



Małgorzata Bieszczanin  <https://orcid.org/0000-0002->

Uniwersytet WSB Merito we Wrocławiu
malgorzata.bieszczanin@wroclaw.merito.pl

Maciej Śledź  <https://orcid.org/0000-0002-5566-7467>

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu
maciej.sledz@dsw.edu.pl

Adam Flamma  <https://orcid.org/0000-0002-0003-242X>

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu
adam.flamma@dsw.edu.pl

WYKORZYSTANIE GIER WIDEO W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ I JĘZYKOWEJ NA PRZYKŁADZIE GRY *BALLADY I ROMANSE*

Abstract

THE USE OF VIDEO GAMES IN INTERCULTURAL AND LANGUAGE EDUCATION: THE CASE OF THE GAME *BALLADS AND ROMANCES*

The article examines the potential of using video games in intercultural and language education, emphasizing the interactive nature of games and the possibilities of engaging students. Video games, as a multimodal communication tool, offer immersive environments that can support the development of linguistic and intercultural competences through simulations of real-life situations and contact with diverse cultural contexts. Using the strategy of a single case study, the article analyses a real-life example of a game and the possibilities of its application in education, pointing out the ability of this medium to motivate students, support learning through play, and develop empathy and understanding for different cultures.

Keywords: educational media, intercultural education, language education, language competence, intercultural communicative competence (ICC), literature in education, folk culture, game studies, educational games

JEL: I20, I21, I25

Wprowadzenie

Współczesne podejście do edukacji coraz częściej sięga po nowoczesne technologie, które mają na celu nie tylko zwiększenie efektywności nauczania, ale także angażowanie uczniów w sposób, który odpowiada ich codziennym doświadczeniom. W tym kontekście gry wideo stają się interesującym narzędziem edukacyjnym, które można wykorzystać do rozwijania kompetencji językowych oraz międzykulturowych. Gry te, oferując immersyjne środowiska oraz dynamiczne interakcje (Michailidis i in., 2018), umożliwiają uczniom kontakt z różnorodnymi kontekstami kulturowymi i językowymi, co sprzyja lepszemu zrozumieniu odmiennych perspektyw i stylów życia.

W dotychczasowej literaturze naukowej wiele uwagi poświęcono edukacyjnemu potencjałowi gier, ze szczególnym uwzględnieniem socjologii gier wideo (Boulton, Cremin, 2011) oraz specyfiki gier edukacyjnych (Sun, Gao, 2016). Niniejsze opracowanie skupia się na węższym zagadnieniu, a mianowicie wykorzystaniu gier wideo do specyficznych celów edukacyjnych, charakterystycznych dla edukacji międzykulturowej oraz językowej. Na przykładzie pojedynczego studium przypadku niniejszy artykuł omawia, w jaki sposób gry mogą wspierać kształtowanie postaw i umiejętności koniecznych dla zrozumienia, akceptacji i współpracy między osobami z różnych kultur. Jednocześnie artykuł charakteryzuje gry jako narzędzie służące rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych oraz wiedzy o języku, co z kolei umożliwia zrozumienie różnorodnych perspektyw kulturowych. Na podstawie rzeczywistego przykładu gry niniejsze studium przedstawia korzyści i wyzwania wynikające z wykorzystania tego medium w procesie dydaktycznym, z naciskiem na potencjał gier jako narzędzia wspierającego naukę poprzez zabawę, empatię i zrozumienie dla wielokulturowości.

Edukacja międzykulturowa: założenia

Postępująca globalizacja, współpraca międzynarodowa, rozwój handlu, turystyki i techniki, a także masowe migracje powodują intensywne kontakty między osobami z różnych kultur, a co za tym idzie – konieczność wypracowania skutecznych metod komunikacji międzykulturowej, której podstawą jest zrozumienie istoty kultury. Wielu badaczy próbowało zdefiniować pojęcie kultury w odniesieniu do ideologii, organizacji politycznej, nauki, edukacji, religii, aktywności intelektualnej i artystycznej, zarówno przedmiotów materialnych, jak i rytuałów grup społecznych, etnicznych i narodów, czyli sposobów oddziaływania człowieka na środowisko i skutków tych działań (Kuruvachira, 2018). Dla potrzeb edukacji międzykulturowej najbardziej przydatny wydaje się model kultury Craiga Stortiego (2018), skonstruowany z dwóch wymiarów: niewidzialnego, składającego się z przeświadczeń,

założeń i wartości, oraz widzialnego, który stanowią zachowania ludzi. Postępowanie ludzi z różnych kultur wynika z wyznawanych przez nich różnych systemów wartości, założeń i przeświadczeń, które kształtowały się w nich przez wiele lat, dekad lub nawet stuleci. W wymiarze społecznym kontaktom międzykulturowym w nieunikniony sposób towarzyszą więc konflikty wynikające z niezrozumienia założeń obcej kultury. W wymiarze indywidualnym intensywny kontakt obcokrajowca z nieznaną kulturą może wywołać szok kulturowy (Hofstede, Hofstede, 2007), powodujący stres, niechęć do nowej kultury, a nawet zaburzenia zdrowia. W literaturze pięknej taką sytuację przedstawia np. opowiadanie Sandry Cisneros (1983), w którym emigrantka z Meksyku, mieszkająca w Chicago, w ogóle nie wychodzi z domu, ponieważ nie akceptuje obcego środowiska. Stopniowe poznawanie nowej kultury nosi nazwę akulturacji (*acculturation*), czyli takiego przystosowania się do nowej kultury, które pozwala zachować własną tożsamość kulturową (Schumann, 1986; Byram, 1994).

