówno strony, które były zaangażowane w wydarzenie, jak i listy oczekiwań oraz potencjalnych korzyści, jakie miały się stać ich udziałem. Należy jednak zaznaczyć, że ten podział jest pewnym uproszczeniem. W trakcie trwania projektów często okazywało się, że role uczestników nie są tak wyraźnie określone i rozłączne. Przykładowo, twórcy projektów stawali się jednocześnie przechodniami, odbiorcami innych projektów. Jednocześnie nauczyciele akademiccy wykazywali również zainteresowanie rekrutacją na bliskie im kierunki studiów uzdolnionych młodych ludzi, nawet wtedy, gdy to nie był ich pierwotny cel uczestnictwa w wydarzeniu. Można więc powiedzieć, że zarówno role, jak i oczekiwane korzyści zmieniały się dynamicznie i niejednokrotnie – powielały. Obrazuje to strzałka w środku rysunku.



Rysunek 1. Uczestnicy (strony) festiwalowych projektów i oczekiwane korzyści po ich zrealizowaniu

Dla potrzeb tego opracowania, w kolejnej jego części, dokonana została pogłębiona analiza tylko jednego wycinka powyższego rysunku. Otóż, zaprezentowane zostały korzyści, jakie wynikły z uczestnictwa w tych dwóch rywalizacyjnych projektach dla studentów i nauczycieli akademickich, będących bezpośrednio zaangażowanymi w obydwa opisywane projekty: „Drzewo wsparcia" i „Skrawki życia".

Korzyści edukacyjne z uczestnictwa w grach miejskich

Zmiana w relacjach interpersonalnych

Pierwsza zaobserwowana zmiana, jaka nastąpiła w procesie realizowania projektów, wiązała się ze wzajemnymi relacjami studentek oraz nauczycieli zaangażowanych w projekty.

Tabela 2. Zmiana relacji pomiędzy uczestnikami projektu

Rzeczywistość (przed grą)	Przestrzeń gry	Rzeczywistość (po zakończeniu gry)
OPOZYCJA W RELACJACH →	EMANCYPACJA →	„PRZESUNIĘCIE WŁADZY"

Początkowo wzajemne relacje obarczone były dużym dystansem (studentki rekrutowały się z różnych kierunków i roczników). Dodatkowy dystans budowały sformalizowane, sztywne, narzucone przez instytucję relacje między nimi a nauczycielami, merytorycznie zaangazowanymi w projekt. Relacje te w naturalny sposób obarczone były dystansem, rysującym się w opozycji „my – oni" /„one". W codziennej rzeczywistości ten dystans budują role, w jakich jesteśmy; świadomość zależności losu studentek od decyzji nauczycieli; wiek; wcześniejsze doświadczenia (lub ich brak); oraz inne elementy (np. tytuły naukowe). Z czasem studentki dzięki temu, że brały udział w projekcie, poznały się i co więcej, mimowolnie wpływały na siebie (zadziałała edukacja rówieśnicza) przez wzajemne obserwowanie się w trakcie dyskusji oraz rozwiązywanie wspólnych problemów, wypełnianie zadań i ocenę tworzonych przez siebie elementów gry. Pokonywały opór przed zabieraniem głosu na forum, zmagały się z tremą i lękiem przed oceną własnej twórczości, ale też wzajemnie zarażały się entuzjazmem, jaki pojawiał się w trakcie prac.

Ponadto nowy kontekst edukacyjnego doświadczenia sprawił, że pojawiła się także naturalna potrzeba zredefiniowania dotychczasowej formy kontaktów między studentkami a nauczycielami. Decyzja o odformalnieniu tych kontaktów wynikła nie tyle z osobistej otwartości na eksperyment czy kontestacji tradycyjnego, uniwersyteckiego porządku, ile była naturalną konsekwencją wcześniejszego wyboru nietradycyjnego sposobu edukacji studentów. B.D. Gołębniak

nazywa to emancypacją, w wyniku której następuje „przesunięcie władzy" i pozycji wobec studenta w kierunku form dających możliwość bardziej partnerskich, swobodnych i spontanicznych wzajemnych kontaktów[6].

Konstruowanie wspólnego sposobu postrzegania świata

Innym, ciekawym doświadczeniem, jakie pojawiło się już na etapie koncepcyjnym przedsięwzięcia, było odkrycie różnic w wyobrażeniach i postrzeganiu świata między nauczycielami a studentkami. Ujawniły się one w momencie wyboru zdjęć do projektu „Drzewo wsparcia". Wizja, która była bliska nauczycielom to wybór problemów niekoniecznie wielkiego „kalibru", a zdjęcia jakie widziałyśmy na plakatach miały być niejednoznaczne, niedopowiedziane, takie które każdy przechodzień może interpretować indywidualnie. Zamierzeniem była ucieczka od banału i obrazów zbyt mocno wyeksploatowanych w rozmaitych mediach, w których „problemy zwykłych ludzi" mają podnieść oglądalność i sprzedaż. Skądinąd studentki były zdania, że zdjęcia niekonkretne będą dla zwykłych ludzi nieczytelne, będą bardziej zniechęcać niż zachęcać do zabrania głosu. Stały na stanowisku, że sytuacje problemowe powinny być konkretne (np. uzależnienie, bieda, przemoc w rodzinie), a fotografie nie powinny pozostawiać wątpliwości, co jest na nich przedstawione.

Tabela 3. Uzgadnianie sposobu postrzegania świata

Rzeczywistość (przed grą)	Przestrzeń gry	Rzeczywistość (po zakończeniu gry)
DYCHOTOMIE W POSTRZEGANIU ŚWIATA	→ ANALIZA – INTROSPEKCJA – BADANIE →	OBIEKTYWIZACJA

Wilhelm Dilthey jest zdania, że drogą do poznania naszego głębokiego „ja" jest zarówno analiza pełnych znaczenia obiektywizacji wyrażonych przez inne umysły, jak i introspekcja. Ta ostatnia może z kolei pomóc nam w badaniu obiektywizacji przeżycia będącego udziałem innych. Mamy tu do czynienia z rodzajem koła hermeneutycznego, a raczej spirali, której każdy obrót jest większy od poprzedniego[7]. Mając to na uwadze, po wielu wspólnych dyskusjach przeważyła argumentacja studentek.

Redefinicja tożsamości

Przygotowując grę „Drzewo wsparcia" studentki miały za zadanie wcielić się w role osób przeżywających problemy, użyczając im swojego wizerunku, który

[6] B.D. Gołębniak, *Aplikacje konstruktywizmu do poradoznawstwa. Inspiracje pedentologiczne*, [w:] *Poradoznawstwo. Kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009, s. 53, 55.

[7] V. Turner, *Od rytuału do teatru. Powaga zabawy*, Warszawa 2005, s. 19.

w kolejnym etapie zdecydowały wystawić na widok publiczny (przestrzeń miejska). Mogło się bowiem zdarzyć, że konsekwencją tego doświadczenia mogłaby być zmiana u studentek (na gorsze) w ich dotychczasowym społecznym postrzeganiu trudności innych. Jak również obawą napawało doświadczenie przez nie stygmatyzacji, analogicznej do tej, jaką doświadczają osoby, których role odgrywały. Z kolei w grze „Skrawki życia" postawione były w roli badaczy – antropologów, co wiązało się z przezwyciężeniem ich własnych osobistych oporów przed inicjowaniem rozmów z innymi, obcymi osobami, przed rejestrowaniem nagrań, co także wiązało się z wieloma emocjami.

Tabela 4. Redefiniowanie tożsamości w wyniku doświadczania ról

Rzeczywistość (przed grą)	Przestrzeń gry	Rzeczywistość (po zakończeniu gry)
TOŻSAMOŚĆ W OPOZYCJI (my–oni) →	TRENING – POSZUKIWANIE (wcielanie się w role) →	TOŻSAMOŚĆ W CIĄGŁYM PROCESIE (refleksyjna samoświadomość)

Gra mogła więc okazać się dla nich bardziej, bądź mniej – ale jednak ryzykowna. Skądinąd te chwilowe inscenizacje stały się swoistą szansą do rozwoju, dającą możliwość zaznania losu osoby nietuzinkowej, często nieszczęśliwej, takiej, która w realnym życiu budzi litość, bądź doświadczenia codzienności pracy w roli badacza w terenie. Gry umożliwiają więc, w ograniczonym zakresie, spotkanie Innego, „nie – ja". Pozwalają „dowiadywać się" przez „wykonanie"[8]. Wariant spotkania Innego, oprócz znaczenia socjalizującego, może mieć też aspekt kompensacyjny, gdyż przełamuje ograniczenie pojedynczego życia, dając możliwość poznania wielu dróg rozwoju. Pozwala też dostrzec we własnym losie wartości wcześniej niewidoczne[9]. Tożsamość człowieka, a zarazem trwanie, zakłada konieczność zmiany, bez której rozwój nie byłby możliwy. Owe zmiany, o których wspomina Zbigniew Kloch, mogą być efektem rozmaitych refleksji i doświadczeń. Cześć z nich czerpiemy z życia, część – z namysłu nad życiem[10]. Refleksja, która pojawia się w wyniku doświadczenia, nadaje mu więc szczególną rangę. Pozwala nie tylko zastanowić się nad przyszłą rolą zawodową, relacjami, jakie studentki chciałyby zbudować z osobami, którym będą świadczyć pomoc, ale i krytycznie spojrzeć na dotychczasowe życie. Pozwoli im to, być może, zweryfikować dotychczasowe plany i wyobrażenia, nie tylko zawodowe (np. z kim chciałabym, mogłabym pracować, a jaki typ problemów mnie przerasta), ale też wpłynąć

[8] B.K. Alexander, *Etnografia performatywna. Odgrywanie i pobudzanie kultury*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Warszawa 2009, s. 287.

[9] Z. Szeja, *Gry fabularne. Nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków 2004, s. 37.

[10] Z. Kloch, *Odmiany dyskursu. Semiotyka życia publicznego po 1989 roku*, Wrocław 2004, s. 16.

na osobiste decyzje (by np. uniknąć losu osób, które obserwują lub w których role wcieliły się w doświadczanej grze).

Podmiotowość w doświadczeniu

Z. Kloch[11] podejmując refleksję nad tożsamością twierdzi także, że podmiotowość osoby inaczej jest urzeczywistniana w kulturze elitarnej, a inaczej w kulturze masowej. W tej pierwszej dominuje pytanie „Kim jestem?", w drugiej zaś raczej – „Z kim jestem?" Dla refleksji nad ową tożsamością, odpowiedź na każde z tych pytań jest ważna. Ludyczny, wręcz jarmarczny charakter Festiwalu Nauki zdecydowanie bliższy jest temu drugiemu rodzajowi kultury, lecz w świetle tezy Klocha nie stawia tej imprezy na pozycji gorszej czy niższej, jeśli chodzi o jej edukacyjne lub rozwojowe znaczenie dla tożsamości.

Tabela 5. Zmiana w doświadczeniu podmiotowości

Rzeczywistość (przed grą)	Przestrzeń gry	Rzeczywistość (po zakończeniu gry)
DYLEMATY PODMIOTOWOŚCI (kim jestem? z kim jestem?)	→ ZAANGAŻOWANIE →	„JESTEM NIĄ – JESTEM Z NIĄ", WSPÓŁDZIAŁANIE

W opinii autorki doświadczenie to pozwoliło studentkom odpowiedzieć na pytanie: „z kim jestem?" Dowodem na to jest kilka faktów. Po pierwsze, studentki określiły swoją postawę wobec osób prezentujących wybrane problemy i trudne sytuacje, użyczając im swojego wizerunku w projekcie „Drzewo wsparcia". To jest dla mnie dowód manifestacji „jestem nią"/„jestem z nią". Po drugie, wystawiły swój wizerunek na widok publiczny pozwalając prezentować te zdjęcia na Festiwalu. Z kolei po trzecie, dowodem na zaistniałą zmianę jest zadeklarowana gotowość studentek do podejmowania się podobnych, wspólnych działań w przyszłości. Co więcej, kilka miesięcy później studentki wyszły z inicjatywą założenia koła naukowego pedagogów–terapeutów. Tę ich gotowość do dalszego działania interpretować można jako kolejną odpowiedź na pytanie „z kim jestem?" Jestem także z wami – innymi studentami i z nauczycielami akademickimi, już nie w opozycji, ale w relacji partnerskiej.

Nie sposób nie nawiązać do kolejnego doświadczenia, jakie miało miejsce w czasie trwania projektu. Osoby zainspirowane fotografiami w „Drzewie wsparcia", bądź zaproszone do rozmów w „Skrawkach życia", ze swojej przeszłości przywoływały opowieści, nawiązujące do sytuacji, w których się znaleźli (plakat bądź rozmowa). Historie te były często prostymi biograficznymi relacjami, ale zdarzało się, że narratorzy opowiadali o znaczeniu przywoływanego doświad-

[11] *Ibidem*, s. 19.

czenia dla całego ich życia (na przykład faktu zamieszkania w Zielonej Górze), bądź też wskazywali na sytuacje, które pomogły rozwiązać jakiś analogiczny (do zainscenizowanych) problem. Bywało też tak, że na kanwie własnego doświadczenia radzili studentom, jako przyszłym specjalistom, jak postępować z ludźmi w różnych życiowo trudnych sytuacjach. Stało się więc tak, jak postulował John Elliott. Twierdził on, że zgodnie z założeniami „nowego profesjonalizmu" docenia się współdziałanie z klientami (jednostkami i społecznościami lokalnymi) w zakresie rozpoznawania, wyjaśniania oraz rozwiązywania ich problemów, a także otwarte komunikowanie i empatię w kontaktach międzyosobowych, z uwzględnieniem stałej samorefleksji (w tym przypadku studentów). Krytyczna refleksja nad własnym działaniem, jego kontekstem, reakcjami zwrotnymi, może odgrywać ważną rolę w pokonywaniu stereotypowych sądów i reakcji. Okazja do spontanicznych dyskusji z przechodniami, dotyczących zagadnień poradnictwa, uzyskanie od nich „prawdziwych", bo jednak zrekonstruowanych, biograficznych opowieści, wysłuchanie rad, miało szansę zaistnieć jedynie w tamtej, zainscenizowanej poprzez grę sytuacji. Dało to możliwość konstytuowania dotychczasowej wiedzy studentek poprzez pobudzanie refleksji w działaniu i nad działaniem, czasem porównanie kilku przypadków czy wyjaśnienie ich aspektów[12].

Stawanie się profesjonalistą

Tabela 6. Stawanie się profesjonalistą

Rzeczywistość (przed grą)	Przestrzeń gry	Rzeczywistość (po zakończeniu gry)
NIEOKREŚLONA ROLA ZAWODOWA →	PRÓBY, TESTOWANIE →	STAWANIE SIĘ PROFESJONALISTĄ

Wszystkie wymienione w tym opracowaniu elementy – od uczenia się roli doradcy, poprzez ważność doświadczenia i refleksji poradniczej, aż po nieformalne stawanie się doradcą – są częściami składowymi procesu przygotowania do zawodowej roli polegającej na udzielaniu innym ludziom pomocy czy wsparcia. Co więcej, wchodzenie w relacje z uczestnikami zainicjowanych gier, połączonych z przemieszczaniem się w przestrzeni, nasuwa skojarzenie z podróżą. Steinar Kvale mówi, że badacz jest podróżnikiem, gdyż podążając za ludźmi, zadając im pytania zdobywa nową wiedzę, zgłębia nowe terytoria i tworzy świeże opowieści. Doprowadzają one do jego przemiany, bądź tę przemianę poświadczają. Rezultatem tego doświadczenia jest nowy, inny stan doświadczającego, redefinicja tożsamości osobistej (w tym także zawodowej)[13].

---

[12] J. Elliot, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Buckingham 1991, [za:] *Badania w działaniu*, red. H. Cervnikova, B.D. Gołębniak, Wrocław 2010, s. 47–48.

[13] S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004, s. 6.

Podsumowanie

Zaangażowanie wszystkich stron w tworzenie, przeprowadzenie i udział w projektach „Drzewo wsparcia" oraz „Skrawki życia" pozwoliły na doświadczenie sytuacji niemal symetrycznych do tych, jakie mają miejsce w poradnictwie czy w procesie prowadzenia badań naukowych. Dla studentów nauk społecznych stały się okazją do poszukiwania nowej i weryfikacji uprzednio zdobytej wiedzy akademickiej, jak i tej nabytej w toku życiowych doświadczeń. Co więcej, otworzyły możliwość trenowania umiejętności, jak choćby formułowania pytań, inicjowania rozmowy, radzenia sobie ze stresem czy własnym oporem. Udział w projektach pozwolił im też wejść w role osób zmagających się z różnymi trudnościami życiowymi i poznanie, choćby w niewielkiej części, elementu ich doświadczenia. Nie bez znaczenia było także to, że stali się współtwórcami pomysłów, ich wykonawcami, uczestnikami, badaczami oraz refleksyjnymi podmiotami działań. Mieli więc możliwość nie tylko gromadzenia informacji i doświadczeń, ale też krytycznego (współ)uczestniczenia w poradniczych procesach[14]. Można więc powiedzieć, że gry miejskie o charakterze edukacyjnym stają się okazją do doświadczania rzeczywistości i praktykowania, które mogą okazać się znaczące dla dalszej kariery zawodowej studentów nauk społecznych.

[14] E. Siarkiewicz, E. Trębińska-Szumigraj, D. Zielińska-Pękał, *op. cit.*, s. 140.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Marta du Vall
dr, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

GRYWALIZACJA JAKO KLUCZ DO ZWIĘKSZENIA ZAANGAŻOWANIA MŁODEGO POKOLENIA W DZIAŁANIA SPOŁECZNE

Streszczenie
Wiele organizacji pozarządowych jest aktywnych w social media, które współcześnie należy traktować nie tylko jako narzędzia komunikacji marketingowej, ale jako przestrzeń, w której realizowane są naczelne funkcje przypisywane szeroko pojętemu społeczeństwu obywatelskiemu, w tym: edukacyjna, mobilizacyjna, integracyjna. Wydaje się, że jednym ze sposobów na przyciągnięcie uwagi młodych użytkowników internetu (tzw. pokolenia 3F – fun, friends, feedback) i podniesienie poziomu ich zaangażowania w aktywność społeczną jest wykorzystanie elementów gier w kontekście prowadzonych przez NGO działań. Stworzenie sensownego, a jednocześnie niezwykłego doświadczenia, w które nasza grupa docelowa może zaangażować się bezpośrednio.
Słowa kluczowe: użytkownicy internetu, pokolenia, gra, zaangażowanie, organizacje pozarządowe

Gamification as the Key to Increasing Young Generation Engagement in Social Activities
Abstract
Many NGOs are active in social media, which today should be considered not only as a tool of marketing communication, but as well as a space in which are carried out functions assigned to civil society, including: education, mobilization and integration. It seems that one of the ways to attract the attention of young Internet users (ie. 3F generation – fun, friends, feedback) and raising the level of their involvement in social activity is to use elements of games in the context of the activities carried out by NGOs. Creating a meaningful and extraordinary experience, in which our target group can get involved directly.
Key words: internet users, generations, game, engagement, NGO

Wprowadzenie

Zmiany społeczne zwykle są efektem wielu różnorodnych czynników, ale jednym z dominujących stanowi kwestia pokoleniowa. Pokolenia ludzkie cechuje unikatowy sposób postrzegania otaczającego świata. Definicyjnie pod pojęciem pokolenia rozumie się grupę osób, która będąc mniej więcej w tym samym wieku, była w ciągu swego życia świadkiem podobnych wydarzeń[1]. Na ważną rolę wymiany pokoleń wskazuje m.in. raport Kancelarii Prezesa Rady Ministrów „Młodzi 2011"[2]. Czytamy w nim, że brak zmian i trwanie świata w skostniałej formie jest efektem braku wymiany pokoleń. Gdy przed społeczeństwem pojawiają się zadania szczególnej wagi, często naturalnym działaniem jest zwrócenie się w kierunku młodych, zakładając, że „dysponują oni potencjałem innowacyjności, dzięki któremu sprostają nowym wyzwaniom. Mają więcej energii, są bardziej otwarci, krytyczni wobec świata, formułują bardziej dalekosiężne życiowe cele"[3]. Potencjał młodości nie daje jednak gwarancji efektywności, ale dają je odpowiednie postawy i predyspozycje, stąd nie każde pokolenie może być motorem przemian[4].

Z punktu widzenia podjętego tematu szczególnie istotne są oddolne przejawy samoorganizowania się ludzi i zaangażowania obywatelskiego, które świadczą o zasobności kapitału społecznego[5]. Zgodnie z założeniem Roberta Putnama, ci,

> …którzy należą do formalnych i nieformalnych sieci społecznych, są bardziej skłonni poświęcić swój czas i pieniądze w dobrej intencji, niż ci, którzy funkcjonują w izolacji społecznej. Z tych powodów altruizm (...) jest ważnym objawem pozwalającym zdiagnozować obecność kapitału społecznego[6].

Kapitał społeczny nie stanowi zasobu jednostki, ale występuje w powiązaniach pomiędzy jednostkami. Oznacza to, że pełni funkcję pośredniczącą – umożliwia dostęp do innych zasobów, które posiadają pozostali uczestnicy sieci[7]. Kapitał społeczny można również ujmować w aspekcie funkcjonalnym, gdyż może on ułatwiać wspólne działania albo przyczynia się do obniżenia ich kosztów. „Im intensywniejsze powiązania i większe zaufanie, tym wyższe prawdopodobieństwo pojawienia się oddolnych inicjatyw oraz niższe koszty ich realizacji"[8].

---

[1] K. Wojtaszczyk, *Poziom kompetencji wirtualnych pokolenia Y i C – ocena na podstawie autodiagnozy studentów*, „E-mentor" 2013, nr 2 (49).

[2] *Młodzi 2011*, red. nauk. M. Boni, Warszawa 2011.

[3] *Ibidem*, s. 21.

[4] *Ibidem.*

[5] K. Sierocińska, *Kapitał społeczny. Definiowanie*, *pomiar i typy*, „Studia Ekonomiczne" 2011, nr 1 (LXVIII), s. 70.

[6] R. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 197.

[7] J. Działek, *Kapitał społeczny – ujęcie teoretyczne i praktyka badawcza*, „Studia Regionalne i Lokalne" 2011, nr 3(45), s. 102.

[8] *Ibidem.*

W artykule autorka podejmuje rozważania nad możliwościami zmobilizowania młodego pokolenia do większego zaangażowania w działania społeczne, poprzez użycie mechanizmów grywalizacji. Wychodząc od prezentacji aktywności społecznej Polaków oraz charakterystyki młodych pokoleń wskazuje na narzędzie, angażujące i aktywizujące do działania, które może okazać się przydatne dla rozbudzania społecznikowskiego ducha w pokoleniach, niejednokrotnie bezlitośnie krytykowanych – tak przez badaczy, jak i publicystów.

Zaangażowanie społeczne młodych Polaków

Aktywność społeczna może przejawiać się w różnorodny sposób. Zorganizowane formy tej aktywności to organizacje pozarządowe (stowarzyszenia, fundacje), ruchy społeczne. W raporcie pt. *Wizerunek organizacji pozarządowych* możemy przeczytać, że

> aktywność społeczna polskiego społeczeństwa w dużej mierze związana jest z opinią Polaków o organizacjach pozarządowych. Im lepszy wizerunek organizacji pozarządowych, tym większa skłonność społeczeństwa do zaangażowania w filantropię oraz wolontariat na rzecz różnego rodzaju stowarzyszeń i fundacji. I odwrotnie, im większe zaangażowanie społeczne, im więcej bezpośrednich kontaktów z organizacjami, tym lepsza opinia o podejmowanej przez nie działalności[9].

U progu drugiej dekady XXI w. społecznikostwo traktowane było (i ciągle jest) sceptycznie. Badacze wyraźnie sygnalizowali fakt skupiania się młodych Polaków na osobistych celach i egocentrycznych wartościach. Za problematyczne wskazywali

> kształtowanie postaw altruistycznych – wyrażających się troską o dobro drugiego człowieka i nieosobiste cele – oraz postaw obywatelskich, nastawionych na wspólnotę, dbałość o środowisko, przestrzeganie prawa, poszanowanie innych oraz gotowość do ponoszenia ciężarów i świadczeń na rzecz dobra wspólnego[10].

W badaniach wskazywano na dwie grupy, na jakie można podzielić młode pokolenie Polaków: mniejszą grupę można nazwać wzorcotwórczą, z kolei przeważającą liczebnie zbiorowość młodych ludzi uznaje się za tzw. szarą (milczącą) większość, którą charakteryzuje wybór strategii przystosowawczych oraz wycofywanie się z życia grup, organizacji[11].

---

[9] *Wizerunek organizacji pozarządowych*, *Raport z badania*, Warszawa 2015, s. 6.

[10] E. Karpowicz, *Aktywność społeczna młodzieży*, [w:] *Polityka Młodzieżowa*, red. G. Zielińska, „Studia BAS" 2009, nr 2(18), s. 85.

[11] *Ibidem*, s. 89.

W Rządowym Programie Aktywności Społecznej Młodzieży na lata 2015–2016 znajdujemy dane statystyczne dotyczące poziomu aktywności społecznej interesującej nas generacji Polaków.

> Badania pokazują, że spośród młodych Polaków w wolontariat angażuje się 22% osób w wieku 15–25 lat i 12% wieku 26–35 lat. Wśród najmłodszych jest to więcej niż średnia dla ogółu (16%), ale nadal niewiele biorąc pod uwagę potrzeby. Najwięcej wolontariuszy rekrutuje się spośród uczniów i studentów (29%). Jako główna motywacja zaangażowania młodzieży w wolontariat wymieniana jest przyjemność z takiej działalności oraz zainteresowania (43%). Na kolejnym miejscu znajduje się deklaracja, że «jeśli ja pomogę innym, oni pomogą mi» (29%). Wśród najczęściej wymienianych przyczyn uniemożliwiających zaangażowanie w wolontariat są brak wolnego czasu (49%) oraz brak wiedzy i zainteresowania tym polem aktywności (42%). Jako inne przyczyny identyfikowane są nastawienie na sukces indywidualny (w życiu, w nauce, w pracy) oraz brak stymulowania postaw prospołecznych w rodzinie czy w szkole. Młodzi ludzie są skoncentrowani na samych sobie, dojrzewają bez poczucia sensu i potrzeby działań na rzecz innych i dobra wspólnego[12].

