

GRY KOMPUTEROWE A ANALFABETYZM FUNKCJONALNY I INFORMACYJNY

1. Wprowadzenie

Mimo trwającego nieprzerwanie w Polsce procesu informatyzacji, wciąż notuje się poważny problem analfabetyzmu informatycznego, czyli braku kompetencji w pracy z techniką informacyjną. Idea globalnej wioski Marshalla McLuhana spełniła się w naszym kraju tylko częściowo – w obrębie dużych i bogatych miast. Proces informatyzacji można przyrównać do rozprzestrzeniania się zasięgu sieci komórkowej, który obejmuje coraz większy teren, a jednak na obszarze tym wciąż notuje się tzw. białe plamy – miejsca, gdzie sygnał sieci komórkowej niknie. Podobnie jest z dostępnością technik informacyjnych. O ile w większych miastach młody człowiek można dokonać łatwego wyboru pomiędzy konkurującymi ze sobą dostawcami internetu, a także korzystać z bezpłatnego lub nisko płatnego dostępu w miejscach publicznych (biblioteki, kawiarenki internetowe), o tyle jego rówieśnik w leżącej już dwadzieścia kilometrów od miasta wsi, wychowujący się w rodzinie wielodzietnej, nie tylko w ogóle nie ma dostępu do sieci, ale i praktycznie żadnych szans na zakup komputera, przy czym niska świadomość w zakresie meandrów cyberkultury najczęściej sprawia, iż nawet po uzyskaniu dostępu do stacji roboczej posłuży ona jedynie za narzędzie rozrywki.

Mimo to analfabetyzm informatyczny nie jest jedynie wynikiem niespełnionej koncepcji McLuhana, lecz wynika także ze zjawisk sobie pokrewnych – analfabetyzmu informacyjnego i funkcjonalnego. Oba stanowią w Polsce poważny, potwierdzony badaniami problem. W kraju funkcjonują obecnie dwa rodzaje społeczeństw – przemysłowe (pokolenie rodziców, nauczycieli) oraz informacyjne (pokolenie studentów i uczniów). Wpływ nauczycieli i rodziców na młodzież jest niezaprzeczalny i zgodny z zasadami kultury, etyki i edukacji. Jednakże generuje on w Polsce poważny problem – niedoinformatyzowane pokolenie należące do społeczeństwa przemysłowego nie jest w stanie alfabetyzować informatycznie

i informacyjnie członków społeczeństwa informacyjnego – dzieci, które urodziły się i wychowują w dobie reżimu informacji. W efekcie dzieci informatyzują się same, najczęściej w sposób nie mający nic wspólnego z oświatą i rozwojem, a służący jedynie zaspokajaniu niezdrowej ciekawości oraz zapewniający rozrywkę.

Zjawiskiem rozpowszechnionym w dobie techniki informacyjnej są gry komputerowe. Edukacyjny wpływ wielu rodzajów gier udowodniono już dawno. Ekspansywny rynek rozrywki rozszerzył też swe wpływy na szkolnictwo, proponując gry czysto edukacyjne. Młodzież jednak sama uważa się za autorytet, co przekłada się na fakt zdecydowanie niezależnego wyboru rodzajów komputerowej rozrywki. W efekcie gry edukacyjne są odrzucane jako najczęściej zbyt proste, zbyt trudne lub zbyt nudne, a nauczyciele, którzy stracili swój autorytet ze względu na brak obycia w dziedzinach, w których uczniowie starają się być biegli, nie są w stanie nakłonić dzieci do korzystania z takich a nie innych produktów cyfrowych. Tworzy to błędne koło, będące z kolei źródłem informacyjnych patologii. Mało tego, dorosły w dobie powszechnej informatyzacji staje w obliczu zagrożenia wykluczeniem społecznym¹. A gdyby nauczyciel stał się ekspertem w dziedzinie gier?

Autor pracy spróbuje udowodnić, iż można doinformatyzować nauczyciela i dać narzędzie, które pozwoli mu stworzyć opartą o realia interesujące dzieci edukacyjną grę przygodową bez znajomości języka programowania. Sytuacja taka możliwa jest dzięki rozwojowi bezpłatnych narzędzi do tworzenia gier, wśród których prym wiodzie Adventure Maker.

2. Analfabetyzm informacyjny i funkcjonalny – przyczyny i skutki

Analfabetyzm funkcjonalny to nieumiejętność budowania wypowiedzi pisanych i brak rozumienia większości komunikatów. Analfabetyzm informacyjny z kolei to brak umiejętności posługiwania się informacją. Nie są to zjawiska tożsame, choć mają swoją część wspólną.

