



Historia w rękach uczniów: tworzenie gier RPG jako innowacyjne narzędzie dydaktyczne

History in the Hands of Students: Crafting Role-Playing Games as an Innovative Didactic Tool

KATARZYNA WITEK-DRYJAŃSKA

Uniwersytet im. Adam Mickiewicza w Poznaniu

katarzyna.witek-dryjanska@amu.edu.pl

ORCID: 0000-0003-1845-2841

ABSTRACT: All participants in the roundtable discussion on the topic: Students as Authors of Their Own Historical Knowledge in History Lessons, agreed that students should create their own historical knowledge, putting forward numerous proposals for change in the education system. This discussion took place during the 1st Student and Doctoral Congress of History Didactics held on 9–10 May 2024 at the Faculty of History of Adam Mickiewicz University. It was one of the four discussions held as part of the World Café meeting (a collaborative dialogue process).

The aim of this article is to present the recommendations for change relating to historical education in schools, developed during the roundtable discussion, and an attempt to facilitate their implementation in contemporary education using a didactic tool that can be a historical role-playing game.

KEYWORDS: historical role-playing games, historical education, active methods, didactic tools, *World Café*.

Wprowadzenie

Współczesna edukacja staje przed rosnącymi wyzwaniami związanymi z koniecznością dostosowania metod nauczania do dynamicznych zmian dokonujących się w gospodarce i społeczeństwie. W kontekście edukacji historycznej temat ten stał się podstawą rozmów i dyskusji podczas I Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii, który odbył się



w dniach 9–10 maja 2024 r. na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.¹

Inspiracją do napisania artykułu stała się dyskusja stolikowa, która odbyła się w ramach zorganizowanego podczas Kongresu *World Café*. Jej tematem przewodnim była: „HISTORIA W DZIAŁANIU, czyli uczennice i uczniowie jako aktywni twórcy i interpretatorzy szkolnej wiedzy historycznej”, a dokładniej dyskusja podjęta przy moderowanym przeze mnie stoliku wokół podtematu: „Uczniowie i uczennice jako autorzy własnej wiedzy na lekcjach historii”. Jej uczestnicy wyrazili przekonanie, że edukacja historyczna, podobnie jak cały system edukacji w Polsce, powinna ulec zmianie. W nowym systemie nauczyciele powinni, towarzyszyć uczniom w procesie zdobywania wiedzy i rozwoju, tworząc z nimi relację bardziej partnerską mentor–uczeń, gdzie nie jedna, ale obie strony uczą się od siebie nawzajem. Organizacja procesu dydaktycznego opierałaby się na takich sytuacjach edukacyjnych, które umożliwiają uczniom podejmującym najprostsze choćby wyzwania badawcze, w sposób aktywny i twórczy, podejmować próby tworzenia własnej wiedzy historycznej.

Podstawą tych działań powinny być aktywne metody dydaktyczne inspirowane lub wręcz będące metodami badawczymi, wykorzystujące elementy gamifikacji i możliwe do zastosowania w praktyce edukacji historycznej. Gry wpływają bowiem na działania, aktywne, sprawcze podejście do uczenia się historii. Oddziałują pozytywnie na zaangażowanie uczniów, wzmacniają ich zdolność zapamiętywania i rozumienia nowych treści, podobnie jak wspierają proces kształtowania kompetencji kluczowych w odpowiedzi na wyzwania XXI wieku². Uczenie się w działaniu, to także silne i sprawdzone

¹ Zob. I Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii, www.historia.amu.edu.pl/wiadomosci/konferencje,-seminaria,-wyklady/i-studencko-doktorancki-kongres-dydaktyki-historii [dostęp: 10.10. 2024 r.].

² Rada Unii Europejskiej w zleceniu wydanym 22 maja 2018 r. „w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie” wskazała osiem kompetencji kluczowych niezbędnych w nadchodzących latach: (1) „kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji”; (2) „kompetencje w zakresie wielojęzyczności”; (3) „kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii”; (4) „kompetencje cyfrowe”; (5) „kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się”; (6) „kompetencje obywatelskie”; (7) „kompetencje w zakresie przedsiębiorczości”; (8) „kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej”. Polska Rada Ministrów przyjęła 25 stycznia 2019 roku „Zintegrowaną Strategię Umiejętności 2030”, w której podzieliła powyższe kompetencje na umiejętności podstawowe (powyższe kompetencje [1]–[4]) oraz umiejętności przekrojowe (powyższe kompetencje od [4]–[8], z wyróżnionymi dodatkowo umiejętnościami w zakresie pracy zespołowej: zdolności adaptacji do nowych warunków; przywódcze; związane z wielokulturowością; związane z kreatywnością i innowacyjnością). Zob. pełny tekst: „Zalecenia rada zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie”: [www.eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [dostęp 20. 10. 2024 r.]; Zintegrowana Strategia Umiejętności 2023: www.zsu2030.mein.gov.pl [dostęp. 20.10. 2024 r.].

w praktyce oddziaływanie wychowawcze, związane nie tylko z umiejętnością pracy w zespole i komunikacją, ale też z kształtowaniem u uczniów poczucia odpowiedzialności za podjęte zobowiązania, w tym za zdobywanie wiedzy i rozwiązywanie realnych problemów poznawczych.

Celem artykułu jest zaprezentowanie, w jaki sposób gry fabularne RPG (ang. *Role-Playing Games* — RPG) mogą przyczynić się do realizacji postulatów sformułowanych w trakcie wspomnianej dyskusji stolikowej. W artykule skupiono się na roli gier RPG w kształtowaniu uczniów jako aktywnych twórców wiedzy historycznej, współpracujących z nauczycielami oraz pracownikami lokalnych instytucji kultury, którzy w tych relacjach pełnią rolę mentorów.

