

## Treści edukacyjne w nieedukacyjnych grach wideo

### Wstęp

Nowa forma rozrywki elektronicznej zyskała pokaźne rzesze fanów w obecnych czasach. Bywa, że nie jest ona jedynie formą spędzania wolnego czasu, ale przestacza się w profesjonalny sport (e-sport) i sposób zarabiania na życie wśród części graczy. Piszę tutaj o graczach, gdyż to właśnie na grach komputerowych (czy też szerzej – grach wideo) chciałbym się skupić w tym artykule. Zanim jednak przejdę do meritum, przedstawię kilka statystyk dotyczących rynku gier elektronicznych w Polsce. Badania te zostały sporządzone na zlecenie Newzoo, zaś sponsorowane były przez Global Collect (Newzoo 2012). Wynika z nich, że w 2012 roku w samej Polsce mamy ponad 11 mln aktywnych graczy. Są to jednak wszyscy gracze – poczynając od gier na smartfony, poprzez gry dostępne na portalach społecznościowych, aż po pełnoprawne gry MMOG (ang. *Massively Multiplayer Online Game*) i gry fabularne na konsole lub komputery osobiste. Podliczając dzienny czas wszystkich osób w Polsce przeznaczany na gry, dostajemy liczbę 20 mln godzin. Statystycznie oznaczałoby to, że każdy z graczy przeznacza średnio po około dwie godziny dziennie na grę, jednak – jak wspomniałem – część osób gra tylko w krótkie, proste gry na smartfony lub z portali społecznościowych. Skupiając się więc tylko na graczach gier na PC, konsole i MMOG, dostajemy około 10 mln godzin w ciągu doby w skali wszystkich graczy w Polsce. W tym miejscu może się naturalnie pojawić zarzut, że tego typu podliczenie jest absurdalne, bo nie pokazuje, ile czasu jednostkowo dana osoba spędza na grze. Dla ukazania skali znaczenia gier wideo w życiu społecznym wskaźmy na sumę pieniędzy przeznaczoną na ich zakup w Polsce w roku 2012. Było to od 350 do 450 mln zł. Do tego zestawienia należałoby jeszcze włączyć gry pobrane nielegalnie, gdyż one również docierają ze swoją treścią do odbiorców (nie rozważam tutaj kwestii legalności przekazu), jednak zbadanie tego sektora jest niezwykle trudne przez technologię P2P (ang. *Peer to Peer*) stosowaną w sieciach torrentów, a także możliwą niechęć przyznania się do posiadania nielegalnie pozyskanego oprogramowania i gier. Biorąc pod uwagę intensywny rozwój tego sektora rozrywki, a także liczbę konsumentów, którą już wokół siebie zgromadził, należałoby się zastanowić, czy z perspektywy pedagogiki istnieje możliwość wykorzystania potencjału ukrytego w popularnych grach wideo.