W przywoływanym dokumencie znajdujemy również listę przyczyn niedostatecznie wysokiego poziomu aktywności społecznej młodych. Są nimi: obniżający się wraz wiekiem i nabytymi doświadczeniami poziom zaufania wobec innych oraz zmniejszanie chęci do współdziałania czy współpracy; utrwalanie postaw egoistycznych i oportunistycznych; przerost ambicji oraz deklarowanych umiejętności nad faktycznie posiadanymi; niski poziom kompetencji społecznych, niska świadomość znaczenia aktywności społecznej i wolontariatu; nacisk kładziony przez szkołę oraz rodziców na pierwszorzędne znaczenie obowiązków szkolnych i nauki kosztem aktywności społecznej; brak wystarczającego wsparcia, a także promowania aktywności społecznej w podstawie programowej kształcenia ogólnego, programach studiów itd., oraz utrudniony dostęp do edukacji pozaformalnej; fasadowość ciał reprezentatywnych, tj.: rad młodzieżowych, samorządów szkolnych; niski poziom odpowiedzialności za podejmowane decyzje i wybory; niski poziom kondycji psychofizycznej i dorastanie w ciągłej sytuacji stresowej (niski poziom aktywności ruchowej i fizycznej, dominacja biernych form rozrywki, nałogi, choroby tj. otyłość, choroby psychiczne, depresja); brak wykształconych, aktywnych mentorów – osób dorosłych stwarzających przestrzeń i warunki do rozwoju pasji, zainteresowań czy aktywności społecznej oraz autorytetów; rosnące bezrobocie, trudności na rynku pracy, niski poziom przedsiębiorczości, niska świadomość potencjału przedsiębiorczości społecznej; niski poziom współpracy na linii młodzież–władze szkoły, władze miast; rosnąca liczba młodych ludzi uzależnionych m.in. od internetu oraz komputera; naśladownictwo, chęć bycia „modnym" i „trendy", zagubienie, brak respektowania „wyższych" życiowych wartości[13].

---

[12] *Rządowy Program Aktywności Społecznej Młodzieży na lata 2015–2016*, s. 13, http://prom.info.pl/wp-content/uploads/2014/03/PASM_19.05.2014.pdf [dostęp: 29.11.2016].

[13] *Ibidem*, s. 16.

Młode pokolenia – czyli jakie?

Autorka swoje rozważania skupia na ludziach dorastających i urodzonych po 1989 roku. Zgodnie z przywoływanym już raportem *Młodzi 2011*, stanowią oni nową – uzewnętrzniającą się w pełni dopiero u progu drugiej dekady XXI w. – pokoleniową jakość.

> Zadecydowały o tym wyjątkowe historyczne okoliczności, związane z socjalizacją pokoleniową, przypadającą na okres otwarcia się Polski na wpływy Zachodu. Jeszcze większe znaczenie miał fakt nakładania się zmian na siebie oraz ich bardzo gwałtowny charakter, często noszący znamiona „eksplozji" – demograficznej, oświatowej, kulturowej, cywilizacyjnej (…). Jako naturalne odbierali nowe wartości i normy, wśród których wolność, pragmatyzm i sukces były najbardziej wyraziste. Dostarczały one nowych kodów motywacyjnych i nowych wzorców zachowań, osłabiających siłę oddziaływania tradycyjnych przekazów, co sytuowało myślenie młodych w zupełnie innym świecie[14].

Podejmując temat grywalizacji w kontekście zaangażowania młodych w działalność społeczną warto odnieść się do ich charakterystyki w kontekście korzystania z nowych narzędzi komunikacyjno-informacyjnych. Implikuje to bowiem nowe możliwości dla prowadzonych przez organizacje pozarządowe działań – mobilizacyjnych, edukacyjnych i integracyjnych.

Podział na generacje użytkowników technologii informacyjno-komunikacyjnych jest raczej umowny. Spowodowane jest to przede wszystkim niejednolitym tempem rozwoju na świecie oraz zachodzącymi wydarzeniami, które z różną siłą oddziałują na dane społeczeństwa, grupy, a nawet jednostki. Literatura amerykańska, a za nią również polska, wyróżnia pięć żyjących pokoleń userów. Pierwszym z nich jest „Silent Generation", które według raportów z Pew Internet obejmuje ludzi urodzonych w latach 1937–1945[15], czyli są to dzisiejsi 70–90-latkowie. Ich pierwszorzędnym medium jest radio, stąd ta generacja nazywana jest również „Radio Babies".

Kolejnym pokoleniem są tak zwani „Baby boomers" – urodzeni w latach 1945–1964, mający dziś pomiędzy 50 a 70 lat. Ich głównym medium jest telewizja[16].

Dalej „Generations X" („Baby busters") – urodzeni w latach 1965–1980, ogólnie rzecz ujmując są to ludzie pomiędzy 30 i 50 rokiem życia. Media są dla nich wyjątkowo istotne i korzystają z wielu środków komunikacji[17]. Jest to grupa ludzi, która wkroczyła w ponowoczesny układ społeczny cechujący się konsumpcjonizmem i rosnącą rolą opiniotwórczej funkcji mediów. Warto jednak zaznaczyć, że dopiero na późniejszym etapie życia zapoznali się z komputerami

---

[14] *Młodzi 2011*, *op. cit*., s. 28.

[15] http://www.pewinternet.org/2010/12/16/generations-2010-what-different-generations-do-online [dostęp: 4.09.2016].

[16] D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość*, Warszawa 2010, s. 53–56.

[17] *Ibidem*, s. 57.

i siecią internetową, co oznaczało konieczność dostosowania się[18]. Są to osoby określane często mianem „cyfrowych imigrantów", czyli osób, „które urodziły się i przeżyły znaczną część swojego życia przed rewolucją cyfrową"[19].

Z kolei do „Generacji Y" („Millennialsów") należą osoby, których data urodzenia przypada na okres po 1980 r. aż do połowy lat 90. XX w., czyli osoby, które możemy określić na wiek 20+. Nadrzędnym medium tego pokolenia jest komputer. Charakterystyczną cechą pokolenia Y jest

> zamiłowanie do technologii, którą znakomicie się posługują, oraz przynależność do wielu sieci społecznych zarówno realnych, jak i wirtualnych (…). Przeciętny przedstawiciel pokolenia Y jest za pan brat z technologiami komputerowymi, wychowywał się z komputerem, Internetem i grami na playstation[20].

Publicyści często krytycznie opisują Millenialsów:

> to młodzi ludzie wychowani w świecie nowych technologii. Nie istnieje dla nich życie bez komputerów, smartphonów i internetu. Nie korzystają z bibliotek, nie lubią papierowych gazet i ręcznego pisania. Błyskawicznie za to poruszają się po klawiaturze i w sieci, gdzie znajdują odpowiedzi na wszystkie pytania[21].

Ostatnie współcześnie wyróżniane pokolenie to „Generacja Z". Za początek tego pokolenia użytkowników należy uznać rok po dacie kończącej generację Y. Jej przedstawiciele nie znają świata bez internetu. Dorastali w świecie nowoczesnych technologii, mają więc bardzo wysoką zdolność funkcjonowania w wirtualnym świecie. Świetnie orientują się w nowinkach, bez trudu obsługują najnowsze gadżety[22]. Osoby należące do tej generacji, czyli najmłodsi użytkownicy, nie rozumieją terminu „nowe media". Wielofunkcyjne urządzenia są dla nich jedynymi, z których korzystają, pozostałe traktują jak relikty przeszłości[23]. Wychowani w świecie zinformatyzowanym bez trudu odnajdują się w kilku wydarzeniach równocześnie, stąd określa się ich również mianem „generacji multitasking".

Warto zadać sobie pytanie czy tak ujmowany podział pokoleniowy jest adekwatny w stosunku do polskich użytkowników? Jak zostało zaznaczone po-

---

[18] I. Mendryk, *Aktywność w mediach społecznościowych jako element kształtowania własnego wizerunku dla potencjalnego pracodawcy. Wyniki badań*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach" 2013, nr 157, s. 134.

[19] J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot 2011, s. 26.

[20] *Ibidem*, s. 135.

[21] M. Pawłowska, *Nadchodzi generacja Y – młodzi, zdolni i nielojalni. Pracodawcy w strachu, bo nie są gotowi na ich przyjęcie*, http://natemat.pl/6547,nadchodzi-generacja-y-mlodzi-zdolni-i-nielojalni-pracodawcy-w-strachu-bo-nie-sa-gotowi-na-ich-przyjecie [dostęp: 5.09.2016].

[22] M. Pawłowska, *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys*, http://natemat.pl/55617,generacja-z-mlodzi-otwarci-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys [dostęp: 5.09.2016].

[23] N. Hatalska, *Generacja Z – pokolenie, które zmieni nasz świat*, http://hatalska.com/2015/01/22/generacja-z-pokolenie-ktore-zmieni-nasz-swiat [dostęp: 5.09.2016].

wyżej, podział na generacje użytkowników technologii informacyjno-komunikacyjnych jest raczej umowny, należy unikać kategoryzowania. Nie zmienia to jednak faktu, że różnice generacyjne rzeczywiście są widoczne, choć w polskich warunkach nieco odmienne. Jak zauważa Magdalena Radwan, project manager w AG Test HR,

> …powinniśmy (…) uwzględnić pewne różnice kulturowe, historyczne czy społeczne. Z pewnością u nas lata urodzeń poszczególnych pokoleń powinny być przesunięte nieco w górę (…). Ogólne założenia są jednak podobne, zwłaszcza jeśli mówimy o pokoleniu Y. Iksy miały niewątpliwie inną sytuację w Polsce niż na Zachodzie, rozwijały się w zupełnie innych warunkach. Igreki mają już podobne warunki życia, rozwoju, podobne możliwości czy dostęp do nowoczesnych technologii. Należy jednak unikać głębokich kategoryzacji. W motywowaniu ludzi czy obsadzaniu stanowisk zindywidualizowane podejście jest niezmiernie ważne[24].

Jak czytamy w tekście Stanisława Skórki, obecnie dominującą grupą użytkowników są równolatkowie (bądź młodsi) internetu. Wychowani oni zostali w poczuciu nieskrępowanego dostępu do informacji. Autor przywołuje inne określenia, które są nadawane współczesnym użytkownikom internetu: „cyfrowi tubylcy", „pokolenie Googla", „pokolenie sieci", czy „pokolenie kciuka"[25]. Musimy mieć jednak świadomość, że to nie data urodzenia stanowi o tym, że jesteśmy takim, a nie innym użytkownikiem; daty są bardzo umowne, z pewnością powinniśmy podchodzić do nich z dystansem.

Na blogu sointeractive.pl możemy przeczytać, że obecnie: zabawa (fun), przyjaciele (friends) i informacja zwrotna (feedback) – czyli 3F – stanowią elementy codzienności, bez których nie mogą obejść się przedstawiciele pokolenia dorastającego w dobie internetu i nowych technologii. Wystarczy jednak rozumieć te różnice pokoleniowe, aby skutecznie prowadzić dialog z kolejnymi generacjami[26]. „Pokolenie 3F" to określenie, którego używa się do opisania tzw. digital natives. To właśnie interesujące nas generacje – młodzi dorośli, którzy nie wyobrażają sobie życia bez internetu i nastolatki. Internet i nowoczesne technologie komunikacyjne nie tylko otaczają je na co dzień, tak naprawdę żyją w dwóch przeplatających się światach – realnym i wirtualnym. W języku socjologii oznacza to grupę ludzi pomiędzy 18 a 35 rokiem życia, której styl życia jest zawsze „online"[27]. Ci ludzie szukają frajdy we wszystkim co robią, w przeciwieństwie do swoich rodziców – nigdy nie są sami oraz żądają natychmiastowej informacji

---

[24] A. Chojnowska, *Pokolenie X, Y, Z. Czym się różnią i jak się komunikują?*, http://krakow.wyborcza.pl/krakow/1,44425,17056726,Pokolenie_X__Y__Z__Czym_sie_roznia_i_jak_sie_komunikuja_.html [dostęp: 31.05.2017].

[25] S. Skórka, *Biblioteka akademicka wobec wyzwań użytkowników „generacji Google*, „BiE" 2012, nr 1, http://www.bg.up.krakow.pl/newbie/index.php/bie/article/viewFile/4/4 [dostęp: 5.09.2016].

[26] *Jak walczyć o uwagę pokolenia 3F?*, http://www.sointeractive.pl/blog/news/jak-walczyc-o-uwage-pokolenia-3f [dostęp: 29.11.2016].

[27] J. Firlej, *Grywalizacja – sposób na budowę marki w sieci*, http://www.seowordpress.pl/grywalizacja-sposob-na-budowe-marki-w-sieci [dostęp: 29.11.2016].

zwrotnej – im szybsza, tym lepsza[28]. Nie rozstają się z urządzeniami, którymi łączą się z siecią, bo uważają, że jeśli nie ma cię w sieci – nie istniejesz[29].

Gry, wykorzystujące cały zbiór możliwości oferowanych przez nowe technologie, budzą naturalne zainteresowanie młodego pokolenia – sprawiają frajdę, można w nie grać z przyjaciółmi i pozwalają na określenie kim jesteś, stąd nie powinno dziwić, że pokolenie 3F tak mocno reaguje na zjawisko grywalizacji[30].

> Gry mają niezwykłą siłę wciągania nas w swój świat oraz motywowania do wykonywania określonych akcji. Kryją się za tym mechanizmy psychologiczne, które ukształtowały się wraz z nami tysiące lat temu. Gdy odkrywamy nowe miejsca, zdobywamy kolejne poziomy, wchodzimy w interakcję z innymi użytkownikami i w przyjemnym poczuciu kontroli kierujemy się ku ostatecznemu zwycięstwu, nie mamy wątpliwości, że doświadczenie, które przeżywamy, jest pozytywne i zrobimy wiele, aby móc je powtarzać[31].

Gry komputerowe należy współcześnie traktować jako jedną z kategorii nowych mediów. Lev Manovich, w książce *Język nowych mediów*, kluczowe własności nowych mediów sprowadza do pięciu podstawowych elementów: reprezentacji numerycznej – wszystkie obiekty nowych mediów są liczbami zapisanymi w postaci cyfrowej[32]; modularności, określanej przez Manovicha „fraktalną strukturą nowych mediów"[33] – obiekty nowych mediów nie zmieniają swojej struktury, bez względu na skalę, tworząc obiekty wyższego rzędu zachowują swoją jednostkową tożsamość (np. piksele, znaki tekstowe)[34]; automatyzacji – jak czytamy: „postać liczbowa i modularność nowych mediów umożliwiają zautomatyzowanie wielu czynności związanych z ich tworzeniem, obróbką i udostępnianiem"[35]; wariancyjności – „obiekt nowych mediów nie jest czymś ustalonym z góry raz na zawsze, ale raczej jest czymś, co istnieje w wielu odmiennych od siebie wersjach, których liczba może być teoretycznie nieskończona"[36]; transkodowania kulturowego –

> nowe media składają się z dwu różnych warstw: warstwy komputerowej i warstwy kulturowej. W skład warstwy kulturowej wchodzą na przykład następujące kategorie: encyklopedie i opowiadania, fabuła i wątek, kompozycja i punkt widzenia, mimesis i katharsis,

---

[28] P. Tkaczyk, *Kto się kryje za 3F*, „Marketing w Praktyce" 2014, nr 6.

[29] H. Wieczorek, *Cybernetyczni tubylcy z pokolenia 3f, czyli kto nie może obyć się bez sieci*, http://www.gazetawroclawska.pl/artykul/1081372,cybernetyczni-tubylcy-z-pokolenia-3f-czyli-kto-nie-moze-obyc-sie-bez-sieci,id,t.html [dostęp: 28.11.2016].

[30] P. Tkaczyk, *Budowanie marki: jak wykorzystać grywalizację*?, http://blog.goldenline.pl/2014/04/14/budowanie-marki-jak-wykorzystac-grywalizacje [dostęp: 29.11.2016].

[31] M. Reda, A. Cybulski, K. Przybylski, *Osiągnij przewagę w biznesie dzięki grywalizacji*, Warszawa 2015, s. 6.

[32] L. Manovich, *Język nowych mediów*, Warszawa 2011, s. 92.

[33] *Ibidem*, s. 95.

[34] *Ibidem.*

[35] *Ibidem*, s. 97.

[36] *Ibidem*, s. 102.

komedia i tragedia; w skład warstwy komputerowej – proces i pakiet (…), sortowanie i dopasowywanie, funkcja, zmienna, język komputerowy i struktura danych[37].

Ważnymi cechami nowych mediów są również: konwergencja[38], która według Henry Jenkinsa oznacza „przepływ treści pomiędzy różnymi platformami medialnymi, współpracę różnych przemysłów medialnych oraz migracyjne zachowania odbiorców mediów"[39]; ergodyczność – oznaczająca, że nie ma jednego, ustalonego toku narracji, ale istnieje tzw. pole zdarzeń, które zawiera wszelkie możliwe warianty fabuły[40]; immersyjność – która sprawia, że odbiorca przestaje być świadomy „tu i teraz", a jego mózg zaczyna postrzegać świat wykreowany przez wirtualną rzeczywistość jako prawdziwy[41]; oraz interpasywność – znacząca, że użytkownik gry potrafi odróżnić świat realny od wirtualnej rzeczywistości, jest przeciwieństwem immersji[42].

Niezależnie od przyjętych definicji czy prób znalezienia cech wyróżniających nowe media nie da się zaprzeczyć, że ich fundamentem jest interaktywność[43], która umożliwia dostęp do informacji, ich komentowanie oraz publikowanie własnych materiałów. Interaktywność umożliwia otrzymanie informacji zwrotnej (feedback), nawiązanie dialogu oraz przekazanie opinii, budowanie społeczności (friends) i wspólną rozrywkę (fun).

Gamifikacja – narzędzie angażujące do działania

Grywalizacja jest dziś niezwykle istotnym trendem społecznym o nadzwyczaj szerokim zasięgu – wkracza do innowacji, marketingu, szkoleń, oceny pracowników, zdrowia oraz przemian społecznych. Nieustannie stanowi ważny element rozrywki. Potencjał grywalizacji jest niepodważalny, a jej istota polega na wykorzystaniu mechaniki znanej m.in. z gier fabularnych i komputerowych, do modyfikowania zachowań ludzi w celu zwiększenia ich zaangażowania. Technika bazuje na przyjemności, jaka płynie z pokonywania kolejnych osiągalnych wy-

---

[37] *Ibidem*, s. 115.

[38] M. Falkowska, *Gry wideo jako nowe medium – podstawowe kategorie badawcze*, http://wiedzaiedukacja.eu/archives/45387 [dostęp: 4.11.2016].

[39] H. Jenkins, *Kultura konwergencji: zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007, s. 9–10.

[40] M. Falkowska, *op. cit.*

[41] *Ibidem*.

[42] M. Filiciak, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa 2006, s. 62–65.

[43] Warto w tym miejscu przywołać również słowa krytyki autorstwa Espen Aarseth, norweskiego badacza gier komputerowych i e-literatury, który „uważa, że interaktywność to termin ufundowany na kłamstwie. Czy rzeczywiście możemy prowadzić z komputerami swobodny dialog? Nie, bo poruszamy się w obrębie struktur, które ktoś dla nas stworzył. Nie uda nam się zrobić niczego, czego nie przewidział dla nas twórca interfejsu czy programu. Wykonujemy pewną pracę, ale w obrębie stworzonej wcześniej ścieżki", za: M. Filiciak, A. Tarkowski, *Alfabet nowej kultury: i jak interaktywność*, http://www.dwutygodnik.com/artykul/362-alfabet-nowej-kultury-i-jak-interaktywnosc.html [dostęp: 28.11.2016].

zwań, rywalizacji, współpracy itp. Grywalizacja pozwala zaangażować ludzi do zajęć, które są zgodne z oczekiwaniami autora projektu, nawet jeśli są one uważane za nudne lub rutynowe[44].

Według Johana Huizingi gra musi być dobrowolna, co integruje ją z szeroko pojętą koncepcją wolności, nikt nikogo do niczego nie zmusza. Autor *Homo ludens* określa grę jako

> …dobrowolną aktywność, którą świadomie oddzielamy od «zwyczajnego» świata jako «mniej poważną», a jednocześnie absorbującą gracza w sposób intensywny i całkowity. Czynność ta nie jest powiązana z korzyścią materialną i nie da się z niej czerpać zysków. Gra odbywa się w swojej własnej przestrzeni, zarówno miejscu jak i czasie, zgodnie z ustalonymi regułami i w określonym porządku[45].

Z kolei według Briana Sutton-Smitha gra umożliwia eksplorację nie tylko świata, ale także własnych zachowań i pomysłów w „bezpiecznych warunkach". Klucz do sukcesu leży w scenariuszu gry, gdzie poziom trudności jest dostosowany do umiejętności i zasobów wolnego czasu potencjalnych graczy. Odpowiednie skorelowanie tych czynników wpływa na poziom zaangażowania[46]. Powszechnie akceptowana definicja grywalizacji mówi, że oznacza ona „stosowanie mechanizmów z gier do motywowania i angażowania innych w środowisku niebędącym grą"[47].

W tekście Anny Puścińskiej możemy przeczytać, że

> stereotypowo o grach komputerowych, a zwłaszcza grach on-line myślimy, że to dość ogłupiająca rozrywka dla nastoletnich chłopców. Nie jest to przekonanie do końca słuszne, bo gamifikacja to doskonałe narzędzie, angażujące i aktywizujące do działania ludzi w różnym wieku. Opiera się nie tylko na mechanizmach związanych z rywalizacją, ale przede wszystkim integruje, stymuluje do współpracy i pomaga w zwiększaniu satysfakcji z codziennego życia[48].

Z „technicznego" punktu widzenia każdy projekt grywalizacyjny składa się z trzech poziomów: poziomu dynamiki (na tym poziomie projektujemy przebieg gry, jej najogólniejsze zasady), poziomu mechaniki (decyzje na tym poziomie dotyczą fundamentalnych aspektów gry, takich jak rodzaje wyzwań, nagrody, kryteria wygranej), szczegółowych ustaleń (osiągnięcia, awatary,

---

[44] S. Deterding, M. Sicart, L. Nacke, K. O'Hara, D. Dixon, *Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts*, http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1979575 [dostęp: 30.10.2016].

[45] P. Tkaczyk, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012, s. 14.

[46] M. du Vall, M. Majorek, *Ingress: An Example of a New Dimension in Entertainment*, „Games and Culture" 2016, 11–12, vol. 11, nr 7–8, s. 667–689.

[47] *Postawy modelu grywalizacji*, http://grywalizacja24.pl/podstawy-modelu-grywalizacji [dostęp: 10.11.2016].

[48] A. Puścińska, *Grywalizacja jako element rozwijania zainteresowań czytelniczych*, „Biuletyn Nauczycieli i Biblitekarzy" 2016, nr 5, s. 23.

odznaczenia, rankingi, poziomy, punkty, szczegóły rozgrywki drużynowej). Skuteczność grywalizacji tłumaczy się zazwyczaj za pomocą, przywoływanego już wcześniej, schematu 3xF: fun, friends, feedback[49]. Równocześnie trzeba mieć na uwadze fakt, że istnieją różne typy graczy, dla których czerpanie przyjemności i zaangażowanie w grę ma inne źródło. Wśród typów graczy wyróżniamy tzw. „zabójców", „rekordzistów", „społeczników" oraz „odkrywców"[50].

Grywalizacja to włączanie elementów zabawy do czynności, które do tej pory nie sprawiały przyjemności. Jak zostało już zaznaczone, grywalizacja wkracza wielkimi krokami do edukacji, ma już ugruntowaną pozycję w marketingu komercyjnym[51]. Nie jest to jednak wyłącznie wiedza ekspertów, ani tajna broń marketerów, ale narzędzie dla każdego, kto chce napędzać innowacje społeczne[52]. Jacek Siadkowski, autor poradnika *Grywalizacja. Zrób to sam!* mówi, że

> grywalizacja pozwala wykonywać różne czynności, szczególnie te nudne i uciążliwe, z pasją i z entuzjazmem. To zaskakujące, jak elementy zabawy potrafią zwiększyć motywację ludzi – pod warunkiem, że są mądrze użyte[53].

Warto odnieść się do cech młodego pokolenia Polaków, które mogą stanowić siłę napędową dla wzrostu zaangażowania społecznego. Wśród nich należy wskazać: wiarę we własne siły i pewność siebie; umiejętność szybkiego uczenia się; kreatywność i potrzebę kreowania własnego otoczenia; otwartość na nowości i nowe wyzwania; deklarowany wysoki poziom kompetencji cyfrowych oraz umiejętność korzystania z różnorodnych źródeł wiedzy; chęć realizacji pasji i zainteresowań[54]. Te cechy mogą być pomocne w przyciągnięciu uwagi młodych, gdy wykorzystamy grywalizację, która: „uczy, pozwala osiągać długofalowe i złożone cele, daje przyjemność, integruje ludzi oraz pozwala im się szybciej rozwijać"[55]. Ponadto, osoby wychowane w epoce komputeryzacji chętnie powinny korzystać z rozwiązań grywalizacyjnych, ponieważ doskonale odpowiadają one ich podstawowym potrzebom, tj. potrzebie bycia nagradzanym i potrzebie otrzymywania szybkich oraz częstych informacji na temat postępów[56]. Co ważne młodzi ludzie są najaktywniejszymi użytkownikami nowych technologii. Prawie wszyscy korzystają z komputerów i internetu, a także

---

[49] *Grywalizacja a mechanizmy społeczne*, Whitepaper. 002, Comarch CRM&Marketing 2014, s. 2–3.

[50] M. Reda, A. Cybulski, K. Przybylski, *op. cit*., s. 9.

[51] P. Tkaczyk, *Budowanie marki: jak wykorzystać grywalizację?*, *op. cit.*

[52] *Poradnik tworzenia grywalizacji społecznej*, http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosc/1010600.html [dostęp: 20.11.2016].

[53] *Ibidem.*

[54] *Rządowy Program Aktywności Społecznej Młodzieży na lata 2015–2016*, *op. cit.*, s. 17.

[55] D. Kotliński, *Walczysz o uwagę odbiorcy*, *zapominasz o zaangażowaniu. Jak pomoże ci grywalizacja?*, http://adnext.pl/walczysz-o-uwage-odbiorcy-zapominasz-o-zaangazowaniu-jak-pomoze-ci-grywalizacja/ [dostęp: 26.11.2016].

[56] *Grywalizacja a mechanizmy społeczne*, *op. cit.*, s. 6.

posiadają telefony komórkowe, w tym prawie 80% z nich posiada smartfon. W tej grupie najwięcej jest również użytkowników internetu mobilnego[57].

Psychologia wskazuje, że optymistyczna wizja samego siebie i swoich możliwości wynika z fundamentalnej potrzeby bycia produktywnym. Co za tym idzie, z punktu widzenia ludzkiej psychiki najlepsze efekty przynosi działalność, której cel jest jasno określony i można go zacząć realizować od razu, a także taka, która dostarcza natychmiastowej informacji zwrotnej[58]. Z punktu widzenia środowiska społecznego ważna jest możliwość pokazania innym swojego „mistrzostwa".

> Ludzie poszukują różnych oznak prestiżu lub mistrzostwa, którymi mogliby się chwalić. Często konkurencja pozwala zintensyfikować wysiłki w celu otrzymania nagrody. W związku z rywalizacją zwiększa się również satysfakcja z osiągniętej nagrody (…). Grywalizacja pozwala więc zmienić monotonne zajęcie w zajęcie angażujące, jeżeli jej twórcy są w stanie przekonać gracza, że warto się w nią zaangażować. Rolę «marchewki» niekoniecznie muszą pełnić nagrody materialne. Bardzo często wystarczy dobrze zorganizowana gra o prestiż[59].