Kompetencje uczniów a przyszły rozwój

We współczesnym systemie edukacji, na lekcjach historii oraz innych przedmiotach, wciąż dominują metody podające, polegające na słownym przekazie wiedzy w formie wykładu, opowiadania czy pracy z materiałem dydaktycznym, zazwyczaj podręcznikiem, a niekiedy źródłem historycznym. Taki rodzaj nauczania pozostawia uczniom niewielką przestrzeń na podejmowanie własnej aktywności w procesie zdobywania wiedzy.

Niepodważalnym argumentem, często podkreślanym przez nauczycieli jest fakt, że realizacja programu nauczania historii z wykorzystaniem metod aktywnych zabiera więcej czasu niż użycie metod podających, co w perspektywie przeładowania programu (podstawa programowa z historii) okazuje się trudne do zrealizowania.

W styczniu 2023 r. opublikowany został raport CBOS *Polskie szkoły 2022*. Badanie to ma charakter cykliczny i realizowane było także w latach: 1989, 2001, 2007 i 2014. Respondentów zapytano w nim o 14 zagadnień dotyczących polskiej szkoły. Wypowiadali się między innymi na temat tego, czy szkoła uczy patriotyzmu, zasad moralnych, tolerancji, samodzielnego myślenia i radzenia sobie z problemami współczesnego życia, a także czy współpracuje z rodzicami, dba o rozwój fizyczny uczniów, zapewnia im bezpieczeństwo, chroni przed przemocą oraz czy zapewnia wysoki poziom wiedzy.³ Najwyżej oceniano w nim uczenie przez szkołę patriotyzmu — 84% pozytywnych odpowiedzi w grupie respondentów posiadających dzieci w wieku szkolnym i 76% w grupie osób nieposiadających dzieci szkolnych.⁴ Drugą, wysoką pozycję odnotowano w odpowiedzi na pytanie o uczenie się zasad moralnych

³ Zob. M. Feliksiak (oprac.), *Komunikat z badań CEBOS. Polskie szkoły 2022*, nr 2, 2023 [PDF, Online], www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_002_23.PDF s. 4-8.

⁴ W dalszej części opisu raportu w nawiasach będę podawała dane procentowe respondentów mających dzieci w wieku szkolnym, a po nich dane respondentów niemających dzieci w wieku szkolnym.

w szkole — 80% i 70% w tej samej zróżnicowanej grupie rodziców dzieci uczących się i nieposiadających dzieci w szkole. Najniżej w badaniu oszacowano takie umiejętności, jak: uczenie pracy zespołowej, współdziałania przy rozwiązywaniu problemów — 61% i 50%, samodzielnego myślenia: 52% i 47% czy radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie — 33% i 33%. Podobnie słabo oceniono przygotowanie przez szkołę uczniów do aktywnego udziału w życiu lokalnej społeczności — 48% i 46% oraz w przygotowaniu do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju — 35% i 42%. Badania CBOS pokazały również spadek oceny podanych wskaźników względem roku 2001 i 2007 o kilka punktów procentowych.⁵ Zatem, mimo zmian dydaktycznego oblicza współczesnej szkoły postulowanych przez pedagogów, psychologów, dydaktyków ogólnych i dydaktyków przedmiotowych, dotyczących między innymi stosowania metod aktywnych, kształtujących kompetencje podstawowe uczniów, w oczach społeczeństwa dostrzegany jest jej regres.

Na takie postrzeganie szkół przez respondentów wpłynęło wiele czynników, w tym sytuacja pandemiczna COVID-19 (2020 i 2021 rok), która z jednej strony oznaczyła się bardzo negatywnie na sferze kontaktów społecznych i równowagi psychicznej u wielu osób uczących się. Spowodowała również, że szkoły musiały szybko przejść na edukację zdalną, zazwyczaj niepraktykowaną wcześniej przez żadną z placówek, co skutkowało zagubieniem, frustracją i napięciem u uczniów, nauczycieli i rodziców. Z drugiej strony sytuacja pandemiczna przyspieszyła proces cyfryzacji szkolnictwa w Polsce, umożliwiła wykorzystanie narzędzi cyfrowych na lekcjach oraz globalną wymianę doświadczeń i dobrych praktyk między nauczycielami z całego świata. Pozwoliła ona również na kształtowanie wśród uczniów kompetencji cyfrowych oraz zmusiła nauczycieli do przemodelowania tradycyjnego schematu nauczania, przemyślenia form i metod pracy, dając im przestrzeń do kreowania na nowo swoich lekcji.

Paląca potrzeba rozwoju u uczniów kompetencji podstawowych jest też doskonale widoczna w świetle trendów prognozowanych przez *Infuture Institute* w raporcie z 2024 r. Wskazuje on, że w obszarze niedalekiej przyszłości, poza szerokim rozwojem technologii w większości dziedzin, rozwiną się zagrożenia związane ze zniekształceniem rzeczywistości, powiązane z AI (ang. *Artificial Intelligence* — AI), która umożliwia tworzenie zaawansowanych *fake newsów* i *deepfakeów*, czyli manipulowanie treściami multimedialnymi, w taki sposób, iż bardzo trudno je zweryfikować. Jednocześnie też bardzo łatwo produkować nieprawdziwe treści i masowo je upowszechniać wśród najmłodszych, mających ograniczone, a niekiedy żadne umiejętności weryfikacji treści i myślenia krytycznego. Tworzy to niebezpieczne pole dla upowszech-

⁵ M. Feliksiak (oprac.), *op. cit.*, s. 8.

niania się antynaukowych poglądów i może budzić sceptycyzm w stosowaniu nowych metod i nowych technologii w nauczaniu i uczeniu się historii.⁶ Dla szkoły współczesnej kształtowanie u uczniów kompetencji informacyjnych i cyfrowych jest zatem ogromnym, ale też bardzo realnym wyzwaniem.

