



Wokół dyskusji o współczesnej dydaktyce historii

On the Discussion of Contemporary History Didactics

STANISŁAW ROSZAK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

sroszak@umk.pl

ORCID: 0000-0002-6029-3672

Agnieszka Chłosta-Sikorska

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

agnieszka.chlosta-sikorska@uken.krakow.pl

ORCID: 0000-0003-2451-5343

ABSTRACT: The discussion surrounding contemporary history didactics faces numerous challenges related to effectively conveying historical knowledge and developing various skills in the context of a changing society and dynamic transformations in education. Questions arise about teaching methods and tools, the role of technology, and the understanding of the past in the context of national identity and global issues. One significant issue is the evolving role and new functions of the history textbook. It is still the basic teaching medium, but in the light of the concepts of constructivism and connectivism, it is one of many sources helpful in constructing school knowledge. New forms of it are emerging (multibooks, educational platforms). Teaching methods are also changing. Increasingly, educators are turning to unconventional approaches, such as historical games. These games allow for the analysis of various scenarios, decision-making, and evaluating their consequences. They foster critical thinking and an understanding of cause-and-effect relationships in history. Moreover, they can serve as excellent tools for developing interpersonal skills, which are crucial in the context of professional work and solving everyday problems.

KEYWORDS: history teaching, contemporary education, textbook, historical games.

Pierwszy Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii, który obrał w 2024 r. w Poznaniu, był okazją do wymiany poglądów i dyskusji nad stanem edukacji historycznej w Polsce.¹ Z jednej strony, jak to zwykle

¹ I Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii, www.historia.amu.edu.pl/



bywa przy takich okazjach, rozmowy dotyczyły bieżących problemów, kondycji polskiej szkoły, podstawy programowej, statusu nauczyciela, ale także wkraczały w obszary teoretyczne — model kształcenia, koncepcje doboru celów i treści nauczania, a także metod i środków oraz zmieniającą się rolę mediów edukacyjnych itp.

Wokół dyskusji o współczesnej dydaktyce historii narasta wiele wyzwań związanych z tym, jak skutecznie przekazywać wiedzę historyczną i kształcić różnorakie umiejętności w kontekście zmieniającego się społeczeństwa oraz dynamicznych przeobrażeń w edukacji. Stawiają one przed szkołą, nauczycielami i uczniami pytania o dobór metod i środków nauczania, miejsce podręcznika, rolę technologii i przemian cyfryzacji, a także o podejście do treści historycznych — zrozumienie przeszłości w kontekście tożsamości narodowej i globalnych problemów.² Współczesna szkoła odeszła od tradycyjnego modelu opartego na nauczaniu faktów i dat, w stronę bardziej interdyscyplinarnego, które kładzie nacisk na rozwijanie umiejętności analitycznych, krytycznego myślenia, rozumienia procesów historycznych, zadawania pytań i wyciągania wniosków. Ważna jest aktywizacja uczniów i wciąganie ich do współodpowiedzialności za edukację, gdyż „dydaktyka historii jako dyscyplina obejmuje swym zainteresowaniem troje bohaterów — historię w szkole, ucznia i nauczyciela [...] i ich rolę w budowaniu historycznej świadomości”³. Takie podejście odpowiada na potrzeby dzisiejszych uczniów, którzy oczekują od edukacji czegoś więcej niż tylko pasywnego przyswajania faktów — chcą rozwijać swoje umiejętności i zrozumieć przeszłość w kontekście współczesnych wyzwań.

Rozmowy o podręcznikach do nauczania historii

Jednym z ważnych zagadnień było spojrzenie na podręcznik do nauczania historii. Co ciekawe dyskusja o podręczniku, ciągle podstawowym środku dydaktycznym, wykorzystywanym na lekcji historii przyniosła podstawowe pytanie — czy potrzebny jest nam dzisiaj podręcznik do nauczania historii?

Z tym pytaniem zmierzili się studenci i doktoranci, których poglądy prezentujemy w cyklu artykułów. Niekiedy są one wynikiem badań, ana-

wiadomości/konferencje,-seminaria,-wykłady/i-studencko-doktorancki-kongres-dydaktyki-historii (dostęp: 12.12.2024).