W 1994 roku w ośmiu krajach świata, w tym w Polsce, przeprowadzono badania dotyczące poziomu alfabetyzmu funkcjonalnego. Były to zarazem pierwsze tego typu badania w naszym kraju, a ich wyniki określono jako alarmujące. 70% badanych Polaków uplasowało się na najniższym poziomie alfabetyzmu funkcjonalnego. Tylko 16% osób z wyższym wykształceniem potrafi „swobodnie czytać nieskomplikowane teksty i uogólniać wnioski z nich wypływające”. 64% urzędników ma kłopoty ze zrozumieniem prostych instrukcji. 75% badanych „nie potrafi na podstawie rozkładu jazdy odpowiedzieć prawidłowo na pytanie o godzinę odjazdu ostatniego autobusu w sobotę wieczorem”. Respondenci z wyższym wykształceniem mieli gorsze wyniki niż osoby z wykształceniem

¹ J. Stochmiałek, *Alfabetyzacja informatyczna w kontekście procesu wykluczenia społecznego*, Chowania, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

średnim w większości badanych krajów. Maria Jadczak w artykule omawiającym wyniki potwierdza, iż „funkcjonujące w społecznym obiegu słowo pisane jest nie tylko odbierane, ale i tworzone przez osoby mające kłopot z formułowaniem myśli. Kilkanaście procent osób z wyższym wykształceniem, w tym 1/5 menedżerów i specjalistów oraz 1/3 urzędników, znalazła się (...) na najniższym poziomie alfabetyzmu”².

Za praktyczny przykład tych niepokojących doniesień uznać można fakt, iż w ustawie o szkolnictwie wyższym wielokrotnie wyróżnia się tak zwane *studia wyższe*. Sformułowanie to jest w oczywisty sposób niepoprawne językowo. Samo słowo *studia* wedle definicji *Słownika języka polskiego PWN* oznacza naukę na wyższej uczelni. Określenie *studia wyższe* stanowi więc oczywisty błąd zwany pleonazmem. A jednak nie zostało ono zakwestionowane tak przez prawników czy urzędników, jak i konsultantów z dziedziny oświaty, a niektóre wyższe uczelnie bezkrytycznie wręcz posługują się tym błędem w swych publikacjach informacyjnych. Jadczak wskazuje, iż należy „zmienić się z zadowolonych z siebie ignorantów w ludzi stosujących w praktyce hasło: Czytać i pisać, aby żyć”³.

W sukurs autorce idzie Dorota Kondrat, wskazując przy tym na fachowe analizy łączące zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego i informacyjnego z mierną efektywnością polskich systemów nauczania. „Analfabetyzm informacyjny jest powszechny nawet wśród osób o wyższym wykształceniu. (...) Zjawisko to jest podobne do analfabetyzmu funkcjonalnego: jest wynikiem nieefektywnej edukacji, która przyzwyczajają do bierności, a nie uczy myśleć logicznie”⁴.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development), zajmująca się między innymi kompetencjami alfabetycznymi krajów rozwiniętych, w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA przeprowadziła w 2000 roku badania wśród polskich 15-latków. Wyniki ponownie okazały się alarmujące. 1/5 uczniów miała problemy ze zrozumieniem instrukcji obsługi czy przepisów ruchu drogowego. Co dziesiąty badany okazał się analfabetą funkcjonalnym. Kondrat pyta, skąd takie słabe rezultaty, skoro rolą szkoły jest kształcenie? Odpowiedzią są kolejne dane OECD, z których wynika, że podczas gdy w Danii co drugi pracownik bierze udział w szkoleniach, w Polsce tylko co ósmy. Po zapoznaniu się z tą informacją autor pracy przeprowadził eksperyment. W czasie swego referatu dotyczącego problematyki cyberkultury w nauczaniu, skierowanym do nauczycieli szkół podstawowych i średnich w Lubinie na Dolnym Śląsku, wskazał wyraźnie na książkę Józefa Bednarka *Multimedia w kształceniu*, sugerując, iż treści w niej zawarte pomogą kadrze w ulepszeniu metod nauczania. Następnie

² M. Jadczak, *Alfabetyzm funkcjonalny Polaków*, „Wychowanie. Miesięcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców”, nr 4-5, kwiecień-maj 1997, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 6.

³ Ibidem.

⁴ D. Kondrat, *Zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego*, „Remedium. Profilaktyka uzależnień i innych zachowań problemowych”, nr 2 (156), luty 2006, s. 8.

przez trzy miesiące prowadził monitoring w jedynej na terenie miasta Bibliotece Pedagogicznej. O książkę nie zapytała ani jedna osoba, a osoby zajmujące się na miejscu wypożyczaniem książek zaznaczyły, iż nauczyciel to w bibliotece gość rzadki. Tymczasem „obecnie dynamiczne zmiany technologiczne – pisze Kondrat – zwłaszcza w naszym kraju, stawiają przed nami coraz to nowe wymagania. Musimy być efektywniejsi, szybsi, ale przede wszystkim inteligentniejsi”⁵.

Bronisław Siemieniecki wskazuje przy tym na to, iż „osiągnięcie najlepszych efektów kształcenia przy poniesieniu najniższych kosztów jest możliwe tylko przy powszechnym zastosowaniu komputerów w szkole”⁶. Mimo jednak wprowadzenia do szkół różnorodnych zajęć związanych z techniką informacyjną, badania wskazują, iż 13% ankietowanych uczniów nie jest w stanie podać nawet, jakimi programami posługiwali się na zajęciach z informatyki. Sytuacja taka, na co wskazuje Beata Stachowiak, wywołana może być nudnym sposobem prowadzenia lekcji przez nauczyciela. Autorka wskazuje też na niski poziom wykorzystywania multimediów w szkole, czego powodem ma być to, iż brakuje nauczycieli, „którzy chcieliby stosować środki multimedialne w procesie dydaktycznym. (...) Nowo zatrudnieni nauczyciele nie są w dostatecznym stopniu wykształceni pod względem informatycznym. Jest to problem, który wymaga szybkiego rozwiązania – należy stworzyć odpowiednią strukturę, w której zarówno nauczyciele aktywni zawodowo, jak i studenci kierunków pedagogicznych mogliby poszerzać swoją wiedzę”⁷. System takiego kształcenia nauczycieli zaproponował już w 1995 roku Bogusław Siemieniecki, a jednak do dziś jego plan pozostaje jedynie tzw. pobożnym życzeniem. Zaproponował on pięcioetapowy program kształcenia nauczycieli.