W tym miejscu warto przywołać jeden z elementów gier, jakim jest graf społeczny (social graph). Element ten polega na włączeniu do indywidualnej rozgrywki gracza jego znajomych lub innych graczy, przez co mogą oni się ze sobą komunikować, współpracować, rywalizować oraz przede wszystkim porównywać swoje osiągnięcia[60]. Dodatkowo, jak wskazują badania, proces gry wiąże się zwykle z bardzo pozytywnymi emocjami, takimi jak radość, zadowolenie i podniecenie[61].

Pragnąc podnieść poziom zaangażowania młodego pokolenia w działania społeczne należy zdać sobie sprawę z faktu, że społeczny świat gier staje się jednym z wymiarów przestrzeni w jakiej działają m.in. organizacje pozarządowe czy ruchy społeczne, a pokolenie aktywnych graczy zaczyna współtworzyć środowisko społeczników. Za Januszem Strużyną i Krzysztofem Kanią należy wskazać, że dopasowanie organizacji do społeczeństwa gry to coś więcej niż tylko reakcja na zmiany. Według autorów, społeczeństwo gry wykazuje trzy zasadnicze cechy: 1. ludzie aktywnie uczestniczą w tworzeniu relacji, dla których gra jest podstawową infrastrukturą praktyk; 2. reprodukowana i instytucjonalizowana jest sytuacja rozgrywki, uznanej za właściwą formę organizacji oraz zarządzania relacjami z innymi; 3. zgodnie z zasadami rozwijającej się gry tworzone

---

[57] D. Batorski, *Technologie i media w domach i życiu Polaków*, [w:] *Diagnoza Społeczna 2015*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2015, s. 365.

[58] J. McGonigal, *Reality is broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, New York 2011, za: *Grywalizacja a mechanizmy społeczne*, *op. cit*., s. 4.

[59] *Grywalizacja a mechanizmy społeczne*, *op. cit*.

[60] K. Wolski, *Czym (nie) jest gamifikacja?*, http://karolwolski.pl/czym-nie-jest-gamifikacja [dostęp: 20.11.2016].

[61] *Grywalizacja a mechanizmy społeczne*, *op. cit.*, s. 5.

są relacje w poprzek szerokiego zakresu społecznych, politycznych i ekonomicznych konfiguracji oraz połączeń pomiędzy pojedynczymi ludźmi czy grupami[62]. Tym samym gamifikacja może stanowić narzędzie strategicznego dopasowania organizacji.

> W tym ujęciu gamifikacja to zespół działań wykorzystujących naturalną, wielowiekową ludzką umiejętność łączenia gry z zabawą dla osiągania nowej jakości wewnętrznych i zewnętrznych interakcji w organizacji i organizacji z jej środowiskiem. Gamifikacja w tym wydaniu przynosi co najmniej dwa strategiczne efekty. Po pierwsze, może być spełnieniem nadziei na tworzenie organizacji, w której ludzie mogą być takimi jakimi są naprawdę (…), być ekspresją natury homo ludens. Po drugie, wdrażanie elementów gry do zarządzania koncentruje uwagę na zmianach w środowisku[63].

Należy pamiętać, aby w każdym momencie gry „gracz" wiedział co zrobić albo co powinno być następnym krokiem. Dzięki temu osoba zaangażowana w grywalizację czuje się pewnie i ma świadomość posiadanych umiejętności. Dlatego, podobnie jak twórcy gier, kreatorzy strategii gamifikacyjnych muszą pamiętać, że cele w grze powinny być dostosowane do rzeczywistego doświadczenia graczy, jak i do ich aspiracji. Podróż osoby zaangażowanej w tego typu „rozgrywkę" może być opisana jako droga do mistrzostwa, w której gracz podróżuje od fazy początkowej, gdzie uczy się podstawowych zasad, przez etap, w którym czuje się pewniej, aby w końcu poczuć chęć by sięgnąć po nowe możliwości gry – zdobyć reputację mistrza i wychowawcy wśród społeczności lub skupić się na trudniejszych wyzwaniach w grze[64].

Warto w tym miejscu przywołać przykłady skutecznego zaadoptowania zasad grywalizacji do działań społecznych. Tego typu inicjatywą jest projekt UNICEF Tap Project[65]. Rozpoczął się on w 2007 roku, jako charytatywna akcja, by z czasem przekształcić się w niezwykle skuteczną i innowacyjną kampanię, wykorzystującą aplikację mobilną dla ratowania ludzkiego życia[66]. Inicjatywa

> ma na celu zapewnienie czystej wody dla dzieci w Afryce. To, co najbardziej liczy się w tej kampanii, to żeby technicznie rzecz biorąc… nic nie robić (…). Jedyne, co należy zrobić, to zainstalować aplikację i jak najdłużej nie korzystać ze swojego telefonu. Im więcej minut zdołamy wytrzymać bez kompulsywnego sprawdzania powiadomień i innych „niezbędnych czynności", tym więcej czystej wody otrzymają dzieci codziennie narażone na śmierć z powodu jej braku. Każda minuta nieużywania telefonu to jeden dzień czystej wody przekazanej przez UNICEF i sponsorów programu[67].

---

[62] J. Strużyna, K. Kania, *Strategiczne wyzwania gamifikacji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej" 2016, Seria: *Organizacja i Zarządzanie*, z. 88, nr kol. 1948, s. 291.

[63] *Ibidem*, s. 296.

[64] O. Simko, *From social to engaging? – learning groups and gamification*, „European Lifelong Learning magazine", 28.09.2015, s. 2.

[65] https://www.unicefusa.org/mission/usa/unicef-tap-project [dostęp: 15.05.2017].

[66] *Ibidem.*

[67] A. Szymczyk, *Poznaj przykłady grywalizacji – 16 sukcesów i porażek*, http://gerere.com/pl-article/grywalizacja-przyklady/?gclid=CjwKEAjw07nJBRDG_tvshefHhWQSJABRcE-ZhozNN7TS2CHm4WA6k72SJgif3gyNNBV6VS2ZCVr_1xoC-lXw_wcB [dostęp: 18.05.2017].

W ciągu dekady z pomocy w ramach projektu skorzystało ponad pól miliona potrzebujących w 12 krajach świata[68]. Mechanizm grywalizacji w projekcie polega na tym, że

> licznik mierzy czas, jaki udało się nam wytrzymać i tworzy dzięki temu aurę rywalizacji z samym sobą. Zadziałało tu połączenie realne globalnego problemu z bliskim wielu użytkownikom uzależnieniu od technologii. Zbieranie wody stało się pożyteczną zabawą[69].

Grywalizacja jest również wykorzystywana w projekcie FREERICE[70]. Jest to inicjatywa jednej z najważniejszych organizacji walczących z głodem na świecie – World Food Programme[71].

> Freerice jest bezpłatnym serwisem internetowym, w którym po założeniu konta możesz pobawić się w odgadywanie znaczeń angielskich słów. Za każdą prawidłową odpowiedź gracz zdobywa 10 ziaren ryżu, które zostają przekazane potrzebującym. Jak to dokładnie działa? Przy prawidłowej odpowiedzi na stronie wyświetla się baner reklamujący sponsorów, zaś zysk wypracowany poprzez wyświetlenie zostaje przeznaczony na zakup ryżu[72].

Jak zostało napisane powyżej, planując mechanizm grywalizacyjny należy pamiętać, że gra nie może być ani za łatwa, ani za trudna, jednocześnie powinna jak najszybciej dostarczyć pozytywnej informacji zwrotnej. We Freerice po każdej prawidłowej odpowiedzi otrzymujemy powiadomienie o wygranych 10 ziarnach ryżu, a system stale dopasowuje poziom trudności kolejnych pytań do osiąganych przez gracza wyników[73].

Podsumowanie

Jak wynika z *Diagnozy Społecznej 2015*, młodzi Polacy mają niezłą wiedzę o społeczeństwie, wygrywają pod tym względem rankingi międzynarodowe, ale jednocześnie w tych samych rankingach zajmują ostatnie miejsce w praktycznym stosowaniu wiedzy obywatelskiej: nie potrafią się samoorganizować, współpracować, nie udzielają się w ramach wolontariatu[74]. Dlatego z punktu widzenia działań społecznych, które z reguły stanowią dobrowolną, nieodpłatną działalność, angażującą wolny czas społeczników, ważne jest, aby pamiętać o kilku podstawowych zasadach, jakie powinno się wziąć pod rozwagę tworząc strategię grywalizacyjną. Należy pamiętać, że ludzie mają różne potrzeby, aspira-

[68] https://www.unicefusa.org/mission/usa/unicef-tap-project [dostęp: 15.05.2017].

[69] A. Szymczyk, *op. cit.*

[70] http://freerice.com/#/english-vocabulary/1520 [dostęp: 10.05.2017].

[71] http://www1.wfp.org/ [dostęp: 10.05.2017].

[72] A. Szymczyk, *op. cit*

[73] *Ibidem.*

[74] J. Czapiński, *Jakość życia w Polsce – wygrani i przegrani*, [w:] *Diagnoza Społeczna 2015*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2015, s. 418.

cje i osobowości. Koniecznym jest zaproponowanie kilku typów ról, jakie mogą podjąć, co pomoże nowicjuszom zidentyfikować się i poczuć pewniej. Jeśli uda się stworzyć fabułę dla tych ról, to zbliży to organizację do stworzenia wciągającego doświadczenia dla „użytkowników". Angażujące się osoby łatwiej będą mogły zidentyfikować się z przedmiotem działań organizacji i innymi aktywistami. Równie istotne jest pozostawienie swobody wyboru skali zaangażowania, ilości czasu i pracy. Poczucie kontroli sytuacji oraz wyboru własnej „ścieżki" daje nowo angażującym się osobom poczucie samodzielności, a także wyzwala determinację w dążeniu do celu. Trzeba również zadbać o nagrody, np. w postaci prezentowania, jaki wpływ mają podejmowane działania na społeczność i świat zewnętrzny, w jaki sposób przyczyniają się do osiągnięcia celów organizacji. To wywołuje poczucie obowiązku, sensowności i proaktywność[75].

Eksperci twierdzą, że zjawisko gamifikacji w Polsce jest dopiero w początkowej fazie rozwoju. Jak pisze Izabela Kozłowska, w naszym kraju metoda grywalizacji stosowana jest głównie w trzech obszarach: innowacji, branż skierowanych do osób młodych oraz w marketingu miast. Gamifikację coraz częściej wdraża się w celu motywacji pracowników działów sprzedaży, call center, a także przy wprowadzaniu nowego produktu na rynek, wspomaganiu programów lojalnościowych oraz wspieraniu e-commerce[76].

Skuteczność grywalizacji bez wątpienia wynika z faktu popularności gier komputerowych. Jak przedstawia raport firmy Newzoo[77], z gier korzysta 13,4 milionów Polaków, a największą popularnością cieszą się gry społecznościowe i casualowe[78] – gra w nie 12 milionów osób. W gry sieciowe stawiające na tryb wieloosobowy gra blisko 45% wszystkich graczy.

Warto jednak zaznaczyć, że nie wszyscy są zgodni co do tego, czy grywalizacja jest wyłącznie pozytywnym zjawiskiem. Niektórzy twierdzą, że to coś więcej niż po prostu dodanie czynnika zabawy do nudnych zajęć. Według nich grywalizacja tworzy nowy, wysoce sterowalny system społeczny. Grywalizacja może tworzyć system odpowiadający interesom projektanta, dając mu pełną kontrolę nad jej mechaniką i zasadami, co stawia pod znakiem zapytania sprawiedliwość takiego systemu[79].

Pomimo powyższego wydaje się istotnym, aby wykorzystać naturalną chęć zabawy, bycia częścią społeczności i ciągłej komunikacji młodych pokoleń w celu podniesienia ich zaangażowania w działalność społeczną. Jak zostało zaprezentowane wcześniej grywalizacja może okazać się skuteczna, ponieważ

---

[75] O. Simko, *op. cit*, s. 2.

[76] I. Kozłowska, *Gamifikacja – specyfika wykorzystania narzędzia w Polsce*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe UEK" 2016, nr 255, s. 40.

[77] http://www.newzoo.com/infographics/infographic-polish-games-market [dostęp: 1.12.2016].

[78] Gry casualowe to gatunek gier komputerowych, które mają charakter czysto rekreacyjny.

[79] M. Smoleń, *Gamification as creation of a social system*, [w:] *Gamification. Critical approaches*, red. J. Kopeć, K. Pacewicz, Warszawa 2015, s. 56.

stanowi unikatowe połączenie zabawy z aktywnością społecznościową oraz możliwością otrzymania natychmiastowej informacji zwrotnej. Badania pokazują, że wartością dla ludzi jest samo dzielenie przestrzeni społecznej. Lubimy uczestniczyć w światach, gdzie możemy spotkać innych (lub przynajmniej wiemy, że inni też w nich uczestniczą), nawet gdy nie poszukujemy bezpośredniej interakcji[80].

Web 2.0 i media społecznościowe otwarły nowe możliwości podnoszenia świadomości społecznej w zakresie podejmowanych przez organizacje działań, wpływania na postawy oraz zachowania. Społecznicy powinni grywalizację traktować funkcjonalnie. Korzystanie z jej mechanizmów nie powinno być celem samym w sobie, lecz winno służyć zaspokajaniu różnorodnych potrzeb organizacji i uzyskiwaniu przez nią korzyści w licznych sferach działalności.

[80] *Grywalizacja a mechanizmy społeczne*, *op. cit*., s. 6.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Małgorzata Bajgier-Kowalska
dr, Wydział Prawa, Administracji i Stosunków Międzynarodowych,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Mariola Tracz
dr, Kolegium Europejskie, Centrum Edukacji Międzynarodowej w Krakowie

Radosław Uliszak
dr, VIII Prywatne Akademickie Liceum Ogólnokształcące w Krakowie

INGRESS JAKO PRZYKŁAD WYKORZYSTANIA GRYWALIZACJI W TURYSTYCE. STUDIUM PRZYPADKU DLA KRZESZOWIC I SKAŁY

Streszczenie
Turystyka coraz częściej sięga po nowe technologie komunikacji oraz wykorzystując grywalizację oferuje bardziej atrakcyjne produkty turystyczne. Przykładem mogą być różnorodne gry interaktywne. Jedną z nich jest gra Ingress prowadzona w czasie rzeczywistym na urządzeniach mobilnych w rzeczywistości rozszerzonej. Jej planszę stanowi realna mapa świata (Google Maps) z nałożonymi obiektami wirtualnymi – portalami. Portale są odzwierciedleniem obiektów rzeczywistych, uznanych za ważne według subiektywnej oceny graczy. Uczestnicy gry wybierają obiekty, których wspólną cechą powinna być szeroko pojęta atrakcyjność dla potencjalnych graczy. Turysta-gracz kreuje obraz wirtualnej mapy gry. W ten sposób staje się aktywnym podmiotem w tworzeniu produktu turystycznego, na który ma wpływ poprzez wchodzenie w interakcje z pozostałymi graczami za pomocą urządzeń mobilnych. W przeprowadzonych badaniach przeanalizowano plansze gry Ingress dla dwóch małych miast województwa małopolskiego – Krzeszowic i Skały. Dokonano inwentaryzacji i klasyfikacji obiektów zgłoszonych przez graczy oraz umieszczonych na planszy wir-

tualnej gry. Ponadto oszacowano liczbę obiektów z rejestru zabytków nieruchomych Narodowego Instytutu Dziedzictwa, które zostały umieszczone przez graczy na planszy gry. Dokonano ewaluacji wykorzystania gry do podniesienia atrakcyjności turystycznej badanych miast. Przeprowadzone studium pozwala wnioskować, że grywalizacja wchodzi do praktyki turystycznej. Najwięcej portali wprowadzonych do gry Ingress w badanych miastach stanowiły obiekty związane z kultem religijnym – kościoły, kapliczki, figury świętych oraz elementy małej architektury – rzeźby i pomniki. Tego typu grami zainteresowani są głównie ludzie młodzi, a poprzez nie mogą wpływać na wzrost aktywności turystycznej w najbliższym otoczeniu (regionie).
Słowa kluczowe: gra Ingress, grywalizacja, obiekty zabytkowe, przestrzeń wirtualna, turystyka

Ingress as an example of the use of gamification in tourism.
A case study for the towns of Krzeszowice and Skała

Abstract
A touristic sector aims at finding new communication technologies and uses of gamer rivalry to provide more attractive tourist offers. Interactive games serve as one example of this. The game of Ingress is an interactive game played in real time in a virtual reality on mobile devices. The game board consists of a real map of the world, produced by Google Maps, with superimposed virtual objects (portals). These portals are a reflection of real places subjectively determined to be important by gamers. Game participants select sites whose main common feature is broadly defined attractiveness to potential gamers. The tourist/gamer creates an image of a virtual game map. Thus, they become active participants in the creation of a tourist offering. The gamer can influence the offering by interacting with other gamers via mobile devices. Ingress game boards were analyzed in the study for two small cities in the Voivodeship of Małopolskie – the towns of Krzeszowice and Skała. Sites submitted by gamers were tallied and classified, and later placed on the game's virtual game board. In addition, the number of stationary historical sites was calculated using registry data from the National Heritage Institute based on entities submitted by gamers to the game board. The study evaluated the very use of the game as a tool designed to increase the tourist attractiveness of the examined cities. It has been shown that gamification becomes an element of tourism development. In the studied towns, the largest number of portals submitted to game of Ingress consisted of religious entities such as churches, chapels, figures of saints, sculptures, and monuments. Most gamers are young people whose activity on the Internet may help increase tourist activities in their closest vicinity or region.
Key words: Ingress game, gamification, monuments, virtual space, tourism

Wprowadzenie

Konkurencja na rynku turystycznym staje się coraz bardziej widoczna. W natłoku informacji i komunikatów nie wystarczą już szerokie akcje promocyjne produktu turystycznego. Szczególnie młode grupy odbiorców usług turystycznych oczekują czegoś bardziej atrakcyjnego, co wyzwalałoby ich głębsze zaangażowanie i przeżycia emocjonalne. Specjaliści od marketingu turystyki sięgają zatem po nowe rozwiązania, wykorzystując do tego możliwości nowych technologii komunikacji, jakimi są narzędzia mobilne (smartfony, tablety). Jedną z metod pozyskania uwagi klienta staje się zaangażowanie go w bezpośrednią interakcję, czyli odejście od dominacji przekazu informacji w kierunku czynnego uczestnictwa turysty we współtworzeniu informacji o poznawanym obiekcie turystycznym. Takie możliwości stwarzają różnego rodzaju gry. W światowej turystyce pojawi-

ły się nowe trendy wykorzystania idei gry do tworzenia produktu turystycznego, jakimi są m.in. *questing* i grywalizacja.

Questing jest określany mianem turystyki z zagadkami, opiera się o gry terenowe i zabawy edukacyjne dostępne dla turystów poprzez specjalnie przygotowane aplikacje na urządzenia mobilne. Przygotowuje się scenariusze gry turystycznej i wykorzystuje moduły GPS do lokalizacji[1]. *Questy* stanowią ciekawe uzupełnienie tradycyjnego produktu turystycznego realizowanego przez przewodników (tzw. storytelingu), a dzięki wprowadzeniu rywalizacji poznawanie walorów historycznych i przyrodniczych związanych z danym miejscem bardziej zapada w pamięć turystów. Tę formę zwiedzania docenili m.in. amatorzy pieszych wędrówek, którzy nie zawsze mają okazję skorzystać z pomocy przewodnika i zwiedzać obiekty w większej grupie. Równocześnie *questing* może sprzyjać aktywizacji lokalnych społeczności do poznawania dziedzictwa kulturowego w miejscu zamieszkania i jego promowania turystycznego. Po *questing* sięgają także specjaliści od marketingu, widząc w nim ciekawe narzędzie promocji i bezpośredniego dotarcia do potencjalnego odbiorcy[2].

W gry angażuje się coraz więcej osób, szczególnie młodych. Grają oni chętnie, mimo że nie zdobywają materialnych nagród, wykonują coraz to nowe i trudniejsze zadania osiągając wyższe wyniki. Zastosowanie elementów gier w sferach niezwiązanych bezpośrednio z nimi, określane jest w literaturze terminem grywalizacja lub gamifikacja (z ang. *gamification*)[3]. Coraz częściej na świecie po to narzędzie sięga się w turystyce, m.in. do tworzenia nowych produktów turystycznych i programów ich promocji. Treści turystyczne stosunkowo łatwo dają się fabularyzować poprzez wprowadzenie elementów przygody i wyzwania dla gracza. Ponadto istnieje możliwość wprowadzenia różnorodnych typów nagród.

W polskiej literaturze temu zagadnieniu poświęca się stosunkowo mało uwagi[4], głównie z teoretycznego punktu widzenia. Mało jest badań empirycznych nad wykorzystaniem grywalizacji w praktyce turystycznej[5]. Niniejsze studium stanowi przykład wypełnienia luki w tym zakresie. Obiektem zainteresowań autorów była gra Ingress, a szczególnie portale obecne na mapie gry, znajdujące się na terenie małych miast Małopolski. Dokonano ewaluacji wykorzystania gry

---

[1] D. Clark, S. Glazer, *Questing. A Guide to Creating Community Treasure Hunts*, Lebanon 2004, s. 1–2.

[2] Ł. Wilczyński, *Questing – nowy trend w turystyce*, [w:] *Kultura i turystyka. Wspólna droga*, red. B. Włodarczyk, B. Krakowiak, J. Latosińska, Łódź 2011, s. 55.

[3] S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke, *From game design elements to gamefulness: Defining „Gamification"*, Proceedings from *MindTrek, 11*. Finland: ACM, Tampere 2011, s. 1, https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definition-deterding.pdf [dostęp: 20.10.2016]; K. Werbach, D. Hunter, *For the Win: How game thinking can revolutionize your business*, Wharton Digital Press, 2012, s. 26.

[4] A. Maj, *Media w podróży*, Katowice 2010.

[5] M. Kachniewska, *Potencjał mediów społecznościowych w obszarze popularyzacji aktywności turystycznej*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu" 2015, 50, s. 35–48.

do podniesienia atrakcyjności turystycznej wybranych dwóch miast położonych w sąsiedztwie Krakowa. Celem badań było ustalenie na ile zastosowanie grywalizacji, na przykładzie gry terenowej Ingress, może wpływać na promocję atrakcyjności turystycznej małych miast oraz w jakim stopniu jest to narzędzie pobudzające lokalne społeczności do poznawania walorów turystycznych w najbliższym otoczeniu.

Grywalizacja w turystyce

Termin grywalizacja (lub gamifikacja) oznacza zastosowanie mechanizmów znanych z gier, w tym także cyfrowych, w tych dziedzinach, które z grami dotychczas się zwykle nie kojarzyły. Grywalizacja zawiera zatem wszystkie elementy i mechanizmy związane z tworzeniem gier i przenosi je na nowy obszar, niezwiązany bezpośrednio z nimi[6]. W ten sposób łączy koncepcje gier terenowych, gier reklamowych i gier społecznościowych dotyczących zmian w spójny system, wykorzystując do tego odkrycia psychologii behawioralnej[7]. Dotychczas grywalizacja najczęściej wykorzystywana bywa w marketingu, edukacji i wojskowości. Jest zatem zastosowaniem elementów gier w realnym życiu[8].

Wykorzystanie grywalizacji ma na celu zaangażowanie ludzi do wykonania działania, które niejednokrotnie może być postrzegane jako nudne i mało atrakcyjne, ale dzięki wprowadzeniu elementu rywalizacji staje się interesujące. To co gry oferują najbardziej atrakcyjnego, z punktu widzenia ich użytkowników, to nagrody – przyznawanie punktów za wykonanie czynności, przyznawanie odznak lub rang[9]. Tego typu rozwiązania spotykamy w różnego rodzaju grach online, gdzie bardziej aktywni użytkownicy zyskują wyższy status, co sprzyja ich większemu zaangażowaniu emocjonalnemu i motywacji do większej aktywności. Ma to na celu zatrzymanie użytkownika przy danym produkcie czy portalu, a więc służy budowaniu tzw. lojalności[10]. Współcześnie w grywalizacji równie atrakcyjne staje się łączenie świata wirtualnego ze światem realnym. Przykładami są tu rożne gry, m.in. MyFarm, gdzie internauci poprzez swoje głosy decydują co będzie się działo w realnie istniejącym gospodarstwie rolnym (np. jakie rośliny będą uprawiane). Możemy zatem powiedzieć, że większość popularnych gier łączy w sobie coś znajomego z czymś nowym[11]. Wszystkie te działania nawiązują

---

[6] P. Tkaczyk, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2010.

[7] G. Zichermann, C. Cunningham, *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics inWeb and Mobile Apps*, Sebastopol 2011, s. 27.

[8] A. Misztal, G*rywalizacja w zarządzaniu zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, „Nauki o Zarządzaniu, Management Sciences" 2015, 3(24), s. 97.

[9] P. Tkaczyk, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier…*, *op. cit.*

[10] M. Kachniewska, *Potencjał mediów społecznościowych…*, *op. cit.*, s. 38.

[11] P. Bulencea, R. Egger, *Gamification in Tourism*, Norderstedt 2015.

zatem do strategii stosowanej w marketingu, gdzie grywalizacja oznacza efektywne angażowanie klienta poprzez zwrócenie jego uwagi na ofertę i zatrzymanie go przy niej jak najdłużej. Elementy gry mają skutecznie zachęcić użytkownika do bliższego poznania oferty i zbudować pozytywny przekaz, a w rezultacie stabilną relację z klientem, aby ostatecznie – poprzez jego twórcze zaangażowanie – rozszerzać bazę kolejnych użytkowników produktów[12].

W turystyce elementy grywalizacji były stosowane już dawno, ale adresowano je do wybranych grup odbiorców. W Polsce takim przykładem jest zdobywanie sprawności w turystyce pieszej i górskiej (np. odznaki PTTK, GOT). Jednak przemiany społeczno-polityczne po 1989 r. istotnie zmieniły funkcjonowanie szkolnych kół krajoznawczo-turystycznych, co nie pozostało bez wpływu na popularyzację wśród młodzieży tej formy zdobywania sprawności turystycznej. Równolegle rozwój technologii komunikacji i sieci internetu spowodował zwiększone zainteresowanie dzieci oraz młodzieży grami wirtualnymi, a spadek zaangażowania w aktywny wypoczynek. Dodatkowo, tradycyjne formy rekreacji i turystyki stają się mało atrakcyjne dla młodych ludzi, wychowanych na grach komputerowych.

Powstaje zatem pytanie, jak pobudzić aktywność turystyczną młodych, a równocześnie sprawić, aby jako uczestnicy wycieczek byli zainteresowani i zadowoleni. Wydaje się, że zastosowanie grywalizacji daje takie szanse. Dzięki zmianie formy przekazu, a więc wprowadzeniu elementu gier i zabaw, w której turyści są poszukiwaczami skarbów, odkrywcami tajemnic, nowych miejsc oraz obiektów, mają możliwość wchodzenia w interakcje społeczne, a także kreowania nowych informacji[13].