## Gry edukacyjne vs. gry popularne

Powód, dla którego skupiłem się na grach popularnych, wynika po części z charakteru gier edukacyjnych. Mają one pewne ograniczenia, poza które bardzo trudno im wyjść. Gry edukacyjne są tworzone z myślą o rozwoju dzieci na wczesnym etapie życia. Praktycznie nie można spotkać gier tego typu, które trafiłyby do młodzieży gimnazjalnej, licealnej czy do osób dorosłych. Mogą to być pojedyncze aplikacje, służące do pomocy w wykonaniu określonych zadań, jednak w takim wypadku są one traktowane wyłącznie jako narzędzie, tak jak kiedyś liczydło czy drewniane formy figur geometrycznych. Podpięcie łatki „edukacyjna” do gry może być satysfakcjonujące dla pedagogów, lecz sprawia to, że ona sama trafia do niszy. Jest wykorzystywana tylko w celach dydaktycznych, co sprawia, że młodzież w wolnym czasie będzie wolała inne gry lub zajęcia, zapewniające im większą dozę rozrywki. Nie można również pominąć faktu znacznie lepszego finansowania gier popularnych względem gier edukacyjnych. Przekłada się to na lepszą jakość, długość, oprawę audiowizualną i marketing tych pierwszych. Wspominam tutaj o młodzieży, jednak problem konkurencyjności gier edukacyjnych występuje już na etapie szkoły podstawowej. Według raportu Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE 2014) dotyczących gier, w które najczęściej grają uczniowie w wieku sześciu–siedmiu lat, najchętniej wybierane tytuły to: *Minecraft*, *FIFA*, *The Sims*, *Counter-Strike*, *Grand Theft Auto*, *League of Legends* czy *World of Tanks*. Żaden z tych tytułów nie pretenduje do miana gry edukacyjnej, jednak nie oznacza to, że powinny one zostać zdeprecjonowane jako możliwe źródło kreowania zachowań lub dostarczania wiedzy. Na przykład gry takie jak *Minecraft* przez otwarty świat przeznaczony tylko do budowania (jak wirtualne klocki Lego) mogą kształtować kreatywność. *Counter-Strike*, *World of Tanks* i *League of Legends* mogą się przyczynić do polepszenia refleksu, szybkości reakcji i podejmowania decyzji. *FIFA* może uczyć wagi gry zespołowej, zaś *The Sims* odpowiedzialności. Zaznaczam jednak, że wszędzie pojawia się jedynie możliwość wywierania takiego wpływu, gdyż wiele zależy od tego, w jaki sposób treści zawarte w tych grach są wykorzystywane. W tym miejscu pojawia się kolejny problem, który na szczęście jest dziś coraz mniej odczuwalny – mianowicie nastawienie środowisk pedagogicznych do gier komputerowych. Gdy zaczynałem badać tę tematykę (około siedem lat temu) w literaturze przedmiotu dominowały pozycje zawierające w tytułach takie słowa jak: „zabójcy”, „przemoc” czy „mordercy”. Można się tutaj odwołać do książek Iwony Ulfik-Jaworskiej (2005), lub Thomasa Feibla (2006). Dzieła te skupiają się na jednym, wybranym aspekcie gier, pomijając wiele innych. Można wręcz odnieść wrażenie, że głównym celem tych książek jest przedstawienie gier w negatywnym świetle, sugerując wyższość gier edukacyjnych (czy też szerzej – tworzonych pod kierownictwem pedagogów) nad grami popularnymi. Od tego czasu jednak pojawiło się wiele publikacji, które kompleksowo podchodzą do złożoności gier wideo. Wraz z postępującą wymianą generacyjną środowisk pedagogicznych można również zaobserwować zmianę retoryki w pracach dotyczących tego zjawiska. Pierwsze w pełni fabularyzowane gry komputerowe pojawiły się na polskim rynku około 1998 roku (powoli zaczęły

odchodzić w zapomnienie gry typu *arcade*, spotykane w salonach gier, a swój rozkwit na zachodzie przeżywające w latach osiemdziesiątych). Tym samym osoby, które pierwszy raz się z nimi zetknęły, mając po 10–13 lat, dziś mają już 27–30 lat. Z jednej strony mamy więc do czynienia z interesującym zjawiskiem rodziców-graczy, z drugiej zaś z przenikaniem do środowiska pedagogów osób piszących o grach, którzy sami są wieloletnimi graczami i znają wiele ich typów.

Finansowanie gier także pełni znaczącą funkcję, gdyż deweloperzy mają sponsorów (szczególnie w przypadku gier typu *free to play*), którzy potrafią narzucić swoją wolę odnośnie treści zawartej w grze, dopasowując ją do planu jak najlepszego wyniku sprzedażowego. W wypadku gier edukacyjnych priorytetowa jest przede wszystkim treść edukacyjna, zaś wynik sprzedażowy jest uzależniony od dofinansowania z konkretnej instytucji. Z drugiej strony komercyjny sukces może w ogóle nie być brany pod uwagę, przy założeniu, że jedynym istotnym kryterium jest wypełnianie funkcji edukacyjnej. Gry popularne dzięki zabiegom sponsorów potrafią jednak utworzyć wokół siebie *hype* (czyli rozgłos) jeszcze na długo przed datą premiery. Sprawia to, że liczba potencjalnych odbiorców danej gry jest znacznie większa niż gier edukacyjnych, posiadających mniejsze finansowanie. Komercjalizacja decyduje w tym wypadku o zjawisku skali odbioru (ang. *impact rate*), które zapewnia nadmienionym grom łatką „popularnych”. Owa skala może mieć istotne znaczenie w procesie prób wykorzystania materiałów ukrytych w grach popularnych dzięki możliwości zrozumienia odbioru treści edukacyjnej. Innymi słowy – wraz ze wzrostem popularności danej gry łatwiejsze staje się nawiązywanie do jej poszczególnych elementów dzięki ich rozpoznawalności.