1. Podstawowa alfabetyzacja komputerowa studentów pedagogiki.
2. Kształcenie w zakresie ogólnych zastosowań technik informacyjnych w edukacji ze szczególnym naciskiem na pedagogikę.
3. Nauka pogłębionego wykorzystania technik informacyjnych w pedagogice.
4. Edukacja na poziomie podyplomowym.
5. Edukacja na poziomie doktorskim⁸.

Niestety, dwanaście lat po publikacji pomysłu, w chwili tworzenia niniejszej pracy, mimo ogromnego postępu technik informacyjnych oraz zwiększonego i tańszego do nich dostępu, nauczyciele w szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach średnich wciąż charakteryzują się nieznanymi nowymi mediami i nie są przygotowani do informatyzacji uczniów, a już zupełnie obce im jest zjawisko cyberkultury, błędnie kojarzone przez nich z technicznymi

⁵ Ibidem, s. 9.

⁶ B. Siemieniecki, *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

⁷ B. Stachowiak, *Komputery w edukacji. Kultura i Edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

⁸ B. Siemieniecki, *System kształcenia informatycznego pedagogów*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 8, 1995.

umiejętnościami obsługi komputera (na co wskazuje Hanna Batorowska z Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Akademii Pedagogicznej w Krakowie, pisząc, iż kulturę informacyjną, jako system podejścia człowieka do technologii informacyjnych, często przedstawia się tendencyjnie i upraszcza jej znaczenie, pomijając np. aspekt czytelnictwa rozumianego jako psychiczny proces kontaktów czytelnika z medium, a także proces pedagogiczny i społeczny⁹. Bernadeta Smagacz zwraca uwagę, iż „ważną przyczyną jest niechęć nauczycieli do poznania wartości edukacyjnych, jakie niesie za sobą komputer i umiejętne jego zastosowanie w procesie kształcenia dzieci oraz brak wiedzy o możliwościach wykorzystania komputera w kształceniu. (...) Podstawowym problemem staje się *umiejętne wkomponowanie komputera jako narzędzia i metody w treści kształcenia, które uczeń powinien opanować*. Kompleksowe wykorzystanie komputera w szkole wymaga przyjęcia nowych założeń zarówno organizacyjnych, jak i treściowych. Nie wystarczy wyposażyć nauczyciela w wiedzę i umiejętności obsługi programów komputerowych. Trzeba nauczyć go twórczego zastosowania tych programów w procesie kształcenia”¹⁰.

Nieefektywny proces kształcenia w Polsce generuje paradoks – analfabeci informacyjni edukują dzieci pokolenia informacyjnego. To z kolei rodzi oświatową patologię, bowiem powoduje, iż uczniowie, nie znajdując w osobie nauczyciela przewodnika po świecie nowych mediów, edukują się sami, nie uwzględniając przy tym żadnych norm etycznych. W latach 80. młodzi chłopcy z wypiekami na twarzy czekali na swój pierwszy podręcznik biologii, by móc przeczytać o kwestiach współżycia seksualnego. Dziś większość uczniów, jeszcze przed otrzymaniem tegoż podręcznika, ma już za sobą kontakt z internetową pornografią. Zwraca na to uwagę Parry Aftab, amerykańska specjalistka ds. bezpieczeństwa dzieci w sieci, wskazując, iż „dzieci nie muszą szukać kioskarza, który zechce sprzedać im pisemka porno. Nie muszą wyciągać pieniędzy, by je kupić. Nie muszą przemycić ich z domu kolegi (...). To, co mogą zobaczyć w sieci, jest dostarczone do domu, bezpłatnie, bardzo łatwe do znalezienia (poprzez zwykłą wyszukiwarkę) i w wielu przypadkach – znacznie bogatsze graficznie niż to, co mogłyby dostać spod lady”¹¹.

Nauczyciel (ale także i rodzic) nie tylko nie dotrzymuje młodzieży kroku, skazując ją na często szkodliwą samoedukację, ale także hamuje proces kształcenia, nie uznając nowych mediów, które mogą być znakomitą pomocą dydaktyczną, i często próbując na trwałe odseparować dziecko od technik informacyjnych.

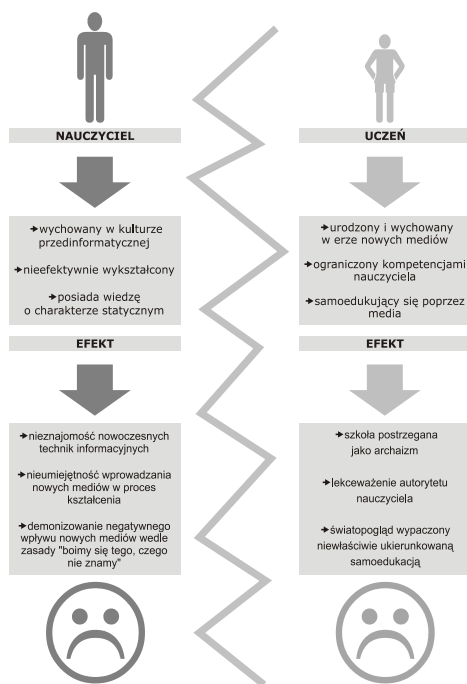
⁹ H. Batorowska Hanna, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej*, Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa AP w Krakowie, 2005, <www.ap.krakow.pl/ptn/ref2005/batorows.pdf>, 21 września 2008.