Uczniowie i uczennice jako autorzy własnej wiedzy na lekcjach historii

Podjęty podczas kongresowej dyskusji *World Café* temat: „Uczennice i uczniowie jako autorzy własnej wiedzy na lekcjach historii” nie wzbudził zastrzeżeń żadnego z gości i gościń zasiadających przy stoliku. Wszyscy zgodnie przyznawali, że uczniowie powinni rozwijać swoje umiejętności i kompetencje w kierunku samodzielnego tworzenia wiedzy historycznej i jej prezentowania uwzględniającego podstawy warsztatu badawczego historyka. Co więcej, sugerowano, że musi to być warsztat nowoczesny, odwołujący się do zdobyczy historii cyfrowej, multimedialnej, wizualnej. Kształtowanie jego podstaw na lekcjach historii powiązано z kompetencjami informacyjnymi, krytycznym myśleniem — ze zdolnością wyszukiwania, analizowania, weryfikowania i poprawnego poznawczo i metodologicznie interpretowania informacji. Ponadto wskazano na kompetencje społeczne, a wśród nich na umiejętność pracy i zarządzania zespołem oraz kompetencje cyfrowe związane m.in. z umiejętnością wyszukiwania informacji w bazach archiwalnych czy bibliotecznych, jako tych, które uczą samodzielności i rzetelności w zdobywaniu i tworzeniu wiedzy historycznej. Uczestnicy dyskusji, a byli wśród nich dydaktycy historii, edukatorzy muzealni, doktoranci i studenci — przyszli nauczyciele historii, wskazali na kilka obszarów, które powinny ulec zmianie. Przedstawiam je poniżej.

(a) Metodyka pracy i narzędzia dydaktyczne

Uczestnicy dyskusji zaznaczali, że chcąc kształtować kompetencje podstawowe u uczniów, należy poddać zmianie metody i narzędzia dydaktyczne. Nauczyciele powinni zdać sobie sprawę z faktu, iż nie muszą wszystkiego robić sami, a wręcz przeciwnie powinni oni stworzyć uczniom przestrzeń do samodzielnego badania, interpretacji i konstruowania wiedzy historycznej. W związku z tym konieczne jest przekazanie uczniom części odpowiedzialności za ich uczenie się. Pozostawienie im większej autonomii w trakcie zajęć, mimo pozornej straty czasu na pogłębianie wiedzy, w odczuciu wielu nauczycieli, może owocować znaczącymi korzyściami w zakresie rozwoju społecznego, osobistego i praktycznego. Jest to szczególnie istotne w kontekście

⁶ Zob. Infuture Instytut, Mapa Trendów, www.infuture.institute/mapa-trendow/#map [dostęp: 15.11.2024 r.].

potrzeby kształtowania u osób uczących się samodzielności, kreatywności i inicjatywności.

Szkoła powinna odchodzić od prowadzenia zajęć z pozycji *ex cathedra* i porzucić łatwą pokusę stosowania metod podających na lekcjach, ze świadomością, że kształtują one bierny stosunek uczniów do historii jako wiedzy gotowej i niedyskutowalnej. Zamiast tego, uczestnicy dyskusji proponowali metody aktywizujące polegające na uczeniu się poprzez działanie i przeżywanie. Zaproponowano m.in. metodę projektu, myślącej klasy i odwróconej klasy, tworzenie funkcjonalnych map myśli, gier cyfrowych i różne rodzaje dyskusji. Dzięki tym metodom i wsparciu nauczycieli uczniowie mieliby uczyć się i rozwijać własny warsztat badawczy, w tym kompetencje informacyjne, poczynając od wyszukiwania i pracy ze źródłem, przez jego analizę, krytykę i interpretację z wykorzystaniem narzędzi tradycyjnych i cyfrowych.

(b) Warsztat badawczy historyka — „Młody historyk”

Przyjmując specyfikę edukacji historycznej i niezbędnych umiejętności wpisujących się w warsztat badawczy historyka, uczestnicy dyskusji, położyli nacisk na kształtowanie u uczniów umiejętności pracy z mapą oraz źródłami historycznymi. Praca ta początkowo instruowana przez nauczyciela, w kolejnych etapach stawałaby się przestrzenią samodzielnej pracy ucznia, dając mu szerokie kompetencje informacyjne. Jako dobrą praktykę w kształtowaniu tych kompetencji wskazano stworzenie przewodnika po źródłach, który krok po kroku prezentowałby, jak należy je analizować, weryfikować, interpretować, porównywać. Jako formę ćwiczenia tych umiejętności zaproponowano analizowanie i porównywanie informacji zawartych w hasłach wolnej internetowej encyklopedii — Wikipedia ze źródłami historycznymi i tekstami naukowymi, czego następstwem byłoby ich merytoryczne poprawianie bądź potwierdzanie prawdziwości. Praca ze źródłami, porównywanie ich i falsyfikacja innych tekstów kultury, to umiejętności, które w czasach dezinformacji stają się naszą tarczą przed oszustwami i manipulacjami ze strony jej twórców.

Dyskutanci zwrócili też uwagę na uświadomienie uczniom realiów pracy historyka i archiwisty, w tym też obszaru cyfrowego. Przenieśli zatem akcenty z nauczania na uczenie się historii, z pasywnego przyswajania wiedzy historycznej, na umiejętności i kompetencje jej tworzenia, co w sumie daje krytyczny wgląd w pracę innych i możliwość samodzielnego poruszania się w świecie wiedzy, co dzięki rewolucji cyfrowej jest bardziej realne niż kiedykolwiek.

