SEJ
SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

**Tom 21/2025, ss. 184-196**
**ISSN 2353-1266**
**e-ISSN 2449-7983**
**DOI: 10.19251/sej/2025.21(12)**
**www.sej.mazowiecka.edu.pl**
**Otrzymano: 30.12.2024**
**Zaakceptowano: 16.06.2025**
**Opublikowano: 30.06.2025**

**Alicja Ozga**
Federacja Naukowa WSB-DSW Merito
**Adam Flamma**
Uniwersytet Dolnośląski DSW

# GAMIFIKACJA LEKTUR W PERSPEKTYWIE POLONISTYCZNEJ

## GAMIFICATION OF SET BOOKS FROM A POLISH STUDIES PERSPECTIVE

**Streszczenie**
Ujmowanie edukacji w ramy rozrywkowe (tzw. edutainment) cieszy się rosnącą popularnością. Lektura szkolna przełożona na gatunek gry komputerowej uzyskuje nową substancję, a w związku z tym niektóre wartości traci, lecz zyskuje w ich miejsce nowe. Rozrywkowy charakter nowego gatunku może przyciągnąć uwagę uczniów, ale niesie też ryzyko przysłonięcia wartości edukacyjnych przez rozgrywkę. Celem artykułu jest analiza zjawiska gamifikacji lektur szkolnych w perspektywie polonistycznej. Na podstawie przeprowadzonego studium przypadku niniejszy artykuł charakteryzuje wady i zalety lektury-gry w dydaktyce polonistycznej.

**Słowa kluczowe** gamifikacja, edukacja, uczeń, gry wideo, edukacja polonistyczna, lektury.

**Abstract**
The concept of education in an entertainment framework (so-called edutainment) is becoming increasingly popular. School reading material translated into the genre of a computer game gains new substance, and as a result loses some values, but gains new ones in their place. The entertainment nature of the new genre may attract students' attention, but it also carries the risk of educational values being obscured by the gameplay. The aim of this article is to analyze the phenomenon of gamification of school reading material from the perspective of Polish studies. Based on the conducted case study, this article characterizes the advantages and disadvantages of reading-games in Polish language didactics.

**Keywords** gamification, education, disciple, video games, polish studies, readings.

## Wprowadzenie

Nauczyciele języka polskiego od dawna zmagają się z problemami, jakie niesie ze sobą edukacja literacka. Trudności w zrozumieniu i interpretacji tekstu, niskie zaangażowanie uczniów, brak motywacji do czytania lektur – to tylko część wyzwań, stojących przed polonistami. Uczniowie, wychowani w cyfrowym świecie, przyzwyczajeni do urządzeń multimedialnych i interaktywnych form przyswajania informacji często miewają problemy z tradycyjnymi metodami nauczania (Kapp, 2012). Celem niniejszego artykułu jest zbadanie, w oparciu o pojedyncze studium przypadku, w jaki sposób współczesne formy nauczania mogą pomóc w rozwiązaniu tych problemów oraz jakie zagrożenia wiążą się z ich zastosowaniem w kontekście nauczania literatury.

## 1. Współczesne wyzwania w nauczaniu literatury

Zwrócenie uwagi na inne sposoby komunikowania się i przyswajania informacji przez dzieci i młodzież w wieku szkolnym skłania do zastanowienia się nad utrwalonymi sposobami czytania literatury. Analiza i interpretacja tekstu, wykonywanie ćwiczeń, polegających na czytaniu ze zrozumieniem, elementy wykładowe i barak personalizacji procesu nauczania powodują, że wielu uczniów traci zainteresowanie literaturą. Z drugiej strony młodzi odbiorcy, bez pomocy i zaangażowania nauczyciela, mają problem, by samodzielnie poradzić sobie z czynnością linearnego czytania. Przystosowanie metod nauczania do tych współczesnych wyzwań oraz do poszczególnych etapów rozwoju dzieci i młodzieży zaowocować może większym stopniem zrozumienia nauczanych treści (Kulig i Kania, 2014, 269). Zuzanna Zasacka (2014) wskazuje, że obowiązkiem nauczycieli jest wspieranie uczniów, praca nad doskonaleniem sprawnego czytania, podjęcie wyzwania, jakie stanowi przełamanie pierwszego oporu, wynikającego z niechęci do czytania z obowiązku.

Należy otwarcie przyznać, że dla wielu uczniów lektury szkolne nie są interesujące. Podstawową barierą zniechęcającą młodych ludzi do tekstów omawianych na lekcjach jest przystępność językowa. Język utworów, szczególnie tych z dawnych epok, bardzo odbiega od współczesnego, a co za tym idzie od kompetencji językowych uczniów (Zasacka, 2014, 88-89). Utwór pełen archaizmów, obcej dla uczniów frazeologii i niezrozumiałych środków stylistycznych, może negatywnie wpłynąć nawet na silnie zmotywowane osoby i przeszkodzić w ukończeniu lektury. Często zapomina się o tym, że uczniowie mają swoje upodobania, antypatie i potrzeby, które nie są takie same jak te ich nauczycieli czy rodziców (Druin 2001, 2). Tymczasem traktowanie młodych ludzi jak „mniejszych dorosłych" sprawia, że nie postrzega się ich jako odrębnych odbiorców kultury, nie bierze się pod uwagę ich zainteresowań, nawyków i złożoności kultury młodzieżowej.