Craig Storti (2017) zaleca, żeby nie tracić czasu na uzyskanie takiego stanu metodą prób i błędów, ale skorzystać z wiedzy i doświadczenia specjalistów komunikacji międzykulturowej. Jednym ze sposobów zdobywania takich umiejętności jest trening kompetencji kulturowych polegający na interpretacji pod kontrolą instruktora opisów krytycznych incydentów między członkami różnych kultur, wynikających z niezrozumienia kontekstu kulturowego (Boski, 2010). Można też samodzielnie kształcić się w tym kierunku, czytając specjalistyczne teksty, słuchając podcastów czy też grając w zaprojektowane w tym celu gry.

Edukacja międzykulturowa może być rozpatrywana w różnych wymiarach, w zależności od celu, jakiemu ma służyć. Imigrantowi oraz pracownikowi wysłanemu do obcego kraju przyświecać będą cele praktyczne: skuteczne radzenie sobie w nowym środowisku i bezproblemowe porozumiewanie się z osobami o innej tożsamości kulturowej. Storti (2017) akcentuje w takiej sytuacji potrzebę dokładnego zdefiniowania najpierw wartości i założeń własnej kultury, a następnie nowej kultury, a później porównanie obu kultur i wyciągnięcie odpowiednich wniosków.

Bardziej humanistycznym celem będzie wychowanie dzieci i młodzieży w domu i w szkole w duchu tolerancji, zrozumienia i poszanowania innych kultur. Ten cel humanistyczny może mieć również wymiar praktyczny, jeżeli w danym kraju znajduje się wielu imigrantów. Poza tym dzieci i młodzież w dzisiejszych czasach mają wiele możliwości kontaktów międzykulturowych. Podobnie jak Storti (2017), Hofstede i Hofstede (2007) przekonują, że podstawą wychowania wielokulturowego powinno być najpierw zrozumienie własnej kultury, zatem posiadanie własnej tożsamości kulturowej. Tożsamość ta kształtuje się przez pierwsze dziesięć lat życia poprzez obserwowanie i naśladowanie dorosłych: rodziców, krewnych, nauczycieli. Dlatego też tak ważne jest przekazywanie dzieciom odpowiednich wzorców kulturowych. Autorzy ukazują korzyści wychowania w rodzinach mieszanych, gdzie dzieci w sposób naturalny przyswajają zarówno dwa języki, jak i dwa systemy kulturowe, kształtując w ten sposób postawy tolerancji i zrozumienia dla innych kultur.

Systemy szkolne również odpowiadają za kreowanie takich postaw. W wielu krajach odbywają się specjalne lekcje edukacji międzykulturowej, których celem jest wykształcenie kompetencji międzykulturowych poprzez promowanie otwartości na inne kultury, przeciwdziałanie stereotypom i uprzedzeniom, a także wzmocnienie integracji społecznej w środowisku wielokulturowym. Jednak głównym nośnikiem promowania wielokulturowości jest w szkole nauczanie języków obcych.

Komunikacja językowa a komunikacja międzykulturowa

Język i kultura współlistnieją i wzajemnie się przenikają. Nie jest możliwe uczenie języka bez przekazywania jednocześnie informacji o krajach danego obszaru językowego, który jest jednocześnie obszarem kulturowym. Dlatego też sukcesy w przyswajaniu języka i kultury przekładają się na kompetencje: językowe, komunikacyjne i kulturowe. Rozróżnienie między kompetencjami językowymi (*linguistic competence*) a komunikacyjnymi (*communicative competence*) pojawiło się wraz z powstaniem komunikacyjnego podejścia do nauczania języków (*communicative approach*). Zaproponowany przez Noama Chomsky'ego (1965) termin „kompetencje językowe” (*linguistic competence*) podkreślał znaczenie wrodzonej znajomości struktury języka. Ważność takiej wewnętrznej wiedzy została zakwestionowana przez Della Hymesa (1966), reprezentującego podejście funkcjonalne, który położył nacisk na umiejętności prawidłowego dla danej sytuacji komunikowania się w języku obcym, na co zaproponował termin „kompetencje komunikacyjne” (*communicative competence*). Żadna z tych definicji nie uwzględniała kompetencji kulturowych (*cultural competence*) – znajomości kultury obszaru danego języka.

Dlatego też pod koniec XX wieku, kiedy nauczanie międzykulturowe stawiało się coraz bardziej istotne, Michael Byram (1997) ukuł termin „międzykulturowe kompetencje komunikacyjne” (*intercultural communicative competence, ICC*). Podejście to nie skupia się jedynie na komunikacji, ale pozwala na uwzględnienie w interakcji różnic kulturowych, czyli odmiennych systemów wartości, różnego spojrzenia na rzeczywistość, zatem i różnych zachowań. Według Artura Urbanika (2020) wzorcowe międzykulturowe kompetencje komunikacyjne charakteryzują postawy szacunku wobec reprezentantów innej kultury i ich obyczajów, otwartość i ciekawość świata, wiedza o danej kulturze, umiejętności krytycznego myślenia i interpretacji, a także krytyczna samoświadomość. Bez rozwinięcia ICC interpretowanie zachowania osoby z innej kultury odbywa się zazwyczaj przez pryzmat naszego własnego systemu wartości. Międzykulturowe kompetencje komunikacyjne powinny prowadzić do sytuacji, w której osoby komunikujące się potrafią przekroczyć barierę własnych doświadczeń, przeświadczeń i uprzedzeń, aby postawić się w sytuacji swojego rozmówcy i zrozumieć kierujące nim motywy.