¹⁰ B. Smagacz, *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Nowa Szkoła”, nr 3 (631), marzec 2005, s. 23 (kursywa autora pracy).

¹¹ P. Aftab, *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, tłum. B. Nicewicz, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003, s. 87-88.

Najlepszym tego przykładem może być słynny młot na czarownicę, jak określono projekt rządowego programu *Zero tolerancji dla przemocy w szkole*, który jednoznacznie za wszelkie zło obwinia gry komputerowe i internet (na szczęście ów destruktywny w kontekście nowej edukacji dokument został negatywnie zaopiniowany przez Instytut Spraw Publicznych).

Tymczasem „dzieci żyjące w dobie technologii informatycznej mają większe wymagania niż pokolenia wcześniejsze, dlatego kształcenie przyszłych nauczycieli, jak i aktualnie pracujących z dziećmi powinno kłaść nacisk na wiedzę z zakresu wykorzystania technik komputerowych, zastosowań poszczególnych programów komputerowych w pracy z dziećmi”¹². Niestety, ponownie można w tym przypadku użyć przysłowiowego sformułowania „pobożne życzenie”, bowiem obecne zależności nauczyciel<->uczeń kształtują się wedle następującego schematu:



Ogólny efekt takich zależności w polskiej oświacie opisać można słowami biblijnymi, mówiącymi, iż „jeśli ślepy ślepego prowadzi, obaj w dół wpadną”. Powyższy schemat dowodzi, iż istnieje paląca potrzeba dynamizacji nauczycieli poprzez alfabetyzację informacyjną, a dalej informatyczną po to, by mogli oni w procesie kształcenia używać symboli uznanych przez młodzież i tym samym dotrzymać jej kroku, odzyskując utracony autorytet. Przy czym „może w powszechnie uznawanych za złe rodzajach aktywności młodzieży warto dostrzec

¹² B. Smagacz, op. cit., s. 23.

pozytywne ziarno i spróbować je wykorzystać w edukacji?”¹³ – pyta Karina Mińskowska z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

3. Alfabetyzacja poprzez informatyzację – rola gier komputerowych

Ponieważ społeczeństwo przemysłowe postawiło znak równości pomiędzy czasem a pieniądzem, czas poświęcony zabawie zwykle się uważać za stracony. Taka ideologia legła u podstaw współczesnego systemu oświaty w Polsce, który zlekceważył wątek ludyczny w rozwoju człowieka. Tymczasem już w 1938 roku Johan Huizinga w swej książce *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* udowodnił, iż zabawa ma ogromne znaczenie i to w niej właśnie tkwią korzenie nauki, literatury i sztuki. Zaznaczył także, iż charakterystyczna dla gier (oczywiście nie komputerowych jeszcze) rywalizacja ludyczna ma wpływ zarówno na rozwój poszczególnych osób, jak i całych kultur. Kontynuator myśli Huizingi, Roger Caillois, stwierdził natomiast, iż gra tworzy sferę wolności, ale ograniczonej w skuteczny sposób rygorystycznymi zasadami, co stwarza z kolei element konkurencji wręcz idealnej. Takie struktury konkurencyjne miałyby być wzorcem zarówno dla instytucji, jak i zachowań ludzkich. „Gry zatem – pisze Anna Mikołajko – nie rozprzegają zachowań. Przeciwnie, nakładają na nie ograniczenia. Mają one bowiem regulatywną moc, która porządkuje działania, poddaje je ścisłym zasadom, cywilizuje, doskonali”¹⁴.

Weźmy za przykład sieciową grę wojenną w konwencji FPS (*first person shooter*) *Wolfenstein – Enemy Territory*. Po obraniu strony konfliktu, jeszcze przed rozpoczęciem misji, musimy wybrać typ żołnierza, którym będziemy kierować. Tym samym wyrażamy niejako zgodę na ściśle określony rodzaj zachowań w grze. Jeśli bowiem wybierzemy medyka, naszym zadaniem będzie leczenie rannych na polu walki. Tylko w ten sposób możemy awansować i liczyć na wygraną. Jeśli zdecydujemy się z kolei na postać inżyniera, do naszych zadań należeć będzie zakładanie i usuwanie min, konstruowanie różnego rodzaju urządzeń oraz podkładanie dynamitu w określonych miejscach. Oczywiście możemy spróbować złamać zasady, ale wtedy szybko zostaniemy przywołani do porządku przez współgraczy, a jeśli nietolerowane zachowania będą się powtarzać, zostaniemy usunięci z gry. Co ciekawe, często już w trakcie logowania się na wybrany serwer zostajemy poinformowani o panujących na nim żelaznych zasadach. W wielu przypadkach pojawiają się informacje, iż zabronione są: tzw. *team killing* czyli zabijanie towarzyszy broni, używanie wulgaryzmów, nienawiść rasowa etc.