Ostatnim zagadnieniem, o którym chciałbym w tej części wspomnieć, jest model współpracy środowisk pedagogicznych z rynkiem gier wideo. W przypadku gier edukacyjnych pedagodzy wychodzą z pozycji uprzywilejowanej – tworzą koncepcję samej treści jeszcze przed powstaniem gry. Dopiero na tym koncepcie powstaje treść audiowizualna. Takie podejście musiałoby jednak zostać zaniechane przy współpracy z dużymi firmami zajmującymi się produkcją gier wideo na rzecz układu partnerskiego. Naturalnie oznaczałoby to, że studia deweloperskie musiałyby także porzucić poczucie uprzywilejowania przez wzgląd na posiadane środki finansowe, o czym szerzej powiem w dalszej części artykułu.

## Możliwe przykłady ukrytych treści edukacyjnych w grach popularnych

Wymienienie wszystkich możliwych podejść do ukrytych treści w grach popularnych byłoby bardzo trudne ze względu na mnogość gier. Nie wykluczam, że w pewnych grach sam nie dostrzegłem takich treści ze względu na ograniczenia wiedzy (na przykład nie mogłem znaleźć powiązania pomiędzy treścią w grze a obszarem wiedzy, do którego mógłbym go odnieść).

W pierwszej kolejności skupię się na serii *Assassin's Creed*, gdyż ma ona duży potencjał w tym kontekście. Jest to seria gier fabularnych osadzonych w różnych

epokach historycznych – od krucjat, przez renesans, kolonializm, powstanie USA, po rewolucję francuską (jak na razie, gdyż seria nadal jest rozwijana). Gracz, wcielając się w rolę głównego bohatera, wpada w sam środek wojny pomiędzy dwoma zakonami – asasynów i templariuszy, które – pomimo oficjalnego upadku wedle źródeł historycznych – nadal istnieją jako tajne stowarzyszenia, tocząc ze sobą światopoglądową wojnę. W samej grze można doświadczyć wielu treści pseudo-historycznych, zmienionych na potrzeby fabuły, jednak z perspektywy zawartości edukacyjnej najbardziej interesująca wydaje się baza Animusa. Główny bohater odtwarza jedynie wspomnienia swoich przodków (które są zakodowane w pamięci genetycznej) poprzez urządzenie nazywane Animusem. W trakcie zatrzymania gry można dostać się do bazy historycznych opisów postaci, zdarzeń i miejsc, które gracz spotyka na swojej drodze. W znacznej mierze są one zgodne z opisami historycznymi, wyłączając pewne elementy, które zmodyfikowano na potrzeby gry (na przykład, że Charles Lee był członkiem zakonu templariuszy). Oddzielenie prawdy od fikcji byłoby zadaniem pedagoga, jednak sama baza zachęca do zapoznawania się z opisem przez odwiedzanie miejsc (co sprawia, że opis danego miejsca pojawia się w bazie). Analogicznie sytuacja przedstawia się w przypadku osób. W trzeciej części serii znajduje się bardzo obszerny opis postaci Jerzego Waszyngtona, ale także wielu innych, pomniejszych postaci związanych z rewolucją amerykańską. Baza podaje także procentowy stopień jej zapełnienia, dzięki czemu gracz wie, jak dużą część informacji już odkrył.