Gra Ingress

Ingress to gra terenowa w rozszerzonej rzeczywistości, opracowana na urządzenia mobilne – tablety, smartfony, posiadające stałe połączenie z internetem i możliwość geolokalizacji przy pomocy globalnego systemu pozycjonowania (GPS). Została ona udostępniona bezpłatnie przez firmę Niantic Labs, będącą własnością Google w 2012 r. i od tej pory zyskała wielu użytkowników na całym świecie. Fabuła gry opiera się na wielowątkowej historii science fiction przedstawianej w odcinkach. W grze obecne są dwie zwalczające się frakcje*: Enlightened* (Oświeceni, oznaczeni kolorem zielonym) i *Resistance* (Ruch Oporu, oznaczony kolorem niebieskim). Zadaniem tych grup jest zawładnięcie jak największą

[12] S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke, *From game design elements to gamefulness…*, *op. cit.*; M.A. Blythe, K. Overbeeke, A.F. Monk, P.C. Wright, *Funology: from usability to enjoyment*, Norwell 2004.

[13] M. Tracz, W. Warcholik, *Zabawy i gry terenowe z GPS – geocaching*, „Geografia w Szkole" 2013, nr 6, s. 25–29.

ilością tzw. portali, przez które przecieka nieznana dotąd energia (XM), przesączająca się do naszego świata. Może ona wpływać na ludzkie umysły, zwiększając ich możliwości. Oświeceni walczą o udostępnienie ludzkości tej nowej energii. Mają świadomość jej nieznanego pochodzenia, lecz nie wierzą w niebezpieczeństwo, jakie może nieść korzystanie z niej. Są przekonani, że *The Shapers* chcą pomóc ludzkości. Ruch Oporu chce zablokować udostępnienie XM ze względu na bezpieczeństwo i ochronę ludzi. Jego zdaniem energia ta pochodzi od „Obcych" i zagraża ludzkości. Próbuje tego dokonać z pomocą rządowych organizacji.

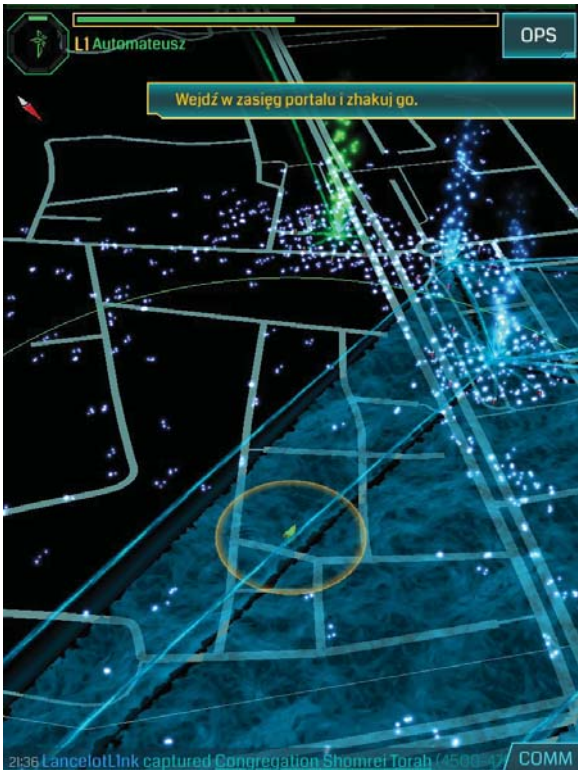
Planszą gry jest mapa oparta na rzeczywistych podkładach kartograficznych opracowanych na potrzeby usługi Google Maps, z wirtualnymi portalami reprezentującymi istniejące w rzeczywistości obiekty. Gracze poruszają się w terenie, a ich pozycja aktualizowana jest na bieżąco na mapie wyświetlanej w urządzeniu mobilnym. Gra została pomyślana tak, że wymaga obecności i aktywności w terenie – w miejscach, gdzie zlokalizowane są portale. Celem gry Ingress jest zmuszenie gracza do wyjścia z domu, odejście od komputera i udanie się w teren w poszukiwaniu realnych obiektów zaznaczonych na planszach gry, dostępnych za pomocą urządzeń mobilnych. Podstawowym zadaniem gracza jest zajmowanie nieużywanych portali i przejmowanie należących do wroga, a także łączenie ich w trójkąty zwane polami (ang. *Control fields*). Portale dla pełnej funkcjonalności wymagają zaopatrzenia ich przez graczy w 8 tzw. Rezonatorów, które wzmocnią sygnał. Portale można hakować, to jest wchodzić z nimi w prostą interakcję, w wyniku której przekazuje on graczowi od jednego do kilkunastu przedmiotów (ang. *items*) dających bądź to możliwość obrony, bądź ataku na portal. Wykonując poszczególne działania gracz wchodzi na wyższe poziomy doświadczenia, a dodatkowo zdobywa medale za określone działania – utrzymanie portalu przez kilka dni, zostawienie kilku rezonatorów, niszczenie wrogich rezonatorów itp. W sekcji OPS, poza danymi o naszym rozwoju, w grze znajduje się zakładka *Intel*, która pokazuje rozkład sił Oświeconych i Oporu na całym świecie. Otrzymujemy tam dostęp do misji – jednego ze sposobów na wprowadzenie gracza w tajniki gry.

Przebieg gry obejmuje dwa etapy. Pierwszy ma miejsce w terenie, na który składa się: 1) Instalacja (konto agenta, wybór frakcji); 2). Hakowanie portali (ang. *hack*) (ryc. 1); 3) Łączenie i tworzenie pól; 4) Zajmowanie portali; 5) Przejmowanie portali. Z kolei drugi – współtworzenie plansz gry: zgłaszanie przez graczy propozycji portali – fotografia i opis obiektu.

Propozycje obiektów, które staną się portalami w grze zgłaszane są przez samych graczy. W założeniach twórców gry Ingress, portale powinny odwzorowywać obiekty rzeczywiste, ważne ze względów społecznych, kulturowych i edukacyjnych. Mogą to być miejsca, które mają ciekawą historię albo wartość historyczną czy edukacyjną, ciekawe dzieła sztuki lub unikalną architekturę, ukryte perły lub lokalne atrakcje, publiczne biblioteki czy też miejsca kultu. O ich

wyborze ostatecznie decydują autorzy gry[14]. Założony cel twórców gry ma ścisłe powiązanie z aktywnym wypoczynkiem oraz odkrywaniem, upowszechnianiem i komunikowaniem w przestrzeni wirtualnej miejsc oraz obiektów z przestrzeni miejskiej określanych zazwyczaj mianem „atrakcji turystycznej".

Gra ma wiele zalet, ale także wady. Zostały one przedstawione w tabeli 1.



Ryc. 1. Hakowanie portali – fragment planszy gry Ingress

Źródło: http://ingress.com/intel [dostęp: 6.07.2016].

Analiza dostępnych danych[15] wskazuje, że graczami są głównie ludzie młodzi (w wieku 20–30 lat), przeważają mężczyźni, w większości pracujący lub studiujący i dobrze zaznajomieni z technologiami mobilnymi. Ze względu na wymagania sprzętowe gry (wydajny smartfon stale podłączony do internetu) najliczniejszą grupą graczy są mieszkańcy dużych miast (powyżej 500 tys. mieszkańców).

[14] *Ingress – Pomoc*, https://support.ingress.com/hc/pl [dostęp: 30.05.2016].

[15] *Spis graczy Ingress w Polsce*, https://infogr.am/Spis-graczy-Ingress-w-Polsce [dostęp: 30.05.2016].

Tabela 1. Zalety i wady gry Ingress

Zalety	Wady
– globalny zasięg gry; – wyszukiwanie atrakcyjnych miejsc w odwiedzanych miejscowościach; – poznawanie nieznanych miejsc w najbliższej okolicy, nowych miejsc (miejscowości); – posługiwanie się mapą połączoną z nawigacją GPS; – zgłaszanie portali, tworzenie wspólnej przestrzeni obiektów dostępnej na mapie wirtualnej i ich poszukiwanie w przestrzeni rzeczywistej; – wyszukiwanie ciekawych obiektów w terenie i nadawanie im rangi poznawczej w grze; – rozwijanie umiejętności współpracy z innymi graczami w celu tworzenia pól lub przejmowania portali; – zainteresowanie prognozą pogody w celu możliwości zainstalowania gry w terenie (np. aplikacja yr.no); – rozwijanie umiejętności planowania i podejmowania strategii działania; – promowanie aktywności fizycznej – wyjście z domu.	– gra wymaga smartfonu lub tabletu z GPS i mobilnym internetem, co wyklucza osoby nieposiadające tych urządzeń; – wymaga dobrej jakości infrastruktury komunikacyjnej (można zużyć nawet 1GB transferu danych miesięcznie, może być kosztowne, co szczególnie za granicą); – gra jest dostępna tylko na dwa mobilne systemy operacyjne iOS i Android OS; – odciągnięcie uwagi graczy od rzeczywistości realnej w stronę wirtualnej.

Źródło: opracowanie własne.

Obiekty turystyczne wybranych miast Małopolski w przestrzeni wirtualnej gry Ingress

Szczegółową analizę charakteru portali w grze Ingress dokonano dla miasta Krzeszowice i Skały. Powodem wyboru tych miast było ich położenie w atrakcyjnym regionie turystycznym Wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej, przeszłość historyczna i związane z nią obiekty zabytkowe, jak również różna liczba mieszkańców oraz bliskie sąsiedztwo Krakowa.

Krzeszowice to miasto liczące 10 173 mieszkańców (2015 r.), położone w zachodniej części województwa małopolskiego, na terenie Rowu Krzeszowickiego, będącego częścią Wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej, jednego z najatrakcyjniejszych krajobrazowo regionów kraju. Jest to również atrakcyjny obszar dla aktywnego wypoczynku, znany z turystyki uzdrowiskowej. Krzeszowice prawa miejskie otrzymały dopiero w XX w., jednak założenia miasta są znacznie starsze. Wyrosło ono ze średniowiecznej osady o charakterze rolno-rzemieślniczym, stając się wcześniej parafią, następnie miejscowością znaną z rezydencji pałacowo-parkowej „krzeszowickiej" linii rodu Potockich, a w drugiej połowie XVIII i w XIX wieku ważnym uzdrowiskiem[16]. Zabytki

[16] A. Kwiatek-Sołtys, *Krzeszowice-studium funkcjonalne małego miasta*, „Czasopismo Geograficzne" 1996, vol. 67, nr 3–4, s. 365–375.

znajdujące się na terenie Krzeszowic są odzwierciedleniem jego przeszłości historycznej i walorów przyrodniczych. Układ przestrzenny miasta jest strefą ścisłej ochrony konserwatorskiej, a ochronie tej podlegają pałace z otaczającymi parkami, zespół zdrojowy, kościół parafialny oraz XIX-wieczne domy. Łącznie na liście Narodowego Instytutu Dziedzictwa znalazło się 17 obiektów zabytkowych położonych w tym mieście.

Analizując wirtualną mapę gry Ingress dla Krzeszowic stwierdzono, że w granicach miasta gracze umieścili 24 obiekty – portale (stan na 31.05.2016) (ryc. 2). Wśród tych portali, najliczniejszą grupę (9 portali) stanowią: pomniki, rzeźby i tablice (tab. 2). Na drugim miejscu znalazły się obiekty sakralne (7 portali). Porównanie zestawienia listy obiektów zabytkowych z listą portali wprowadzonych przez graczy na planszy Ingress wskazuje spore rozbieżności. Na 17 obiektów z listy Narodowego Instytutu Dziedzictwa w grze uczestniczy tylko 4 (w tym jeden częściowo). Na planszy gry umieszczono następujące obiekty:

– kościół parafialny p.w. św. Marcina;
– zespół zdrojowy (częściowo, np. Zdrój Główny);
– pałacyk Vauxhall;
– zespół pałacowy.

Ryc. 2. Plansza gry Ingress na terenie miasta Krzeszowice

Źródło: http://ingress.com/intel [dostęp: 6.07.2016].

Analiza portali wykazała, że aż 13 obiektów uznanych za zabytkowe nie ma na mapie Ingress. W tej liczbie znajduje się m.in. kaplica cmentarna z 1863 r. Jednocześnie gracze wprowadzili do gry cztery inne, cmentarne obiekty o raczej umiarkowanych walorach artystycznych czy historycznych. Na mapie gry Ingress znalazła się również rzeźba „Gladiator", znajdująca się w centrum miasta,

wprowadzona do przestrzeni miasta po rewitalizacji jego centrum[17].

Tabela 2. Liczebność wydzielonych typów portali gry Ingress na terenie miasta Krzeszowice i Skała

Lp.	Charakter obiektu	Liczba portali	
		Krzeszowice	Skała
1	pomnik, rzeźba, tablica	8	4
2	obiekt sakralny	6	3
3	cmentarz, nagrobek	4	-
4	infrastruktura miejska	3	-
5	obiekt świecki	2	1
6	obiekt informacji turystycznej	1	-
7	mural	-	-
8	instytucja edukacyjna, kulturalna	-	-
9	pomnik przyrody	-	-
10	obiekt rekreacyjny, sportowy	-	-
Razem		24	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie: https://www.ingress.com/intel [dostęp: 31.05.2016].

Analiza szczegółowa portali dla miasta Krzeszowice wskazuje, że percepcja obiektów atrakcyjnych w mieście i komunikowanych w przestrzeni wirtualnej przez użytkowników gry Ingress odbiega istotnie od listy zabytkowych obiektów Narodowego Instytutu Dziedzictwa, a także umieszczanych w przewodnikach turystycznych. Uczestnicy gry na planszy umieścili bardzo mało obiektów o dużej wartości historycznej, architektonicznej, miejsc godnych zobaczenia, czy miejsc uznawanych powszechnie jako zasoby dziedzictwa kulturowego i stanowiące o atrakcji turystycznej miasta. Natomiast w grze wyeksponowali subiektywną listę obiektów, miejsc godnych zobaczenia i odwiedzenia w Krzeszowicach. Zawiera ona wprawdzie cztery obiekty z listy zabytków nieruchomych, ale w większości te, przy których urząd miasta umieścił tablice informacyjne o danym zabytku, np. pałacyk Vauxhall (ryc. 3) lub zespół pałacowy. Do gry nie wprowadzono żadnego obiektu przyrodniczego, choć na terenie parku zdrojowego i miejskiego występują pomniki przyrody (drzewa). Również dolina Krzeszówki, w tym jej fragment na obszarze parku zdrojowego objęta jest ochroną – Natura 2000. Informuje o tym tablica usytuowana nieopodal kościoła parafialnego p.w. św. Marcina, który gracze wprowadzili do gry.

[17] M. Bajgier-Kowalska, M. Tracz, R. Uliszak, *Obiekty zabytkowe w przestrzeni wirtualnej gry Ingress na przykładzie miasta Krzeszowice*, [w:] *Turystyka i rekreacja: współczesne zagrożenia oraz możliwości rozwoju.* red. I. Kapera, M. Bajgier-Kowalska, Kraków 2016, s. 69–83.

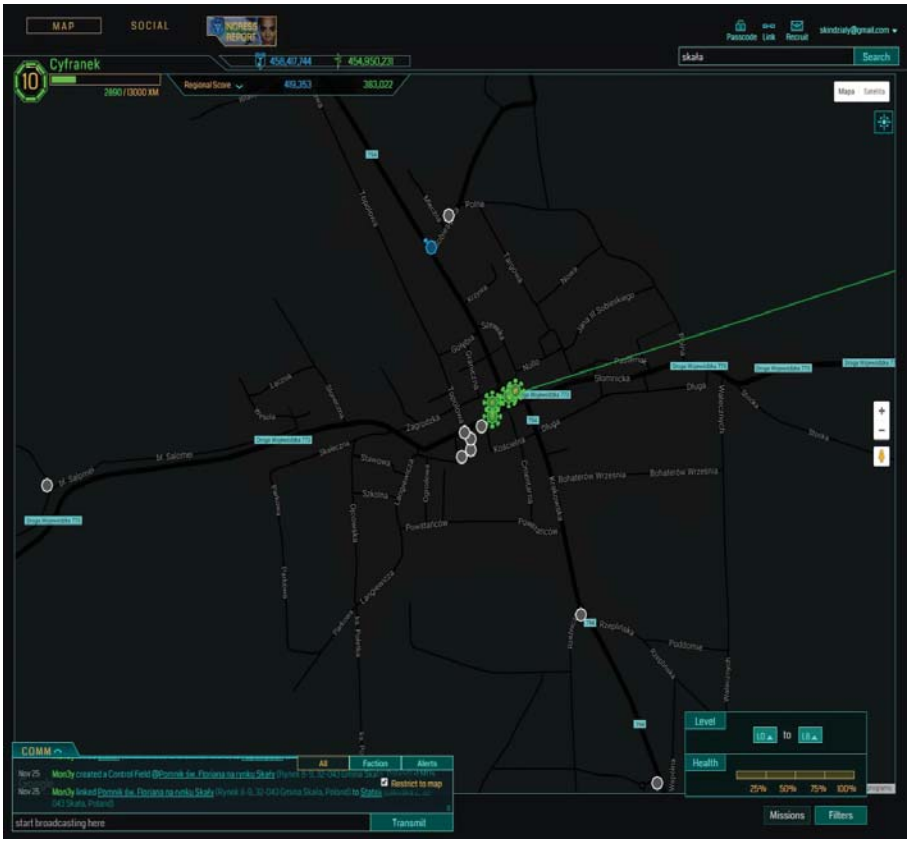
Ryc. 3. Pałacyk Vauxhall na wirtualnej mapie gry Ingress

Źródło: http://ingress.com/intel [dostęp: 6.07.2016].

Skała jest miastem o średniowiecznym rodowodzie, założonym w 1267 r. przez Bolesława Wstydliwego, jako miasto klasztorne, położone na obrzeżach Ojcowskiego Parku Narodowego. W rozwoju miasta istotne znaczenie miało położenie na szlaku handlowym na Śląsk i dalej w kierunku Wielkopolski. Później pełniło funkcję lokalnego rynku dla okolicznych wsi, a także zaplecze handlowe dla Krakowa. Po utraceniu praw miejskich w 1870 r. miasto podupadło, by w 1987 r. ponownie uzyskać prawa miejskie. Obecnie liczy 3800 mieszkańców (2015 r.). Miasto zachowało historyczny układ urbanistyczny, z centralnie położonym rynkiem i wychodzącymi od niego uliczkami. W Skale na liście Narodowego Instytutu Dziedzictwa znalazły się trzy obiekty: dwa z nich są obiektami sakralnymi – kościół parafialny p.w. św. Mikołaja, (XV, XVIII w.), drewniana dzwonnica z 1763 r. oraz dom drewniany z 1894 r., przebudowany w 1916 r.

W przestrzeni wirtualnej gry Ingress ze Skały znalazło się osiem obiektów (tab. 2), w tym cztery związane z obiektami zabytkowymi z Listy Narodowego Instytutu Dziedzictwa (ryc. 4). Z kościoła parafialnego p.w. św. Mikołaja umieszczono na portalu gry trzy obiekty: ołtarz JHS, ołtarz bł. Salomei i bramę kościelną. Również umieszczono starą dzwonnicę, znajdującą się przy kościele, która jest jednym z obiektów na Małopolskim Szlaku Architektury Drewnianej. Wśród pozostałych obiektów wprowadzonych do gry mamy te o charakterze sakralnym – krzyż, kapliczka, pomnik „Orszak Salomei" i św. Floriana oraz tablica pamiątkowa ku czci św. Jana Pawła II. Jak również świeckim – pomnik „Bohate-

rów Walk". Zlokalizowane są one wszystkie w centrum miasta. Do gry nie wprowadzono zabytkowego obiektu – drewnianego domu z XIX w., który świadczy o dawnej zabudowie miasta.



Ryc. 4. Plansza gry Ingress na terenie miasta Skała

Źródło: http://ingress.com/intel [dostęp: 6.07.2016].

Przykład portali dla miasta Krzeszowice i Skały, umieszczonych w przestrzeni wirtualnej gry Ingress, unaocznił możliwości wykorzystania nowych technologii komunikacyjnych w kreowaniu percepcji przestrzeni miasta przez uczestników gry. Subiektywny wybór miejsc (obiektów), w których byli gracze, i polecają je innym zainteresowanym, cały czas rozbudowuje wirtualną sieć informacji.

Podsumowanie

Technologie mobilne w istotny sposób wpływają na rozwój innowacji w turystyce, czego przejawem jest wykorzystanie grywalizacji. Jest to odpowiedź na zmieniające się potrzeby człowieka w zakresie uczestnictwa w turystyce oraz wzrastającej konkurencji na rynku turystycznym. W celu pozyskania uwagi potencjalnych klientów i utrzymywania jej na produkcie, w marketingu zainteresowano się istotą popularności gier komputerowych. Efektem tego działania było opracowanie szczególnego narzędzia promocji, jakim jest grywalizacja. Jej cel to pozyskanie uwagi i lojalności klientów poprzez włączenie elementów rywalizacji oraz rozrywki na poszczególnych etapach ich postępowania na rynku. Mechanizm ten z powodzeniem od dekady stosowany jest także w turystyce.

Gra Ingress stanowi połączenie atrakcyjności gry elektronicznej, zwiedzania ciekawych miejsc, a dla jej uczestników staje się także swoistą formą edukacji regionalnej połączoną z aktywnym wypoczynkiem w realnej przestrzeni. Grający w Ingress samodzielnie kształtują planszę gry, wprowadzając obiekty, które w ich odbiorze i ocenie przestrzeni mają wartość poznawczą oraz kulturową, a tym samym komunikują innym o ich wartości. Z gry Ingress korzystać mogą zatem turyści indywidualni, turyści uprawiający turystykę rodzinną, dzieci i młodzież szkolna.

Wyniki badań przeprowadzonych na przykładzie portalu miasta Krzeszowice i Skały wskazują, że wirtualny świat atrakcyjnych obiektów odbiega istotnie od oficjalnej listy zabytkowych obiektów. Mimo że w Ingress grają ludzie młodzi (uczący się lub studiujący), to znaczna liczba obiektów dziedzictwa kulturowego nie jest przez nich dostrzegana. Nie ma ich odzwierciedlenia w sferze przestrzeni wirtualnej analizowanej gry. Najwięcej portali wprowadzonych do gry stanowiły obiekty związane z kultem religijnym – kościoły, kapliczki, figury świętych oraz elementy małej architektury – rzeźby i pomniki (tab. 2). Należy zaznaczyć, że obiekty wprowadzone do gry przez graczy wyznaczają swoiste szlaki atrakcyjności miejscowości, często pomijane w przewodnikach turystycznych, a niekiedy znane tylko w lokalnej społeczności. Udostępnienie tej wiedzy szerszemu gronu odbiorców może przyczynić się do tworzenia unikatowego produktu turystycznego, a także do wzrostu konkurencyjności turystycznej miejscowości w skali lokalnej i regionalnej. Ponadto niniejsze studium uwidoczniło, że rozwój technologii przyśpiesza przepływ informacji o przestrzeni miejskiej między zainteresowanymi grupami. Dzięki identyfikacji obiektów na planszy gry Ingress wzrasta potencjał turystyczny mniejszych miejscowości, a poprzez formę gry turystyka kulturowa zyskuje nowy kierunek rozwoju. Aby zapobiegać swoistemu „wypaczaniu" obrazu miejsca tworzonego w cyfrowej rzeczywistości – szczególnie dotyczy to synchronizacji wiedzy o obiektach zamieszczanych na portalach, a faktycznej ich wartości historycznej i edukacyjnej – konieczna jest współpraca

podmiotów publicznych (urzędów gminy, miast) i społecznych (przewodników) oraz ich czynne włączanie się w tworzenie wirtualnych map gry.

Podsumowując można stwierdzić, że wykorzystanie grywalizacji w turystyce może być narzędziem pobudzającym lokalne społeczności do tworzenia konkurencyjnego produktu z jednej strony, a z drugiej służącym rozbudzaniu zainteresowania się najbliższym otoczeniem grających.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Katarzyna Gibek

mgr, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

GRYWALIZACJA JAKO NARZĘDZIE MOTYWOWANIA I ANGAŻOWANIA PRACOWNIKÓW

Streszczenie

Liczne badania pokazują, że zaangażowanie w pracę pracowników jest bardzo niskie. Gamifikacja jest techniką, która to zaangażowanie i motywację może zwiększyć. Celem badań było określenie czynników, które pracownicy uważają za motywujące do pracy oraz sprawdzenie, jakie systemy motywacyjne są obecnie używane przez pracodawców. Dodatkowo sprawdzono czy mechanizmy gamifikacji są używane przez pracodawców i czy oni ich potrzebują.

Słowa kluczowe: gamifikacja, grywalizacja, zadowolenie z pracy, motywacja pracowników, zaangażowanie pracowników

Gamification as a tool for employee motivation and commitment

Abstract

Numerous studies show that the involvement in the work of employees is very low. Gamification is a technique that can increase the commitment and motivation of employees. The aim of the research is to determine factors that employees consider motivating to work and to check what motivational systems are currently used by employers. In addition, it aims at checking whether gamification mechanisms are used by employers and whether employees need them.

Key words: gamification, job satisfaction, motivation of employees, employee involvement

Wprowadzenie

Określenie „grywalizacja" zostało użyte po raz pierwszy w 2008 roku, w blogu przez Bretta Terrilla[1]. Opisuje on to pojęcie, jako zastosowanie mechaniki gry w innych niż gry usługach internetowych, w celu zwiększenia zaangażowania użytkowników. Wkrótce gamifikacja i jej zastosowania zyskały zainteresowanie zarówno w procesach zarządzania zasobami ludzkimi[2], jak i w środowisku akademickim[3].

Grywalizacja przez kilku badaczy została zdefiniowana, jako proces wykorzystywania procesów myślowych oraz mechaniki z gier, w celu zaangażowania odbiorców i rozwiązywania problemów[4] oraz jednocześnie – przy stosowaniu tych technik – sprawiania aby wykonywane zadania były bardziej atrakcyjne i przyjemne[5]. Grywalizacja to również zastosowanie elementów gry w kontekstach innych niż sama gra[6]. Jak pisze Paweł Tkaczyk[7], w grywalizacji spotykamy również elementy konkurowania, tabele wyników, rywalizację pomiędzy pracownikami.

Wydaje się, że najodpowiedniejszy termin to taki, który łączy w sobie elementy z powyższych określeń i definiuje grywalizację jako mechanikę, estetykę i myślenie powstałe na podstawie gier, w celu angażowania ludzi, motywowania do działania, propagowania nauki oraz rozwiązywania problemów[8].