Na poziomie lekcji języka obcego istnieje kilka sposobów kształtowania ICC. Zasadniczo nauczyciele nie dysponują czasem, który mógłby być poświęcony

wyłącznie na takie działania, dlatego też edukatorzy postulują nasycenie wartościami międzykulturowymi codziennych zadań klasowych. Elementy kultury winny więc zawierać ćwiczenia poszczególnych umiejętności językowych (czytanie, pisanie, słuchanie, mówienie), a przede wszystkim treści zawarte w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych (Krawiec, 2012), które w barwny sposób mogą pokazać uczniom nieznaną świat użytkownikom danego języka. Właściwie dobrane teksty do czytania i fragmenty do słuchania zawierają informacje kulturowe i słownictwo odnoszące się do konkretnych zjawisk kulturowych, dzięki czemu opanowanie takiego słownictwa jest dużo łatwiejsze. Na przykład angielskiego słowa „sandwich” łatwiej nauczyć się dzięki informacji o lordzie Sandwichu, który wynalazł kanapkę, żeby nie przerywać gry hazardowej (Rodger, 1980), a polską nazwę „wierzba rokita” łatwiej przyswoić z ludową opowieścią o diable Rokicie – mieszkańcu zarośli wierzbowych (Zakrzewska-Verdugo, Obertová, 2018).

Marek Krawiec (2015) zaleca, aby wykorzystać międzykulturowo nie tylko podręcznik, ale również obrazki, zdjęcia, mapy, plakaty, ulotki, broszury, bilety, podcasty, blogi, strony internetowe i literaturę piękną. Materiały takie noszą nazwę „materiałów autentycznych”, czyli są to dokumenty i media powszechnie używane w kraju danego obszaru językowego, więc niejako reprezentujące kulturę danego kraju (Droń, 2019). Teksty takie nie są specjalnie preparowane do użytku szkolnego. Dzięki temu uczniowie łatwiej mogą zanurzyć się w atmosferze innej kultury i dokładniej ją zbadać. Materiały autentyczne mogą stanowić pomoc naukową i pozytywne wyzwanie dla każdego poziomu językowego. Oparte na tych materiałach ćwiczenia rozumienia tekstu pisanego, rozumienia ze słuchu, pisania i komunikacji ustnej będą bardziej atrakcyjne i przydatne zarówno językowo, jak i kulturowo, będą więc skutecznie kształtować międzykulturowe kompetencje komunikacyjne.

Literatura piękna, choć nie służy celom praktycznym, także należy do tekstów autentycznych, w szczególności sposób wzbogaconych w treści kulturowe. Literatura w danym języku reprezentuje historię, wartości, sposób myślenia i sposób postrzegania świata użytkowników tego języka. Jej rola w kształtowaniu międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych może być realizowana zarówno u uczniów języka obcego, jak i języka ojczystego. (Jak już wspomniano, podstawą nabywania kompetencji międzykulturowych jest dogłębne zrozumienie własnej kultury.) Joanne Collie i Stephen Slater (1987) uważają, że chociaż przedstawiony w utworze literackim świat jest wymyślony, daje on doskonały wgląd w życie bohaterów z różnych środowisk społecznych – ich dążenia, nadzieje i uczucia, czego skutkiem może być poznawanie kodów kulturowych społeczeństwa danego kręgu kulturowego.

Wiele utworów literackich zostało zainspirowanych kulturą ludową, czyli opowieściami, podaniami i legendami, które podkreślają korzenie danego narodu. Z drugiej strony, jak twierdzi Eric K. Taylor (2000), utwory takie zawierają wiele elementów wspólnych dla różnych kultur i dlatego są idealnym materiałem do nauczania wrażliwości międzykulturowej. Również utwory literackie osadzone

w przeszłości, ukazujące świat dawnych mieszkańców, ich wierzenia, zwyczaje, tradycje, życie codzienne, domy i stroje, konwenanse, sposób wyrażania się (np. formy grzecznościowe), mogą być źródłem refleksji na temat własnej i obcej kultury. Dzieła takie nie zawsze podobają się uczniom, dlatego trzeba znaleźć ciekawy sposób ich przybliżenia młodzieży. Z pewnością każdy rodzaj utworu literackiego będzie atrakcyjniejszy dla uczniów, jeżeli stanie się podstawą gry: gry planszowej, narracyjnej gry fabularnej (RPG) lub gry wideo. Przykładem narracyjnej gry fabularnej tego rodzaju może być *Polonia Misteriosa* (Bieszczanin, Juźwin, 2000) prezentująca młodym ludziom (z Polski i zagranicy, ponieważ gra powstała w języku angielskim) popularne polskie legendy, np. o diable Borucie z Łęczycy, o śpiących rycerzach pod Giewontem, o Juracie, królowej Bałtyku. Jednak zdecydowanie większy zasięg oddziaływania na dzieci i młodzież mają gry wideo.

Gra jako medium edukacyjne

Dzięki rozgrywce opartej na wyzwaniach oraz systemowi nagród gry wideo stanowią skuteczne narzędzie motywowania. Grywalizacja osiągnięta jest dzięki mechanice zdobywania punktów, rozwoju postaci, pozyskiwania odznak czy osiągnięć (Christopoulos, Mystakidis, 2023). Elementy te działają jak zewnętrzne motywatory, które z jednej strony nakłaniają graczy do kontynuowania rozgrywki, z drugiej zaś – do podejmowania kolejnych wyzwań (Alsawaier, 2018). Rywalizacja między współgrywcami może również przynieść pozytywne efekty edukacyjne, wzmacniając zaangażowanie uczestników gry w wykonywanie poszczególnych działań, jednak kursy dydaktyczne nie powinny się opierać wyłącznie na rywalizacji, gdyż może to prowadzić do skupienia się na współzawodnictwie, a nie na głównym celu, jakim jest nauka poprzez zabawę (Strużyna, Kania, 2016).