(c) Relacja Mentor — Mentee

Nie uda się jednak tego wszystkiego wprowadzić do pracy dydaktycznej na lekcjach, jeżeli nie ulegną zmianie relacje nauczyciel — uczeń. Najlepsze rozwiązanie tego problemu dyskutanci widzieli w modelu relacji partnerskiej

między nauczycielem–mentorem a uczniem–mentee. Towarzyszyło im przy tym założenie o możliwej zmianie kierunku oddziaływania i roli: z ucznia na mentora i z nauczyciela na uczącego się. Taka relacja pozwala wspierać rozwój samodzielności u uczniów i budzić w nich ducha uczenia się współpracy. Wyrasta ona z założeń paradygmatu humanistycznego i polega na wzajemnym zaufaniu, szacunku i otwartości osób nauczających i uczących się. Jak wskazuje jedna z wielu definicji mentoring to:

[...] partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, by uczeń, dzięki zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji.⁷

Postulat mentoringu wymaga nowego podejścia do kształcenia przyszłych nauczycieli historii i włączenia do ich warsztatu wiedzy, a przede wszystkim umiejętności pracy jako mentorów. Otwarcie lekcji historii na działania osób uczących się, zakłada też uważność na ich opinie, potrzeby, rozwój oraz mądre towarzyszenie im w procesie edukacyjnym. Szkoła w obecnym kształcie absolutnie nie jest w stanie sprostać tym postulatom.

(d) Współpraca z instytucjami nauki i kultury

Istotnym elementem dyskusji stolikowej okazała się kwestia współpracy instytucji edukacyjnych z podmiotami zaangażowanymi w badania historyczne i ich udostępnianie. Wśród instytucji tych uczestnicy dyskusji zgodnie wskazali na ośrodki akademickie, archiwa państwowe i regionalne, muzea oraz biblioteki. Zdaniem dyskutantów, współpraca taka stwarza szereg korzyści dla uczniów i nauczycieli. Przede wszystkim umożliwia młodym ludziom bezpośredni kontakt ze środowiskiem profesjonalnych historyków, co sprzyja transferowi wiedzy i doświadczenia, a także kształtowaniu postaw badawczych. Co więcej, współpraca między szkołami a instytucjami nauki i kultury może przybierać formę wspólnych projektów edukacyjnych z potencjałem badawczym, takich, jak organizowanie tymczasowych wystaw, spotkań z ekspertami czy aktywnego uczestnictwa w wykładach popularnonaukowych. Daje to uczniom szansę zaznaczenia podmiotowości w procesie tworzenia i upowszechniania wiedzy historycznej, a także rozwijania kompetencji organizacyjnych, komunikacyjnych i przedsiębiorczości.

Przedstawione postulaty, sformułowane w toku dyskusji, wskazują na zmiany, jakie powinny się dokonać w edukacji historycznej, metodyce nauczania historii oraz w relacji nauczyciele–uczniowie podczas lekcji historii. Uczeń jako „młody historyk”, prowadzony przez wspierającego go nauczy-

⁷ S. Karwala, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, WSB-NLU, Nowy Sącz 2007, s. 67.

ciela, rozwija swój warsztat badawczy dzięki samodzielnym działaniom projektowym oraz metodom aktywizującym, korzystając z zasobów i wsparcia nauczyciela oraz instytucji nauki i kultury.

Gry RPG w edukacji historycznej

Rodzaje i definicja gier RPG

Gry fabularne RPG (ang. *Role-Playing Games* — RPG) to zróżnicowana kategoria gier, w których uczestnicy, wcielając się w fikcyjne postacie, współtworzą interaktywne narracje w ramach ustalonych reguł i fabuły. Ten rodzaj rozgrywki, zakorzeniony w idei odgrywania ról, oferuje szerokie spektrum doświadczeń, poczynając od klasycznych sesji przy stole, gdzie gracze przeprowadzają rozgrywkę, korzystając z map, podręczników i kości, po immersyjne przygody w wirtualnych światach lub podczas żywych inscenizacji. Gry te różnią się między sobą sposobem rozgrywki. Wszystkie wymagają jednak kreatywności, cierpliwości i dysponowania czasem.

W tradycyjnych, „papierowych” grach RPG, gracze i Mistrz Gry (ang. *Game Master* — GM) wspólnie tworzą historię, opierając się na zasadach określonych w podręczniku. GM pełni rolę narratora, wprowadza graczy w świat gry i zarządza dziejącymi się wydarzeniami. Gracze, z kolei, wybierają postacie, w które wcielają się podczas rozgrywki i podejmują za nie decyzje, reagując na stawiane przed MG przeszkody. Ich sukces i porażka zależne są od przypadku oraz umiejętności i cech danej postaci określanych wcześniej przez system wybranej mechaniki gry. Ta forma rozgrywki wymaga zarówno wyobraźni, jak i umiejętności społecznych, gdyż gracze muszą ze sobą współpracować, negocjować i rozwiązywać problemy lub rywalizować.⁸

Wraz z rozwojem technologii tradycyjne mechaniki RPG zostały przeniesione do cyfrowego świata, czego efektem było powstanie komputerowych gier RPG (ang. *Computer Role-Playing Games* — CRPG). W grach tych gracze wcielają się w wybrane postacie lub tworzą własne avatary i eksplorują wirtualne krainy, realizując zadania, podejmując walki z przeciwnikami oraz rozwijając umiejętności swoich bohaterów. Współczesne CRPG oferują także tryb wieloosobowy, umożliwiając wielu graczom współpracę lub rywalizację w czasie rzeczywistym. W kontekście edukacyjnym komputerowe RPG są jednak stosowane rzadko, głównie z uwagi na ograniczenia sprzętowe i trudności z ich bezpośrednim włączeniem do programu zajęć. Niemniej niektórzy nauczyciele dostrzegają ich potencjał edukacyjny i proponują uczniom samodzielne korzystanie z wybranych tytułów jako dodatkową aktywność