Mimo jednak tego i wielu innych pozytywnych przykładów cyberludyczności edukującej, wciąż piętnuje się gry komputerowe, a aktualne pozostają słowa

¹³ K. Mińskowska, *Możliwości efektywnego wykorzystania gier*, „Edukacja i dialog”, nr 3 (136)/2002, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, s. 67.

¹⁴ A. Mikołajko, *O korzyściach z gier komputerowych*, „Edukacja i dialog”, nr 3 (136)/2002, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, s. 68.

Ivana Illicha, który w swym *Spółeczeństwie bez szkoły* stwierdził, iż narodzenie się *homo educandus* spowodowało, iż *homo ludens* musiał ustąpić, a zabawie poczęto odmawiać wartości edukacyjnych. Illich krytykuje współczesny system oświaty, wskazując na to, iż odbiega on znacznie od naturalnych form, tymczasem podejmowanie w życiu właściwych wyborów związane jest z inteligencją i intuicją, a te z kolei „rozwijają się w zabawie, a więc i grach”¹⁵. Pozostaje tu zacytować Marka Twaina, który miał powiedzieć, że nigdy żadna szkoła nie stanęła mu na drodze do edukacji.

Tym niemniej w świecie naukowym pojawiają się tendencje do uznania edukacyjnego wpływu zabawy, a w tym gier. Udowadnianie na łamach niniejszej pracy, że niektóre rodzaje gier komputerowych uczą i rozwijają, byłoby wyważaniem drzwi dawno już otwartych. Jednakże warto poświęcić tej kwestii kilka słów, ponieważ notuje się obecnie w Polsce zmasowany atak na komputerową rozrywkę. Co ciekawe, atak nie ze strony środowisk naukowych, lecz mass mediów i politycznych lobby (czyli grup odpowiedzialnych za wspomniany wyżej, naganny sposób posługiwania się informacją w treści parlamentarnych aktów prawnych!).

Joanna Laszkowska wskazuje, iż zaobserwować można obecnie gwałtowny rozwój gier, w których aspekt edukacyjny wiąże się nie tylko z możliwością pozyskania nowej wiedzy, ale i rozwiązywaniem sytuacji problemowych. Takie produkcje wspierają rozwój umysłowy młodych ludzi, ucząc krytycznego poszukiwania, konstruowania znaczeń i zarazem rozwijając wyobraźnię. „Często grający musi wykorzystać swoje zdolności i umiejętności, aby rozwiązać problem, osiągnąć cel. Wyzwanie takie jest nie tylko stymulatorem myślenia twórczego, ale także wytwarza u grającego poczucie wartości. Poza tym gra komputerowa (...) zaciekawia, wyzwala energię twórczą, bardzo często dostarcza wiadomości, których nie przekazuje np. szkoła”¹⁶.

Bernadeta Smagacz tymczasem pisze, iż współczesne oprogramowanie multimedialne pozwala na „uruchomienie wielu torów przepływu informacji w postaci: obrazów statycznych i dynamicznych, słowa mówionego i drukowanego, muzyki, naturalnych odgłosów przyrody i techniki oraz tzw. języka działań. A wszystko po to, by pobudzić ucznia do spostrzegania, myślenia i działania. Za pomocą mediów można pokazać uczącym się te fragmenty rzeczywistości, które niedostępne są w bezpośredniej obserwacji. Prawdą jest więc następujące stwierdzenie: słyszę – łatwo zapominam, słyszę i widzę – zwykle pamiętam, słyszę, widzę i wykonuję – pamiętam i rozumiem”¹⁷. To z kolei brzmi niemalże jak definicja komputerowych gier przygodowych (zwanymi potocznie *przygodówkami*), „a więc takich, w których gracz powinien mieć duży wpływ na fabułę”¹⁸. To

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ J. Laszkowska, *Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze”, nr 392, wrzesień 2000, s. 29.

¹⁷ B. Smagacz, op. cit., s. 26.

¹⁸ J. Stasińko, *Alien vs. Predator? – gry komputerowe a badania literackie*, Wydawnictwo Naukowe

programy, których podstawą jest określona interaktywna historia opowiedziana obrazem statycznym lub dynamicznym (animacją lub filmem), dźwiękiem oraz słowem mówionym i pisanym. Fabułę, zazwyczaj nieliniową, cechuje interaktywność, bowiem na jej rozwój ma wpływ gracz, „słuchając, patrząc i wykonując”, a w konsekwencji „pamiętając i rozumiejąc”.

„Gry przygodowe (...) wykazują ściśle związki z paradygmatami różnych odmian powieści”¹⁹. W wywiadzie udzielonym wortalowi gry.o2.pl autor niniejszej pracy powiedział, iż produkcje tego typu „są niczym interaktywne powieści – ze wszystkich typów gier najbardziej zbliżone do literatury. Dobra przygodówka potrzebuje zmyślnego prozaika, gdy tymczasem FPS już niekoniecznie”²⁰.