Od nauczycieli oczekuje się by kształcili nawyk i potrzebę lektury, na lekcjach szukali uniwersalnych, ponadczasowych prawd i treści, by uczyli wnikliwej analizy i doceniania wartości estetycznych dzieł, potrafili przełamać niechęć ucznia wobec tekstu. Teresa Kostkiewiczowa w jednym ze swoich artykułów dotyczących nauczania wskazywała, że zadaniem przedmiotów humanistycznych, a w szczególności języka polskiego, jest „wyposażanie uczniów w umiejętności i wiedzę służące kształtowaniu i rozwijaniu ich osobowości, otwieraniu ich horyzontów myślowych, rozwojowi potrzeb intelektualnych, sposobów i sprawności świadomego komunikowania się z innymi ludźmi oraz uczestnictwa w życiu zbiorowym. Wydaje się, że są to dyspozycje niezbędne i niezbywalne dla aktywnego udziału w różnych sferach współczesnej rzeczywistości, niezależnie od szybko następujących zmian cywilizacyjnych i przekształceń życia zbiorowego" (Kostkiewiczowa 2010, 178). Jednak jak spełnić te oczekiwania, kiedy jest się ograniczonym realizacją podstawy programowej, ministerialną listą lektur i niewystarczającą ilością godzin języka polskiego? Jak rozbudzać ciekawość, kiedy na nauczycielu niejako wymusza się, by „kodował" uczniom gotową wiedzę o literaturze, zamiast odkrywać z nimi utwory jak nowe światy? (Pieniążek, 2013, 47). Jak podołać temu zadaniu w dobie cyfryzacji i szybko zmieniającym się świecie, gdzie tradycyjne metody nauczania coraz częściej ustępować muszą nowoczesnym podejściom? Za jedne z przyszłościowych i stale rozwijających się metod należy uznać gamifikację i gry poważne, które dzięki łączeniu wiedzy filologicznej i zdolności projektowania gier znajdują zastosowanie w kontekście nauczania literatury.

## 2. Polonistyka wobec gamifikacji w nauczaniu

Grywalizacją nazywamy wykorzystywanie elementów gier w sytuacjach niezwiązanych z grami, mające na celu wzbudzenie zaangażowania odbiorców. W literaturze (Deterding et al. 2011) gamifikacja definiowana jest jako wykorzystanie ele-

mentów gry, takich jak punkty, leaderboardy, odznaki, poziomy czy wyzwania, w celu zwiększenia zaangażowania i motywacji uczestników. Terminu tego pierwszy raz użył brytyjski programista gier komputerowych Nick Pelling w roku 2002. W Polsce pojęcie pojawiło się w 2012 za sprawą książki Pawła Tkaczyka „Grywalizacja" (Woźniak 2015, 95). Pamiętać należy jednak, iż zastosowanie mechanizmów znanych z gier służyć ma przede wszystkim podniesieniu efektywności procesów nauczania oraz ich efektywności, w tym stymulowaniu procesu zapamiętywania treści oraz wprowadzaniu różnych, bardziej skupionych na interaktywności i poczuciu sprawczości użytkownika [gracza] form repetycji i weryfikacji wiedzy bądź umiejętności.

Gry i zabawy są rozrywką, która poprzez angażowanie zmysłów i uwagi pozwala lepiej poznawać świat i zdobywać doświadczenie, przygotowujące do funkcjonowania w społeczeństwie (Okoń, 1987, 34). Jednak w nauczaniu gry początkowo postrzegano jako sposób wspierania edukacji w formie eksperymentu, jak w przypadku pierwszej gry wideo o charakterze edukacyjnym, czyli *Summerian Game* (proj. William McKay, prod. Mabel Addis, 1964). W ten sposób traktowano również cały pierwszy projekt edukacyjny, łączący podstawę programową szkoły podstawowej w USA z technologią, realizowany przez U.S. Office of Education wraz z IBM. Podobne przykłady wplatania gier w proces edukacji w formie wspierającej lub gamifikujacej, znajdujemy także dla przedmiotów z grupy STEM (matematyka, fizyka, chemia), by wymienić tutaj chociażby *Math Blaster* z 1983 roku, przez wiele lat stanowiący formę pomocy w nauczaniu matematyki w amerykańskiej edukacji ustawicznej. Możemy tu zaobserwować różnicę w podejściu do edukacji, ponieważ wyższy poziom technologizacji kształcenia w USA i bezpośrednie połączenia państwowej edukacji z gigantami technologicznymi, jak wspomniana współpraca z IBM, otwierały większe niż gdziekolwiek indziej możliwości na wykorzystywanie gamifikacji i gier w edukacji. Klasycznym przykładem jest tutaj produkcja *The Oregon Trail* (proj. D. Rawitsch, B. Heinemann, P. Dillenberger, wyd. Minesota Educational Computing Consorcium 1971), która zapoczątkowała serię gier o tematyce historyczno-geograficzno-etnograficznej. Skala sukcesu serii, wydawanej do chwili obecnej, przejawia się w liczbie sprzedanych kopii – ponad 65 milionów na całym świecie (Hobson, 2016).