Grywalizacja. Definicje, podział, zastosowanie

Karl Kapp wyróżnia dwa typy gamifikacji: strukturalną i opartą na treści (zawartości). Strukturalna, bazuje na zastosowaniu elementów gry do zwiększenia aktywności użytkownika. Jej funkcjonalność polega na wprowadzeniu zmian jedynie w obrębie struktury programu grywalizacyjnego, nie zmieniając samej treści wykonywanego zadania przez uczestnika. Zawartość wykonywanego za-

---

[1] B. Terrill, *My coverage of lobby [sic!] of the social gaming summit*, Bretterrill, 06.16.2008, http://www.bretterrill.com/2008/06/my-coverage-of-lobby-of-social-gaming.html [dostęp: 12.10.2016]; por. s. 50 tego opracowania.

[2] S. Deterding, R. Khaled, L.E. Nacke, D Dixon, *Gamification: Toward a definition*, In Proceedings of CHI 2011 Gamification Workshop, Vancouver, BC, Canada 201, s. 1–4.

[3] J. Hamari, J. Koivisto, H. Sarsa, *Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification*, In Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences Hawaii, 2014b, s. 6–9.

[4] G. Zichermann, *Fun is the future: Mastering gamification*, 26.10.2010, http://www.youtube.com/watch?v=6O1gNVeaE4g [dostęp: 12.10.2016].

[5] A.J. Kim, *Gamification 101: Designing the player journey*, 23.03.2011, http://youtu.be/B0H3ASbnZmc [dostęp: 12.10.2016].

[6] S. Deterding, R. Khaled, L.E. Nacke, D. Dixon, *op. cit.*, s. 1.

[7] P. Tkaczyk, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012.

[8] K.M. Kapp, *The gamification of learning and instruction: Case-based methods and strategies for training and education*, New York 2012.

dania się nie przekształca, nie staje się podobna do gry, tylko zostaje w pierwotnie zleconej formie[9]. W tym typie grywalizacji stosuje się umieszczenie elementów punktowania z gier wideo, takich jak punkty, poziomy, odznaki, liderzy i osiągnięcia, oraz stosowanie ich w kontekście edukacyjnym, szkoleniowym, a także handlowym[10].

Grywalizacja strukturalna ocenia postępy uczącego się, kompletując fragmenty rozwiniętych umiejętności lub zdobywanej wiedzy, np. w quizach zmierzy poziom uzyskanej wiedzy i zmieni odpowiednio kierunek wyznaczonego celu nauczania. Ciągła ocena czasu rzeczywistego postępu dostarcza ważnych informacji dla uczącego się na wszystkich etapach procesu. Ocenę postępów dostarcza diagnoza mocnych i słabych stron uczących się, rozwijanie wiedzy na temat umiejętności oraz zdolności każdego uczestnika. Odpowiednio, w trakcie procesu mogą być wprowadzane plany naprawcze. W gamifikacji strukturalnej pojawia się wspomniany wcześniej element konkurencji[11]. Handlowcy z zespołów sprzedażowych są naturalnie nastawieni na konkurencyjność, ale niestety nie pozostają u jednego pracodawcy zbyt długo. Zatem podczas gdy nie ma zapotrzebowania na zwiększenie motywacji w tym dziale, grywalizacja jest najczęściej używana do skoncentrowania zespołów sprzedażowych wokół określonego zachowania. Wprowadzanie danych do systemu komputerowego we wczesnym procesie sprzedaży lub w sprzedaży określonego rodzaju produktu stanowi przykłady zachowań, w które można celować.

Natomiast gamifikacja zawartości to stosowanie elementów gry, mechaniki z gier i myślenia, w celu zmiany zawartości, aby uczynić ją bardziej podobną do gry[12]. Wspólna realizacja tego typu grywalizacji to dodawanie elementów takich jak historia, wyzwanie, ciekawość, tajemnica i znaki, aby zmienić zawartość, w efekcie czego angażujemy uczestnika.

W miejscu pracy grywalizacja zawartości umożliwia stymulowanie uczestnika/pracownika poprzez zastosowanie optymalnego poziomu prowokacji, tajemnicy lub dobrze spreparowanych historii. Te czynniki mogą przyczynić się do zwiększenia zaangażowania uczestnika do zakończenia zadania. Ten rodzaj grywalizacji może być realizowany poprzez dodanie elementów historycznych do szeregu realnych problemów mogących wystąpić w danej historii (np. problemów matematycznych, analitycznych), w celu umieszczenia uczestnika w kontekście fantazji. Uczestnik rozpoczyna zadania w pracy, nastawiony na wyzwanie, a nie na cel.

Z badań Gallupa wynika, że 63% pracowników na świecie jest niezaangażowanych w swoją pracę, 23% z nich wręcz ją sabotuje, a zaangażowani, którzy

---

[9] K.M. Kapp, L. Blair, R. Mesch, *The gamification of learning and instruction fieldbook: Theory into practice*, New York 2013.

[10] S. Nicholson, *A user-centered theoretical framework for meaningful gamification*, Paper presented at Games+Learning+Society 8.0, WI, Madison 2012.

[11] K.M. Kapp, *The gamification of learning and instruction…*, *op. cit.*

[12] K.M. Kapp, L. Blair, R. Mesch, *The gamification of learning and instruction fieldbook…*, *op. cit.*

pracują są rozpraszani średnio aż 37 razy na godzinę. W badaniach przeprowadzonych w 2011 roku znajdziemy szczegółowe informacje na temat zaangażowania pracowników w 94 krajach. Wybrane dane przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Zaangażowanie pracowników wybranych krajów

Kraj	**Zaangażowani**	**Niezaangażowani**	**Aktywnie niezaangażowani***
Australia	24% ± 3	60% ± 4	16% ± 3
USA	30% ±< 1	52% ± 2	18% ±< 1
Kanada	16% ± 3	70% ± 3	14% ± 3
Izrael	5% ± 4	73% ± 4	22% ± 2
Japonia	7% ± 3	69% ± 4	24% ± 2
Wybrane kraje Europy			
Austria	14% ± 4	74% ± 5	12% ± 4
Białoruś	9% ± 4	58% ± 5	33% ± 3
Chorwacja	3% ± 4	65% ± 4	32% ± 2
Czechy	8% ± 5	62% ± 5	29% ± 3
Dania	21% ± 4	69% ± 5	10% ± 5
Holandia	9% ± 3	80% ± 4	11% ± 3
Finlandia	11% ± 4	76% ± 4	13% ± 3
Francja	9% ± 4	65% ± 4	26% ± 2
Niemcy	15% ± 2	61% ± 3	24% ± 2
Polska	17% ± 4	68% ± 6	15% ± 5
Słowacja	11% ± 4	69% ± 5	20% ± 3
Wielka Brytania	17% ± 1	57% ± 2	26% ± 1
Włochy	14% ± 4	67% ± 5	18% ± 3

* aktywnie niezaangażowani – sabotujący pracę, niezadowoleni, aktywnie demonstrujący swój negatywny stosunek do pracy.

Źródło: S. Crabtree, *Worldwide*, *13% of Employees Are Engaged at Work*, *Employee engagement*, *country by country*, 8.10.2013, http://www.gallup.com/poll/165269/worldwide-employees-engaged-work.aspx [dostęp: 12.10.2016].

Spośród wybranych państw europejskich najbardziej zaangażowanymi pracownikami są Duńczycy (21%), najmniej zaangażowani pracują natomiast w Holandii (80%). Najwięcej pracowników sabotujących pracę jest na Białorusi (33%) oraz w Chorwacji (32%).

W obliczu tych danych rodzi się pytanie, czy istnieją narzędzia, dzięki którym można zwiększyć poziom zaangażowania i jednocześnie zmniejszyć ilość osób niezaangażowanych w pracę? Czy możemy zastosować metody/technikę grywalizacji, aby zwiększyć zaangażowanie oraz motywację pracowników?

Wprowadzenie grywalizacji wzrosło, ponieważ zauważono, że może ona pomóc, aby miejsce pracy stało się bardziej atrakcyjne i wydajne. Grywaliza-

cja zmienia zasady zaangażowania, a co za tym idzie inspiruje pracowników do zmiany zachowań. W 2013 roku przewidywano, że w przeciągu dwóch kolejnych lat, 40% firm z listy organizacji Global 1000 użyje grywalizacji jako podstawowego mechanizmu do przekształcenia ich działalności gospodarczej[13]. Grywalizacja okazała się bardzo skuteczna w angażowaniu ludzi i motywowaniu ich do zmiany zachowań, rozwijaniu umiejętności lub rozwiązaniu problemów. Wykorzystując niektóre z cech stosowanych w prawdziwych grach, grywalizacja może zamienić wiele innych rodzajów działań[14].

W licznych dziedzinach, branżach, a nawet w największych globalnych przedsiębiorstwach grywalizacja staje się potężnym narzędziem, powodującym wzrost motywacji i zaangażowania pracowników, którzy w rezultacie spełniają cel pracodawcy oraz dostarczają spodziewanych wyników dla przedsiębiorstwa[15]. Niestety nieumiejętne stosowanie mechanizmu gamifikacji przez zarząd firmy, może odnieść odwrotne skutki. Ludziom w miarę upływu czasu zdobyte cele już nie wystarczają. Jeżeli ten sam bodziec jest używany wielokrotnie, pracownicy tracą zainteresowanie. Pracownicy, którzy są zorientowani na osiągnięcia chcą dodatkowo nagród, bonusów. Jednakże, jak twierdzi Gabe Zichermann, większość osób nie jest zorientowana na osiągnięcia czy na wygraną. Tacy pracownicy czują się nagrodzeni gdy myślą, że kontrolują swoje własne przeznaczenie[16].

Wobec powyższego postanowiono sprawdzić, co motywuje pracowników i z jakich metod korzystają pracodawcy aby motywować zespół.

Celem badań była próba określenia czynników, jakie pracownicy uważają za motywujące ich do pracy oraz sprawdzenie, czy pracodawcy stosują, a jeśli tak, to jakie systemy motywacyjne wykorzystują w pracy. W badaniu wzięto pod uwagę takie zmienne, jak wiek, płeć, ilość godzin pracy, zawód, branża.

W badaniu zastosowano ankietę własną w dwóch wersjach (pracownik i pracodawca), która została podzielona na kilka sekcji. Ankieta dla pracownika w sekcji pierwszej zawierała pytania socjodemograficzne, takie jak płeć, wiek, zawód. Następnie zostały zamieszczone dwa twierdzenia o treści: „Praca sprawa mi przyjemność" oraz „Czerpanie przyjemności z pracy jest dla mnie ważnym elementem decydującym o jakości pracy", w których respondenci mieli określić w jakim stopniu zgadzają się z tymi zdaniami wybierając odpowiedzi:

---

[13] B. Burke, *The Gamification of Business*, *Forbes*, 21.01.2013, http://www.forbes.com/sites/gartnergroup/2013/01/21/the-gamification-of-business/#33cb50975d57 [dostęp: 12.10.2016].

[14] B. Workman, *Gamification: Companies Of All Sizes Are Using This Strategy To Win Customers And Pummel Competitors*, Businessinsider, 12.11.2013, http://www.businessinsider.com/the-growing-gamification-market-2013-11?IR=T [dostęp: 12.10.2016].

[15] K. Duggan, *Gamification: The Secret Weapon of Employee Engagement*, Cmswire, 18.03.2013, http://www.cmswire.com/cms/social-business/gamification-the-secret-weapon-of-employee-engagement-020079.php?pageNum=2 [dostęp: 12.10.2016].

[16] R. Hein, *How to Use Gamification to Engage Employees*, Cio, 6.06.2013, http://www.cio.com/article/2453330/careers-staffing/how-to-use-gamification-to-engage-employees.html [dostęp: 12.10.2016].

„tak", „nie", „nie wiem". W ankiecie dla pracodawcy, oprócz pytań o wiek i płeć, umieszczono pytanie o reprezentowaną branżę oraz liczbę zatrudnianych osób.

W kolejnej sekcji ankiety dla pracownika respondenci zostali poproszeni o ocenę w skali od 1 do 5 stopnia zaangażowania w pracę u obecnego pracodawcy oraz określenia czy pracodawca potrafi zmotywować do pracy. Ankieta dla pracodawcy zawierała jedno stwierdzenie: „Uważam, że pracownik powinien czerpać przyjemność z pracy".

Następna, trzecia sekcja w ankiecie pracownika dotyczyła czynników, które są dla ankietowanych ważne w pracy (za wyjątkiem wynagrodzenia) i w której badani mieli określić – w skali od jeden do dziesięć – w jakim stopniu dany czynnik jest ważny. W ankiecie przedstawione zostały następujące czynniki: prowizja, benefity finansowe, benefity niefinansowe, dofinansowanie do obiadów/lunchu, atmosfera w pracy, wyjścia firmowe, jasne cele, możliwość rozwoju, swobodne godziny pracy, rywalizacja, zdobywanie i rozwijanie swoich umiejętności, wyzwania. W formularzu ankiety dla pracodawcy respondenci mieli zaznaczyć na skali od 1 do 10, które systemy motywacyjne stosują w stosunku do swoich pracowników. Wśród wymienionych czynników znalazły się: podwyżka, premia, system rywalizacji, wyjścia firmowe, dodatkowe ubezpieczenie zdrowotne, dopłata do obiadów/lunchu, benefity finansowe, benefity niefinansowe, konkursy, swobodne godziny pracy.

Badanie przeprowadzono na terenie województwa małopolskiego od sierpnia do listopada 2016 roku, na grupie 169 osób. Z zebranego materiału odrzucono 22 ankiety z powodu braków w odpowiedziach i innych błędów. Finalnie do analizy zakwalifikowało się 147 ankiet, 122 wypełnionych przez pracowników i 25 wypełnionych przez pracodawców. Najliczniejszą grupą wśród badanych pracowników były osoby w przedziale wiekowym 20–25 lat (*N*=73) i stanowiły one 59,84% ogółu ankietowanych. Szczegółowe dane dotyczące badanej grupy zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Rozkład płci, wieku, ilości zatrudnianych osób i branż badanych osób (N=147)

	Pracownik (N=122)		**Pracodawca (N=25)**	
Zmienne	**Liczebność**	**Procent z ogółu**	**Liczebność**	**Procent z ogółu**
Płeć				
Kobieta	81	66,40	9	36,00
Mężczyzna	41	33,60	16	64,00
Wiek				
20–25	73	59,84	4	16,00
26–35	41	33,60	11	44,00
36–47	8	6,56	10	40,00

Liczba zatrudnionych osób				
1–5			7	28,00
6–10			10	40,00
11–20			5	20,00
21–50			2	8,00
> 50			1	4,00
Zawód/branża				
gastronomia/ FMCG	28	22,96	3	8,00
IT	12	9,84	6	24,00
marketing	8	6,55	9	36,00
handel/sprzedawca	21	17,21	5	20,00
kierowca	7	5,74		
motoryzacja	4	3,29		
budowlana	16	13,11		
finansowa	6	4,91		
nauczyciel	3	2,46		
medyczna	9	7,37		
administracja	3	2,46		
inne	5	4,10	2	8,00

Uzyskane wyniki przedstawiono w tabelach poniżej.

Tabela 3. Pytania związane z pracą (N=147). Pracownik (N=122), pracodawca (N=25)

Pytania	**Tak**	**Nie**	**Nie wiem**
	Częstość (procent)		
Czerpanie przyjemności z pracy jest dla mnie ważnym elementem decydującym o jakości pracy (pracownik)	115 (94,26%)	2 (1,64%)	5 (4,10%)
Praca sprawa mi przyjemność (pracownik)	41 (33,61%)	49 (30,33%)	32 (26,30%)
Uważam, że pracownik powinien czerpać przyjemność z pracy (pracodawca)	21 (84,00%)	2 (8,00%)	2 (8,00%)

Prawie 95% (*N*=115) ankietowanych pracowników uznało, że czerpanie przyjemności z pracy jest dla nich ważnym elementem decydującym o jakości z pracy. Dla niespełna 2% (*N*=2) nie jest to istotny element, a 4% (*N*=5) ankietowanych było niezdecydowanych.

Tabela 4. Czynniki, które są ważne w pracy dla pracownika, w skali od 1 do 10 (ankieta pracownik)

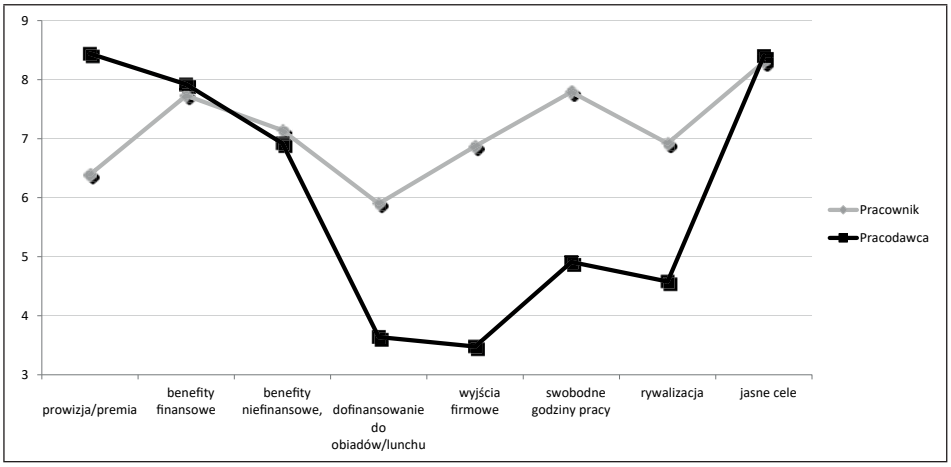
Czynniki	**Średnia sumy**	**Odchylenie standardowe**
prowizja	6,39	2,867
benefity finansowe	7,73	1,547
benefity niefinansowe	7,14	2,657
dofinansowanie do obiadów/lunchu	5,90	2,050
atmosfera w pracy	8,68	1,820
wyjścia firmowe	6,87	2,590
jasne cele	9,21	1,325
możliwość rozwoju	8,89	1,447
swobodne godziny pracy	7,79	2,497
rywalizacja	6,92	2,519
wyzwania	7,52	2,534
zdobywanie i rozwijanie swoich umiejętności	7,21	2,819

Respondenci uznali, że najbardziej istotnym czynnikiem motywującym do pracy są jasne cele ($M\Sigma$=9,21; SD=1,325) i możliwość rozwoju ($M\Sigma$=8,89; SD=1,447), kolejnym czynnikiem jest atmosfera w pracy ($M\Sigma$=8,68; SD=1,820). Najmniej istotnymi elementami według ankietowanych są dofinansowanie do obiadów/lunchu ($M\Sigma$=5,90; SD=2,050) i wyjścia firmowe ($M\Sigma$=6,87; SD=2,590), ale te czynniki również zanotowały wysoką średnią.

Tabela 5. Systemy motywacyjne stosowane przez pracodawców w stosunku do swoich pracowników, w skali od 1 do 10 (ankieta pracodawca)

Czynniki	**Średnia sumy**	**Odchylenie standardowe**
podwyżka	6,30	2,101
premia	8,44	1,193
benefity finansowe	7,92	1,151
benefity niefinansowe	6,92	1,892
dofinansowanie do obiadów/lunchu	3,64	2,736
wyjścia firmowe	3,48	2,391
dodatkowe ubezpieczenie zdrowotne	2,41	2,587
swobodne godziny pracy	4,91	1,796
konkursy	2,87	1,319
system rywalizacji	4,58	2,103

Systemami motywacyjnymi, których pracodawcy najczęściej używają, są premia (*MΣ*=8,44; *SD*=1,193) oraz benefity finansowe (*MΣ*=7,92; *SD*=1,151). Najniżej punktowanymi czynnikami okazały się dodatkowe ubezpieczenie zdrowotne (*MΣ*=2,41; *SD*=2,587) i konkursy (*MΣ*=2,87; *SD*=1,319).



Wykres 1. Porównanie czynników ważnych dla pracownika i pracodawcy (*N*=147)

Tabela 6. Odpowiedź na pytania związane ze stopniem zaangażowania w pracę i motywację do pracy (ankieta pracownik). Skala od 1 do 5 (*N*=147)

Czynniki	**Średnia sumy**	**Odchylenie standardowe**
Stopień zaangażowania w pracę u obecnego pracodawcy	2,38	0,837
Pracodawca potrafi zmotywować do pracy	2,13	0,890

Omówienie

Większość badanych pracowników wskazała, że praca nie sprawia im przyjemności (30,33%) i jednocześnie aż 94,26% ankietowanych zauważyło, że ten czynnik jest bardzo istotny w kontekście ich motywacji oraz jakości pracy. Pracodawcy podobnie deklarowali w swoich odpowiedziach, uznając, że pracownik powinien czerpać z pracy przyjemność (84%). Wyniki mogą zaskakiwać, gdyż z jednej strony zarówno pracownik, jak i pracodawca uważają, że czerpanie przyjemności z pracy jest ważnym czynnikiem, ale z drugiej, niespełna połowa ankietowanych pracowników nie czerpie z pracy przyjemności. Zdaniem pracowników, pracodawcy nie potrafią zmotywować ich do pracy (tabela 6), a ich stopień zaangażowania u obecnego pracodawcy jest niski (tabela 6).

Nasuwają się zatem pytania: Czy oczekiwania pracownika są takie same jakie pracodawcy? Czy pracodawca jedynie deklaruje, że pracownik powinien czerpać przyjemność, ale nic nie robi, aby ją zwiększyć, czy też może nie stosuje tych metod, których oczekują pracownicy?

Częściową odpowiedzią na postawione pytania wydaje się być analiza kolejnych pytań z ankiety. Wyniki jednoznacznie potwierdzają, że oczekiwania pracowników względem pracodawców są odmienne. Dla pracodawcy czynniki, takie jak: dofinansowanie do obiadów/lunchu, wyjścia firmowe, swobodne godziny pracy, rywalizacja, nie są tak ważne jak dla pracowników. Co może zaskakiwać – czynnik prowizja/premia nie jest tak ważna dla pracowników, jak można by sądzić, a jednak pracodawcy chętnie stosują ten system motywacyjny. Wykres 1 ilustruje te dane szczegółowo.

Jak wynika z badań, dla pracownika ważne są rywalizacja ($M\Sigma$=6,92) i wyzwania ($M\Sigma$=7,52) (tabela 4). Odnosząc się do tych wyników warto zauważyć, że wprowadzenie techniki grywalizacji może być doskonałą odpowiedzią na potrzeby pracowników. Paweł Tkaczyk zaznaczył[17], że konkurencja jest jednym z elementów grywalizacji. Stosowanie jej w miejscu pracy może przynieść relatywnie wymierne skutki. Z jednej strony zadowolenie pracownika i dostarczenie mu tego, czego oczekuje, a z drugiej podnoszenie poziomu realizacji celów biznesowych i zwiększenie zaangażowania zespołu.

Podsumowanie

Zebranie powyższych informacji i wyników badań pozwala wnioskować, że dopasowanie oczekiwań pracownika do oczekiwań pracodawcy może pozwolić na zwiększenie satysfakcji z pracy zespołu, przy jednoczesnej realizacji planów biznesowych pracodawcy. Oczywiście badania miały pewne ograniczenia, grupa badawcza pracodawców nie była duża (N=25), więc przedstawione wyniki nie odzwierciedlają całej populacji, ale jest to pewien zalążek danych, nad którymi można się zastanowić, i na których się opierać, realizując kolejne badania.

Każda firma i branża jest inna, zatem też oczekiwania pracowników oraz pracodawców będą różne. Rozwiązaniem wydaje się wprowadzenie do firm systemu rokrocznych ankiet pracowniczych, które zmierzą i wskażą, które czynniki oraz w jakim stopniu są istotne dla zespołu. Ta wiedza może pozwolić na wprowadzenie przez pracodawcę określonych w badaniu elementów, jednocześnie zwiększając poziom zaangażowania pracowników. Ankieta powinna być powtarzana regularnie, a jej wyniki mierzone w celu sprawdzenia zmian zachodzących w firmie, po wprowadzeniu każdej ze zmian.

[17] P. Tkaczyk, *Grywalizacja…*, *op. cit.*

Z perspektywy pracodawcy warto zastanowić się czy wprowadzić mechanikę grywalizacji. Może ona ułatwić i przyspieszyć osiągnięcie celów, zwiększyć sprzedaż oraz poziom zaangażowania. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na zagrożenia, gdyż nieumiejętne i niekontrolowane uruchomienie gamifikacji może odnieść odmienny skutek. Cel ulegnie zmianie, pracownik zacznie przychodzić do pracy tylko po to, aby rywalizować, konkurować, zdobywać odznaki czy kolejne benefity. Atmosfera w pracy, tak ważna (tabela 4) dla pracowników, może się pogorszyć i praca zespołowa nie będzie już możliwa.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Anna Losa-Jonczyk
mgr, , Wydział Informatyki i Komunikacji,
Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

GAMIFIKACJA W KREOWANIU WIZERUNKU W MEDIACH

Streszczenie
Odpowiedni wizerunek, styl i prezentacja to jedne z kluczowych czynników sukcesu w życiu zawodowym. Zarówno praktycy, jak i naukowcy poszukują efektywnych narzędzi kreowania wizerunku. Badania wykazują, że obecnie jednym z najbardziej skutecznych instrumentów tworzenia wizerunku marek, firm i osób są media, między innymi ze względu na wpływ, jaki wywierają przekazy medialne na postrzeganie przedstawionego świata przez odbiorców komunikatów medialnych. Widoczne jest także wzmocnienie wpływu mediów dzięki zastosowaniu w przekazach medialnych elementów gamifikacji. Wykorzystanie mechanizmów gamifikacji w procesie tworzenia wizerunku osobistego można zaobserwować analizując zarówno przekazy medialne tzw. mediów tradycyjnych (np. programy telewizyjne), jak i nowych mediów wykorzystujących potencjał mediów społecznościowych. Odpowiednio opracowana mechanika gry i jej dynamika wpływają na zwiększenie zaangażowania uczestników programów (graczy), a także odbiorców programów – widzów obserwujących przebieg gry. Przykładem programów telewizyjnych, w których gamifikacja wzmacnia kreowanie własnego wizerunku są programy typu reality show. Mechanizmy gier wykorzystuje się w reality show w celu większego zaangażowania emocjonalnego zarówno bohaterów programów, jak i widzów. W artykule podjęto tematykę wykorzystania elementów grywalizacji do tworzenia wizerunku osobistego w mediach. W pierwszej części artykułu dokonano przeglądu definicji pojęcia wizerunku oraz gamifikacji. W części drugiej przeprowadzono analizę roli mechanizmów gamifikacji w procesie zmiany wizerunku osobistego na przykładzie dwóch programów telewizyjnych typu reality show.
Słowa kluczowe: gamifikacja, grywalizacja, wizerunek, media

Gamification in Personal Image Creation in Media
Abstract
An appropriate image, style and presentation is one of the key factors of success in professional life. Both practitioners and researchers seek effective tools for an image creation. Studies have shown that at present one of the most effective instruments to create the image of brands, companies and individuals are media, among other things, due to the influence that media messages have on the perception of the world presented by the public media messages. Also, it is visible to strengthen the influence of the media through the use of elements of gamification in media programmes. The use of mechanisms of gamification in the process of creating personal image can be observed by analysing the media programmes in traditional media (e.g. TV) and new media using the potential of social media. The game mechanics and dynamics properly designed impact increasing the program participants (players), as well as the recipients of programs – spectators watching the course of the game involvement. An example of television programs in which gamification strengthens the creation of a personal image are reality show programs. Mechanisms if games are used in reality show programmes to build up emotional involvement of both the participants of programs and spectators. The paper aims to present using of gamification elements to create a personal image in the media. In the first part of the paper there is presented a definition of the image and gamification review. The second part is an analysis of the role of mechanisms of gamification in the process of changing personal image based on examples of two television reality show programmes.
Key words: game, gamification, image, media

Wprowadzenie

Ludzka potrzeba uznania i poczucia osiągnięcia sukcesu (w wymiarze osobistym, czy zawodowym) sprawia, że coraz więcej uwagi zarówno w praktyce i badaniach naukowych poświęca się elementom warunkującym zaspokojenie tych potrzeb[1]. Czynniki uznawane za kluczowe dla osiągnięcia sukcesu na ścieżce zawodowej to między innymi prezentacja, styl i własny wizerunek[2].