W kontekście edukacyjnym często pojawia się pojęcie *game-based learning* – odpowiednio zaprojektowane gry wideo mogą wspierać rozwój różnych kompetencji, zależnych od ich tematyki. *Game-based learning* nie ogranicza się jedynie do nauki poprzez gry, lecz obejmuje także ich projektowanie z myślą o edukacji. Dopiero po odpowiednim przygotowaniu kontekstu dydaktycznego możemy mówić, że gra rzeczywiście spełnia funkcję edukacyjną (Van Staalduinen i in., 2011).

Yen-Ru Shi i Ju-Ling Shih (2015) podkreślają, że cel gry powinien być formułowany przez pryzmat trzech głównych kategorii: mechanik gry, wartości wyznaczających główny cel oraz sposobu oddziaływania na użytkownika. Podobny model proponuje Mary Flanagan (2009), która wskazuje na potrzebę krytycznego podejścia do designu gier. Podkreśla ona, że wartości edukacyjne powinny być uwzględnione już na etapie koncepcyjnym, aby rozwijały się w trakcie projektowania, a nie były jedynie dodatkiem zwieńczającym cały proces powstawania gry wideo.

Niezależnie od wybranego modelu projektowania odpowiedni cel gry i jego właściwe przedstawienie są kluczowe, pozwalając graczowi na pełne zanurzenie

w rozgrywce, co medioznawcy określają jako immersję. Katarzyna Prajzner (2009) zauważa, że immersja może „przeteleportować” użytkownika do świata gry, co prowadzi do intensywnego zaangażowania w tekst medialny. Należy jednak pamiętać o tym, że każda gra – w tym te o charakterze edukacyjnym – powinna zawierać element zabawy, gdyż to on buduje zaangażowanie gracza i chęć kontynuowania rozgrywki. Immersja wynika bowiem z odpowiednio przygotowanej narracji w zabawie lub grze, która pobudzi gracza i pozwoli mu zanurzyć się w kontekst (Murray, 1998).

Zaangażowanie odgrywa kluczową rolę w edukacyjnej funkcji gier, gdyż przez nie gracz uczy się wartości przekazywanych przez medium. Zabawa pełni tu fundamentalną funkcję, stymulując zaangażowanie, które może prowadzić do stanu *flow*. Według Mihály Csíkszentmihályiego (2005) *flow* to stan całkowitego zlania się z wykonywaną czynnością, charakteryzujący się pełnym skupieniem, co sprawia, że gracz przyswaja nowe informacje niejako mimowolnie, co stanowi pozytywny efekt *game-based learning*.

Gry wideo, traktowane jako medium transmedialne, mogą odegrać istotną rolę w przyszłym systemie edukacji. W przeciwieństwie do książek czy filmów charakteryzują się interaktywnością, która pozwala na aktywne zaangażowanie w przedstawiony świat (Gałuszka, 2020). Dzięki interakcji z elementami gry uczniowie mogą nie tylko zapoznawać się z danym zagadnieniem, lecz także uczestniczyć w jego symulacji za pomocą awatara, którym sami kierują. Jon Dovey i Helen W. Kennedy (2011) definiują gry wideo jako „pudełko symulacyjnych zabaw”, które umożliwia przeniesienie się do dowolnego okresu historycznego i wcielenie się w postać np. rzymskiego cesarza budującego imperium w serii *Cywilizacja*. Dlatego też kluczowe jest odpowiednie przygotowanie celu gry – powinien on nie tylko bawić, ale również przekazywać wartości edukacyjne, które harmonijnie współistnieją z jej głównymi założeniami.

Materiały i metody

Niniejsze badanie wykorzystuje strategię badawczą studium przypadku. Jak podkreślają Marta Strumińska-Kutra oraz Izabela Koładkiewicz (2012, s. 1), „strategia studium przypadku wymaga pogłębionej i całościowej analizy określonego przypadku wraz z kontekstem jego funkcjonowania”. Podstawowym wyzwaniem metodologicznym tej strategii jest określenie granic przypadku (Creswell, 2013). W naszym badaniu studiowanym przypadkiem jest gra komputerowa *Ballady i romanse* wydana w grudniu 2022 roku przez Astrolabe Stories. Podjęte studium miało charakter instrumentalny – przypadek został wybrany nie dla samego nim zainteresowania (autotelicznie), lecz w celu omówienia na jego przykładzie szerszego zjawiska (Stake, 2005).

Ballady i romanse to interaktywna powieść wizualna o rysunkowej grafice, przeprowadzająca gracza przez lata dzieciństwa i młodości Adama Mickiewicza. Pozwala ona nie tylko na śledzenie losów młodego poety, ale też na wysłuchanie i obejrzenie – wspólnie z małym Adasiem – historii jego sługi Błażeja o biesach latających nad jeziorem Świtez, które stały się inspiracją dla późniejszej twórczości wieszca narodowego. Gra jest dostępna bezpłatnie w językach polskim, angielskim i francuskim, co czyni ją doskonałym przykładem narzędzia do edukacji międzykulturowej i językowej.