Inaczej wygląda perspektywa polska, gdzie przez lata gry wideo postrzegano jako formę uatrakcyjnienia zajęć, która najlepiej sprawdza się w pozaszkolnych i pozalekcyjnych formach nauczania (Siek-Piskozub, 1994, 4). Podejście takie było motywowane postrzeganiem gier wideo jako „niepoważnych" form aktywność, które nie pasują do poważnego nauczania. Obawiano się również, że wykorzystanie gier podczas lekcji będzie powodowało problemy z utrzymaniem skupienia i dyscypliny oraz wzbudzało w uczniach zbyt dużo emocji. Problem stanowił także brak wiedzy na temat gamifikacji zajęć, ich planowania i prowadzenia (Banach, 2020, 35). Warto zaznaczyć, iż jest to podejście dominujące w latach 90. XX wieku, gdy w polskiej szkole zaczęto

masowo uczyć podstaw informatyki. Wcześniej, gry stanowiły formę narzędzia programowania, o czym świadczyć mogą chociażby rubryki w czasopismach typu *Młody Technik* czy też *Bajtek*. Były to jednak kwestie nie związane z kształceniem w szkołach, a raczej z realizacją zainteresowań w czasie wolnym.

Kolejne lata przyniosły polaryzację w kwestii pojmowania tego, czym są gry, które jednoznacznie traktowano jako formę rozrywki, nie oddziałującą na rozwój młodej osoby, a już na pewno nie mającą wpływu na kształcenie uczniów. Pamiętać należy, iż na przestrzeni lat samo pojmowanie tego, czego możemy się uczyć, w tym również za pomocą gier, uległo zmianie. Kwestie takie jak koordynacja oko-ręka czy szeroko rozumiana interdyscyplinarność w obrębie pojedynczych przedmiotów, w dużej mierze nie stanowiły punktu wyjścia do kształcenia w szkole podstawowej, liceum czy techników w latach 90. XX wieku w Polsce. Zmiany w tej materii przyszły nieco później, co wpłynęło na postrzeganie znaczenia gier w procesie edukacji. Co za tym idzie, z czasem podejście uległo diametralnej zmianie, a gamifikacja zaczęła nie tylko pojawiać się w edukacji, ale również przyjmować różne formy, takie jak interaktywne quizy, gry fabularne czy aplikacje edukacyjne. Zauważono także, iż odpowiednie gry komputerowe mogą być bardzo wartościową pomocą w rozwoju językowym. Dzięki kojarzeniu ich przez młodych ludzi z przyjemnym spędzaniem czasu, relaksem i ucieczką od codzienności, mogą stać się cenną pomocą w nauczaniu języka i literatury (Urbaniak, 2009, 275-276).

Przykładami obrazującymi zastosowanie gamifikacji w nauczaniu są projekty takie jak *Classcraft*, gra wieloosobowa w stylu fantasy, gdzie uczniowie mogą tworzyć własne postacie, a nauczyciele dodawać zadania edukacyjne. Grywalizacja pozwala socjalizować się i rozwijać, a także umożliwia nauczycielom monitorowanie uczniów i wczesne wychwytywanie ich potrzeb. Jej charakter oparty na współpracy wspiera pracę zespołową, rozwiązywanie problemów i komunikację. Innym przykładem zastosowania gamifikacji w nauczaniu jest platforma edukacyjna *Kahoot!*, która pozwala na tworzenie interaktywnych quizów, także literackich, angażując uczniów w rywalizację i współpracę. Nauczyciele i uczniowie mogą tworzyć i udostępniać swoje quizy oraz uzyskać dostęp do biblioteki, zawierającej quizy stworzone przez innych użytkowników. Na zagadnienie gamifikacji w nauczaniu języka polskiego z innej strony spojrzeli twórcy gry *Ballads and Romances*, pozwalającej poznać kulisy powstawania utworu, zagłębić się w świat bliski autorowi, poznać epokę, w której żył, a także skupiając się na zapamiętaniu przez gracza ikonicznych widoków Wilna, Kowna czy dworku w Tuhanowiczach. Wprowadzenie gier i grywalizacji do nauczania może stanowić element motywacji czytelniczej, zaciekawić uczniów omawianym utworem, gdyż „ciekawość, zainteresowanie tekstem i odnalezienie w nim czegoś szczególnego konstytuują zaangażowanie w czytanie" (Zasacka, 2014, 89).