Pojęcie wizerunku jest stosunkowo młode, pojawiło się w literaturze public relations dopiero w połowie lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia[3]. Jedną z najbardziej znanych definicji wizerunku stworzył w Polsce Walery Pisarek konkludując, że

> wizerunek firmy (ang. *corporate image*) to ogólny obraz firmy w oczach opinii publicznej, w szczególności odbiorców, jej towarów i usług oraz zbiorowości lokalnych i władz w miejscu usytuowania firmy. Wizerunek firmy może być planowany i kształtowany za pomocą świadomych, celowych działań[4].

---

[1] Por.: D. Andrusia, R. Haskins, *Brand yourself: How to create an identity for a brilliant career*, New York 2009; S. Vallas, E.R. Cummins, *Personal Branding and Identity Norms in the Popular Business Press: Enterprise Culture in an Age of Precarity*, „Organization Studies" 2015, vol. 36(3), s. 293–319; K. Wójcik, *Public Relations. Wiarygodny dialog z otoczeniem*, Warszawa 2001; K. Łęcki, *Autoprezentacja w perspektwie socjologicznej*, [w:] *Autoprezentacja i kontakty z mediami*, red. K. Łęcki, Katowice 2006.

[2] E. Sampson, *Jak tworzyć własny wizerunek*, Warszawa 1995, s. 5.

[3] K. Gołata, *Wizerunek przedsiębiorstwa w kryzysie (na przykładzie Toyoty)*, [w:] *Public relations jako funkcja zarządzania w organizacjach*, red. A. Adamus-Matuszyńska, R. Maćkowska, Katowice 2011, s. 78.

[4] W. Pisarek, *Słownik terminologii medialnej*, Kraków 2006, s. 232.

Wydaje się, że powyższa definicja wynika z szeroko dyskutowanego podejścia Jamesa Gruninga, który przyjmował, że „wizerunek (*image*) jest wyobrażeniem, jakie jedna lub wiele publiczności ma o osobie, przedsiębiorstwie lub instytucji”[5]. Nieco odmiennie spojrzenie na wizerunek przedstawia Krystyna Wojcik. Dostrzega ona, że wizerunek jest skutkiem sposobu komunikowania osobowości/tożsamości organizacji[6].

Pojęcie wizerunku jest w literaturze przedmiotu rozumiane różnorodnie. Czasem zamiennie stosowane bywa z określeniem „reputacja”, chociaż coraz częściej rozróżnia się te dwa pojęcia i odmiennie definiuje[7]. W odniesieniu do wizerunku osoby również określenia „wizerunek osobisty” i „autopromocja” są stosowane zamiennie, nie powinny być jednak uznawane za to samo pojęcie. Wizerunek to sposób, w jaki dana rzecz czy osoba jest przedstawiana i postrzegana[8], autoprezentacja natomiast jest częścią wizerunku, którą jednostka kształtuje sama. Według Krzysztofa Łęckiego[9]„autoprezentacja sprowadza się do działania tu i teraz”[10]. Na wizerunek osoby składają się również między innymi opinie o niej innych ludzi czy jej dokonania w przeszłości. Na potrzeby artykułu przyjmuje się za Tomaszem J. Dąbrowskim, że wizerunek stanowi całościowe, subiektywne wyobrażenie, jakie ma jednostka o danym obiekcie (osobie). Owo wyobrażenie powstaje w wyniku działań komunikacyjnych odnoszących się do danej osoby, uwzgledniających zarówno jej rzeczywiste cechy, jak i pożądany obraz. Wyobrażenie o osobie kształtuje się również pod wpływem działań nieintencjonalnych, pochodzących z różnych innych źródeł przekazów oraz bezpośrednich doświadczeń jednostki, będących rezultatem osobistego kontaktu z daną osobą[11].

W publikacjach na temat wizerunku zwraca się uwagę również na „tymczasowość” dobrego wizerunku, na możliwość ciągłej jego zmiany, modyfikację wizerunku w zależności od zmieniających się okoliczności i postrzegania przez odbiorców pojawiających się komunikatów. Wizerunek rozumiany jako czyjeś wyobrażenie o danej osobie, organizacji czy branży jest często świadomie i celowo kreowany. W obszarze badań wizerunku organizacji, a szerzej public relations, podkreśla się istotność spójności wizerunku. O ile wizerunek kreowany przez osobę jest spójny z jej rzeczywistą tożsamością, założony cel wizerunkowy jest możliwy do osiągnięcia. Jeśli natomiast organizacja czy osoba nie zadba o to, by realne wrażenia i spostrzeżenia odbiorców zgadzały się z tym, jak chcemy

---

[5] Za K. Gołata, *op. cit.*

[6] K. Wójcik, *op. cit*., s. 44.

[7] Por.: K. Wójcik, *op. cit*.; K. Majchrzak, *Zarządzanie reputacją korporacyjną we współczesnej gospodarce*, [w:] *Public Relations – aktualne zagadnienia sztuki komunikowania w teorii i praktyce*, red. R. Maćkowska, H. Przybylski, Katowice 2009.

[8] *Słownik Języka Polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/sjp/;2579940 [dostep: 12.01.2017].

[9] K. Łęcki, *Autoprezentacja w perspektywie socjologicznej*, [w:] *Autoprezentacja i kontakty z mediami*, red. K. Łęcki, Katowice, 2006, s. 5.

[10] Por. też: G. Królik, *Autoprezentacja*, Katowice 2002, s. 9–10.

[11] T.J. Dąbrowski, *Rola mediów w kształtowaniu wizerunku*, „Marketing i Rynek” 2013, 9, s. 10.

być postrzegani, wystarczy czasem jeden błąd w komunikowaniu o sobie, aby stracić dobry wizerunek i reputację w otoczeniu. Komunikaty o osobie lub organizacji pochodzą z wielu różnych źródeł i ważną rolę w ich tworzeniu oraz rozpowszechnianiu odgrywają również media.

Problemem badawczym i praktycznym jest poszukiwanie oraz wybór najbardziej skutecznych metod tworzenia wizerunku. W artykule podjęto tematykę wykorzystania elementów grywalizacji do tworzenia wizerunku osobistego w mediach. Dokonano analizy roli mechanizmów gamifikacji w procesie zmiany wizerunku osobistego na przykładzie programów telewizyjnych typu reality show.

Gamifikacja i jej mechanizmy

W literaturze spotyka się terminy gry (w tym *serious game*) i grywalizacji. Grywalizacja lub gamifikacja (ang. *gamification*) to implementacja mechanizmów gier do świata rzeczywistego w celu wzbudzenia zaangażowania użytkowników lub zmiany ich zachowań w toku rozwiązania różnego typu problemów. Fundamentalna różnica pomiędzy tradycyjnymi (klasycznymi) grami a grywalizacją zawiera się w celach, dla których mechanizmy gry w grywalizacji są tworzone i wykorzystywane.

Zdaniem Jacka Siadkowskiego gry zostały zaprojektowane, aby dostarczać rozrywki i zabawy. W grywalizacjach natomiast wykorzystuje się zabawę (mechanizmy wykorzystywane w grach), by osiągnąć założony wcześniej cel (np. zwiększenie lojalności klientów, budowa zespołu pracowniczego, wzbudzenie zainteresowania produktem)[12]. Jesse Schell, wykładowca na Uniwersytecie Carnegie Mellon, autor *The Art of Game Design: A Book of Lenses*, określił grę jako „rozwiązywanie problemu, do którego podchodzimy jak do zabawy”[13].

W odróżnieniu od innych czynności podejmowanych w ludzkiej aktywności gry są oddzielone od „normalnych” aktywności zarówno w aspekcie czasu, jak i miejsca. Gdy rozpoczynamy grę, wchodzimy w inną przestrzeń, w której „zawieszone” zostały zasady normalnego życia i zastąpiono je regułami gry. Aby nowy uczestnik mógł wejść do gry, rozpocząć ją, musi wyrazić zgodę na tymczasowe zawieszenie rzeczywistości[14]. Gra jest czynnością dobrowolną, dlatego zaakceptowanie jej zasad jest podstawowym warunkiem istnienia świata gry. Jeśli zasady i reguły zostaną naruszone, gracz ponosi kary (sankcje). Z drugiej strony natomiast nagrodą dla gracza mogą być ulgi i profity, które pozwolą mu na

[12] J. Siadkowski, *Grywalizacja. Zrób to sam!*, Warszawa 2014, s. 9.

[13] P. Tkaczyk, *op. cit*., s. 14–27.

[14] D. Gray, S. Brown, J. Macanufo, *Gamestorming. Gry biznesowe dla innowatorów*, Warszawa 2013, s. 21.

ominięcie pewnych reguł[15]. Grywalizacja z kolei niekoniecznie musi wprowadzać zasadę dobrowolności.

Złożoność gier podkreśla Paweł Tkaczyk, wykazując, że struktura każdej gry składa się z następujących elementów:

- jasno określonego warunku wygranej;
- celu lub wyzwania, jaki gracz ma osiągnąć, aby wygrać;
- akcji, czyli działań, jakich oczekuje się od gracza;
- przeszkód, czyli trudności, jakie gracz napotka przy osiąganiu celu, reguł tworzących ograniczenia[16].

Na ile gracz się zaangażuje w realizację wyzwań i celów, jakie stawia przed sobą gra, zależy w dużej mierze od przyjętego sposobu projektowania gry oraz zastosowanych w tym procesie mechanizmów. Mechanizmy gry to jej mechanika i dynamika. Na mechanikę składają się elementy funkcjonalne gry. Dynamika to interakcja gracza z mechaniką, a odpowiednie jej skonstruowanie powoduje, że gra staje się atrakcyjna dla graczy kierujących się różnymi motywacjami. Czasem pojęcia te stosowane są wymiennie. Podstawowymi mechanizmami gier, zdaniem Gabe Zichermanna i Christopher Cunninghama[17], są: punkty, odznaczenia, poziomy, wyzwania, nagrody. Szersze zestawienie dynamiki gry wraz z odpowiadającą im mechaniką zostały przedstawione w pracy *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach www i w aplikacjach mobilnych*. Autorzy wyróżnili następujące elementy mechaniki gry:

(1) punkty i informacja zwrotna (nagrody);
(2) poziomy (status);
(3) tabele wyników (konkurencja);
(4) odznaczenia (osiągnięcia i wyzwania);
(5) przyuczenie (wprowadzanie);
(6) pętle zaangażowania społecznego;
(7) dostosowywanie (wyrażanie siebie);
(8) prezenty (altruizm).

Angażując się w grę gracze kierują się różnymi motywacjami. Richard Bartle, autor *Games People Play*, dostrzegł cztery główne czynniki motywujące graczy[18]: (1) odkrywanie świata gry; (2) osiągnięcia wewnątrz gry; (3) nawiązywanie kontaktu z innymi; (4) wywieranie wpływu na innych. Odkrywanie świata gry jest istotne dla tych, którzy lubią zwiedzać wirtualny świat i poznawać rządzące w nim prawa. Osiągnięcia wewnątrz gry są ważne dla tych, którzy konse-

---

[15] K. Wrona, *Grywalizacja i gry oraz ich potencjał do wykorzystania w strategiach marketingowych*, „Marketing i rynek" 2013, nr 10, s. 27.

[16] P. Tkaczyk, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012.

[17] G. Zichermann, C. Cunningham, *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych*, Gliwice 2012, s. 93–104.

[18] R.A. Bartle, *Hearts*, *Clubs*, *Diamonds*, *Spades: Players who suit MUDs*, http://mud.co.uk/richard/hcds.htm [dostęp: 10.10.2016].

kwentnie realizują cele wyznaczone przez grę i chcą grać jak najlepiej. Nawiązywanie kontaktu z innymi jest kluczowe dla lubiących kontakty, konwersacje, które można przenieść potem do rzeczywistości, natomiast wywieranie wpływu na innych jest istotne dla osób, którzy lubią chaos, wyzywają innych na pojedynki, w grze okradają i zabijają.

W nawiązaniu do powyższych typów zachowań R. Bartle zdefiniował cztery podstawowe kategorie graczy: (1) odkrywcy (explorers); (2) rekordziści/zdobywcy (achievers); (3) społecznicy (socialisers); (4) zabójcy (killers).

W literaturze dotyczącej gier i gamifikacji temat wykorzystania mechanizmów grywalizacji najczęściej omawiany jest w kontekście zaangażowania potencjalnych graczy lub zwiększenia motywacji osób już grających. Przykład programów telewizyjnych typu reality show pokazuje, że mechanizmy te wpływają również na zwiększenie zainteresowania odbiorców programów – widzów, osób jedynie obserwujących przebieg gry, a będących jej bezpośrednimi uczestnikami.

Gamifikacja w tworzeniu osobistego wizerunku w programach telewizyjnych typu reality show

Niezaprzeczalny wpływ, jaki wywierają przekazy medialne na postrzeganie przedstawionego świata przez odbiorców komunikatów sprawia, że media stanowią skuteczne narzędzie kreowania wizerunku zarówno marek firm, jak i osób. Wykorzystanie mechanizmów grywalizacji w procesie tworzenia własnego wizerunku można zaobserwować analizując zarówno przekazy medialne tzw. mediów tradycyjnych (np. programy telewizyjne), jak i nowych mediów wykorzystujących potencjał mediów społecznościowych (np. Facebook, Twitter, Snapchat).

Jednym z przykładów wykorzystania elementów grywalizacji i jej mechanizmów w mediach są telewizyjne teleturnieje (z ang. *game shows*); programy rozrywkowe polegające na wykonywaniu przez uczestników zadań narzuconych przez osoby prowadzące program, w celu zdobycia nagrody. Gatunek ten pojawił się najpierw w latach trzydziestych w amerykańskich stacjach telewizyjnych; w Polsce po raz pierwszy wyemitowano w telewizji teleturniej w 1952 r. (program pod nazwą „Krzyżówka z papugą"). Jednym z najbardziej popularnych teleturniejów w polskiej telewizji był program „Wielka gra", typ teleturnieju wiedzowego, gdzie uczestnicy współzawodniczą poprzez wykazanie się wiedzą ogólną lub specjalistyczną[19]. Mechanizmy i elementy grywalizacji zastosowane podczas realizacji tego typu programów, takie jak między innymi: wieloetapowe eliminacje do gry, poziomowanie, otrzymywanie wyzwań, rywalizacja, informacja zwrotna dotycząca wykonywanych zadań czy wreszcie możliwość zdoby-

[19] Program „Wielka gra" emitowany był przez TVP od 1962 roku przez czterdzieści cztery lata, http://wyborcza.pl/alehistoria/1,121681,17961201,Wielka_Gra__Teleturniej_wszech_czasow.html [dostęp: 2.06.2017].

cia nagrody (tu finansowej) przyciągały i nadal przyciągają wielu potencjalnych uczestników teleturniejów, a także widzów przed ekrany telewizyjne. Trudno ocenić, na ile uczestnicy teleturniejów, poprzez udział w tego typu programach, kształtują czy zmieniają swój wizerunek. Można przypuszczać, że uczestnictwo w teleturniejach wiedzowych może mieć wpływ na kreowanie wizerunku osoby kompetentnej, posiadającej specjalistyczną wiedzę z danej dziedziny oraz umiejętność zapanowania nad emocjami i stresem, które są nieodłącznymi elementami grywalizacji.

Przykładem popularnych obecnie programów telewizyjnych, w których grywalizacja wzmacnia kreowanie własnego wizerunku są programy typu reality show. Mechanizmy gier wykorzystuje się w reality show w celu większego zaangażowania emocjonalnego zarówno bohaterów programów, jak i widzów. Samo przedstawianie czy odgrywanie scen zwyczajnego życia nie wzbudziłoby tylu emocji, co obserwacja wysiłków bohaterów w celu realizacji zaplanowanych przez twórców programu zadań o różnych poziomach trudności. Wyzwania, którym trzeba w każdym odcinku sprostać, to podstawowe elementy mechaniki gier, podobnie jak system punktów do zebrania czy poziomy, które należy przejść, aby pojawić się w kolejnym programie. W programach tego formatu często uczestnicy „gry" otrzymują informacje zwrotne, wyjaśniające co zostało wykonane dobrze, a co źle (czyli gdzie w danym momencie gry uczestnik się znajduje) i dlaczego dany „gracz" zostaje wykluczony z „gry" (nie pojawi się już w kolejnym odcinku). Pętle informacji zwrotnych to istotny element mechaniki wszystkich gier[20], podobnie jak główne nagrody, o które walczą bohaterowie programów. Dla widzów „nagrodą" jest relaks, rozrywka, wejście w nierzeczywisty świat reality show na tyle, aby na jakiś czas zapomnieć o codziennych problemach. Dla uczestników programów natomiast nagroda jest dwojakiego rodzaju: po pierwsze jest nią rzeczywista nagroda ustalona przed rozpoczęciem realizacji programu (np. konkretna kwota pieniężna), a po drugie, co dla wielu osób ma większą wartość, jest nią rozpoznawalność medialna, zwrócenie na siebie uwagi milionów widzów po drugiej stronie ekranu, a także możliwość stworzenia lub zmiany swojego wizerunku.

Mechanizmy gamifikacji w programach typu reality show – analiza przypadku

Przykładem programu telewizyjnego typu reality show, którego formuła oparta została na machanizmach grywalizacyjnych jest program „Azja Express" emitowany w 2016 roku przez telewizję TVN. Uczestnikami programu były osoby znane z przekazów medialnych: aktorzy, prezenterzy, dziennikarze, sportowcy wraz z wybranymi przez siebie partnerami, czyli w większości osoby z już wypraco-

[20] G. Zichermann, Ch. Cunningham, *op. cit*., s. 77.

wanymi, utrwalonymi wizerunkami osobistymi. Udział w tego typu programie umożliwiał uczestnikom pokazanie swojej osoby w nowym kontekście, nowych sytuacjach i nieznanych dotąd rolach. Mechanizmy grywalizacji zastosowane przy realizacji programu wzmacniały zaangażowanie i motywację uczestników, a ekstremalne sytuacje, w których brali udział uczestnicy programu wyzwalały często zupełnie niespodziewane dla nich samych emocje oraz zachowania, wpływające na kształtowanie zupełnie nowego wizerunku w oczach odbiorców. Zarówno uczestnicy programu, jak i widzowie (jako obserwatorzy) brali udział w grze. Tą grą był wyścig. Osiem par otrzymało główne zadanie: dotarcie do określonego miejsca po pokonaniu trasy 5000 km i wykonaniu określonych zadań. Trasa wyścigu biegła przez cztery azjatyckie kraje i była podzielona na 13 etapów. Każdy etap to kolejny z trzynastu odcinków programu. Przejście do następnego etapu (na następny poziom gry) uwarunkowane było wykonaniem podanych zadań zgodnie z przyjętymi zasadami i dotarciem do wyznaczonego celu w jak najkrótszym czasie (w każdym odcinku stosowano rangowanie graczy). Ostatnia para na mecie każdego odcinka została wyeliminowana z gry, natomiast źle wykonane zadanie skutkowało spadkiem o jedno miejsce w rankingu. System punktacji na każdym poziomie umożliwiał zdobycie dodatkowych punktów – amuletów, które na końcu gry zwycięska para wymieniała na nagrodę pieniężną (amulety posiadały różne wartości pieniężne). Poziomy zostały zaprojektowane w taki sposób, że nie było widoczne zwiększanie ich trudności, natomiast widz mógł zaobserwować, że powtarzające się w każdym programie zadania: znalezienie bezpłatnego transportu i noclegu oraz przeżycie za jednego dolara dziennie, w miarę upływu czasu i zdobywania doświadczeń, stawały się coraz prostsze do wykonania w kolejnych odcinkach (poziomach) dla uczestników programu. Wyzwania stanowiły natomiast dodatkowe zadania zlecane w trakcie gry, które były niespodziankami dla uczestników (nie mogli przewidzieć, czego one będą dotyczyły). Zastosowano w programie mechanizm informacji zwrotnej, który wskazuje graczowi, gdzie w danym momencie gry się znajduje. Po ukończeniu danego etapu gry uczestnicy dowiadywali się, jaki jest ranking, kto w jakiej kolejności ukończył dany etap, jak zostały wykonane zdania i jaki jest tego skutek. Przejście do następnego etapu wzmacniało zaangażowanie zarówno graczy, jak i widzów – obserwatorów. Polską edycję „Azji-Express" w środowe wieczory oglądał co piaty widz w najważniejszej dla reklamodawców grupie – czyli w wieku od 16 do 49 lat[21].

Założeniem programu „Azja-Express" było pokazanie, jak osoby znane z ekranów telewizyjnych i nowych mediów, osoby o utrwalonych wizerunkach celebrytów, radzą sobie w warunkach trudnych, czasem ekstremalnych. Jak pokonują strach, własne słabości i uprzedzenia[22]. Zastosowanie mechanizmów

[21] http://businessinsider.com.pl/media/azja-express-ogladalnosc-programu/f0zyy14 [dostęp: 12.01.2017].

[22] http://azjaexpress.tvn.pl/o-programie,3305,n/azja-express-emocjonujace-reality-show-w-tvn,210004.html [dostęp: 12.01.2017].

gamifikacji nie tylko uatrakcyjniło formułę programu, ale przede wszystkim wpłynęło na zwiększenie zaangażowania uczestników i widzów programu. Dotychczasowy wizerunek, który posiadał każdy z uczestników, w trakcie kolejnych odcinków programu (etapów gry) stopniowo ewoluował. Czasem był on kreowany świadomie, a czasem silne emocje uwolnione w trakcie gry powodowały, że gracze tracili kontrolę nad procesem tworzenia własnego wizerunku. Istotnym dodatkowym elementem w tym procesie był również montaż programu, który wpływał na to, w jaki sposób widzowie mogli tworzyć swój obraz uczestników gry. Część graczy zarzucała producentowi programu zły montaż materiału filmowego, który miał ich pokazywać w negatywnym świetle, co mogło wpływać na zmianę postrzegania ich wizerunku przez odbiorców[23].

Kolejnym interesującym przykładem wykorzystania mechanizmów gamifikacji w kreowaniu nowego wizerunku osobistego z wykorzystaniem mediów był program „Projekt Lady" (również emitowany w 2016 roku przez stację TVN oraz na portalu player.pl). Program miał formułę reality show. Założeniem programu było przekonanie, że człowiek zmienia się bez przerwy i w każdym momencie swojego życia może stworzyć swój nowy wizerunek. Każde nowe doświadczenie, każda interakcja z ludźmi ma wpływ na postrzeganie samych siebie. Głównym celem projektu był eksperyment polegający na przekształceniu grupy zbuntowanych, zachowujących się na co dzień w skandaliczny sposób młodych kobiet w prawdziwe damy. Do projektu zaproszonych zostało 12 kobiet wyłonionych w procesie castingu w wieku 18–28 lat. Otrzymały one szansę przemiany i wykreowania swojego wizerunku, opartą na założeniu, że jeśli kobieta przez większą część życia przebywała w trudnym środowisku i spotykała się nawet z pogardą dla siebie, odbierze okazany sobie szacunek jako bodziec do zweryfikowania własnego zdania o sobie. Początkowo przejawi się to w zmianie wizerunku zewnętrznego, stopniowo jednak dokona się również przemiana powodująca chęć i dążenie do ciągłego doskonalenia osobowości.

W programie wykorzystano elementy gamifikacji. Uczestniczki otrzymywały różnorodne zadania (wyzwania indywidulane i wymagające współpracy z pozostałymi uczestniczkami), a od ich wykonania zależał udział w kolejnym odcinku (przejście do następnego poziomu). Zadania, które kobiety wykonywały na każdym poziomie gry dawały im jednocześnie możliwość zmiany – skorygowania swojego wyglądu i zachowania pod okiem fachowców – oraz zdobycia wiedzy, a także nowych umiejętności. Nad procesem przemian czuwały dwie mentorki: ekspert etykiety i psycholog, które również prowadziły zajęcia z zakresów swoich dziedzin.

Każdy odcinek programu, z wyjątkiem pierwszego, kończył się oceną postępów (informacją zwrotną) w przemianie osobistej i eliminacją jednej z uczestniczek, która najmniej przykładała się do samodoskonalenia. Gamifikacja sprawiła, że nawet początkowo główny cel uczestniczek – przetrwać w projekcie

[23] http://businessinsider.com.pl/media/azja-express-ogladalnosc-programu/f0zyy14 [dostęp: 12.01.2017].

– pociągał za sobą inny skutek: uczestniczki przechodząc do kolejnych etapów gry zdobywały coraz większą wiedzę, były w coraz mniej licznej grupie, otrzymywały wskazówki indywidualne i mogły się rozwijać. Dostawały coraz więcej pozytywnych bodźców (zastosowano informację zwrotną zarówno od mentorek, jak i od innych uczestniczek gry). Ten skutek, traktowany początkowo jako zło konieczne, zaowocował nowym zjawiskiem: po półmetku programu uczestniczki zaczęły już same zwracać uwagę na swoje zachowanie, a nawet wzajemnie się korygować. Do finału doszły trzy kobiety, z których jedna została mianowana Pierwszą Damą Projektu Lady i otrzymała główną nagrodę – trzymiesięczny kurs języka angielskiego w renomowanej szkole w Cambridge. Wykreowała wizerunek osoby odpowiedzialnej, chętnej do dalszego rozwoju, otwartej na zmiany. Druga z finalistek zmieniła się wizualnie i odbyła staż w firmie jednej z mentorek. Stworzyła wizerunek osoby bardziej dojrzałej i kobiecej. Trzecia kobieta, która doszła do finału zmieniła wizerunek na bardziej subtelny.