Takie gry zdają się być doskonałym narzędziem w edukacji, przy założeniu, iż nauczyciel jest w stanie znaleźć taki produkt, którego styl czy fabuła będą współgrały z programem nauczania. „Gry przygodowe mogą być doskonałym uzupełnieniem i urozmaiceniem pracy w szkole – stwierdza Robert Dębski. – Dzięki grom komputerowym (...) możliwe jest stworzenie uczniowi mikroświata (...), który może istnieć nawet poza klasą: w domu, u kolegi, w klubie komputerowym”²¹. W sukurs temu zdaniu idzie Bernadeta Smagacz, wskazując na to, iż dzisiejszy świat dzieci jest bardziej dynamiczny i bogatszy niż dawniejszy. W związku z tym powinniśmy pozwolić młodym ludziom uczyć się czytać w sposób, które sami uznają za najlepszy i najbardziej dla nich atrakcyjny. Naszą rolą jest natomiast pomóc im w tym i odpowiednio ukierunkować.

Jednakże znalezienie stosownej w kontekście realizowanego programu gry przygodowej może nastroczać problemów, nawet jeśli nauczyciel będzie osobą otwartą na nowe media. O ile angliści mogą wykorzystać niemalże każdą grę przygodową, która posługuje się językiem angielskim, o tyle historycy, biologzy, matematycy czy fizycy mają już zadanie o wiele trudniejsze. Nikt nie uświadczy na rynku gier przygodowych o Izaakowi Newtonie czy semikonserwatywnych strukturach DNA. Dębski znajduje tu rozwiązanie, mówiąc, iż „nauczyciele potrafiący posługiwać się językami programowania komputerów nie są jednak skazani na korzystanie z gier już istniejących (...). Możliwe wydaje się tworzenie, na podstawie zasad komputerowej gry przygodowej, programów bardziej dostosowanych do potrzeb edukacyjnych pod względem fabuły, słownictwa czy struktur gramatycznych”²².

Laszkowska koresponduje z tym zdaniem, kładąc akcent na stwierdzenie, iż tworzenie gier edukacyjnych winno być domeną specjalistów z danych dziedzin,

Donlośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 94.

¹⁹ Ibidem, s. 103.

²⁰ Gry.o2.pl, 2007.

²¹ R. Dębski, *Przygodowe gry komputerowe jako komunikacyjne ćwiczenia językowe rozwijające umiejętności czytania*, „Języki obce w szkole”, nr 1, styczeń 1990, s. 51.

²² Ibidem.

którzy nie tylko znają treści przydatne dzieciom, lecz także rozumieją ich psychikę. A któż w szkole zna dziecko lepiej od jego wychowawcy?

Ta optymistyczna teza rozbija się jednak o analfabetyzm informatyczny współczesnego polskiego nauczyciela. Nauczyciel programista to mit, a w najlepszym przypadku ewenement, choć przecież potrzeby w zakresie dostosowania programu oświaty do gwałtownego rozwoju technik informacyjnych są ogromne. Nie zaspokoi ich ministerstwo, bowiem tajemnica ewentualnego sukcesu nauczyciela w klasie tak naprawdę związana jest z odmasowieniem edukacji podobnym do odmasowienia środków przekazu, wspomnianego przez Alvina Tofflera²³. (Znakomitym, lecz niestety rzadkim zarazem przykładem takiego odmasowienia w oświacie może tu być konsekwentna działalność Renaty Zujewicz – nauczyciela historii w jednym z liceów ogólnokształcących w Lubinie i zarazem dziennikarki lokalnej TV – która, realizując standardowy program nauczania, z sukcesem rozbudowuje go o multimedialne lekcje dotyczące historii miasta i organizuje przy tym powiatowe konkursy na film lub prezentację multimedialną o związanej z edukacją tematyce lokalnej).

Zdanie Dębskiego o możliwościach w kreowaniu gier przygodowych przez nauczycieli należałoby między bajki włożyć. Nie do końca jednak, gdyż okazuje się, iż najnowsze zdobycze w dziedzinie technologii informacyjnych mogą odmienić sposób nauczania dzięki możliwościom programowania bez... umiejętności programowania!

4. Przełamanie monopolu na tworzenie edukacyjnych gier przygodowych na przykładzie programu Adventure Maker

Rozwój programów do tworzenia gier przygodowych otworzył drogę dla też Laszkowskiej i Dębskiego. W internecie znaleźć można wiele programów, tzw. silników (*engines*) wyposażonych w GUI (*graphic user interface*) – graficzny interfejs użytkownika, umożliwiający osobom nieobeznanym z językami programowania wykreowanie własnej gry. Wystarczy podstawowa umiejętność obsługi komputera oraz znajomość oprogramowania biurowego w celu przygotowania materiałów źródłowych, takich jak np. rysunki czy zdjęcia.

Wśród wielu darmowych i relatywnie tanich silników znaleźć możemy tytuły takie jak: *Wintermute Engine*, *Adventure Game Studio*, *Game Maker*, *Adventure Maker*, *Mad*, *Sludge*, *AGAST*, *SCI Studio* czy *Visionaire*. Wszystkie one zostały przetestowane przez autora niniejszej pracy, który poświęcił kilka miesięcy na wybór narzędzia optymalnego w kontekście omawianego tematu. Najprostszym w obsłudze, a zarazem dającym największe możliwości okazał się program *Adventure Maker* – darmowy do zastosowań niekomercyjnych. Program ma bogatą instrukcję (niestety brak wersji polskojęzycznej), własną stronę internetową

²³ A. Toffler, *Odmasowienie środków przekazu*, w: idem, *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyłło, PIW, Warszawa 1997.

z odnośnikami do bezpłatnych dodatków poszerzających możliwości silnika, a także forum, które skupia obecnie przeszło trzy tysiące użytkowników z całego świata.