Mimo niezaprzeczalnych zalet i korzyści, jakie niesie ze sobą wykorzystanie gamifikacji i gier poważnych, nauczyciel powinien zachowa czujność i obserwować czy metody te nie wykazują negatywnego wpływu na uczniów. Nadmierne wykorzystywanie mechanizmu gry lub samych gier w nauczaniu prowadzić może do efektów odwrotnych niż zamierzone, takich jak wzrost rywalizacji, która w nadmiarze powoduje zwiększenie odczuwalnego stresu i presji lub przeniesienie uwagi na zdobywanie punktów, odznak, przechodzenie kolejnych poziomów, zamiast realnego zdobywania wiedzy. Innym problemem, wspominanym w literaturze przedmiotu (Anderson, Cain i Taylor, 2016, 40), jest nierównomierne zaangażowanie uczniów. Osoby mające silną wewnętrzną motywację do nauki niekiedy postrzegają gamifikację jako zbędny dodatek do lekcji, a nie pozytywny bodziec do zdobywania wiedzy. Badania wskazywały, że stosowanie omawianej metody skutkować może powierzchownym lub krótkoterminowym przyswajaniem informacji, opartym na zasadzie chwilowego zainteresowania nowością/ciekawostką (Hamari, Koivisto i Sarsa, 2014, 3028). Należy również pamiętać, że długotrwałe korzystanie z technologii w edukacji ma wpływ na zmniejszenie zdolności koncentracji na lekcjach prowadzonych przy pomocy tradycyjnych metod, takich jak analiza utworu czy rozwiązywanie zadań w formie pisemnej. W kontekście języka polskiego, może to wpływać na umiejętność pracy z tekstem, a w dalekiej perspektywie na osłabienie umiejętności czytania i pisania.

## 3. Metodyka

Niniejsze opracowanie wykorzystuje podejście badawcze wielokrotnego instrumentalnego studium przypadku. Zgodnie z założeniem metodologicznym, do analizy wybrano trzy przypadki gier komputerowych: *Elsinore*, mobiną grę miejską *Balladyna 2.0* i *Krzyżacy: Knights of the cross*. Dobór przypadków miał charakter celowy, co jest charakterystyczne dla badań jakościowych (Etikan et al., 2016). Celowy dobór uzasadniony jest lepszym dopasowaniem próby do celów i zadań badania, co poprawia rygor analizy i wiarygodność danych i wyników (Campbell et al., 2020). Studium ma charakter instrumentalny (nieautoteliczny) - wybrane przypadki zostały uwzględnione dla samego zainteresowania autorów poszczególnymi tytułami, lecz aby na przykładzie wybranych tytułów omówić i zinterpretować szerszy problem społeczny (Stake, 2005).

Zgodnie z założeniami wielokrotnego studium przypadku, każdy z przypadków został przeanalizowany osobno, a następnie zaprezentowano wyniki analizy krzyżowej oraz wnioski opracowane całościowo dla gier, reprezentowanych przez przeanalizowane tytuły.

## 4. Wyniki i dyskusja

### 4.1. Przypadek: *Elsinore*

Interesującym przykładem gamifikowania lektur jest produkcja *Elsinore* (prod. i wyd. Golden Glitch 2019). Jest to pełnoprawna gra wideo, która na swoje potrzeby adaptuje Hamleta Williama Shakespeare'a. Jest to jeden z rynkowych wyjątków, gdyż w większości wypadków gry są w mniejszym lub większym stopniu inspirowane literaturą bądź jej elementami; można tu wymienić chociażby serie *Metro* na podstawie twórczości Dmitriego Głuchowskiego i *Wiedźmin* adaptującą uniwersum wykreowane przez Andrzeja Sapkowskiego (choć w praktyce gry o Geralcie z Rivii dzieją się po zakończeniu literackiej sagi), są to jednak przykłady nie stanowiące faktycznej adaptacji. *Elsinore* zaś skupia się na oddaniu pełnego tragizmu wydarzeń w zamku Elsinore z punktu widzenia Ofelii. Zaskakujący jest jednak sposób prezentacji tego tragizmu, który stanowi punkt spajający mechaniki gry z jej założeniami fabularnymi. Gracz, sterując postacią Ofelii, rozpoczyna swoją przygodę w momencie zakończenia Hamleta, czyli w chwili śmierci wszystkich postaci dramatu. W tym momencie wprowadzona zostaje mechanika tzw. *Time loopu*, czyli pętli czasowej, która zmusza gracza do wielokrotnego odgrywania tych samych scen w taki sposób, by swoimi decyzjami wpływał na kształt świata przedstawionego oraz fabuły.