Wybrany przypadek został przebadany z wykorzystaniem analizy multimodalnej – metody wykorzystywanej zarówno w medioznawstwie (Lisowska-Magdziarz, 2018; Hofman, Kępa-Figura, 2018), jak i językoznawstwie (Post, 2017) oraz przystającej do analizy gier wideo (Lekszycka, 2019). Wybrane sceny z gry i zawarte w nich modusy, zidentyfikowane w procesie analitycznym, zostały omówione w kontekście założeń edukacji międzykulturowej i językowej w dalszej części artykułu. O ile jednak Małgorzata Lisowska-Magdziarz (2018) postuluje identyfikację wszystkich modusów, które da się zaobserwować w danym tekście, o tyle gra jako tekst kultury (Garda, 2010) jest na tyle bogata w modusy, że sama ich inwentaryzacja wymagałaby przekroczenia ram objętościowych artykułu naukowego. Dlatego też w niniejszej pracy prezentujemy jedynie wybrane modusy i ich użyteczność jako przykład dla wykorzystania gier w edukacji międzykulturowej i językowej. Analiza przedstawiona jest zgodnie z chronologią wydarzeń będących tematem gry.

Wyniki

Sługa Mickiewicza o dziwach z przeszłości

Sekwencja rozmowy młodego Adasia z jego sługą Błażejem odbywa się w różnych sceneriach. Początek rozmowy rozgrywa się we wnętrzu szlacheckiego dworku. Mickiewicz znajduje się po lewej stronie kadru, co podkreśla jego rolę głównego bohatera w tej historii (postacie po prawej zmieniają się wraz z rozwojem gry). Sługa Błażej, ulokowany po prawej stronie, przedstawiony jest jako starszy mężczyzna, którego wyraz twarzy zdradza doświadczenie i oddanie. Jego ubiór, klasyczna kamizelka i koszula, nawiązuje do stroju służby w majątkach ziemiańskich tamtej epoki. Zróżnicowanie wiekowe i statusowe postaci odzwierciedla ich różne role w narracji: Mickiewicz jako młody pan, który podejmuje decyzje, oraz Błażej jako jego sługa, lojalny wykonawca poleceń. Scena oddaje klimat epoki. Mickiewicz opowiada również, że sługa był przez jego ojca przezywany Ulisesem (zapis oryginalny). Błażej opowiada historię z czasów, gdy służył u poprzedniego pana. Rozpoczyna ją słowami: „Razu pewnego mój pan nagle kazał mi w nocy przygotować sianie i wyprowadzić je na dziedziniec dworu”.

Scena ta pokazuje historyczną perspektywę na role społeczne w polskiej kulturze. To starszy mężczyzna odpowiada na polecenia młodego Adama ze względu na ich inne role społeczne: sługi i panicza. Słowa Błażeja podkreślają jego gotowość do służby i wykonywania poleceń pana bez względu na porę dnia czy nocy. Scena ta edukuje o rozwarstwieniu społecznym w dziewiętnastowiecznej Polsce, choć wiedza ta nie jest przekazana w sposób podręcznikowy, a gracz wywodzi ją sam z kontekstu.

Z punktu widzenia językowego ta scena przynosi wiedzę nie tylko na temat archaicznej gramatyki („Razu pewnego...”), ale też roli języka w podkreślaniu relacji społecznych. Nawet odwołując się do relacji z przeszłości, Błażej nie mówi o jakimś „panu Kowalskim” (nazwisko przykładowo podane przez autorów), tylko o „swoim panu”. Relacja nierówności jest zachowana w języku, mimo iż odnosi się do przeszłej zależności. Błażej nie mówi „mój ówczesny pan”, co może sugerować, że nadal przyznaje swoją zależność wobec osób wyżej od niego postawionych. Fakt, że Adam Mickiewicz przyznaje, że sługa był przez ojca Mickiewicza przezywany, również zaznacza nierówność. Wszystkie te niuanse językowe stają się narzędziem komunikowania przez grę o nierównościach społecznych w ówczesnej Polsce, które ujawniały się w języku. Nie jest to – po raz kolejny – wypowiedziane *ex cathedra*, lecz pozostaje w gestii gracza, aby te niuanse wychwycić. Tym samym gra wzmacnia umiejętność krytycznego podejścia do tekstu i kształtuje kompetencje rozumienia znaczenia osadzonego w kontekście.

Wraz z opowieścią Błażeja sługa, panicz i gracz przenoszą się nad jezioro Świż, nad którym Błażej i jego dawny pan mieli lecieć na saniach. W tej scenie Mickiewicz wydaje się pełnić rolę obserwatora, którego zadaniem jest nie tyle kierowanie akcją, ile odbieranie niezwykłych wizji, o których opowiada jego sługa. Błażej jest mostem między realnym światem młodego Mickiewicza a metafizycznymi elementami, które zaczynają przenikać rzeczywistość. Tło zmienia się diametralnie w porównaniu do wcześniejszych scen we wnętrzu dworku. Główną rolę gra spokojna tafla jeziora odbijająca gwiazdy oraz ciemne drzewa, które dodają tajemniczości i niepokoju. Całość przypomina romantyczne opisy przyrody, które często pojawiają się w twórczości Mickiewicza. Nagle księżyc nad jeziorem zmienia się i przybiera złowieszczy kształt ludzkiej twarzy, co jednoznacznie wskazuje na obecność elementów metafizycznych i nadprzyrodzonych w narracji. Być może jest to duch, zjawa lub uosobienie niepokojącej siły, o której mówi Błażej. Mickiewicz i Błażej stoją w pewnym dystansie względem siebie, co wprowadza nową hierarchię: Błażej jako narrator staje się głównym źródłem opowieści, zaś Adaś, razem z graczem, przyjmuje rolę słuchacza i świadka. Taka relacja wprowadza gracza w rolę Mickiewicza – uczestnika historii. Scena idealnie oddaje ducha epoki romantyzmu – fascynację naturą, duchami i niewytłumaczalnymi zjawiskami – oraz związek z tradycjami ludowymi, które były źródłem inspiracji dla poety. Dla gracza jest to chwila, która wprowadza niepokój, ale jednocześnie ekscytuje i angażuje w narrację.