Innym przykładem jest gra *Watch Dogs* z 2014 roku, gdzie gracz wciela się w Aiden'a Pierca, bohatera zamieszkującego Chicago roku 2020. Tło świata gry przypomina nieco *Rok 1984* George'a Orwella. Jednym z głównych wątków jest rozwój wszechobecnego systemu inwigilacji, który oficjalnie służy uproszczeniu życia – CtOS (ang. *Citizen Operational System*). Aiden jest zbuntowanym hakerem. Szuka ludzi odpowiedzialnych za śmierć jego siostrzenicy, jednocześnie odkrywając rzeczywiste motywy, które stoją za rozwojem wspomnianego systemu. Uświadamia sobie przy tym, jak idealnym narzędziem kontroli on jest. Poza oczywistym aspektem odniesienia do zagrożeń, które może ze sobą nieść nieprzemysłana cyfryzacja i rozwój systemów bezpieczeństwa, gra udostępnia także inne aspekty. W wirtualnym Chicago możemy znaleźć punkty z kodami QR, które po zeskanowaniu odtwarzają zakodowaną wiadomość głosową. Jedna z tych wiadomości zawiera opis hipotetycznego profilu społecznościowego, gdzie są umieszczone osobiste wpisy dotyczące zarobków i życia prywatnego, a także zdjęcie dziecka, na którym widoczna jest okolica z dopiskiem dumnego rodzica, że córka już sama może chodzić do szkoły. Ma to oczywiście służyć refleksji i być przestrożą przed umieszczaniem informacji na profilach społecznościowych. Innym typem elementów do zbadania są hotspoty, które gracz może odwiedzić, dowiadując się więcej na temat danego miejsca (analogicznie jak w przypadku *Assassin's Creed*). Dzięki temu może poznać historię Chicago – głównie z okresu Ala Capone i Johna Dillingera, a także historię współczesną dotyczącą parków, pomników czy wieżowców. Jest to w zasadzie wirtualne zwiedzanie miasta (które zostało w grze skrupulatnie odwzorowane) z elementami poznawania jego historii i architektury.

Podobnych elementów w grach może być znacznie więcej – czy to mitologia germańska w grze *World of Warcraft* z roku 2004, czy też poznawanie postapokaliptycznych terenów wokół Czarnobyla i Prypeci w grze *Stalker* z 2007 roku, lub pytania dotyczące etyki i tego, co właściwie oznacza bycie człowiekiem, stawiane przez serię *Deus Ex*. Wszystkie te zagadnienia mogą być doskonałym punktem wyjściowym do bardziej zaawansowanej dyskusji. Najważniejsze jednak, że pobudzają zainteresowanie i nakłaniają do refleksji w sposób niewymuszony, w sposób, który jest jedynie częścią większej narracji. Poza tym istnieje jeszcze jeden element wspólny, który początkowo nie rzuca się w oczy. Otóż owe treści edukacyjne są ukryte w dwojaki sposób. Sam tytuł gry może mieć określone znaczenie, którego rozszyfrowanie jest zadaniem dla gracza – wymagającym często odniesienia do szerszego kontekstu kulturowego. Inne treści o potencjale edukacyjnym mogą też być elementami świata przedstawionego gry. Aby do nich dotrzeć, należy wykonać określone czynności: zwiedzić miejsca, poświęcić czas na szukanie kodów itd. Działają one na zasadzie „znajdziek” czy też – szerzej ujmując – osiągnięć (ang. *achievements*). Krzysztof Gonciarz wskazuje na ogromną wagę systemu achievementów w grach wideo (Gonciarz 2011). Nie tylko podtrzymują one satysfakcję z gry, ale wprowadzają też mechanizm grywalizacji. W wymienionych grach stopień odkrycia bazy Animusa lub miejsc w Chicago był udostępniany na zewnętrznym portalu producenta gry (Uplay firmy Ubisoft), przez co gracze mogli ze sobą rywalizować o to, kto szybciej odkryje punkty lub kto odkryje ich więcej. Praca i czas włożone w wypełnienie tych misji skłaniają gracza do spojrzenia na to, co właściwie odkrył, choćby przez wzgląd na ciekawość. Gdyby te same informacje były graczowi podane „na tacy”, prawdopodobnie nie chciałby on tracić czasu na zapoznawanie się z nimi, gdyż ostatecznie ich odkrycie nie wymagało żadnego wysiłku, a w dodatku wszyscy inni też mają od nich dostęp, co czyni je mało atrakcyjne. Dopiero forma achievementu może nadać treści pobocznej atrakcyjności, tym samym działając na korzyść pedagogów, którzy chcieliby, aby odbiorca zapoznał się z tymi treściami, zamiast wyłącznie skupiać się na głównym wątku fabularnym.