W wypadku *Elsinore* wspomniane rozwiązanie ma na celu uzmysłowienie graczowi skali tragedii oraz ukazanie jej w bardziej kompleksowy sposób, chociażby poprzez zobrazowanie historii osobistej każdego z bohaterów oraz ukazanie jego pogłębionych relacji z innymi bohaterami. Jednocześnie to rozwiązanie w wypadku adaptowania dramatu Shakespeare'a poprzez sprawczość gracza oraz odgrywanie scen znanych z oryginalnego dzieła staje się formą przypominającą próby teatralne, mające prowadzić gracza do najbardziej optymalnej wersji fabuły, co metaforycznie można uznać za finalną, pokazową wersję sztuki. Gra nie posiada konkretnego celu, gdyż w ramach proponowanej rozgrywki możliwe jest odegranie wszystkiego tak, jak w oryginale. Jednak gracz posiada również możliwość dokładniejszej eksploracji zamku Elsinore oraz większości wątków ukazanych w dramacie poprzez postaci Ofelii, również w tym celu, by uniknąć śmierci. Mamy tutaj zatem do czynienia z mechanizmem odwrócenia fabuły, który jest opcjonalny, lecz aby go wykorzystać musimy dokładniej eksplorować pogłębione konteksty, wątki i motywy znane z bazowej wersji sztuki. Zabieg ten wspiera przede wszystkim zrozumienie ciągu zdarzeń w oryginale, a także zapamiętanie większej liczby wątków poprzez ich rozszerzenie i obudowanie szerszym kontekstem historii personalnej bohaterów. Pomóc mają w tym gatunek, jaki reprezentuje produkcja, czyli *point and click*, bazujący na eksploracji lokacji oraz interakcji z przedmiotami i postaciami. W ten sposób zmienia się również perspektywa

– z widza/czytelnika, stajemy się jednym z aktorów dramatu. Całość bazuje również na uproszczonym względem szekspirowskiego oryginału języku, co pozwala odbiorcom na łatwiejsze przyswojenie treści.

Głównym założeniem *Elsinore* jest przede wszystkim zgamifikowanie Hamleta, ale również dokładne przedstawienie wątków, które nie są przesadnie eksponowane w oryginale. W tym wszystkim pomóc mają mechaniki, które stymulując sprawczość gracza oraz nadając mu stricte „growy" cel, jakim jest zapobiegnięcie śmierci postaci, którą steruje, pozwalają w istocie poznać bliżej fabułę, postaci oraz miejsce, w którym dzieje się akcja.

Elementy prymarne gier wideo, a zatem sprawczość, interakcja i mechaniki stają się tutaj zatem formą zdobywania wiedzy, jej weryfikacji (za sprawą wpływania gracza-Ofelii na rzeczywistość przedstawioną) oraz rozszerzenia tego, co możemy poznać z oryginalnego dzieła. Sam zaś mechanizm pętli czasowej poprzez swoją repetytywność oraz powtarzanie treści, wizytowania miejsc oraz widoczne skutki zmian, stanowi formę weryfikacji sprawczości gracza przy jednoczesnym stymulowaniu rozumienia fabuły i relacji między postaciami.

### 4.2. Przypadek: mobilna gra miejska *Balladyna 2.0*

O ile *Elsinore* od studia Gold Glitch stanowi formę gamifikacji arcydzieła literatury światowej, o tyle warto zwrócić uwagę na sposoby gamifikowania klasyki rodzimej literatury. By jednocześnie poddać pod rozwagę różne formy projektowania gamifikacji, należy przyjrzeć się grom terenowym, wykorzystującym współczesne technologie. Takim przykładem jest *Balladyna* Juliusza Słowackiego, dostosowana do formy gry terenowej przez firmę Good Books na potrzeby wydarzenia *Balladyna 2.0 - mobilna gra miejska* [Łysak 2021] odbywającego się w 2021 roku w Przemyślu. Mobilna gra miejska to termin, który firma Good Books wykorzystuje w ramach swojej działalności do opisania gamifikowania lektur oraz ich grywalizowania za pomocą technologii ActionTrack, pozwalającej na samodzielne stworzenie gry z użyciem oryginalnego tekstu, dzięki specjalnej aplikacji obsługiwanej przez urządzenia typu smartfon. Celem tych gier jest rozlokowanie zgamifikowanych części lektur w rzeczywistej przestrzeni za pomocą urządzeń geolokalizacji (np. GPS) oraz projektowanie interakcji gracza poprzez wykorzystania aktywności ruchowej i narzędzi, jakie wbudowane ma w sobie smarfton. Wspomniane rozwiązania pozwalają na edukowanie poprzez budowanie poczucia sprawczości dzięki faktycznej czynności - uczestnicy gry muszą gdzieś fizycznie się pojawić, aby poznać kolejne etapy fabuły muszą przemieścić się z miejsca na miejsce. Kolejną formułą poznawania treści jest jej odblokowywanie poprzez wykonanie poleceń, np. zrobienie odpowiedniej fotografii, nagrania wiadomości głosowej, odnalezienie pomnika itd. Te elementy, oparte na akcji gracza i budowaniu poczucia jego

sprawczości tworzą wrażenie, iż poznajemy treść lektury poprzez „odblokowywanie" treści za sprawą naszych działań. Założenie to buduje świadomość progresu gracza oraz stymuluje tzw. *core loop,* który stanowi esencję każdej gry.