⁸ J. Romaneczko, *Walory edukacyjno-terapeutyczne gier fabularnych — metaanaliza*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2019, nr 9, s. 277-279.

bądź prezentują z nich krótkie filmy ukazujące reprodukcje historyczne. Nauczyciel musi jednak najpierw samemu je poznać i ocenić, czy nadają się do polecenia swoim uczniom, ponieważ większość z nich zawiera liczne sceny przemocy, sceny intymne oraz przekłamania historyczne. Przykładem firm, które zaczęły wprowadzać w swoich produkcjach odcięte od wymienionych zagrożeń ścieżki dydaktyczne, jest Ubisoft, który w trzech ostatnich produkcjach z serii *Assassin's Creed* umożliwia uczestnikom podróż po Starożytnym Egipcie, Grecji oraz IX-wiecznej Skandynawii i Anglii. Podążając za wskazanymi na mapie punktami można w nich podróżować i poznawać realia historyczne miejsc, postaci, budynków czy zwyczajów i tradycji.⁹

Innym popularnym wariantem gier RPG są gry fabularne na żywo (ang. *Live Action Role Playing* — LARP), w których gracze fizycznie wcielają się w swoje postacie, używając kostiumów i rekwizytów. W LARP-ach nacisk kładziony jest na interakcję między graczami i improwizację, a reguły są często mniej formalne niż w przypadku tradycyjnych RPG.

Poza nimi w ostatnich latach coraz większą popularnością zaczęły cieszyć się gry narracyjne, które stawiają na pierwszym miejscu budowanie wspólnej historii. W przeciwieństwie do systemów symulacyjnych, gdzie mechaniki są skomplikowane, gry narracyjne oferują proste zasady, które służą jako narzędzie wspierające rozwój fabuły. Gracze aktywnie uczestniczą w tworzeniu historii, podejmując decyzje, które bezpośrednio wpływają na jej przebieg. Elastyczność tych gier pozwala na dużą swobodę w kształtowaniu świata gry i postaci, co sprzyja kreatywności graczy.

Ostatnie — gry hybrydowe — łączą w sobie elementy różnych rodzajów RPG, oferując unikalne doświadczenia. Mogą to być na przykład gry, które łączą elementy tradycyjnych RPG z elementami gier wideo, wykorzystując technologie takie, jak rzeczywistość rozszerzona.

Przygotowanie historycznej gry RPG

Stworzenie wiarygodnego i angażującego świata gry RPG, odbywającego się w realiach historycznych, wymaga od twórców, w tym wypadku uczniów, znajomości danej epoki oraz postaci i wydarzeń z nią związanych. Niezbędne są im więc umiejętności z zakresu wyszukiwania, porównywania i analizowania informacji zawartych w źródłach i publikacjach książkowych. Następnie, po zgromadzeniu wiedzy, należy rozpatrzyć ją pod kątem możliwości, jakie daje ona w zakresie kreowania fabuły gry, czyli: postaci, miejsc, wydarzeń i wyzwań stawianych przed graczami. W kolejnym kroku twórcy podchodzą więc do projektowania świata, systemu gry oraz panujących w niej za-

⁹ Oficjalna strona firmy Ubisoft, prezentująca dostępne wycieczki krajoznawcze, www.ubisoft.com/pl-pl/game/assassins-creed/discovery-tour [dostęp: 15.11. 2024 r.].

sad, które muszą być zgodne z realiami historycznymi, dostępną ówczesnie technologią, możliwościami komunikacyjnymi oraz społecznymi. Systemy wyzwań i walki zazwyczaj oparte są na punktach umiejętności postaci oraz rzutach wielościennymi kośćmi. Twórcy kreują postacie, uwzględniając ich historie, motywacje rządzące ich wyborami oraz relacje, w jakich się znajdowały. Wśród nich znajdują się postacie, w które wcielają się gracze oraz postacie niezależne, będące ich przeciwnikami bądź możliwymi sprzymierzeńcami, kierowane przez Mistrza Gry. To on kontroluje system podczas rozgrywki. Kieruje się przy tym ustalonymi zasadami i scenariuszem. Podczas wyzwań to Mistrz informuje o liczbie oczek pozwalającej na osiągnięcie przez graczy sukcesu lub porażki w danym zadaniu oraz opisuje ich dalszy los. Ważny jest więc tworzony scenariusz gry, który powinien uwzględniać pewne ramy rozgrywki, poza które gracze nie mogą wychodzić oraz możliwe podczas rozgrywki konsekwencje udanych lub nieudanych działań podjętych podczas wyzwania, czyli kary, nagrody i kolejne etapy przygody. W razie zaistnienia nieuwzględnionej opcji podczas rozgrywki decyzję podejmuje Mistrz. To on odgrywa główną rolę w interpretacji historii i adaptacji jej do potrzeb rozgrywki. Mistrz jest nie tylko narratorem, ale również strażnikiem historycznej autentyczności. Musi jednocześnie w czasie rozgrywki wykazać się umiejętnością improwizacji, która pozwala mu dynamiczne reagowanie na działania graczy, zarazem zachowując spójność z realiami historycznymi. Co ważne, scenariusz gry jako fundament angażującej rozgrywki, powinien zawierać wprowadzenie z zarysem tła historycznego oraz zawiązanie akcji. Rozwinięcie obejmuje opisy miejsc, prezentację postaci niezależnych, wyzwania i przeszkody oraz punkty zwrotne. Zakończenie definiuje finał przygody i konsekwencje działań graczy.¹⁰