## Hipotetyczny model współpracy

Po atakach na WTC armia amerykańska zaczęła szukać nowych rozwiązań w zakresie szkolenia swoich żołnierzy. Specyficzna forma współpracy nadeszła od strony rynku gier wideo. Opracowana przez Jamesa Der Deriana, a następnie rozwinięta przez Iana Bogosta (2007) koncepcja MIME-NET, zakłada model partnerskiej współpracy pomiędzy sektorem militarnym i branżą gier komputerowych. Zgodnie z tą doktryną wojsko zobowiązało się dostarczać bardzo dokładne modele pojazdów, broni, uzbrojenia, a także ogromne kwoty pieniężne w zamian za tworzenie symulatorów bojowych. Rynek gier może wykorzystywać pozyskane materiały do tworzenia jak najbardziej realistycznych gier wojennych i bitewnych, zaś wojsko dostaje wysokiej jakości środowisko wirtualne służące do treningu obsługi konkretnego sprzętu, symulatory zachowań społecznych, na przykład symulowanych

akcji przeszukania mieszkania w Afganistanie – jak należy się zachować, czego nie wolno robić i na co należy zwracać szczególną uwagę. Dodatkowo gry wojenne, ukazujące nowoczesne pole bitwy, są dla armii darmową kampanią marketingową, zachęcającą do wstąpienia do wojska. Ukazany zostaje sprzęt, taktyki, komunikacja, jednak wycięte są z gry najbardziej przerażające elementy, takie jak zawodzenie rannych żołnierzy lub choroby psychiczne wynikające z długiego przebywania w strefie konfliktu.

Można się zastanowić, na ile możliwe byłoby zaimplementowanie podobnej formy współpracy pedagogów z branżą gier wideo. Wprowadzenie ukierunkowanej treści edukacyjnej do gier byłoby oczywistą korzyścią dla pedagogów, pojawia się jednak pytanie, co środowiska pedagogiczne mogłyby zaoferować rynkowi gier komputerowych? Jest to kluczowa kwestia, odpowiedź natomiast wymagałaby debaty nad materiałami i środkami, którymi dysponują pedagodzy. Nasuwa się pomysł częściowego odciążenia koncernów z potrzeby prowadzenia badań marketingowych poprzez rozszerzenie zainteresowania grami wideo w ramach prowadzonych badań edukacyjnych. Doskonałym przykładem są wspomniane uprzednio badania IBE, które przeprowadzone na grupach także starszych dzieci i młodzieży oraz rozwinięte o dodatkowe pytania mogłyby dostarczyć interesujących materiałów do wykorzystania przez producentów gier. Kwestie atrakcyjności treści, skupiania uwagi na konkretnych wątkach, stopnia wypełniania osiągnięć, czasu spędzanego na grze, a także wszelkiej maści korelacji dostarczyłyby danych ilościowych. Producenci wykorzystują dziś niezależnych recenzentów do promowania swoich gier. Mają oni rozbudowane kanały na YouTube, których liczba odwiedzających i subskrybentów przekracza kilkanaście tysięcy (dla każdego kanału), jednak ich ocena często jest narzucona przez kontrakt pomiędzy producentami a recenzentami (nie mogą oni na przykład krytykować pewnych elementów gry). Wykorzystuje się tutaj siłę koncernów, którą można by zrównoważyć przez współpracę instytucji pedagogicznych z producentami gier. Ocena treści, grywalności, a także oprawy audiowizualnej połączona z badaniem tych elementów mogłaby zostać dostarczona przez wywiady z graczami, obserwację zachowań graczy (w świecie gry, lub poza nim) oraz standardową socjologiczną/pedagogiczną analizę treści. Te rozwiązania z kolei mogłyby dostarczyć danych jakościowych. Raporty z takich badań służyłyby pedagogom do refleksji nad tym, jakie treści i w jakiej ilości można byłoby umieścić w konkretnych grach, zaś rynek gier wideo uzyskalby dogłębną analizę swoich tytułów, dostając wskazówki dotyczące polepszenia jakości przyszłych produktów. Badania takie, zachowując status naukowych, mogłyby otrzymywać granty i dofinansowania, tym samym producenci zostaliby odciążeni finansowo w zamian za udostępnienie możliwości prowadzenia konsultacji odnośnie wprowadzenia do gry – zgodnych z jej narracją i uniwersum – ukierunkowanych treści o charakterze edukacyjnym. Jest to naturalnie tylko jeden z proponowanych modeli współpracy, utworzony na podstawie istniejącego już modelu MIME-NET, nie wykluczam jednak, że mogłyby istnieć inne, być może nawet bardziej skuteczne modele.