Silnik ten ma niezwykle przejrzysty GUI, a działanie procedur jest bardzo logiczne, dzięki czemu interaktywną fabułę jest w stanie wykreować osoba, która nie ma najmniejszego nawet pojęcia o programowaniu. Tworzenie gry przypomina nieco przygotowanie interaktywnej, hipertekstowej prezentacji w programie *Power Point* (umieszczanie i skalowanie zdjęć i tekstów, tworzenie tzw. *gorących punktów* – miejsc interakcji charakterystycznych dla popularnego w grach przygodowych oraz prezentacjach systemu *point&click*). Dla osób programujących *Adventure Maker* ma wsparcie w postaci języka Visual Basic, który umożliwia tworzenie zaawansowanych, profesjonalnych projektów.

Sam interfejs pozwala na zastosowanie własnych nazw dla lokacji, występujących na nich punktów interakcji, przedmiotów używanych w grze, a także zmiennych, dzięki którym możemy wprowadzić wiele logicznych ułatwień – określić na przykład, kiedy dany punkt interakcji lub przedmiot ma być aktywny. Aby zrozumieć mechanizm tworzenia i działania scen, należy posługiwać się logiką matematycznego równania.

Przykład:

- $\langle \text{lokacja} \rangle = \langle \text{scena} \rangle + (\langle \text{gorący punkt} \rangle = \langle \text{przedmiot} \rangle)$
- jeśli $\langle \text{przedmiot} \rangle$ w $\langle \text{scenie} \rangle$ to $\langle \text{zmienna przedmiotu} \rangle = 0$
- jeśli $\langle \text{zmienna przedmiotu} \rangle = 0$ to $\langle \text{gorący punkt} \rangle$ aktywny
- jeśli klikam $\langle \text{gorący punkt} \rangle$ wtedy $\langle \text{przedmiot} \rangle$ dodany do $\langle \text{inwentarza} \rangle$ i wtedy $\langle \text{zmienna przedmiotu} \rangle = 1$
- jeśli $\langle \text{zmienna przedmiotu} \rangle = 1$ to $\langle \text{gorący punkt} \rangle$ nieaktywny

Cykl tych równań to opis następującej sytuacji. Tworzymy scenę (np. pokój z biurkiem) poprzez zaimportowanie odpowiedniej ilustracji. W tej scenie ma zaistnieć przedmiot do wzięcia (np. pióro widoczne na biurku). Kliknięcie kursorem myszy na obiekt spowoduje, iż zostanie on dodany do inwentarza, a tym samym zniknie ze sceny dzięki zastosowaniu zmiennej. Bez zmiennej wystąpiłby błąd polegający na możliwości wielokrotnego wzięcia i tym samym pomnożenia w inwentarzu jednego i tego samego przedmiotu.

Znakomitym uzupełnieniem silnika jest system tzw. wtyczek (*plugins*) czyli dodatkowego oprogramowania zwiększającego możliwości. Takie wtyczki przygotowywane są przez użytkowników będących zarazem programistami i dostępne są bezpłatnie w sieci na stronie www.adventuremaker.com.

Opisywany silnik z powodzeniem stosowany jest w produkcjach profesjonalnych (casus: Cindy Pondillo – niezależna, amerykańska twórczyni komercyjnych gier przygodowych), jak i amatorskich. Ciekawym przykładem może tu być historia polskiej fundacji Dom Rodzinny, której członkowie postanowili stworzyć

grę przygodową dla wychowanków domów dziecka. Pełna polskojęzyczna wersja gry przeznaczona została do wykorzystania podczas akcji charytatywnych promujących potrzeby takich dzieci. Twórcy wybrali do realizacji pomysłu właśnie *Adventure Maker*. Swoją pracę przesłali pocztą elektroniczną autorom programu, a w odpowiedzi otrzymali bezpłatnie pełną komercyjną licencję.

5. Projekt „Magritte” jako przykład edukacji przez rozrywkę

Magritte to komputerowa gra przygodowa w konwencji surrealistycznego thrillera. Jej akcja dzieje się w alternatywnej rzeczywistości stworzonej na podobieństwo obrazów słynnego belgijskiego malarza René Magritte’a. Idea stworzenia tego produktu zrodziła się z potrzeby poparcia przykładem powyższych wywodów. Jednocześnie autor postanowił wykreować narzędzie, dzięki któremu będzie mógł przeprowadzić eksperyment przedstawiony przez niego na forum Polskiego Towarzystwa Badania Gier. Otóż zamierza on użyć gry jako testu w wybranej grupie młodzieży. Połowa uczniów miałaby w nią zagrać, druga połowa – przygotować się na temat twórczości Magritte’a, korzystając samodzielnie z wszelkich pozostałych źródeł. Następnie przeprowadzony zostałby sprawdzian, mający udowodnić, która grupa ma więcej informacji. Po nim autor zbadałby także dodatkowe okoliczności związane z czytelnictwem, sprawdzając, czy gracze dzięki zainteresowaniu fabułą opowieści sięgnęli dodatkowo po źródła pisane, czy też poprzestali na treści samej gry.