Potencjał edukacyjny gier RPG

Coraz częściej w publikacjach naukowych znaleźć można artykuły na temat potencjału wykorzystania gier RPG w edukacji. Prezentowane są badania zarówno w Polsce, jak i na świecie nad wykorzystaniem ich m.in. w obszarze zajęć językowych, historii czy psychologii.¹¹ Osoby biorące w nich udział według badaczy uczą się współpracy, zespołowego rozwiązywania problemów, wrażliwości na innych oraz rozwijają kompetencje językowe, społeczne i psychologiczne. Jako narzędzie edukacyjne gry pozwalają przesunąć część odpowiedzialności za uczenie się z nauczycieli na uczniów, przełamać do-

¹⁰ J. Białek, K. Gaca, *Gry fabularne*, [w:] *Powtórka z historii rozrywki. Szkice historyczne i archeologiczne*, pod red. M. Frankiewicza, M. Michalskiego i J. Wojtczaka, FNCE, Poznań 2024, s. 451-453; A. Szymanik, M. Kostrzewa, *Gry narracyjne jako metoda i narzędzie w nauce*, „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość” 2012, nr 9-10, s. 166-168.

¹¹ J. Romaneczko, *op. cit.*, s. 276-289.

tychczasowe tradycyjne schematy zajęć, wykorzystać nabytą teoretycznie wiedzę w praktyce oraz lepiej zrozumieć pojęcia abstrakcyjne, takie jak np. rzeczywistość historyczna. Umożliwiają one również nauczycielom oddziaływanie wychowawcze i dopasowanie formuły pracy do indywidualnych potrzeb uczniów.

Wśród negatywnych aspektów tej formy nauki wskazywano jej czasochłonność w przygotowaniu scenariusza i materiałów potrzebnych do rozgrywki oraz jej przeprowadzenia i omówienia po zakończeniu. Ponadto wymaga ona specyficznych umiejętności od nauczycieli, takich jak np. umiejętność improwizacji i przewodzenie uczniom podzielonym na zespoły. Trudności mogą pojawić się też, kiedy relacje panujące w klasie są nieprzyjemne i prowadzą do spięć w grupach.¹²

Mimo świadomości negatywnych stron gier RPG uważam, że w odniesieniu do wskazanych podczas tej dyskusji postulatów wykorzystanie ich może stać się dobrym narzędziem motywowania, angażowania i edukowania uczniów. Szczególnie jeżeli dobrze obudujemy ją dydaktycznie i zaproponujemy uczniom w postaci projektu edukacyjnego.

Uczniowie jako twórcy wiedzy historycznej a gry RPG

Przygotowywanie gry RPG nie jest rzeczą prostą. Wymagana jest do tego kreatywność, znajomość podstawowych systemów i mechanik gry oraz umiejętność opowiadania i prowadzenia historii. Dodatkowo, kiedy myślimy o historycznej wersji, to musimy wziąć pod uwagę bardzo dobrą znajomość realiów historycznych i postaci, które umieszczone są w fabule. Narzędzie dydaktyczne, jakim jest historyczna gra RPG, pozwala nie tylko na uczenie się historii podczas udziału w rozgrywce, symulującej pewne wydarzenia czy miejsca historyczne, może też kształtować u uczniów kompetencje podstawowe i czynić z nich autorów własnej wiedzy historycznej w angażującej i interesującej formule. Uważam, że gra RPG jest też świetnym przykładem narzędzia dydaktycznego, które umożliwia wprowadzenie zmian wypracowanych podczas dyskusji do procesu nauczania historii.

Tworzenie gry RPG możemy zaproponować uczniom w formie projektu edukacyjnego złożonego z warsztatów, wyjazdów edukacyjnych i przestrzeni samodzielnej, kreatywnej pracy uczestników ze wsparciem mentorów — nauczycieli, pracowników instytucji kultury i nauki czy różnych stowarzyszeń. Poniżej przedstawiam kolejne etapy działania projektowego, wskazując przy tym na zdobywane przez uczniów kompetencje i umiejętności oraz wypracowane propozycje zmian w nauczaniu historii.

¹² *Ibidem*, s. 284-285.

Etap pierwszy — cele i współpraca

Pierwszym bardzo ważnym etapem w planowanych działaniach jest określenie celu podejmowanego projektu i wybór takiego tematu, który poza pogłębieniem wiedzy wzbudzi u uczniów zainteresowanie oraz pozwoli wpływać na lokalne otoczenie. Warto wykorzystać do tego historię lokalną bądź regionalną i wejść we współpracę z okolicznymi stowarzyszeniami czy instytucjami kultury i nauki. W ten sposób możemy otrzymać nie tylko wsparcie merytoryczne od pracowników tych instytucji, ale również w ramach zrównoważonego rozwoju starać się wspólnie o finansowanie projektu z różnych grantów. Ponadto dzięki tej współpracy uczestnicy mogą poznać realia pracy w tych instytucjach oraz ich zasoby, materiały czy możliwości, jakimi dysponują. Wspólne działania pozwolą dodatkowo na dostęp do przestrzeni danych instytucji oraz dzięki sieciowaniu i wykorzystaniu mediów społecznościowych na dotarcie do szerszego grona odbiorców szczególnie jeżeli zakładamy oddziaływanie na lokalną społeczność i propagowanie w niej wytworzonej przez uczniów wiedzy.