Opracowanie dokładnego modelu współpracy i możliwego wykorzystania treści wymagałoby zawsze indywidualnego podejścia. Każdy typ gier (uwaga – nie chodzi tutaj o każdą grę, zaś o typy gier) ma do zaoferowania treści, które można by wpleść w proces edukacyjny. Popularna gra na smartfony *Angry Birds* stosuje trajektorię lotu do niszczenia budynków przeciwnika. Tym samym gra ta może posłużyć jako narzędzie do nauki matematyki (obliczanie kątów) lub fizyki (na przykład wyjaśnienie podstawowych zagadnień dotyczących zachowania pędu), gdyż wykorzystuje ona właśnie te elementy w formie prostej rozrywki. Obecnie powstaje coraz więcej instytucji, które używają gry *Minecraft* do nauki matematyki, programowania, logicznego myślenia, a także rozwijania kreatywności u dzieci (przykładem jest organizacja Mindcloud [2016]). W grach takich jak *Europa Universalis* można zaprezentować drogę podboju wojsk historycznych przywódców, jednocześnie utrwalając obraz granic z konkretnych okresów historycznych. W takich przypadkach edukatorzy dostają gotowe narzędzia, które jedynie czekają na ich wykorzystanie, bez potrzeby ingerowania w treść gier. Tym samym takie użycie gier byłoby pierwszym krokiem w kierunku wzbudzenia wzajemnego zaufania pomiędzy branżą gier wideo i sektorem edukacyjnym. Idąc dalej – instytucje takie jak wspomniany Mindcloud mogłyby zacząć wysuwać pomysły na treści, które dobrze byłoby wpleść w popularne gry. Do tego jest potrzebna także współpraca pomiędzy instytucjami prywatnymi wykorzystującymi gry popularne w celach edukacyjnych, a także środowiskami pedagogicznymi – zarówno tymi pracującymi bezpośrednio z uczniem (nauczyciele w szkołach), jak i teoretyków edukacji (uczelnie wyższe). W przeciwnym razie wprowadzenie samego modelu używania gier na lekcjach do programu edukacji mogłoby zająć dekady. Jeżeli zaś sektor publiczny zgodziłby się na zakup konkretnych gier w celu wykorzystania ich na zajęciach (podkreślam – nie chodzi tutaj o gry *stricte* edukacyjne), to otworzyłaby się dla branży gier wideo całkowicie nowa furtka marketingu, zachęcająca kolejnych odbiorców do nabycia produktu (w zamyśle chodzi naturalnie o uczniów). Tym samym deweloperzy gier za cenę dodania do treści swoich produktów elementów edukacyjnych (opracowanych przy współpracy z ministerstwem edukacji) dostaliby darmowy marketing w placówkach edukacyjnych, a także możliwość uzyskiwania informacji o konkretnych tytułach na podstawie prowadzonych badań edukacyjnych (tworząc element profilu klienta). Największą przeszkodą przy zastosowaniu takiego modelu jest globalny charakter tej formy rozrywki. Musiałaby zostać wykorzystana lub utworzona międzynarodowa organizacja skupiająca przedstawicieli środowisk pedagogicznych z poszczególnych krajów jako delegatów ministerstw edukacji każdego z nich. Instytucja ta przedstawiałaby deweloperom gier wypracowane wspólnie koncepcje na zawarcie treści edukacyjnych w grach, które do takiego modelu współpracy zostałyby zgłoszone. Ponieważ wymagałoby to jednoci administracji odnośnie zarządzania sektorem publicznym, moglibyśmy mówić jedynie o utworzeniu kilku takich instytucji dla konkretnych regionów (hipotetyczna Europejska Rada Edukacji Cyfrowej lub jej odpowiednik w USA). Tym samym pomysł mógłby się rozbić o kwestię finansowania takiego projektu, gdyż gry zatwierdzone przez amerykańskich pedagogów mogłyby nie