Tutaj jednak poznawanie losów Kirkora, Balladyny i Aliny miało jeszcze jeden aspekt. Było nim sformułowanie pytania, jak bohaterowie dramatu Juliusza Słowackiego poradziliby sobie w dzisiejszym Przemyślu oraz jakie środki wykorzystywaliby do realizacji swoich motywacji. Stąd też Kirkor okazał się w grze cenionym i znanym youtuberem, dzięki czemu gracze mogli regularnie w trakcie uczestnictwa w grze odtwarzać jego wskazówki i nagrane wcześniej refleksje. Rozlokowanie przestrzenne oraz celowe uwspółcześnienie lektury wiązało się również ze zwiększoną ekspozycją fabularną i samych postaci, co w literackim oryginalne z uwagi na gatunek, jakim jest dramat, było dość ograniczone. Wiąże się to z rozbudowaną wizualizacją relacji między siostrami Balladyną i Aliną, a także zwiększeniem częstotliwości pojawiania się Goplany, dzięki czemu jej wpływ na bieg wydarzeń oraz rola w świecie przedstawionym może stać się dla młodego odbiorcy bardziej zrozumiała. Nie sposób oprzeć się wrażeniu, iż przełożenie języka literackiego na język mechanik oraz geolokalizację skutkuje w gamifikacji również rozbudowaniem tych części utworów, które nawiązują do innych gatunków literackich. W wypadku *Balladyny 2.0* położono największy nacisk na kryminał, będący główną gatunkową osnową relacji dwóch sióstr, choć nie brakuje w tym również rozwinięcia motywów klasycznej powieści obyczajowej, które dotyczą relacji sióstr z ich matką oraz Kirkorem. Wspomniane gatunki są tutaj użyte jako narzędzia do zbudowania zaangażowania oraz ułatwienia projektantom segmentacji treści, a co za tym idzie budowania ścieżki uczenia się na danym fragmencie gry, tj. grywalnej całostce, oddzielonej kolejnymi etapami interakcji uczestników gry.

Głównym celem gry staje się zatem zrozumienie motywacji czynu Balladyny, ale również tła społecznego, które mogło wpłynąć na podjęte przez nią decyzję, jak również zobrazowanie ponadczasowości motywacji poszczególnych postaci, bazujących na ludzkich namiętnościach, kompleksach oraz poczuciu braku. To właśnie ten ostatni, czy to w formie braku akceptacji, braku materialnego, braku drugiej osoby, realizowany jako samotność czy też inny brak jest jednym z motorów napędowych historii postaci w każdej grze wideo, niezależnie od gatunku. Nie inaczej jest w wypadku gry od firmy Good Books, która rozbudowując historie personalne bohaterów i zwiększając widoczność konwencji gatunkowych, ukrytych znacznie głębiej, bardziej w semantyce niż formie dramatu Słowackiego, buduje z treści *Balladyny* wieloaspektową intrygę, której rozwiązaniem zajmują się gracze. To podejście, znacznie mocniej nastawiane na storytelling i postacio-centryczność aniżeli na kwestie rodzaju literackiego jest kolejnym przykładem pokazującym to, co staje się powoli esencją gamifikowania lektur, czyli uczynienie bardziej przystępnym zrozumienia fabuły oraz jej kontekstów.