Etap drugi — warsztat młodego historyka

W drugim etapie należy zadbać o odpowiednie przygotowanie merytoryczne uczniów. Warto zaproponować je specjalistom, osobom ze współpracujących podczas projektu instytucji. Uczniowie mogą odbyć je w przestrzeniach danego muzeum czy archiwum i zapoznać się *in situ* z ich zasobami czy ekspozycjami. Chcąc więc kształtować u uczniów kompetencje informacyjne, można zorganizować w archiwum warsztaty z zakresu wyszukiwania i analizy źródeł historycznych oraz realiów pracy archiwisty, w tym katalogowania i opisu źródeł. W bibliotece można przeprowadzić warsztaty z zakresu wyszukiwania informacji w zasobach bibliotecznych, bazach cyfrowych biblioteki, jak i innych dostępnych w Internecie. Specjaliści z archiwów społecznych mogą przygotować uczniów do przeprowadzania miniwywiadów, tworzenia dokumentacji fotograficznej, wykorzystywania i opisywania historii mówionych. Muzealnicy natomiast mogą nie tylko pogłębiać wiedzę uczniów z zakresu lokalnej historii, ale też nauczyć ich opisywania i analizowania kultury materialnej.

Poza współpracą ze specjalistami z lokalnych instytucji kultury warto tak dobrać zespół mentorski, by każde warsztatowe działanie miało swojego osobnego mentora, do którego uczniowie mogą się udać w każdej chwili i na każdym etapie trwania projektu. Przy tworzeniu historycznej gry RPG niezbędną osobą będzie nauczyciel historii. Z kolei przygotowanie oprawy graficznej wymaga umiejętności korzystania z narzędzi cyfrowych do komunikacji czy gromadzenia materiałów. Tu pomoc nauczyciela informatyki może być niezbędna. Przeprowadzenie warsztatów z wykorzystywania *Mi-*

crosoft Teams jako przestrzeni do komunikacji i pracy w wirtualnej chmurze. Zapoznanie uczniów z platformami *Canva* czy *Genially* do graficznego przygotowywania kart postaci bądź map pozwoli na wykorzystanie tych umiejętności w praktyce, nie tylko podczas konkretnego projektu, ale również w innych sytuacjach dydaktycznych. W przypadku braku u nauczycieli znajomości i doświadczeń w zakresie tworzenia gier RPG można podjąć współpracę ze stowarzyszeniami czy klubami zrzeszającymi i prowadzącymi ten rodzaj działalności. Poznanie tych miejsc i organizacji może zachęcić w przeszłości uczniów do aktywnego działania w nich czy pokazania różnych form spędzania wolnego czasu w relacji z innymi. Zaznaczyć należy, że najlepiej poznaje się grę przez udział w niej, dlatego warto przeprowadzić dla uczniów kilka sesji RPG-owych.

W drugim etapie proponuję więc wejście we współpracę z kilkoma instytucjami czy stowarzyszeniami w zgodzie z potrzebami tematu i projektu. Pozwoli to na pokazanie uczniom różnych realiów pracy, dostępnych zasobów i sposobów działania. Ważna w tym jest też podkreślana przez dyskutantów podczas rozmowy stolikowej — partnerska relacja mentor — uczeń, w której mentorami będą nie tylko nauczyciele, ale też pracownicy współpracujących instytucji i organizacji. Dzięki temu uczniowie będą mogli konsultować podejmowane działania i kolejne elementy kreowania gry ze specjalistą w danym obszarze, zgodnie z potrzebami.

Etap trzeci — uczeń w działaniu

Po wyposażeniu uczniów w umiejętności związane z wyszukiwaniem, analizowaniem i opracowywaniem informacji, należy oddać im przestrzeń działania i autonomię. Wyznaczyć im pewne ramy i wymagania, które muszą uwzględnić w swoich działaniach oraz termin prezentacji pracy. Trzeci etap to zatem samodzielna praca uczniów. Podzieleni na grupy dokonują oni wyboru interesującego ich zagadnienia z przygotowanych przez prowadzących projekt. Warto zachować tu pewną elastyczność i umożliwić uczestnikom zaproponowanie własnego zagadnienia czy problemu, z którym chcieliby się zmierzyć, dostosowanego do celu projektu i głównej tematyki, otwartej jednak na sugestie uczniów. Dzięki temu z dużo większą motywacją będą oni podejmować działania w obszarze swoich zainteresowań.

Uczniowie podczas prac nad projektem powinni mieć również możliwość konsultacji działań z mentorami w razie wątpliwości bądź potrzeby wsparcia. Warto zaproponować formę telefonicznego bądź e-mailowego umawiania się na konsultacje ze względu na szacunek dla czasu obu stron.

Ważnym zadaniem mentorów jest również staranie się, aby polegać na mocnych stronach uczestników, wspieranie ich i delikatne nakierowywanie ich myślenia, a nie wskazywanie gotowych rozwiązań. Dzięki temu zach-

wają poczucie sprawstwa u uczestników. Dadzą im również przestrzeń do popełniania błędów oraz ich naprawiania.

Na tym etapie uczniowie szukają informacji, analizują je, przygotowują fabułę gry oraz materiały niezbędne do rozegrania sesji. Wspólnie dopracowują mechaniki i system rozgrywki. Warto, podczas pierwszego tego typu projektu, stworzyć z uczniami prosty startowy system gry do zastosowania przez każdą z grup uczniowskich.

Etap czwarty — doskonalenie gry i prezentacja

Czwarty etap to prezentacja przygotowanych przez uczniów gier stworzonych na podstawie zdobytych i opisanych przez nich materiałów historycznych. Uczestnicy przeprowadzają sesje gier dla siebie nawzajem. Poznają dzięki temu historię wypracowaną przez kolegów i koleżanki z innych grup. Następnie omawiają rozgrywki i wspólnie analizują, jak można dopracować i ulepszyć gry. Warto tu wspólnie zaplanować przebieg wydarzenia skierowanego do lokalnej społeczności. Wskazać możliwą liczbę grup, ustalić układ stołów, tak by nie zakłócać sesji prowadzonych przez inne grupy oraz promocję wydarzenia. Można wykorzystać do tego media społecznościowe szkoły oraz współpracujących z nią instytucji. Warto też zaprosić lokalne władze i nawiązać współpracę z lokalną prasą.