² A. Chłosta-Sikorska, *Model kształcenia akademickiego a katalog kompetencji nauczycieli historii*, [w:] *Człowiek twórcą historii*, t. 8. *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 2, red. C. Kukło, W. Walczak, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2024, s. 249.

³ S. Roszak, *Dydaktyka historii — pogranicze dyscyplin, ich margines czy dyscyplina integralna?*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023, s. 33.

lize konkretnych przypadków i obserwacji w dłuższym okresie (cyklu nauczania), wyniesionych z lekcji historii, niekiedy wynikiem odczuć, jakie zrodziły się w trakcie konkretnej lekcji, a niekiedy także emocji, jakie towarzyszyły im w trakcie realizacji treści podstawy programowej z wykorzystaniem podręcznika.

Otrzymaliśmy ciekawy zestaw przemyśleń młodych nauczycieli i badaczy, którzy — wkraczając do szkoły — nie ograniczają się do realizacji programu nauczania, do korzystania z podręcznika, ale zarówno ten program, jak i podręcznik poddają analizie i twórczej interpretacji.

Podręcznik do nauczania historii to nie tylko środek dydaktyczny, medium dydaktyczne, za pomocą którego łatwiej realizować cele ogólne i cele szczegółowe zapisane w „Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego”⁴. Na temat funkcji dydaktycznych i metodycznych podręcznika napisano sporo i większość ustaleń odnoszących się do jego roli, jako pomocy dydaktycznej w osiągnięciu celu poznawczego czy kształcącego oraz pomocy w organizacji procesu kształcenia na danej lekcji pozostaje w mocy.⁵

Pojawia się tu jednak szerszy problem podręcznika jako odzwierciedlenia współczesnego modelu kultury. Kolejne reformy strukturalne i programowe po 1989 r. zakładały odejście od modelu encyklopedyzmu, a zatem porzucenie tradycyjnego modelu kumulatywnego, przyrostu wiedzy na kolejnych etapach kształcenia.⁶ Zacerpnięty z tradycji XVIII i XIX w. model oznaczał przekaz wiadomości przez nauczyciela, z zasady jednostronny, a z drugiej strony przeważnie bierny odbiór tych wiadomości przez ucznia. Rezultat nie zawsze spełniał oczekiwania, bowiem nie zawsze przyrost wiadomości oznacza przyrost wiedzy.

⁴ Do 1998 r. treści kształcenia były publikowane w ramach programów nauczania dla poszczególnych przedmiotów i typów szkół. Od 1999 r. podstawa programowa jest dokumentem nadrzędnym i zawiera ogólne wytyczne w zakresie kształcenia i wychowania, z podziałem na przedmioty (bloki przedmiotowe) i etapy edukacyjne. Do podstawy programowej mogą być opracowywane alternatywne programy nauczania, które muszą w pełni realizować jej zapisy, ale mogą także je rozwijać lub uzupełniać.

⁵ Próba podsumowania dyskusji zob. A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Wydawnictwo Avalon, Kraków 2007.

⁶ Zob. m.in. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1999, nr 14, poz. 129 oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 2002, nr 51, poz. 458. Por. także próbę nowego podejścia w: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 2009, nr 4, poz. 17.

Wiedza historyczna i jej zrozumienie są oparte na umiejętnościach — analizie, interpretacji, oceny, zapisanych w kolejnych podstawach programowych, jako cele ogólne. Współczesna kultura pełna odmienności, wynikających z kontaktów z innymi kulturami, z czerpania z różnych wzorców rodzimej tradycji i dziedzictwa z trudem buduje kanony wiedzy. Znacznie lepiej radzi sobie z kanonem umiejętności, które pozwalają na swobodne poruszanie się w świecie różnorodności, czy w kontaktach z innymi, odmiennymi sferami wiedzy. Jeśli poddamy podręcznik analizie z perspektywy tej wielości, to zauważymy, że oferuje on propozycję treści kształcenia ustaloną przez podstawę programową, która zderza się z bogactwem wyobrażeń historycznych oferowanych przez popkulturę czy kulturę z hipermarketu, a zatem treści (towarów) z globalnego hipermarketu (supermarketu) kultury.⁷

To zderzenie kultur, kultury szkolnej i popkultury uwidoczniło się w wystąpieniach studentów i doktorantów, którzy podkreślali np. jak dalece wizje podręcznikowe są odmienne od popularnych przekazów na temat historii cywilizacji pozaeuropejskich. Zwracali uwagę na popularność przekazów historii obecnych np. w podcastach, w programach na YouTube, na platformach filmowych, w grach komputerowych itp.