Zapytany przez dziennikarza wortalu gry.o2.pl o to, w jaki sposób rozrywka ma się w grze przeplatać z edukacją, autor odpowiedział „lokacje i zagadki w grze oparte są o malarstwo słynnego belgijskiego surrealisty René Magritte’a. Konia z rzędem jednak temu uczniowi, który zna to nazwisko. Historia sztuki, nawet gdyby funkcjonowała w programie szkół, byłaby równie zniechęcająca, co, powiedzmy, historia *sauté*. A gdyby tak podsunąć młodzieży grę przemycającą wiedzę o malarzu drogą obwodową, miast ośrodkowej? Wszak i przez zabawę można się uczyć, co zresztą wcale nie jest już dziś stwierdzeniem rewolucyjnym. Mój projekt sięga jednak dalej, bowiem ma za zadanie udowodnić nie tylko to, że gry uczą, ale i to, że przeciętny nauczyciel jest w stanie we własnym zakresie stworzyć edukacyjną grę jako pomoc w nauczaniu”²⁴.

Na łamach wortalu Przygodoskop napisano natomiast „autor obiecuje, że *Magritte* nie będzie zwykłym multimedialnym muzeum poświęconym malarzowi, zamiast suchej dydaktyki stawia bowiem na walory przygodowe i oniryczną atmosferę w stylu Lyncha. Oba cele – rozrywkowy i edukacyjny – mają się harmonijnie uzupełniać, a wiedza ma być przemycana w sposób naturalny. Oprawa graficzna będzie utrzymana w „malarzkiej” konwencji. Na załączonych

²⁴ Portal gry.o2.pl, 2007.

screenach widać dbałość o szczegóły i intrygującą wizję gry, z czego należy się tylko cieszyć”²⁵.

Projekt ów ma za zadanie udowodnić, iż możliwa jest nauka przez rozrywkę, zgodnie z myślą Huizingi, wspomnianego już autora *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, ale też, co ważniejsze, iż edukacyjną grę przygodową jest w stanie stworzyć każdy nauczyciel, bez znajomości jakiegokolwiek języka programowania, wzbogacając w ten sposób nieco zacofany pod względem użytkowania technologii informacyjnych polski system kształcenia. Gra taka zawsze mogłaby być dostosowana do realiów lokalnych – miejskich, szkolnych czy nawet klasowych. Uczniowie lub nauczyciele czy też postaci historyczne lub literackie mogłyby z powodzeniem stać się jej bohaterami. Joanna Laszkowska zauważa, iż im bardziej gra będzie oryginalna i zarazem im mniej będzie przypominać dotychczasowe formy przekazu, tym dłużej uczeń analizować będzie treści przekazywane za jej pośrednictwem. „Racjonalne i świadome korzystanie z gier komputerowych przez młodych ludzi ma wpływ na kształtowanie pozytywnych cech ich twórczości. Młody człowiek staje się bardziej oryginalny, otwarty na nowości, rozwija się jego aktywność motoryczna, sensoryczna, intelektualna i emocjonalna. Jego zachowanie zaczyna przybierać nie tylko charakter twórczy, ale także innowacyjny. Staje się w ten oto sposób twórcą, a nie jedynie odtwórcą nowoczesnej kultury”²⁶.

Literatura

- Aftab P., 2003, *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, tłum. B. Nicewicz, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Batorowska H., 2005, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej*, Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa AP w Krakowie, <www.ap.krakow.pl/ptn/ref2005/batorows.pdf>, 21 września 2008..
- Biblia Tysiąclecia*, wyd. IV, Ewangelia Mateusza 15, 13-14.
- Dębski R., 1990, *Przygodowe gry komputerowe jako komunikacyjne ćwiczenia językowe rozwijające umiejętności czytania*, „Języki obce w szkole”, nr 1, styczeń.
- Gry.o2.pl, 2007.
- Jadczak M., 1997, *Alfabetyzm funkcjonalny Polaków*, „Wychowanie, Miesięcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców”, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, nr 4-5, kwiecień-maj.
- Kondrat D., 2006, *Zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego*, „Remedium. Profilaktyka uzależnień i innych zachowań problemowych”, nr 2 (156), luty.
- Laszkowska J., 2000, *Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież*, „Problemy

²⁵ Przygodoskop.gry-online.pl, 2007.

²⁶ J. Laszkowska, op. cit., s. 34.

- opiekuńczo-wychowawcze”, nr 392, wrzesień.
- Mikołajko A., 2002, *O pożytkach z gier komputerowych*, „Edukacja i dialog”, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, nr 3 (136).
- Mińkowska K., 2002, *Możliwości efektywnego wykorzystania gier*, „Edukacja i dialog”, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, nr 3 (136).
- Przygodoskop.gry-online.pl, 2007.
- Siemieniecki B., 1997, *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Siemieniecki B., 1995, *System kształcenia informatycznego pedagogów*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 8.
- Smagacz B., 2005, *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Nowa Szkoła, „Miesięcznik społeczno-pedagogiczny”, nr 3 (631), marzec.
- Stachowiak B., 1998, *Komputery w edukacji. Kultura i Edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Stasienko J., 2005, *Alien vs. Predator? – gry komputerowe a badania literackie*, Wydawnictwo Naukowe Donlośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Stochmiałek J., 2005, *Alfabetyzacja informatyczna w kontekście procesu wykluczenia społecznego*, Chowania, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Toffler A., 1997, *Odmasowienie środków przekazu*, w: idem, *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyłło, PIW, Warszawa.