**4.3. Przypadek:** *Krzyżacy: Knights of the Cross*

Przyjęło się uważać, iż gamifikacja ma za zadanie bazować na wykorzystywaniu materiału źródłowego w taki sposób, by wesprzeć procesy zapamiętywania, jak również za pomocą pętli rozgrywki stymulować efektywne zapamiętywanie treści oraz procesy kognitywne z tym związane (Nordby et al. 2024, 2-4). Kwestia adaptacji jest osobnym tematem i winien jej być poświęcony osobny artykuł bądź monografia, jednak kolejny przykład gamifikacji pozwala szerzej przyjrzeć się temu, jak adaptacja będąca narzędziem gamifikacji może wpłynąć na odbiór gry. Produkcja chińskiego studia Olive Panda Studio pt. *Krzyżacy: The Knights of the Cross* z 2023 roku jest interesującym materiałem edukacyjnym i dydaktycznym z wielu powodów, nie tylko jako adaptacja powieści Henryka Sienkiewicza. Przede wszystkim mamy do czynienia z grą z gatunku karcianych gier bitewnych, co w wypadku starć opisywanych w literackim oryginale, w tym epokowej bitwy pod Grunwaldem, pozwala szerzej skupić się na realiach militarnych opisywanych przez Sienkiewicza czasów. Lekcje języka polskiego nie są z definicji czasem rozważań o wojskowości, jednak w wypadku *Krzyżaków,* jako przykładu powieści historycznej, ma to jak najbardziej sens, gdyż pozwala na pełne zrozumienie przełomowości rzeczonej bitwy oraz skali jej niesamowitości. Kolejną kwestią jest osadzenie wspomnianej adaptacji w gatunku jrpg (*japanese role playing game*), czyli gry fabularyzowanej z turową rozgrywką, licznymi starciami i arenami, wieloma historiami i zadaniami pobocznymi postaci drugoplanowych, a także graficzną estetyką nawiązującą do *anime*. Ta ostatnia, choć zaskakująca, w tym gatunku służy do podkreślenia cech i profesji postaci za sprawą rekwizytów w ich ubiorze, tj. pielęgniarka zawsze będzie miała na sobie czepek, uzdrowiciel torbę z ziołami, a rycerz przerysowany, ogromny miecz i zawsze płytową zbroję. Zaimplementowanie historii znanej z powieści Henryka Sienkiewicza do takiej estetyki pozwala odbiorcom na przejrzyste stworzenie swoistego *dramatis perseonae*, co ułatwia orientowanie się w zawiłościach personalnych fabuły, zwłaszcza w wypadku postaci historycznych i tych, związanych z zakonem krzyżackim. Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż choć produkcja Olive Panda Studio jest przede wszystkim grą bitewną, to adaptuje ona główną historię znaną z kart powieści Sienkiewicza bez zmian treściowych. Stosuje za to dwa istotne zabiegi, które mają za zadanie szersze wpisanie produkcji w realia gatunku jrpg. Pierwszy z nich to rozbudowanie historii osobistych bohaterów pobocznych, gdzie otrzymują oni własne ścieżki zadań, tzw. *questów*, dzięki czemu poznajemy głębię ich psychiki, motywacje oraz kulisy ich funkcjonowania w rzeczywistości przedstawionej. Niekiedy, jak w wypadku Juranda czy Danusi, ścieżki te mają za zadanie wyjaśnić graczowi taki, a nie inny status postaci w głównej opowieści. Dzięki takiemu podejściu polityczne, militarne i obyczajowe kulisy wydarzeń stają się dla gracza bardziej zrozumiałe. Czy analogicznie mogłoby być na lekcjach języka polskiego? Wydaje się, że argumentem za tym przemawiającym jest współczesna stylizacja dialogów, która niejako w opozycji

do historycznej może redukować problemy ze zrozumieniem u aktualnych odbiorców.

Drugą kwestią jest możliwość doświadczenia innego zakończenia niż to, które znamy z twórczości Sienkiewicza. Mimo liniowej fabuły, która stanowi jedno z założeń gatunkowych, gracz może w wypadku przegranej bitwy pod Grunwaldem zapoznać się z konsekwencjami takiego obrotu wydarzeń. Taki zabieg w adaptacjach występuje niezmiernie rzadko, gdyż wręcz burzy koncepcje adaptacji jako takiej w wypadku gier. Podobne rozwiązanie stosowano w grze *Władca pierścieni: bitwa o Śródziemie* [prod. i wyd. Electronic Arts Inc. 2004], adaptującej wydarzenia znane z filmów Petera Jacksona oraz powieści J.R.R. Tolkiena, dając graczom możliwość wcielenia się w dowodzącego wrogich wojsk Mordoru i Saurona. Perspektywa zmiany wydarzeń w obu tych wypadkach może stanowić przydatne narzędzie do zwizualizowania konsekwencji innego biegu historii, co z kolei w wypadku *Krzyżaków* Sienkiewicza oraz *Krzyżaków: The knights of the Cross* od Olive Panda Studio pozwala na pogłębione zrozumienie tego, jaką potęgą militarną, gospodarczą oraz ekonomiczną był zakon krzyżacki, a także jakim heroizmem wykazywały się w poszczególnych elementach batalii z zakonem konkretne postaci: Jurand, Jagienka, Danusia, Królowa Jadwiga, Maćko czy Zbyszko. Dodając do tego specyfikę wizualną adaptacji mamy do czynienia z grą o wysokim potencjale zapamiętywalności oraz stymulującą interdyscyplinarną wiedzę z zakresu historii militariów, geopolityki oraz historii dynastycznej w perspektywie wydarzeń fabularnych i pogłębionej psychologii postaci. Ta ostatnia zaś pozwala na zrozumienie relacji, powinności oraz obyczajowości bohaterów względem siebie i społeczeństwa oraz rządzących w historycznych realiach świata przedstawionego.

## Podsumowanie

Po bliższym przyjrzeniu się przykładom gamifikacji, jej zastosowaniu i podejściu do tego sposobu nauczania, zaobserwować możemy jej dynamiczny rozwój i rosnące znaczenie w różnych systemach kształcenia w Polsce i na świecie. Początkowo traktowana jako narzędzie wspierające naukę w sposób eksperymentalny, grywalizacja zyskała uznanie dzięki swoim potencjalnym korzyściom w angażowaniu uczniów i poprawie ich motywacji do nauki.