Scena ta jest źródłem wiedzy o motywach slawistycznych (np. biesach), szczególnie istotnych w poezji romantycznej i fundamentalnych dla słowiańskości w ogóle, w tym również dla kultury polskiej. Obraz, dźwięk i narracja przenoszą gracza (wraz z młodym Adasiem) do świata pełnego nadprzyrodzonej mocy, obecnych w polskich wierzeniach ludowych. Tym samym gra, dzięki multimodalności, oddziałuje na wiele zmysłów, co pozwala na głębsze doświadczenie niesamowitości słowiańskich wierzeń i ludowych podań.

Sam język nie pozostaje tutaj wtórny względem warstwy dźwiękowo-wizualnej, gdyż stylizacja archaiczna (np. „Nie na tym bowiem był koniec dziwów”) buduje nastrój grozy na równi z obrazami. Błażej nazywa latające sanie „napowietrznymi”, wskazując, że przeznaczone są do latania, co podkreśla znaczenie w kulturze romantycznej nie tylko bóstw i duchów, ale również zaklętych przedmiotów. Ponadto gra ubogaca słownictwo graczy, kształtując ich kompetencje językowe.

Pierwsza miłość Mickiewicza

W historii zatytułowanej *Pierwsza miłość* Mickiewicz, niebędący już chłopcem, ale młodym mężczyzną, rozpoczyna swą opowieść od opisu dworu tuhanowickiego, który gracz widzi w tle. Ze słów poety dowiadujemy się, że dwór ten posiadał cechy typowe dla ówczesnej siedziby szlachty: obszerny dziedziniec, mnóstwo zabudowań gospodarskich, sad owocowy. Ponadto, jak mówi sam bohater gry, „kilka wiorst dalej zaczynały się rozległe tereny łowieckie”. Zastosowanie tutaj niemetrycznej rosyjskiej miary długości (wiorsty) oddaje ówczesne realia nie tylko językowe, ale też kulturowe, podkreślając wpływy Imperium Rosyjskiego na okupowane wówczas tereny. Jest to zaledwie jedno słowo w całej narracji o miłości do Marylki, które subtelnie sugeruje, w jaki sposób zabory odbijały się z konieczności na języku okupowanej ludności, a w konsekwencji – na postrzeganiu przez nią świata.

Kiedy Mickiewicz opowiada o poznaniu Maryli Wereszczakówny, kolejny raz gracz zostaje przeniesiony w czasie i miejscu, by stać się aktywnym świadkiem tej historii – może podpowiadać Mickiewiczowi, jak rozmawiać z nowo poznaną damą. Adam rozmawia z Marylą przed dworem, w miejscu publicznym, w towarzystwie jej brata oraz w akompaniamencie ćwierkających ptaków. Scena ta staje się świadectwem nie tylko ówczesnych manier dotyczących rozmowy mężczyzny i kobiety, ale również ówczesnych strojów, które odzwierciedlają realia epoki. Maryla proponuje Mickiewiczowi grę w warcaby, a ten zwraca się do gracza, mówiąc: „Nie pamiętam, abym przedtem grał z kobietą w warcaby”. W dalszych scenach poznajemy losy zakochanego Adama i Maryli, która przyjmuje oświadczyny innego mężczyzny.

Opowieść o relacji Adama i Maryli wpisuje się w edukacyjny storytelling, gdzie na przykładzie fabularyzowanej historii opartej na faktach gracz poznaje rzeczywiste dziewiętnastowieczne realia relacji damsko-męskich. Opowieść ta pokazuje, jak kulturowe konwenanse kształtują ludzkie relacje i wpływają na życiowe decyzje.

W szlacheckiej Polsce kwestie relacji intymnych regulowane były przez obyczaje, z których nie zwalniała przynależność do wyższej klasy społecznej.

Jednocześnie ta swoista gra w rozmowę z Marylą pokazuje, jak konwenanse kulturowe przekładają się na język i odwrotnie. Potrzeba dużego wycucia w dyskusji z damą oraz próby uzyskania jej aprobaty unaoczniają, w jaki sposób dawne obyczaje wpłynęły na język polski w jego obecnej formie. W szczególności dostrzec można, jak rozmaite dawne formy grzecznościowe i etykieta językowa zachowały się we współczesnej polszczyźnie. Dla graczy, którzy poznają grę w języku angielskim lub francuskim, ta gra w rozmowę staje się okazją do poznania konwenansów konwersacyjnych dziewiętnastowiecznej Polski. Tym samym *Ballady i romanse* wpisują się w założenia edukacji międzykulturowej i językowej, edukując zarówno Polaków o ich własnej przeszłości, jak i osoby z zagranicy o historycznych obyczajach Polski.

Mickiewicz na studiach

Trzeci cykl opowieści, które Mickiewicz snuje w omawianej grze, nosi tytuł *Studentkie czasy*. W cyklu tym poeta wielokrotnie podkreśla polsko-litewską historię, opowiadając o litewskich miastach, które zwiedzał, co wskazuje na wspólne polsko-litewskie dziedzictwo. Mickiewicz opowiada też co nieco o ówczesnej edukacji, zdradzając graczowi, że na Uniwersytet Wileński musiał zdać egzamin wstępny, choć tutaj gracz nie może podpowiadać.