Podsumowanie

Kluczowe czynniki sukcesu zawodowego to między innymi prezentacja, styl i wizerunek. Istotną kwestią przy tworzeniu wizerunku – zarówno produktu, firmy, jak i osób – są odpowiednio dobrane narzędzia. Media od lat stanowią jedno z najskuteczniejszych narzędzi kreowania wizerunku, czego najlepszym przykładem są między innymi kariery celebrytów, rozpoczęte w niektórych przypadkach udziałem w programach typu reality show.

Przedstawiona w artykule analiza dwóch przykładów programów reality show, emitowanych w polskiej telewizji, wykazała w jaki sposób mechanizmy gamifikacji mogą zostać wykorzystane w procesie kreowania osobistego wizerunku.

RECENZJE

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Marta du Vall

dr, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

MARTA MAJOREK, *ANARCHIZM 2.0. IDEOLOGIA I PRAKTYKA W DOBIE NOWYCH MEDIÓW* [OFICYNA WYDAWNICZA AFM, KRAKÓW 2017, 306 S.]

Monografia autorstwa Marty Majorek stanowi swego rodzaju kompendium wiedzy dotyczącej tak filozofii, jak i działalności współczesnego ruchu anarchistycznego. Autorka w swojej pracy (ss. 306), w czterech obszernych rozdziałach, prezentuje najistotniejsze informacje odnoszące się do tytułowego zagadnienia.

Rozdział pierwszy jest udaną próbą rekonstrukcji założeń tradycji anarchistycznej. Znajdujemy tutaj rozważania odnoszące się do tradycyjnych form anarchizmu i ich głównych linii podziału. Tym samym autorka zajmuje się zarówno anarchizmem filozoficznym, jak i politycznym. W tej części książki znajdujemy ważny wątek odnoszący się do zasadniczych elementów akademickiej debaty dotyczącej anarchizmu filozoficznego, jak również omówienie katalogu anarchistycznych zasad naczelnych, jak autonomia, antypaństwowość, ekologia, antykapitalizm, wzajemność, woluntaryzm, dynamizm i równość.

Na kolejnych, blisko 40 stronach, autorka podejmuje rozważania odnoszące się do praktycznego i ideologicznego wymiaru anarchizmu w erze globalizacji oraz postnowoczesności.

W pierwszej części drugiego rozdziału znajdujemy omówienie ważnych pojęć – postmodernizm, postrutkuralizm, postanarchizm. Szczególnie interesujące są stawiane przez Autorkę pytania dotyczące tego, czy można wyznaczyć jakiś oryginalny zestaw cech, które byłyby dystynktywne wyłącznie dla współczesnego postanarchizmu; co różni postanarchizm od klasycznej myśli anarchistycznej. Uogólniając,

> tam, gdzie dostrzec można wyjście postanarchizmu poza tradycyjne punkty krytyczne prezentowane przez tradycyjną doktrynę, uwidacznia się ciążenie ku tezom poststrukturalizmu i posiłkowanie się nim[1].

W drugiej część rozdziału zaprezentowane zostały pojęcia globalizacja i glokalizacja. Najważniejsze rozważania odnoszą się jednak do umiejscowienia na tle wspomnianych zjawisk współczesnego anarchizmu, który jest zwolennikiem oddolnej organizacji jednostek i społeczeństw.

> W tym aspekcie, na plan pierwszy wysuwa się prymat autonomii jednostki, będącej tutaj kwestią kluczową w połączeniu z koniecznością funkcjonowania jednostki w zbiorowości (…) anarchiści dystansować się będą od takich form zrzeszania się, które wsparte są na modelu zarządzania ograniczającym możliwość aktywnej partycypacji. Kluczowym elementem w ustanowieniu anarchistycznego nowego globalnego modelu jest skupienie uwagi na jednoczeniu się antypaństwowych bytów i poszukiwanie sposobów ich możliwej współkoordynacji[2].

Anarchizm usieciowiony to tytuł trzeciego rozdziału recenzowanej monografii. Autorka przywołuje szeroko dyskutowaną tezę mówiącą, że sieci dysponują potężnym potencjałem, który jest w stanie przekształcić znany nam świat. Wzbogaca ją jednak o poruszane przez badaczy założenie, że „sieci i anarchistyczne zasady naczelne odznaczają się zaskakującym podobieństwem lub nierzadko są tożsame”[3]. Szeroko ten wątek jest analizowany w drugim podrozdziale[4] trzeciego rozdziału publikacji, gdzie autorka pisze m.in. o horyzontalnej strukturze i negacji hierarchii, autonomii, federalizmie, samoorganizacji oraz akcji bezpośredniej.

W tej części znajdujemy także nawiązania do rozważań poprzedniego rozdziału, gdzie autorka pisze, że

> tak zwana kulturowa logika sieci doprowadziła do tego, co oddolni działacze przyjęli nazywać nowym sposobem uprawiania polityki. Będą oni przez to rozumieli, że właśnie bazujące na sieciowej konstrukcji formy organizacyjne tworzą nowa praktykę polityczną wspartą na założeniach negujących hierarchiczne zależności. Konstytuuje się model poziomej

---

[1] M. Majorek, *Anarchizm 2.0. Ideologia i praktyka w dobie nowych mediów*, Kraków 2017, s. 85.

[2] *Ibidem*, s. 99–100.

[3] *Ibidem*, s. 11.

[4] *Ibidem*, s. 133–141.

> koordynacji między poszczególnymi autonomicznymi grupami, pozbawionymi pierwiastka elitarności, lecz wręcz przeciwnie, promujący otwarty do nich wstęp i możliwość bezpośredniego udziału[5].

Najobszerniejsza część książki, rozdział czwarty obejmujący ponad 100 stron, poświęcona została anarchizmowi w dobie nowych mediów i ściśle nawiązuje do tytułu monografii. Wprowadzenie do rozważań stanowi syntetyczna prezentacja ekspansji nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, mediamorfozy społeczeństw u progu XXI wieku oraz nowych mediów, jako narzędzi społecznej mobilizacji. Szczególnie interesujący jest trzeci podrozdział tego fragmentu książki, gdzie autorka zajmuje się cyberanarchizmem. Znajdujemy tutaj przegląd i analizę anarchistycznych zasobów sieciowych, prezentacje wybranych, praktycznych przykładów działań grup anarchistycznych w przestrzeni internetu, m.in. The Anarchist Library, Reddit, Anarchist News, Anarchist Archive, Centrum Informacji Anarchistycznej, Federacja Anarchistyczna. Najwięcej uwagi Autorka poświeciła, cieszącemu się niezwykłą popularnością, projektowi Indymedia (Independent Media Center), pisząc, że

> pomimo że projekt Indymedia wprost nie wskazuje na konotacje anarchistyczne (…), to (…) w dużej mierze ucieleśnia on większość budowanych na przestrzeni dziesięcioleci anarchistycznych ideałów, zasad i praktyk[6].

Rozdział czwarty zamykają rozważania nad kryptoanarchizmem. Autorka zastanawia się, czy jest on realnym scenariuszem czy utopią. Znajdujemy tu wyjaśnienie czym jest kryptoanarchizm, gdzie zaznaczono, że

> ma [on] nic wspólnego z wizją dziewiętnastowiecznego anarchizmu reprezentowanego przez anarchistów, pozostających w ścisłym związku z rosyjskim ruchem robotniczym, ani też nie odwołuje się do anrchosyndykalizmu i myśli Proudhona (…) Kryptoanarchia najbliższa będzie (…) rozumieniu anarchokapitalistycznemu czy też libertariańskiemu, zakładającemu silny woluntaryzm oraz gospodarkę wolną od jakiegokolwiek przymusu zewnętrznego i regulacji[7].

Nie można nie zgodzić się z Autorką, która pisze w zakończeniu, że

> przeprowadzona w (..) książce analiza (…) ukazała, że anarchistyczna ideologia jest koniecznym spoiwem, które pomimo licznych zmian i nieustającej ewolucji utrzymało w mocy swe rudymentarne zasady. Zmieniające się warunki otoczenia zewnętrznego, w szczególności procesy globalizacyjne i bogata postmodernistyczna refleksja wymusiły zwiększenie elastyczności wykreowanych na przestrzeni dziesięcioleci podstawowych anarchistycznych reguł[8].

---

[5] *Ibidem*, s. 127.

[6] *Ibidem*, s. 197.

[7] *Ibidem*, s. 265.

[8] *Ibidem*, s. 272.

Aktualność i trafność doboru tematyki publikacji nie budzi wątpliwości. Obszar badawczy zakreślony tytułem monografii należy uznać za ważny dla nauk społecznych, szczególnie dla dyscypliny nauki o polityce, ale również nauki o mediach. Autorka dokonała dużej pracy gromadząc bogatą literaturę przedmiotu, dokonując analizy historyczno-porównawczej, w niektórych miejscach wzbogacając ją o podejście jakościowe (korzystając z metod badań medioznawczych). Lektura monografii może stanowić doskonałe źródło informacji zarówno dla badaczy, jak i dla studentów zainteresowanych możliwościami wykorzystania sieci przez grupy funkcjonujące do tej pory na obrzeżach debaty – tak ideologicznej, jak i politycznej.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Maria Kliś
dr, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

STANISŁAW NIECIUŃSKI, *MODEL SYLWETKI ABSOLWENTA SZKOŁY WYŻSZEJ. REFLEKSJE PSYCHOPEDAGOGICZNE* [OFICYNA WYDAWNICZA AFM, KRAKÓW 2017]

Prezentowana praca autorstwa St. Nieciuńskiego pt.: *Model sylwetki absolwenta szkoły wyższej Refleksje psychopedagogiczne* wpisuje się w nurt stale aktualnej i społecznie doniosłej dyskusji dotyczącej celów, metod oraz sposobów kształcenia, w szczególności kształcenia akademickiego.

Podstawową wartość opracowania stanowi sformułowany w niej, nowy w literaturze przedmiotu, spójny wewnętrznie model standardów kształcenia studentów. Absolwentów wyższych uczelni powinna cechować – zdaniem autora – pełna dojrzałość intelektualna i charakterologiczna, umożliwiająca efektywne realizowanie profesjonalnych zadań, osiąganie wewnętrznej harmonii oraz efektywne równoważenie relacji z otoczeniem. Postulowane u młodzieży kończącej studia cechy umysłu i charakteru autor wyprowadził opierając się na danych z zakresu psychologii, głównie psychologii rozwojowej, informacjach o mechanizmach sterowania zachowaniem dorosłego człowieka, socjologii oraz filozofii. Analizy prezentowane w książce ujawniają – co warto podkreślić – rzetelną wiedzę i krytycyzm autora, zasadzający się na jego własnych, dokładnych prze-

myśleniach, odnoszących się do trafnie dobranej, bogatej literatury przedmiotu, uwzględnionej w bibliografii.

Własny model sylwetki absolwenta studiów St. Nieciuński przeciwstawia analogicznym modelom opartym na adaptacyjnych teoriach zachowania się. Czyniąc to przeprowadza szczegółową, krytyczną analizę założeń i zasadniczych twierdzeń wspomnianych teorii, ujawniając znamionujące je liczne braki, ograniczenia i paradoksy. Wspomniane bariery Nieciuński stara się usunąć szkicując model oparty na oryginalnej, autorskiej koncepcji harmonizowania układu człowiek – otoczenie. Wyraża i uzasadnia w niej przekonanie, że oba człony wzmiankowanego systemu dopełnianią się wzajemnie, zasadnie dowodząc równocześnie, iż podmiot dysponuje odpowiednimi zdolnościami i siłami, umożliwiającymi mu twórcze rozwiązywanie ewentualnych pojawiających się między nimi sprzeczności. Jest dzięki temu w stanie nie tylko równoważyć wspomniany układ, lecz także podwyższać poziom współbrzmienia konstytuujących go składowych. Staje się to realne dzięki właściwej jedynie ludziom, semantycznej regulacji zachowania się. Umożliwia ona jednostkom – stwierdza autor – przekraczanie kolejnych, raz osiągniętych przez nie stanów równowagi z otoczeniem. W konsekwencji toruje drogę zdolności autosterowania postępowaniem i samodoskonalenia, inicjuje intencyjne przeobrażanie rzeczywistości, pozwala podmiotom na współtworzenie cywilizacji oraz kultury.

Podstawowe cechy umysłu absolwenta wyższej uczelni, zawarte w postulowanym modelu edukacji, to: zdolność myślenia relatywistycznego, dialektycznego, paradygmatycznego, systemowego oraz intersystemowego. Te cechy umożliwiają, zdaniem autora, wielopłaszczyznowe ujmowanie rzeczywistości, podejmowanie i efektywne realizowanie prac o dużym stopniu złożoności. Cechy te stanowią również niezbędny warunek integrowania się osobowości studentów. Przejawem tej integracji stają się takie właściwości charakteru, jak: refleksyjność, krytycyzm, subiektywna wolność, odpowiedzialność, kompetencje zawodowe, kreatywność, zdolność samorealizowania się.

Kompetencje zaproponowane przez autora do rozwijania ich w trakcie akademickiego kształcenia podważają niektóre dotychczasowe interpretacje procesu regulacji zachowania człowieka, co – w moim odczuciu – ułatwia lepsze, niż obecnie, określenie celów i sposobów kształcenia akademickiego. Z jasno prowadzonego wywodu autora wynika wyraźnie, że kształcenie uniwersyteckie powinno prowadzić nie tylko do opanowania specjalistycznej wiedzy przez studenta – co dominuje obecnie w procesie kształcenia – ale nade wszystko do ukształtowania jego dojrzałej osobowości, co umożliwi mu rozwiązywanie problemów zawodowych, ale też egzystencjalnych i społecznych w jego dorosłym życiu.

Całość prezentowanej pracy składa się z dwóch części. W rozdziale 1. w pierwszej części opisane zostały założenia teorii edukacji w ujęciu adaptacyjnym, a także przedstawione braki oraz paradoksy tej teorii. Niedostatkom

analizowanej teorii przeciwstawił autor warunki efektywnej, w jego rozumieniu, edukacji.

Rozdział 2. prezentuje przesłanki teoretyczne konstruktywnego modelu absolwenta wynikające z koncepcji harmonizowania układu człowiek–świat. Misja edukacji w świetle tego modelu polega na optymalizacji rozwoju tych zdolności ucznia, które sprzyjają harmonizowaniu tego układu.

W rozdziale 3. autor scharakteryzował czynniki istotne w procesie edukacji i podkreślił, że na każdym etapie edukacji podstawowym celem oddziaływania dydaktyki jest kształtowanie zdolności intelektualnych oraz cech charakteru ucznia. Zaproponował także nowe kryteria podziału wykładanych przedmiotów, wyprowadzone z założeń przedstawionych i uzasadnionych w rozdziałach 1. oraz 2.

Rozdział 4. prezentuje historię uniwersytetu oraz wynikający z tej prezentacji postulat wybierania w procesie kształcenia tych uniwersyteckich tradycji, które decydują o nieprzemijającej wartości tej instytucji.

W rozdziale 5. autor podkreśla podstawową misję uczelni, jaką jest poszukiwanie i szerzenie prawdy o rzeczywistości.

W II części książki, w rozdziale 6., w oparciu o dane psychologii rozwojowej sformułowana została wnikliwa charakterystyka umysłowości absolwentów wyższej uczelni oraz postulowanych cech ich charakteru, sprzyjających rozwiązywaniu problemów zawodowych, egzystencjalnych i społecznych osób dorosłych, jakie powinny być kształtowane w uczelniach wyższych.

W rozdziale 7. w sposób szczegółowy przedstawiono oczekiwane cechy charakteru absolwentów wyższych uczelni.

Z dotychczasowej analizy prezentowanej pracy wynika, że postulowany w niej model kształcenia akademickiego wskazuje na potrzebę kształcenia postformalnych cech myślenia oraz zdolności sprzyjających harmonizacji psychiki absolwentów i umiejętności współbrzmienia z otoczeniem, a nie – jak to dzieje się obecnie – rozwijania przede wszystkim wiedzy studenta. Widoczne zatem staje się to, że postulowany model kształcenia różni się od obecnie przyjętych standardów.

Współautorski z Szymonem Czaplińskim rozdział 8. prezentuje pozytywną próbę weryfikacji postulowanego w pracy modelu sylwetki psychologicznej absolwenta uczelni wyższej. Uzyskane wyniki empirycznych badań precyzują także sposoby realizowania wynikających z modelu postulatów edukacyjnych.

Merytoryczną wartość prezentowanej pracy stanowi sformułowanie nowego w literaturze przedmiotu modelu kształcenia akademickiego, polegającego de facto na opisie oczekiwanej współcześnie sylwetki psychologicznej absolwenta uczelni wyższej.

Należy wysoko ocenić merytoryczną wartość prezentowanej książki, aktualność analizowanego zagadnienia oraz oryginalny, nowy sposób zaprezentowania przedstawionych w pracy informacji. Podstawę twórczych koncepcji autora

stanowi bardzo bogata, trafnie dobrana, wnikliwie i twórczo analizowana literatura zagadnienia. Wnioski końcowe pracy sformułowane są jasno i precyzyjnie. Przedstawiają one dużą wartość teoretyczną bo prowokują do formułowania dalszych pytań badawczych i empirycznych prób ich weryfikacji. Nade wszystko zaś dostarczają trafnych wskazówek odnośnie do wprowadzania opisanego modelu kształcenia studentów do praktyki akademickiej. Praca jest napisana w jasny zrozumiały sposób.

Prezentowana książka adresowana jest przede wszystkim do pedagogów i psychologów, również studentów, ale powinna zainteresować także wszystkich organizatorów szkolnictwa wyższego.

SPRAWOZDANIA

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Joanna Bierówka
dr, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

MIĘDZY GRYWALIZACJĄ A MANIPULACJĄ – PERSPEKTYWA INTERDYSCYPLINARNA, KRAKÓW, 28 LISTOPADA 2016 ROKU

Przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych od dawna zwracają uwagę, że zabawa, gra i odgrywanie jest niezwykle istotnym aspektem życia człowieka oraz funkcjonowania zbiorowości. Ponadto mechanizmy obecne w grach występują także w innych dziedzinach życia, istotnie je modyfikując. Obecnie odnotować można wzrost zainteresowania tą tematyką, co ma swoje odzwierciedlenie zarówno w publikowaniu książek i artykułów naukowych, organizowaniu konferencji naukowych, jak też w funkcjonowaniu społeczności sieciowych tworzonych przez osoby zainteresowane grywalizacją.

Szukając odpowiedzi na pytanie o przyczyny popularności tego pojęcia można zwrócić uwagę na deficyt zasobu, którego wartość obecnie jest nie do przecenienia zarówno w działaniach edukacyjnych, jak i w tworzeniu przekazów medialnych, w polityce, marketingu oraz zarządzaniu. Zasób ten to uwaga odbiorcy, jego zaangażowanie i lojalność. Zastosowanie mechanizmów badanych od lat na gruncie psychologii, socjologii, pedagogiki, a związanych z grą, odgrywaniem, zabawą – okazuje się bardzo skutecznym sposobem przyciągania uwagi, budowania zaangażowania, utrzymywania lojalności uczniów,

odbiorców przekazów medialnych, pracowników, klientów, członków ruchów i organizacji. Sposobem skutecznym, ale także niebezpiecznym, noszącym znamiona manipulacji.

Charakter zakreślonej tu tematyki jest w sposób oczywisty interdyscyplinarny, wymaga także zarówno odniesienia się do istniejącego już dorobku teoretycznego, jak i podjęcia wysiłku badawczego. Tworząc przestrzeń do debaty na temat teoretycznych i praktycznych wymiarów grywalizacji Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej oraz Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego zorganizował konferencję naukową pn.: *Między grywalizacją a manipulacją – perspektywa interdyscyplinarna*. Miała ona miejsce 28 listopada 2016 roku na terenie kampusu Krakowskiej Akademii. Patronatem konferencję objęło Polskie Towarzystwo Komunikacji Społecznej oraz Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej. Partnerem konferencji była firma SENET – Szkoleniowe Gry Miejskie. Podczas konferencji wystąpili przedstawiciele różnych polskich ośrodków akademickich, a także praktycy, stosujący grywalizację w swoich działaniach zawodowych. Perspektywa była faktycznie interdyscyplinarna – rozmawiano o grywalizacji między innymi w procesach dydaktycznych, w marketingu, motywowaniu pracowników, w przekazach medialnych, w budowaniu wizerunku i w turystyce. Wystąpienia oraz dyskusje zainspirowały niektórych prelegentów do napisania artykułów naukowych, które zostały opublikowane w niniejszym numerze czasopisma „Państwo i Społeczeństwo".

Konferencji towarzyszyły warsztaty. Pierwszy z nich prowadzony był przez Patryka Podleśnego. W jego trakcie zaprezentowano przykład wykorzystania grywalizacji do przedstawienia skomplikowanych treści prasowych (*Stairway to Tax Haven*). Po omówieniu tego zagadnienia uczestnicy w małych grupach pracowali nad podobnymi rozwiązaniami odnośnie innych komunikatów.

Kolejny warsztat prowadzony był przez Joanne Łasochę. Podczas prezentacji można było poznać innowacyjne narzędzia wspierające prowadzenie kampanii reklamowych i marketingowych. Uczestnicy tworzyli proste kampanie produktowe z użyciem technik gamifikacyjnych.

Trzeci warsztat był próbką zgrywalizowanych zajęć z kursu *Psychologia reklamy i zachowań konsumenckich*. Jego uczestnicy mieli zarówno okazję praktycznie wejść w skórę studentów takiego kursu, jak i wysłuchać krótkiej prezentacji przedstawiającej założenia, przebieg i refleksje po pierwszej edycji tego kursu w Krakowskiej Akademii. Warsztat prowadziła Anna Czerniak i Monika Złotek.

Uczestnicy konferencji w trakcie jej podsumowania wysunęli postulat kontynuowania debat nad grywalizacją. Kolejna konferencja i warsztaty mają w większym stopniu eksplorować granicę między grywalizacją a manipulacją.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Piotr Uhma

dr, Wydział Prawa, Administracji i Stosunków Międzynarodowych,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

„OD KRYZYSU FINANSOWEGO DO BREXITU. UNIA EUROPEJSKA W PRZEBUDOWIE" I „FUNDAMENTAL RIGHTS IN THE EUROPEAN UNION AND THE NATIONAL IDENTITY OF THE MEMBER STATES" – PROBLEMY UNII EUROPEJSKIEJ OKIEM EKSPERTÓW PRAWA EUROPEJSKIEGO

Dynamika integracji europejskiej w ostatnich latach doznała wielu wstrząsów, począwszy od kryzysu finansowego, poprzez kryzys migracyjny, po brytyjskie referendum w sprawie Brexitu. Także i problemy relacji kompetencji pomiędzy instytucjami Unii Europejskiej a państwami członkowskimi ujawniły się w nowych sporach, dotyczących polityk szczegółowych oraz kwestii zasadniczych. Obchodzona w ubiegłym roku sześćdziesiąta rocznica podpisania Traktatów Rzymskich, które w istocie zapoczątkowały tworzenie się systemu prawa wspólnotowego, stała się okazją do wielu cennych dyskusji polskich naukowców zajmujących się prawem europejskim. Wśród nich na uwagę zasługują dwie konferencje naukowe: „Od kryzysu finansowego do Brexitu. Unia Europejska w przebudowie", zorganizowana w Katowicach w dniach 20–21 kwietnia 2017 r. przez Katedrę Prawa Międzynarodowego Publicznego i Prawa Europejskiego WPiA Uniwersytetu Śląskiego oraz „Fundamental Rights in the European Union and the National Identity of the Member States", zorganizowana przez Centrum

Doskonałości im. Jeana Monnet (Centre of Excellence Jean Monnet, CEJM), która odbyła się na Wydziale Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego w dniach 29–30 maja 2017 r.

***

Stosunkowo szerokie ujęcie tematu pierwszej z wymienionych konferencji pozwoliło na zebranie w ramach jednego wydarzenia osób zajmujących się różnymi aspektami funkcjonowania Unii Europejskiej. Panele plenarne pierwszego dnia konferencji koncentrowały się na zagadnieniach ewolucji prawa i ustroju Unii Europejskiej, kompetencji UE w dziedzinie gospodarki oraz finansów, a także relacji Wielkiej Brytanii z UE w przededniu Brexitu. Zmiany w charakterystyce prawnej Unii Europejskiej stanowiły oś początkową dyskusji, w której prelegenci zastanawiali się nad wpływem aktualnych wydarzeń integracyjnych i dezintegracyjnych na model ustrojowy UE. W tym kontekście warto przytoczyć perspektywę Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej zaprezentowaną przez prof. Macieja Szpunara, Rzecznika Generalnego TSUE, wystąpienie prof. Roberta Grzeszczaka – „Z przeszłości o przyszłości prawa i ustroju UE", czy dr Katarzyny Cichos – „Problem prędkości, czy utraty kierunku – cele dzisiejszej UE, a idea powstania Wspólnot". Ważnym głosem w dyskusji było wystąpienie prof. Arkadiusza Stempina, rzucające światło na niemieckie postrzeganie wyzwań stojących przed Unią Europejską.

Drugi panel plenarny „Unia Europejska w przededniu Brexitu" dostarczył ciekawej analizy związków Wielkiej Brytanii z Unią Europejską, tak w oryginalnym kontekście historycznym zaprezentowanym przez prof. Jacka Skrzydło w „Refleksje o Brexicie w świetle secesji południowych stanów USA w 1860 roku", jak w próbie całościowej oceny zawartej w tytule referatu dr hab. Dobrochny Bach-Goleckiej – „Enfant terrible Unii Europejskiej". Problemy prawne wystąpienia Wielkiej Brytanii z UE były osią prezentacji prof. Cezarego Mika, uzupełnionego o następstwa w obszarze prawa prywatnego międzynarodowego i międzynarodowego postępowania cywilnego (dr Maciej Zachariasiewicz), skutki dla dyrektywy regulującej korzystanie z prawa swobodnego przemieszczania się i pobytu przez obywateli UE oraz członków ich rodzin (dr Katarzyna Grzelak-Bach), a także konsekwencje rozciągające się na członkostwo Zjednoczonego Królestwa w WTO (dr Marcin Kałduński).

Drugi dzień konferencji obfitował w równoległe panele tematyczne. Były one szczegółowym spojrzeniem na rozliczne aspekty całego spektrum integracji europejskiej. Panel „Unia Europejska a jednostka" zawierał wystąpienia próbujące ocenić czy jednostka pozostaje w centrum integracji europejskiej. Wśród tematów poruszanych w dyskusji uwypuklono kwestie praw podstawowych UE oraz zwrócono uwagę na zadania stojące przed inną organizacją międzynarodową – Radą Europy w czasie kryzysu Unii Europejskiej. Panel „Unia Europejska a społeczeństwo" dotyczył inicjatyw UE w szeroko pojętych kwestiach społecz-

nych. Zagadnienie polityki migracyjnej stanowiło trzon wystąpień prelegentów. Ponadto ożywiona dyskusja toczyła się w panelach poświęconych politykom wewnętrznym UE (np. własności przemysłowej, usług telekomunikacyjnych czy audiowizualnych), działaniom zewnętrznym (np. operacjom wojskowym UE), czy legislacji.