Etap piąty — ewaluacja

Po zakończeniu projektu należy poddać go ewaluacji. Przeanalizować poszczególne etapy, wskazać ich mocne i słabe strony oraz ewentualne obszary wymagające korekty. Uważam też, że warto sporządzić publikację prezentującą poprawiony projekt i jego przebieg oraz umieścić w niej przygotowane przez uczniów scenariusze gier, by pokazywać dobre praktyki i inspirować innych do podejmowania podobnych działań.

Zakończenie

Gry fabularne RPG, ze swoim interaktywnym charakterem i naciskiem na kreatywność, stanowią innowacyjne narzędzie dydaktyczne, które może wzbogacić proces nauczania historii. Model wdrożenia gier RPG zaprezentowany w artykule, uwzględniający współpracę z instytucjami kultury, warsztaty rozwojowe dla uczniów i przede wszystkim ich aktywny udział w tworzeniu gier, pozwala na realizację postulatów sformułowanych podczas I Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii. Dzięki grom fabularnym uczniowie nie tylko poznają historię, ale i stają się jej aktywnymi twórcami, rozwijając przy tym kompetencje podstawowe, takie jak krytyczne myślenie, współpraca,

komunikacja i kreatywność. Wcielając się w role historycznych postaci, uczniowie samodzielnie konstruują narracje, interpretują wydarzenia i podejmują decyzje, co sprzyja głębszemu zrozumieniu procesów historycznych.

Stosowanie gier RPG na lekcjach historii może przynieść wiele korzyści zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Uczniowie zaangażowani w proces tworzenia i rozegrania gry mogą lepiej zrozumieć i zapamiętać treści historyczne, a także rozwinąć umiejętności społeczne i psychologiczne. Tworzenie własnych scenariuszy, projektowanie światów gry i wcielanie się w wybrane role pobudza wyobraźnię uczniów, zachęca do poszukiwania informacji i krytycznej analizy źródeł. Nauczyciele zyskują natomiast narzędzie, które pozwala im na przeprowadzenie ciekawych i angażujących zajęć, odpowiadających na potrzeby współczesnej edukacji.

Należy jednak pamiętać, że wdrożenie gier RPG do edukacji historycznej wymaga od nauczycieli odpowiedniego przygotowania merytorycznego i metodycznego, a także zapewnienia odpowiednich warunków organizacyjnych i materiałowych. Obecnie powinno się je umieszczać raczej w formie projektów edukacyjnych. Mimo tych wyzwań, potencjał gier RPG w kształtowaniu kompetencji uczniów i zwiększaniu ich motywacji do nauki historii jest niezaprzeczalny.

Dalsze badania nad wykorzystaniem gier RPG w edukacji historycznej powinny skupić się na analizie efektywności tej metody w kształtowaniu konkretnych kompetencji uczniów, a także na opracowywaniu modeli wprowadzenia gier RPG do różnych typów szkół i etapów edukacyjnych.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT: The Author declares that there was no conflict of interest in this study.

AUTHOR'S CONTRIBUTION: The Author is solely responsible for the conceptualization and preparation of the article.

Bibliografia:

- Białek J., Gaca K., *Gry fabularne*, [w:] *Powtórka z historii rozrywki. Szkice historyczne i archeologiczne*, pod red. M. Frankiewicza, M. Michalskiego i J. Wojtczaka, FNCE, Poznań 2024, s. 451-469.
- Feliksiak, M. (oprac.), *Komunikat z badań CEBOS*. Polskie szkoły 2022, nr 2, 2023 [PDF, Online], www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_002_23.PDF [dostęp: 15.11. 2024 r.].
- Infuture Instytut, *Mapa Trendów*, www.infuture.institute/mapa-trendow/#map [dostęp: 15. 11. 2024 r.].
- Karwala, S., *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, WSB-NLU, Nowy Sącz 2007.

- Oficjalna strona firmy Ubisoft, prezentująca dostępne wycieczki krajoznawcze, www.ubisoft.com/pl-pl/game/assassins-creed/discovery-tour [dostęp: 15.11. 2024 r.].
- Opis I Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii, www.historia.amu.edu.pl/wiadomosci/konferencje,-seminaria,-wyklady/i-studencko-doktorancki-kongres-dydaktyki-historii [dostęp: 10.10. 2024 r.].
- Rada Unii Europejskiej, *Zalecenia Rady. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, [www.eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [dostęp: 20.10. 2024 r.].
- Romaneczko, J., *Walory edukacyjno-terapeutyczne gier fabularnych — metaanaliza*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2019, nr 9, s. 276-289.
- Szymanik, A., Kostrzewa, M., *Gry narracyjne jako metoda i narzędzie w nauce*, „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość” 2012, nr 9-10, s. 166-178.
- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*, www.zsu2030.mein.gov.pl [dostęp: 20.10. 2024 r.].

Autorka:

KATARZYNA WITEK-DRYJAŃSKA — doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych UAM. Obszar zainteresowań naukowych: pamięć historyczna, edukacja historyczna, dydaktyka historii, historia cmentarzy oraz materialność szkoły w okresie kryzysu. Ostatnia publikacja: *Cemeteries as Manifestations of History in Public Space*, [w:] *History in a Public Space*, ed. J. Wojdon, D. Wiśniewska, Routledge 2024.