Różnice w podejściu do gamifikacji w edukacji, zwłaszcza w kontekście polskim i amerykańskim, ukazują kulturowe i technologiczne bariery, które miały wpływ na tempo wdrażania tych innowacji do metod nauczania. W Polsce, przez wiele lat gry wideo traktowane były głównie jako forma rozrywki, a ich wykorzystanie ograniczono do pozalekcyjnych zajęć. Dopiero z czasem, wraz z postępem technologicznym i wzrostem świadomości na temat korzyści płynących z gier w edukacji, zaczęto dostrzegać ich potencjał w procesie kształcenia.

Obecnie, w miarę rozwoju narzędzi cyfrowych i coraz większej interaktywności dostępnych technologii, gamifikacja staje się integralną częścią nowoczesnych metod nauczania. Omówione powyżej przykłady pokazują, jak można łączyć zabawę z edukacją, tworząc przestrzeń do rozwoju umiejętności społecznych i kognitywnych uczniów. Warto także zauważyć, że gamifikacja może być używana nie tylko w klasach przedmiotowych, ale również w szerokim zakresie działań, które promują samodzielne zdobywanie wiedzy, rozwój kompetencji miękkich, a także integrację uczniów w ramach społecznych i zespołowych zadań.

## Literatura

Anderson, Anne i Chris Cain, Taylor Matthew. E. 2016, *Content independent classroom Gamification*, Computers in Education Journal, 16(4), s. 39-47.

Banach, Agnieszka. 2020, *Ucząc bawić, bawiąc uczyć – o wykorzystaniu gier i zabaw na lekcjach języka polskiego jako obcego*, [w:] Michalina Biernacka, Paulina Kazimierczak, Agnieszka Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Campbell, Steve et al. 2020. Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*; 2020;25(8): 652-661. doi:10.1177/1744987120927206

Deterding, Sebastian et all. 2011, *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*, In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, s. 9-15. doi:10.1145/2181037.2181040.

Druin, Allison. 2001, The Role of Children in the Design of New Technology, *Behaviour & Information Technology*, 21/1, s. 1-25.

Etikan, Ilker i Sulaiman Abubakar Musa, Alkassim, Rukayya Sunusi. 2016. Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling, *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1): 1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11.

Hamari, Juho I Jonna Koivisto, Sarsa, Harri. 2014. *Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification*, 47th Hawaii International Conference on System Sciences, s. 3025-3034. doi:10.1109/HICSS.2014.377..

Hobson, Jeremy. 2016. *The Oregon Trail's Minesota Roots,* za: *Here's & Now Radio Audition by Jeremy Hobson*. Dostęp: 20.11.2024. https://www.wbur.org/hereandnow/2016/05/17/oregon-trail-roots

Kania, Agnieszka i Agnieszka Kulig. 2014. Kompetencje medialne i społeczne a edukacja polonistyczna: refleksje po II Kongresie Polskiej Edukacji, *Postscriptum Polonistyczne*, 1(13), s. 279-288.

Kostkiewiczowa, Teresa. 2010. Uwago o nauczaniu przedmiotu język polski w dzisiejszej szkole, *Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza*, III (XLV), s. 177-185.

Kapp, Karl. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.

Łysak, Alina. 2021. *Grywalizacja lektur szkolnych – relacja z warsztatów ActionTrack w Przemyślu*. Dostęp: 20.11.2014. https://goodgames.pl/aktualnosci/grywalizacja-lektur-szkolnych-balladyna.

Nordby, Anders et all. 2024. System Thinking in Gamification. *SN Computer Science*, nr 5/299.

Okoń, Wincenty. 1987. *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: WSiP.

Pieniążek, Marek. 2013. *Uczeń jako aktor kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Siek-Pizkozub, Teresa. 1994. *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.

Stake, Robert E. 2005. *Qualitative Case Studies.* W: *The Sage handbook of qualitative research*, *3rd ed*. (pp. 443–466). London: Sage Publications Ltd.

Urbaniak, Artur. 2009. Kultura a język. Rola gier w rozwoju językowym współczesnego człowieka w świetle hipotezy Sapira-Whorfa, *Homo Ludens*, 1, s. 269-278.

Woźniak, Jacek. 2015. Grywalizacja w zarządzaniu ludźmi, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2, s. 11-33.

Zasacka, Zuzanna. 2014. Dydaktyka polonistyczna a potrzeby czytelnicze uczniów, *TRENDY*, 3-4, s. 87-92.

**Informacje o Autorach**:

dr Adam Flamma – adiunkt na Uniwersytecie Dolnośląskim DSW; zainteresowania naukowe: storytelling, układy fabularne, personologia, wykorzystanie gier w edukacji i medycynie;

Kontakt:

adres e-mail: adam.flamma@dsw.edu.pl

mgr Alicja Ozga – absolwentka filologii polskiej i etnologii na Uniwersytecie Gdańskim, zainteresowania naukowe: antropologia literatury, literatura romantyzmu, folklor i wierzenia w Azji Wschodniej i Europie, nowe metody w nauczaniu;

Kontakt:

adres e-mail: alicja.ozga@federacja.merito.pl