Wybrana przez nas do przeanalizowania scena rozgrywa się we wnętrzu Uniwersytetu Wileńskiego. Co ciekawe, dźwięk w tym przypadku nie podbudowuje wrażenia tego miejsca (nie są to dźwięki np. rozmów w tle), lecz odtwarzana jest muzyka z główną nutą fortepianową. Co charakterystyczne dla całej produkcji, Adam Mickiewicz stoi po lewej stronie, rozmawiając ze stojącymi po prawej Tomaszem Zanem i Józefem Jeżowskim. Również w tej scenie odzwierciedlone zostały ówczesne ubiory męskie. Rozmowa dotyczy pomysłu na utworzenie Stowarzyszenia Filomatów. Bohaterowie podkreślają, że wcześniej w Wilnie działała inna organizacja filomatów, którą tworzyli studenci i nauczyciele uniwersytetu. W ich rozmowie nie brak uszczypliwości i zdrobnień, które nadają naturalny charakter komunikacji między młodymi mężczyznami. Pojawiają się też archaizmy takie jak „emulacja”. W pewnym momencie Józef Jeżowski mówi: „Pomysł ciekawy, ale ryzykowny. Zapominacie, że takie organizacje są na uczelni zakazane”. Jest to kolejna subtelna sugestia dla gracza wskazująca na trudy rozwoju kulturowego pod jarzmem zaborcy.

W kontekście edukacji międzykulturowej gry mogą wskazywać nie tylko na lokalne znaczenia i wartości, ale również podkreślać doświadczenia dzielone przez różne kultury. Ucisk ze strony zaborcy to nie tylko doświadczenie kultury polskiej, ale wielu kultur – nie tylko europejskich. Pozwala to na budowanie świadomości kulturowej, wzmacnianie integracji i lepsze rozumienie innych kultur przez pryzmat podobnych doświadczeń kultury własnej.

Pod względem językowym scena ta pokazuje nie tylko ewolucję języka, ale również wpływ konwenansów na język. Inaczej bowiem Mickiewicz rozmawia ze swoimi kolegami ze studiów niż ze służką czy z panną, która skradła mu serce. Te niuanse językowe, dyskretnie wplecione w rozgrywkę, pozwalają graczowi wczuć się w różne relacje. Kolegom ze studiów można zaproponować coś nielegalnego – pannie z dobrego domu absolutnie nie. Jest to świetny przykład tego, jak język odzwierciedla relacje społeczne i zależności kulturowe. Gracz zaś uczy się tego samodzielnie w czasie rozgrywki.

Wnioski

Z uwagi na przemiany społeczne i gospodarcze, a także geopolityczne warto dziś patrzeć na komunikację i edukację z uwzględnieniem ich wzajemnej relacji. Co ważne, nie dotyczy to tylko osób dorosłych, ale również młodzieży i dzieci w wieku szkolnym. W stechnicyzowanym świecie software, hardware podstawowe kompetencje technologiczne stają się przepustką do zdobywania wiedzy i kompetencji. Założenie to wpisuje się w różne dziedziny edukacji, w tym również w edukację międzykulturową i językową. W tym wypadku klasyczna edukacja nierzadko nie zdaje egzaminu, ponieważ odbywa się w określonych ramach czasowych, ma charakter procesualny oraz jest czasochłonna, a postępy w niej, choć mierzalne, nierzadko pojawiają się zbyt wolno w stosunku do potrzeb osób uczących się.

Z pomocą przychodzą tutaj gry wideo jako medium kultury popularnej, bazujące na elementach niezależnych od przynależności kulturowej, językowej oraz etnicznej użytkownika. Owa niezależność od wyżej wymienionych opiera się na elementach składowych i formalnych, jak: interfejs, język programowania, szata graficzna, sposób nawigowania użytkownika po interfejsie, fabuła czy przede wszystkim rozgrywka. Gry wideo, będące tekstem kultury o szerokim zasięgu i mające na celu dotarcie do jak najszerszego grona odbiorców, są skutecznym narzędziem edukacyjnym.

Gry bazujące na treściach kulturowych lub historycznych danych rejonów świata lub też dóbr ich kultury, tj. wierzeń, obrzędów, zwyczajów, legend czy podań, za pomocą swoich elementów składowych umożliwiają przystępne poznanie elementów kultury, języka oraz zrozumienie ich poprzez rozgrywkę. Ta zaś cechuje się przede wszystkim interaktywnością, czyli komunikowaniem skutku i znaczenia akcji podejmowanych przez gracza. To właśnie poprzez jego sprawczość oraz podejmowane decyzje, jak i eksploracje świata bądź treści gry użytkownik może w swobodny sposób przyswajać wiedzę, której sam jest akceleratorem i dostarczycielem z punktu widzenia rozgrywki – to przecież za sprawą jego poczynań odkrywana jest przed nim treść. W ten sposób gry wideo stanowią skuteczny nośnik kultury i języka, co wpływa na ich przydatność edukacyjną.