Z uwagi na skrótowy charakter niniejszego opracowania naszkicowano jedynie przebieg obrad w okrojonej formie. Zaprezentowane referaty zostaną zebrane w monografii naukowej, nad której przygotowaniem prace trwać będą w kolejnych miesiącach. Konferencja została wysoko oceniona przez jej uczestników, do czego niewątpliwie przyczyniła się doskonała organizacja i znakomite warunki obrad na Wydziale Prawa i Administracji UŚ. Dziękując zebranym dr hab. Jacek Barcik, gospodarz komitetu organizacyjnego konferencji, zasugerował, aby konferencja przekrojowa poświęcona aktualnym problemom prawa europejskiego odbywała się rokrocznie w różnych ośrodkach akademickich w Polsce. Można jednak wyrazić nadzieję, że wydarzenie to stanie się stałym punktem życia naukowego Katedry Prawa Międzynarodowego Publicznego i Prawa Europejskiego UŚ.

***

Miesiąc później, we Wrocławiu, wielu ekspertów prawa europejskiego zebrało się ponownie, tym razem na międzynarodowej konferencji „Fundamental Rights in the European Union and the National Identity of the Member States" w ramach działalności Centrum Doskonałości im. Jeana Monnet (Centre of Excellence Jean Monnet, CEJM), powołanego decyzją Komisji Europejskiej na lata 2014–2017, na wniosek prof. Dagmary Kornobis-Romanowskiej, członka Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Prawa Europejskiego.

Konferencja dotyczyła zagadnienia o kluczowym znaczeniu w kontekście sporów pomiędzy organami UE a państwami członkowskimi – tożsamości narodowej państw członkowskich z jednej strony, a praw podstawowych w Unii Europejskiej z drugiej. Pytanie zawarte w tytule wrocławskiego spotkania zmuszało do zastanowienia, jak dalece mogą sięgnąć partykularyzmy państw członkowskich w stosowaniu prawa unijnego, motywowane specyfiką ustrojową danego kraju? W pierwszym dniu konferencji podkreślono zagadnienie wartości leżących u podstaw Unii Europejskiej, określonych w art. 2 Traktatu o UE (TUE), w tym demokracji i państwa prawnego, które są wspólne Państwom Członkowskim. Przeprowadzone w Polsce, *de facto* w ostatnich kilkunastu miesiącach, zmiany ustrojowe są naruszeniem tych wartości. Zdaniem jednego z zagranicznych prelegentów Rada (UE), stanowiąc większością czterech piątych swych członków, po uzyskaniu zgody Parlamentu Europejskiego powinna stwierdzić istnienie wyraźnego ryzyka poważnego naruszenia przez Polskę i Węgry wartości UE, a tym samym mechanizm sankcji miałby szansę się urzeczywistnić. Z drugiej strony art. 4.2. TUE nakłada na Unię Europejską obowiązek poszanowania tożsamości

narodowej państw członkowskich, nierozerwalnie związanej z ich podstawowymi strukturami politycznymi i konstytucyjnymi. Pytanie o zakres tego obowiązku stanowiło kolejny element dyskusji. Ponieważ państwa powołują się na swoje konstytucje kolejne referaty przybliżyły problematykę „tożsamości konstytucyjnej", także na tle porównawczym w odniesieniu do konstytucji Republiki Federalnej Niemiec. W tym kontekście znakomicie wybrzmiała konkluzja prof. Mirosława Wyrzykowskiego, że suwerenność państwa istnieje jedynie w ramach jego konstytucji („Hostile Takeover" of the Constitutional Identity).

W drugim dniu obrad koncentrowano się na zagadnieniach szczegółowych wybranych praw podstawowych UE, w tym prawa do łączenia rodzin, integracji, języka, prawa kształtowania polityki karnej czy wolności działalności gospodarczej. Niewątpliwym sukcesem tego wydarzenia naukowego była obecność zróżnicowanej reprezentacji środowiska akademickiego (wielu uznanych samodzielnych pracowników naukowych, w tym z zagranicy, adiunktów oraz doktorantów), ale także wybitnych praktyków (prof. Macieja Szpunara, Trybunał Sprawiedliwości Unii Europejskiej; prof. Niny Półtorak, General Court of the EU; prof. Stanisława Biernata, Trybunał Konstytucyjny).

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Lech Mikulski
mgr, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

DOKONANIA DEKADY I PERSPEKTYWY ROZWOJOWE STUDIÓW NAD MEDIAMI I KOMUNIKOWANIEM W POLSCE. KONFERENCJA JUBILEUSZOWA POLSKIEGO TOWARZYSTWA KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ, WROCŁAW, 25–26 KWIETNIA 2017 ROKU

Pół roku po poznańskim IV Kongresie PTKS (15–17.09.2016) odbyła się konferencja z okazji 10 lat istnienia Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej. W ciągu dwóch dni (25–26.04.2017), tym razem we Wrocławiu, członkowie i sympatycy Towarzystwa podsumowali dokonania minionej dekady oraz przyjrzeli się perspektywom rozwojowym studiów nad mediami i komunikowaniem w Polsce.

Wybór Wrocławia na jubileuszowe spotkanie komunikologów i medioznawców nie był przypadkowy, bowiem właśnie tam, 22 kwietnia 2007 roku, odbył się zjazd założycielski powstającego Towarzystwa. Uczestniczyło w nim 38 badaczy reprezentujących różne ośrodki akademickie w Polsce. Chociaż media i komunikowanie były przedmiotem ich zainteresowania, a swoje zajęcia przeważnie prowadzili ze studentami dziennikarstwa oraz komunikacji społecznej, to wywodzili się z różnych dziedzin naukowych – politologii, socjologii, psychologii, filologii polskiej i kulturoznawstwa. Przypomniane zostało to

podczas ceremonii otwarcia konferencji, którego dokonał Rektor Uniwersytetu Wrocławskiego, prof. zw. dr hab. Adam Jezierski. Nestor i prekursor badań nad mediami w Polsce prof. dr hab. Walery Pisarek przybliżył moment, w którym zdecydowano, że Towarzystwo zostało nazwane Polskim Towarzystwem Komunikacji Społecznej. W swoim krótkim i spontanicznym wystąpieniu nakreślił również wyzwania stojące obecnie przed badaczami mediów oraz komunikacji społecznej. Przywołując Ośrodek Badań Prasoznawczych UJ, jako jedno z istotnych wskazał brak instytutu badawczego, który podobnie jak Polska Akademia Nauk badająca m.in. język polski, miałby w sposób powtarzalny prowadzić badania z zakresu mediów i komunikowania społecznego.

Pierwszy okolicznościowy panel, zatytułowany „10 lat… jak szybko minęło", który poprowadziła Prezes PTKS, prof. zw. dr hab. Iwona Hofman, pozwolił spojrzeć z różnych perspektyw na dotychczasowe dokonania Towarzystwa. Sylwetki członków oraz członków honorowych przybliżyły dr Małgorzata Adamik-Szysiak oraz dr hab. Małgorzata Molęda-Zdziech, prof. nadzw. SGH. O sekcjach badawczych, ich roli i znaczeniu w pracy PTKS mówił ks. dr hab. Michał Drożdż, prof. nadzw. UPJPII, a zaraz po nim kongresy organizowane przez PTKS przypomniała dr hab. Dorota Piontek, prof. nadzw. UAM. Uzupełnieniem jej wystąpienia było przybliżenie przez dr hab. Alicję Jaskiernię, prof. nadzw. UW, konferencji zorganizowanych dotychczas przez PTKS.

Inną perspektywę 10 lat działalności PTKS ukazały wystąpienia poświęcone konkursowi „Doktorat" oraz działalności i współpracy międzynarodowej podejmowanej przez PTKS. O dysertacjach doktorskich poświęconych mediom lub komunikacji społecznej, nagradzanych od 2008 roku, mówił dr hab. Zbigniew Oniszczuk, prof. nadzw. UŚ, przypominając kolejno prace docenione podczas ośmiu edycji konkursu. Występujący po nim dr hab. Michał Głowacki omówił obecność PTKS na konferencjach międzynarodowych. Panel otwarcia zakończyła prof. zw. dr hab. Bogusława Dobek-Ostrowska, która podsumowała 9 lat istnienia Central European Jurnal of Communication.

Kongresy i konferencje z dekady działalności PTKS prezentowała również wystawa „10 lat PTKS" towarzysząca konferencji jubileuszowej, umiejscowiona w Hallu Głównym Biblioteki Uniwersytetu Wrocławskiego. W ramach ekspozycji przypomniane zostały plakaty poprzednich edycji kongresów i konferencji PTKS.

Podczas I sesji plenarnej przyjaciół PTKS, prowadzonej przez dr hab. Michała Głowackiego, badacze z Rosji, Republiki Czeskiej, Węgier oraz Litwy odnieśli się do tematu *How media support democratic process in CEE*. W swoich wystąpieniach dostrzegli problemy upolitycznienia mediów, spadku zaufania opinii publicznej do dziennikarzy oraz politycznej polaryzacji mediów w dobie ich hybrydowości.

II sesja plenarna przyjaciół PTKS, którą poprowadził dr hab. Przemysław Żukiewicz, zgromadziła panelistów wokół kwestii *How politicians sup-*

port democratic media in CEE. Poruszone zostały w nim kwestie związane m.in. z regulacjami prawnymi dotyczącymi mediów w krajach członkowskich Unii Europejskiej, a przybliżyła je Eva Połońska-Kimunguyi z London School of Economics and Political Science w Wielkiej Brytanii. Zwrócono również uwagę na problem korupcji. Prezentację poświęconą roli mediów w jej zwalczaniu w Rumunii przedstawiła Natalia Milewski reprezentująca University of Bucharest w Rumunii.

Po dwóch sesjach plenarnych przyjaciół PTKS równolegle odbyło się sześć spotkań panelowych poświęconych różnorodnej tematyce. Pierwsze z nich dotyczyło *perspektywie perspektywy historycznej badań nad komunikowaniem* (prowadzenie dr hab. Ryszard Filas). Natomiast nowe wyzwania badawcze stojące przed medioznawcami były tematem panelu poprowadzonego przez dr hab. Katarzynę Pokorną-Ignatowicz, prof. nadzw. KAAFM. Stosunek politologów do nowych perspektyw badawczych w naukach o komunikowaniu był przedmiotem zainteresowania panelistów pod przewodnictwem prof. dr hab. Jerzego Olędzkiego. Natomiast kolejny z paneli, dotyczący *komunikowania na nowych polach badawczych*, poprowadziła dr hab. Ewa Marciniak.

Równolegle odbyły się także panele poświęcone partycypacji społecznej i szeroko rozumianemu społeczeństwu obywatelskiemu (prowadzący dr hab. Arkadiusz Lewicki, prof. nadzw. UWr) oraz mediom społecznościowym (prowadzący dr hab. Zbigniew Widera, prof. nadzw. UE w Katowicach).

Podczas drugiego dnia konferencji w trzech blokach odbyło się łącznie 20 spotkań panelowych. W porannym zestawieniu miały miejsce prezentacje dotyczące *polityki medialnej* (prowadzący dr hab. Aleksander Woźny, prof. nadzw. UWr), internetu w kontekście mediów tradycyjnych (prowadząca dr hab. Małgorzata Molędza-Zdziech, prof. nadzw. SGH), *badań nad mediami publicznymi* (prowadzący dr hab. Michał Głowacki) oraz *badań nad komunikacją polityczną* (prowadząca dr hab. Agnieszka Stępińska, prof. nadzw. UAM). Równocześnie zorganizowane zostały panele dotyczące *komunikacji międzykulturowej i dyplomacji* (prowadząca dr hab. Magdalena Ratajczak, prof. nadzw. UWr) oraz *public relations w polityce* (prowadzący dr hab. Michał Jacuński).

Blok przedpołudniowy tworzyło siedem równoległych paneli. W swoich wystąpieniach prelegenci poruszyli tematy dotyczące *wartości komunikowania w przestrzeni mediów* (prowadzący prof. dr hab. Ignacy Fiut) oraz *komunikowania w kampanii wyborczej* (prowadzący dr hab. Mariusz Kolczyński, prof. nadzw. UŚ). Mediom społecznościowym poświęcone były dwa kolejne panele – ukazujący je w kontekście mediów tradycyjnych (prowadząca dr hab. Monika Marta Przybysz, prof. nadzw. UKSW) i prezentujący *badania nad mediami społecznościowymi i internetem* (prowadzący dr hab. Jerzy Biniewicz, prof. nadzw. UWr). Pozostałe trzy panele dotyczyły mediów w różnych aspektach. Przedmiotem zainteresowania badaczy były *rola języka w przekazach medialnych* (prowadząca prof. dr hab. Janina Fras), *zmiany w newsie* (prowadząca dr hab. Małgorzata

Lisowska-Magdziarz) oraz prawo w kontekście mediów (prowadząca dr hab. Alicja Jaskiernia, prof. nadzw. UW).

Ostatni blok tworzyło siedem paneli tematycznych. Trzy z nich poświęcone zostały kwestiom związanym z polityką – *media a komunikowanie polityczne* (prowadząca dr hab. Dorota Piontek, prof. nadzw. UAM), *kryzysy i konflikty polityczne w mediach* (prowadzący dr hab. Marek Mazur) oraz *politycy i dziennikarze* (prowadzący dr hab. Zbigniew Oniszczuk, prof. nadzw. UŚ). Pozostałe dwa panele poświęcono *mediom tradycyjnym* (ks. dr hab. Michał Drożdż, prof. nadzw. UPJPII) oraz *badaniom nad użytkownikami mediów* (prowadząca dr hab. Alicja Jaskiernia, prof. nadzw. UW). Panel *przekaz i jego znaczenie* poprowadziła prof. dr hab. Beata Ociepka, natomiast dotyczący *edukacji medialnej* – dr hab. Agnieszka Hess.

Konferencja jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej zakończona została symbolicznym pytaniem: *Co dalej PTKS?* Uroczystość jej zakończenia poprowadzili prof. zw. dr hab. Iwona Hofman, dr hab. Zbigniew Oniszczuk, prof. nadzw. UŚ oraz Dyrektor Instytutu Politologii UWr dr hab. Robert Alberski, prof. nadzw. UWr. Łącznie w dwudniowej konferencji podsumowującej dziesięciolecie działalności Towarzystwa wzięło udział ok. 180 uczestników, członków oraz sympatyków PTKS, badaczy reprezentujących uczelnie krajowe i zagraniczne.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Dariusz Baran
dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

POPULAR MUSIC IN COMMUNIST AND POST-COMMUNIST EUROPE: STATE OF RESEARCH, PERSPECTIVES, OLOMOUC, 28–29 MARCA 2017

W dniach 28–29 marca 2017 roku w Olomouc (Czechy) odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa, pn. *Popular Music in Communist and Post-Communist Europe: State of Research*, *Perspectives*. Jej organizatorem była Katedra Muzykologii tamtejszego Uniwersytetu Palackiego.

Wydarzenie to było ze wszech miar szczególne. Udowodniło bowiem, że muzyka – także ta tworzona w krajach byłego Bloku Wschodniego – była i jest ponadgraniczną, uniwersalną sztuką, której znajomość wykracza poza granice państw, w których powstaje. Dzięki temu może być przedmiotem nie tylko precyzyjnych analiz i rozpraw naukowych, ale też tematem rozmów reprezentantów międzynarodowych środowisk badawczo-naukowych (choć nie tylko), zajmujących się szeroko rozumianymi badaniami w ramach *music studies*. Przekonywała o tym znakomita większość wystąpień konferencyjnych.

Choć problematyka dotyczyła różnych państw byłego bloku wschodniego, w rozwijanych referatach znaleźć można było bardzo wiele elementów wspólnych i to wykraczających poza ramy omawianych czasów oraz samego pojęcia *popular music*. Wspólny mianownik tworzyły tu zarówno elementy związane

z gatunkami muzycznymi (jazz, punk), muzyczną „estradą", społecznym i kulturowym wpływem muzyki rozrywkowej, a także organizacją rynków (scen) muzycznych w poszczególnych krajach postkomunistycznych. Szerokiemu spojrzeniu na rozwój muzyki jazzowej, rockowej czy rozrywkowej (estrady) oraz zjawisk z nimi związanych (fonografia, warstwa tekstowa, festiwale etc.) sprzyjała różnorodność gości, reprezentujących ośrodki badawcze z państw byłych demoludów (Polski, Rumuni, Czech, Słowacji), ale też Niemcy, Finlandię czy Wielką Brytanię.

Konferencję otworzył Timothy W. Ryback, obszerną prelekcją pt. *Rock Around the Bloc Revisited: Researching Soviet-Era Pop Culture Then and Now*, która była raportem z amerykańskich badań nad sceną rockową krajów Europy Wschodniej przed 1989 rokiem i stanowiła idealny przyczynek rozważań w ramach późniejszych obrad. Pierwsza sekcja miała głównie „polski" charakter i dotyczyła m.in. sylwetek wybitnych polskich artystów (Marka Grechuty i Czesława Niemena – wystąpienia Jakuba Kasperskiego i Anny Piotrowskiej), badań nad muzyką popularną w Polsce (Leonardo Masi) czy rozważań nad „fanatyczną" popularnością Leonarda Cohena, do której odwołała się Ewa Mazierska. Obok Polski „przewodnim" krajem tego panelu była Rumunia, której scenę rockową wraz z ogólną sytuacją w przemyśle muzycznym ery socjalizmu przybliżyli Petrică Mogoş, Pauwke Berkers, Anda Becut i Elena Trifan, zaś rozwój rumuńskiego hip-hopu, już po upadku komunizmu – Andrei Sora.

Prócz polskich, stosunkowo liczną grupę stanowili badacze węgierscy, prezentujący zarówno refleksje na temat tamtejszej kultury młodzieżowej (Anna Szemere), jak też odwołujący się do historycznych aspektów rozwoju różnych gatunków i trendów, od lat powojennych, poprzez np. kulturę *new wave* lat 90., do współczesności (m.in. Ádám Ignácz, Emília Barna, Zsolt Győri). Interesujące były także koncepcje rozwoju bułgarskiej estrady lat 50.–70. (Anton Angelov), rozważania na temat wpływu zachodniej sceny rockowej na bułgarski rynek muzyczny (Metodi Metodiey), a także analizy opisów dziennikarskich i literackich tamtejszego rocka (Aleksandar Golovin). Nie można także nie wspomnieć o sylwetkach ukraińskich wokalistek (wystąpienie Iuliany Matasovei), estońskim punku (drugiego dnia – Hannaliisa Uusma), muzyce w krajach byłej Jugosławii – od serbskiej sceny alternatywnej, przez muzykę taneczną, po jugosłowiański pop (m.in. Marko Zubak, Irena Šentevska). Jak również jej pozycji w krajach postsowieckich, czy roli rocka po upadku ZSRR (m.in. Alexandra Grabarchuk, Anna Kan, Marco Biasioli).

Drugiego dnia obrad dominowały wystąpienia poświęcone badaniom nad muzyką w NRD, Czechach i ponownie w Polsce oraz Rumunii. W pierwszym przypadku skupiono się na rozwoju i wpływie konkretnych gatunków – muzyki popularnej (Michael Rauhut) oraz metalowej (Wolf-Georg Zaddach), a także roli „śpiewającej młodzieży" w propagowaniu socjalizmu. Muzyka polska ponownie pojawiła się w trzech wystąpieniach: o sytuacji na rynku muzycznym w kontek-

ście rozwoju fonografii mówił Patryk Gałuszka, o pozycji festiwali muzycznych – Magdalena Parus, zaś zmianom w prasie muzycznej i dziennikarstwie muzycznym wystąpienie poświęcił autor. Ponadto, o widocznym (i wpływowym) folklorze w muzyce jazzowej i rockowej przekonywał Claudiu Oancea, zaś o roli kontrkultury amerykańskiej dla wschodniej Europy – Adrian Matus. Wiele czasu poświęcono roli muzyki w telewizjach państw komunistycznych, m.in. roli konkursów muzycznych (Pekka Gronow) czy Eurowizji (Dean Vuletic). Badacze niemieccy przybliżyli m.in. fenomen białoruskiego reggae i popu (Anastasia Wakengut, Klaus Näumann), natomiast słowaccy (Yvetta Kajanová, Miroslav Zahradník) – zjawisk gatunkowych w muzyce na Słowacji. Rüdiger Ritter omówił z kolei stan badań nad jazzem za żelazną kurtyną.

Ostatnia część konferencji poświęcona była elementom związanym z *music studies* w Czechach, które szczegółowo omowili Aleš Opekar i Jan Blüml; podjęto także zagadnienia krytyki muzycznej w erze postkomunistycznej, poszukiwania wrogów społecznych (systemowych) wśród muzyków (Petr Bílek). Omówiono też czeską scenę punk rockową (Marta Kolářová) i tamtejsze musicale (Jakub Machek). Jan Charvát zajął się wpływem białej muzyki na odrodzenie ruchów prawicowych, Martin Tharp czechosłowacką sceną undergroundową, zaś Zuzana Zemanová współczesnym popem.

Konferencja, zorganizowana przez Palacky Uniwersytet w Ołomuńcu, poświęcona muzyce w krajach postkomunistycznych, była ważnym wydarzeniem szczególnie dla wszystkich tych, którzy zajmują się w swych krajach badaniami nad muzyką właśnie. W Polsce dyscyplina ta wciąż jest w stadium początkowego (acz perspektywicznego) rozwoju, tymczasem uczestnicząc w omawianej konferencji można się było przekonać, że jest to fascynujące pole do głębokiej, naukowej eksploracji. Obecni w Olomuńcu badacze muzyki z różnych europejskich instytutów dowiedli, że orientacja wśród innych, niż rodzime, rynków muzycznych, jest dziś zaskakująco duża i przez swój potencjał daje okazję do częstszej, niż ma to obecnie miejsce, bezpośredniej wymiany myśli, wiedzy, doświadczeń oraz rezultatów badań.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

INSTRUKCJA PRZYGOTOWANIA ARTYKUŁÓW

Formatowanie i redagowanie

Tekst artykułu powinien być złożony pismem Times New Roman o wielkości 12 punktów interlinią 1,5. Terminy i wyrażenia obcojęzyczne oraz tytuły artykułów i książek należy pisać kursywą (*italic*). Nie należy stosować wytłuszczeń (**bold**). Nie należy stosować podkreśleń. Prosimy o konsekwentne stosowanie skrótów (np., r., w. itp.) w całym artykule. Jeśli artykuł podzielony jest śródtytułami na części, to prosimy rozpocząć od „Wprowadzenia", a na końcu umieścić „Podsumowanie". Nie ma potrzeby numerowania śródtytułów.

Ilustracje

Rysunki i fotografie powinny być wklejone do tekstu w miejscu powołania oraz dostarczone na nośnikach lub pocztą elektroniczną jako oddzielne pliki źródłowe (w formacie *.jpg, *.psd lub *.tif) o odpowiedniej jakości (np. całostronicowa grafika powinna mieć rozdzielczość około 1500 x 2400 punktów). Wykresy należy dostarczyć w plikach programu Excel (*.xls). Ilustracje zaczerpnięte z innych prac i podlegające ochronie prawa autorskiego powinny być opatrzone informacją bibliograficzną w postaci odsyłacza do literatury, umieszczonego w podpisie rysunku, np. Źródło: N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1998, s. 123.

Tabele

Tabele należy umieszczać możliwie blisko powołania i numerować kolejno. Tabele tworzy się, stosując polecenie: *Wstaw – Tabela*. Wskazane jest unikanie skrótów w rubrykach (kolumnach) tabel. Tekst w tabeli powinien być złożony pismem mniejszym niż podstawowy. Ewentualne objaśnienia należy umieścić bezpośrednio pod tabelą, a nie w samej tabeli.

Przypisy

Obowiązują przypisy dolne lub wewnątrztekstowe (harwardzkie).
Przypisy dolne należy tworzyć, stosując polecenie: *Wstaw – Odwołanie – Przypis dolny.* W polu, które pojawi się na dole kolumny, wpisujemy tekst przypisu (pismo wielkości 8–9 pkt). Przykłady:
– publikacje książkowe:
S. Grodziski, *Habsburgowie*, [w:] *Dynastie Europy*, red. A. Mączak, Wrocław 1997, s. 102–136.
– artykuły w czasopismach:
S. Waltoś, *Świadek koronny – obrzeża odpowiedzialności karnej*, „Państwo i Prawo" 1993, z. 2, s. 16.
W przypisach do oznaczania powtórzeń należy stosować terminologię łacińską, czyli: *op. cit*. (dzieło cytowane), *ibidem* (tamże), *idem* (tenże), *eadem* (taż).
– artykuły ze stron internetowych (nazwa witryny pismem prostym, data publikacji artykułu, pełny adres, data dostępu w nawiasie kwadratowym, daty zapisywane cyframi arabskimi w formacie dd.mm.rrrr):
M. Arnold, *China, Russia Plan $242 Billion Beijing–Moscow Rail Link*, Bloomberg, 22.01.2015, http://www.bloomberg.com/news/articles/2015-01-22/china-russia-plan-242-billion-rail-link-from-beijing-to-moscow [dostęp: 10.07.2015].

Przypisy harwardzkie należy tworzyć wg schematu: (nazwisko autora, rok wydania, numer strony), np. (Hymes, 1980, s. 50), (Lin i Overbaugh, 2013, s. 101).

Wybrany sposób tworzenia przypisów należy stosować konsekwentnie, zgodnie z decyzją redaktora naukowego obowiązującą dla całego numeru.

Do artykułu z przypisami harwardzkimi należy dołączyć odpowiednio przygotowaną bibliografię:
– publikacje książkowe:
Hymes, D. (1980). *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. Tłum. K. Biskupski. W: *Język i społeczeństwo*. Wybór i wstęp M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik, s. 41–82.
– artykuły w czasopismach:
Lin, S., Overbaugh, R.C. (2013). *Autonomy of participation and ICT literacy in a self-directed learning environment*. „Quality & Quantity", Vol. 47, No 1, s. 97–109.

Do tekstu należy dołączyć:

– tytuł artykułu w języku angielskim,
– streszczenia w języku polskim i angielskim (po około 900 znaków ze spacjami),
– słowa kluczowe w języku polskim i angielskim (4–9),
– notę o autorze zawierającą imię i nazwisko, tytuł lub stopień naukowy oraz afiliację,
– adres poczty elektronicznej do korespondencji.

Państwo i Społeczeństwo

2018 (XVIII) nr 1

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

ZASADY RECENZOWANIA PUBLIKACJI W CZASOPISMACH[1]

1. Do oceny każdej publikacji powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki.
2. W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
3. Rekomendowanym rozwiązaniem jest model, w którym autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. *double-blind review proces*).
4. W innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów; za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem:
   - bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
   - relacje podległości zawodowej,
   - bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.
5. Recenzja musi mieć formę pisemną i kończyć się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
6. Zasady kwalifikowania lub odrzucenia publikacji i ewentualny formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej czasopisma lub w każdym numerze czasopisma.
7. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.

[1] Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego obowiązują od roku 2012.