być obecne w europejskich szkołach i odwrotnie. W rezultacie z europejską radą współpracowaliby tylko europejscy wydawcy gier, zaś z amerykańską tylko rodzimi. Biorąc zaś pod uwagę, że zdecydowaną część gier wideo tworzą amerykańskie studia, przy takim modelu Unia Europejska nie miałaby odpowiedniej bazy gier, które można by promować w programach edukacyjnych. Jest to jeden z problemów, które wymagałyby modelu ustalenia współpracy międzynarodowej (na przykład czy UE uznawałoby gry zatwierdzone przez amerykańską radę i dofinansowało wprowadzenie ich do programów edukacyjnych). Są to jednak kwestie, które musiałyby zostać rozstrzygnięte w toku negocjacji.

Niezależnie od formy współpracy pedagodzy musieliby pamiętać, że rynek popularnych gier wideo nie będzie kierował się treścią edukacyjną jako nadrzędną w swoich produktach. Tym samym zostaje utracona możliwość narzucania treści, zaś pozostaje jedynie negocjowanie jej formy i wprowadzenia. Problemem może okazać się na przykład podawanie źródła informacji. Wcześniej wspomniałem o bazie Animusa – przy opisach osób i miejsc nie ma podanych źródeł, z których twórcy korzystali, tworząc ją. Napotkać można tutaj problem „biblioteki Babel”, o którym pisał Jorge Luis Borges, do niego zaś nawiązał Andrew Keen w stosunku do treści cyfrowej: „[...] przewidział horror niekończącej się biblioteki, która nie ma centrum, nie ma żadnej logiki. Zamiast tego jest chaosem informacyjnym nieokreślonej, i być może nieskończonej, liczby szeciobocznych galerii” (Keen 2007: 91). Umieszczanie źródeł i odnośników mogłoby zostać potraktowane jako zbyt duża ingerencja w treść gry i zbyt duże jej „unaukowienie”. Tym samym odbiorca musi zaufać, że twórcy gry „odrobili pracę domową” i nie karmią go bzdurami. Gra sygnowana instytucją naukową, jako jednym z partnerów, mogłaby wzbudzić znacznie większe zaufanie co do przekazywanej treści. Z drugiej jednak strony te same instytucje muszą się zastanowić, czy gra zawierająca znaczne dawki przemocy, seksu i wulgarного języka mogłaby uzyskać ich sygnaturę. Są to fundamentalne pytania w dialogu, jaki musiałby zostać podjęty pomiędzy pedagogami i twórcami gier wideo – na jakie ustępstwa kto jest gotów.