Bibliografia

- Alsawaier R.S. (2018). „The Effect of Gamification on Motivation and Engagement”. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35 (1), s. 56–79.
- Bieszczanin M., Juźwin D. (2020). *Polonia Misteriosa. GameIT: Gamestorming for Innovative Teaching Project*. Program Erasmus+ Strategic Partnerships. Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna.
- Boski P. (2010). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boulton E., Cremin C. (2011). „The Sociology of Videogames”. W: B. Cohen (ed.), *Being Cultural* (s. 341–357). Auckland: Pearson.
- Byram M. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chomsky N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Christopoulos A., Mystakidis S. (2023). „Gamification in Education”. *Encyclopedia*, 3 (4), s. 1223–1243.
- Cisneros S. (1984). *The House on Mango Street*. Houston: Arte Publico Press.
- Collie J., Slater S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell J.W. (2013b). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. 3rd edition*. Los Angeles–London: SAGE Publications.
- Csíkszentmihályi M. (2005). *Przeżył. Psychologia optymalnego doświadczenia* (tłum. M. Wajda-Kacmajor). Taszów: Moderator.
- Dovey J., Kennedy H.W. (2011). *Kultura gier komputerowych* (tłum. T. Macios, A. Oksiuta). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Droń B. (2019). „Culture in Language Learning and Teaching”. W: M. Krawiec, N. Steinhäuser, J. Carrette (eds.), *A Reader in Foreign Language Learning and Teaching* (s. 221–236). Wrocław: Wydawnictwo WSF.
- Flanagan M. (2009). *Critical Play: Radical Game Design*. Cambridge: The MIT Press.
- Gałuska D. (2020). „Społeczno-kulturowy potencjał gier cyfrowych. Ujęcie syntetyczne”. *Studia z Teorii Wychowania*, 11 (4), s. 59–85.
- Garda M. (2010). „Gra *The Witcher* w uniwersum Wiedźmina”. *Homo Ludens*, 1 (2), s. 19–27.
- Hofman I., Kępa-Figura D. (red.) (2018). *Multimodalność mediów elektronicznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Hofstede G., Hofstede G.J. (2007). *Kultury i organizacje: Zaprogramowanie umysłu* (tłum. M. Durska). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Hymes D. (1966). „Two Types of Linguistic Relativity”. W: W. Bright (ed.), *Sociolinguistics* (s. 114–158). Haga: Mouton.
- Krawiec M. (2012). „Foreign Language Textbook as a Carrier of Cultural Values and Meanings”. W: Z. Wąsik, M. Post (eds.), *Papers and Studies in Axiological Linguistics* (s. 105–116). Wrocław: Wydawnictwo WSF.
- Krawiec M. (2015). „Socio-Cultural Elements in Foreign Language Teaching and Learning and the Development of Intercultural Competences of Students: Theoretical Considerations”. W: idem (ed.), *Current Issues in Foreign Language Teaching and Learning* (s. 164–183). Regensburg: Sprachlit Verlag.
- Kuruvachira J. (2018). *Culture and Intercultural Dialogue*. Rome: CreateSpace.

- Lekszycka I. (2019). „Multimodalna ewolucja obrazu w grach wideo”. *Replay*, 1 (6), s. 51–66.
- Lisowska-Magdziarz M. (2018). „Badanie wielomodalnych przekazów w mediach masowych. Od teorii do schematu analitycznego”. W: A. Szymańska, M. Lisowska-Magdziarz, A. Hess (red.), *Metody badań medjoznawczych i ich zastosowanie* (s. 143–166). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michailidis L., Balaguer-Ballester E., He X. (2018). „Flow and Immersion in Video Games: The Aftermath of a Conceptual Challenge”. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1682.
- Murray J. (1998). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge: The MIT Press.
- Post M. (2017). *Film jako tekst multimodalny: założenia i narzędzia jego analizy*. Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna.
- Prajzner K. (2009). *Tekst jako świat i gra: modele narracyjności w kulturze współczesnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rodger N.A.M. (1980). *The Insatiable Earl: A Life of John Montagu, 4th Earl of Sandwich*. New York–London: W.W. Norton and Company.
- Schumann J. (1986). „Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7 (5), s. 379–392.
- Shi Y.R., Shih J.L. (2015). „Game Factors and Game-Based Learning Design Model”. *International Journal of Computer Games Technology*, 1, s. 1–11. Article ID 549684.
- Stake R.E. (2005). „Qualitative Case Studies”. W: *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed. (s. 443–466). Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Storti C. (2017). *The Art of Doing Business Across Cultures*. Boston–London: Nicholas Brealey Publishing.
- Storti C. (2018). *Understanding the World's Cultures*. Boston–London: Nicholas Brealey Publishing.
- Strumińska-Kutra M., Koładkiewicz I. (2012). „Studium przypadku”. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe, t. 2: Metody i narzędzia* (s. 1–40). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strużyna J., Kania K. (2016). „Strategiczne wyzwania gamifikacji”. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie / Politechnika Śląska*, 88, s. 289–298.
- Sun H., Gao Y. (2016). „Impact of an Active Educational Video Game on Children's Motivation, Science Knowledge, and Physical Activity”. *Journal of Sport and Health Science*, 5 (2), s. 239–245.
- Taylor E.C. (2000). *Using Folktales*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urbaniak A. (2020). „Remarks on Developing ICC in Tertiary Education Students: Towards Becoming a Civis Totius Mundi”. W: M. Krawiec (ed.), *Challenges and Opportunities in Foreign Language Education* (s. 97–114). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Van Staalduin J.P., De Freitas S. (2011). „A Game-Based Learning Framework: Linking Game Design and Learning Outcomes”. W: M. Swe Khine (ed.), *Learning to Play: Exploring the Future of Education with Video Games* (s. 29–54). Frankfurt: Peter Lang.
- Zakrzewska-Verdugo M., Obertová Z. (2018). „Striga strzydze nierówna? Słowiańska demologia w zbiorze opowiadań *Ostatnie życzenie* A. Sapkowskiego oraz jego przekładzie na język słowacki”. *Język a Kultura*, 36, s. 58–67.