## Podsumowanie

Pomysły prowadzenia restrykcyjnej polityki wobec gier wideo, połączone z negatywnym językiem ze strony środowisk pedagogicznych, charakterystycznym dla lat 1995–2005 w Polsce, przyniosły zdecydowaną odpowiedź ze strony nowych pokoleń naukowców, zainspirowanych badaniami prowadzonymi na Zachodzie. Nie możemy dopuścić do sytuacji, w której gry komputerowe staną się elementem opozycji wobec postaw i zachowań kreowanych przez pedagogów. Ponieważ gry te stały się istotnym elementem codziennej aktywności, zarówno dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych pedagodzy muszą szukać wspólnego pola do utworzenia synergii pomiędzy treścią edukacyjną a treścią przez nie przekazywaną. Wyszukiwanie ukrytych w nich treści, pomocnych w tworzeniu zarysów istotnych problemów jest tylko pierwszym krokiem na drodze do podjęcia obustronnej współpracy instytucji



edukacyjnych z producentami gier komputerowych. Kierunek jednak, jaki obierze komunikacja między oboma sektorami, zależy dziś w pierwszej kolejności od nastawienia obu stron do swoich pomysłów i rozwiązań. Aby o nich rozmawiać, należy najpierw podjąć dialog. Myślę, że byłby to następny krok ku drodze do nadmienionej synergii.

## Literatura:

- Bogost I., 2007, *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*, Cambridge: MIT Press.
- Feibel T., 2006, *Zabójca w dzieciennym pokoju. Przemoc i gry komputerowe*, tłum. A. Malinow, Warszawa: Pax.
- Gonciarz K., 2011, *Wybuchające beczki – zrozumieć gry wideo*, Kraków: KG Tofu Media.
- IBE, 2014, *Jakie gry wybierają uczniowie i z czym się to wiąże?*, <http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/418-jakie-gry-wyberaja-uczniowie-i-z-czym-sie-to-wiaze> [dostęp: 15.08.2015].
- Keen A., 2007, *Kult amatora: jak internet niszczy kulturę*, tłum. M. Bernatowicz, K. Topolska-Ghariani, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mindcloud, 2016, <http://mindcloud.pl> [dostęp: 23.10.2016].
- Newzoo, 2012, *Polski rynek gier w 2012 roku osiągnie wartość 400 mln dolarów*, <http://www.newzoo.com/press-releases/polski-rynek-gier-w-2012-roku-osi-gnie-warto-400-mln-dolarow/> [dostęp: 15.08.2015].
- Ulfik-Jaworska I., 2005, *Komputerowi mordercy: Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

## Ludografia:

- Blizzard Entertainment, 2004, *World of Warcraft*, CD Projekt.
- GSC Game World, 2007, *Stalker*, CD Projekt.
- Ion Storm, 2000, *Deus Ex*, Cenega.
- Rovio Mobile, 2010, *Angry Birds*, City Interactive.
- Ubisoft, 2014, *Watch Dogs*, Ubisoft GmbH.
- Ubisoft, *Assassin's Creed* (seria), Ubisoft GmbH.

## Abstrakt

Artykuł wskazuje możliwe zastosowania ukrytych treści edukacyjnych w grach popularnych, a także hipotetyczne modele współpracy pomiędzy środowiskami pedagogicznymi i twórcami gier wideo. Pokazano także podstawowe różnice pomiędzy grami popularnymi i edukacyjnymi, jak również wyjaśniono, dlaczego pedagodzy powinni zwrócić większą uwagę na współpracę przy projektowaniu gier popularnych, zamiast na forsowaniu wprowadzania na rynek gier edukacyjnych. Do przedstawienia przykładów ukrytych treści wykorzystano takie tytuły jak *Assassin's Creed*, *Watch Dogs* oraz *World of Warcraft*. Za bazę przykładowej współpracy posłużył model MIME-NET.

## Słowa kluczowe

gry wideo, gry komputerowe, treści edukacyjne, gry edukacyjne, ukryte treści

## Summary

### *Educational Messages in Noneducational Video Games*

Article points out possible uses of hidden educational messages in popular video games, and hypothetical models of cooperation between pedagogical environment and video games makers. The basic differences between popular video games, and educational video games are demonstrated as well. Further part of article treats about an explanation of why pedagogical environment should focus more on designing the popular games, than forcing to create more educational ones. Portraying the examples of hidden messages bases upon such titles as *Assassin's Creed*, *Watch Dogs*, and *World of Warcraft*. The MIME-NET model is used as a ground of hypothetical cooperation.

## Keywords

video games, computer games, educational messages, educational games, hidden messages