W rozważaniach dydaktycznych problem wielości źródeł wiedzy, a co za tym idzie potrzeby nowego spojrzenia na podręcznik, jako jednego ze źródeł zdobywania i konstruowania wiedzy przez ucznia, a nie przekazywania gotowej wizji przez nauczyciela obecny jest od wielu lat. Wystarczy przypomnieć choćby podejście do edukacji zgodnie z zasadami konstrukttywizmu i konektywizmu, które podkreślają rolę budowania, konstruowania narracji, wizji, z wykorzystaniem różnych narzędzi, różnych tradycji, różnych źródeł.⁸ Obok wzbogacenia zestawu mediów dydaktycznych koncepcje te dają znacznie więcej, wskazując na konieczność uwzględnienia zmian wynikających z demokratyzacji historii. Z jednej strony jest to uwzględnienie głosu grup kiedyś nieobecnych lub zmarginalizowanych w historiografii, z drugiej, w przypadku edukacji, uwzględnienie głosu ucznia w budowaniu wizji historii. W takiej nowej perspektywie nauczyciel staje się bardziej przewodnikiem po bogatym i skomplikowanym zestawie przekazów z supermarketu historii, by jeszcze raz przywołać metaforę G. Mathewsa niż pasem transmisyjnym treści zawartych w podstawie programowej. W praktyce próbą realizacji teoretycznych założeń konstruktivistycznego podejścia do edukacji były podręczniki multimedialne czy też koncepcja platformy edukacyjnej.⁹

⁷ G. Mathews, *Supermarket kultury*, przeł. E. Klekot, PIW, Warszawa 2005, s. 24.

⁸ Z. Osiński, *Konstruktywizm i konektywizm a możliwości modernizacji edukacji historycznej w Polsce*, „Klio” 2011, nr 1, s. 3-16.

⁹ P. Wiszewski, *Zmarnowana szansa? Polski e-podręcznik do historii w szkołach podstawowych*

Obecnie obowiązująca „Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego” w zakresie historii nie ułatwia zadania. Można by zaryzykować twierdzenie, że jest najlepszym przykładem tradycyjnej wizji kultury, a w konsekwencji tradycyjnego modelu nauczania, opartego na przekazie wiadomości, a nie na konstruowaniu wiedzy za pomocą tych wiadomości. Zdominowana przez treści z historii politycznej i wojskowej (blisko 70% wszystkich treści szczegółowych) jest świetnym odzwierciedleniem historiografii pozytywistycznej, historii wydarzeniowej.¹⁰

W tym miejscu chciałbym przywołać kilka własnych doświadczeń, odnoszących się do pytania, czy podręcznik jest skazany na podstawę programową? Podręcznik jest dziełem zbiorowym. Oczywiście na pierwszym miejscu wymienienia się autora lub autorów, którzy odpowiadają za tekst, dobór materiałów dydaktycznych, obudowę itp. Na stronie redakcyjnej pojawia się liczne grono redaktorów podręcznika i współpracowników. Wreszcie wymienienia się także nazwiska recenzentów (merytoryczno-dydaktycznych i recenzenta językowego), którzy w wielu przypadkach mają duży wpływ na ostateczny kształt podręcznika.

Podręcznik jest dziełem, które podlega nieustannemu procesowi recenzyjnemu. Jak mawiał niegdyś Jerzy Skowronek, autor podręcznika do klasy siódmej, to właśnie podręcznik był tą z jego książek, która wywoływała dyskusje, pytania i wymagała korekt, bowiem w przeciwieństwie do innych jego rozpraw naukowych podręcznik miał dziesiątki tysięcy najbardziej wnikliwych czytelników i recenzentów — uczniów i nauczycieli. Myślę, że każdy autor podręczników podpisałby się pod taką uwagę.

Czy autor jest niewolnikiem podstawy programowej? Oczywiście musi wypełniać wszystkie jej zapisy, w innym przypadku podręcznik nie zostanie dopuszczony do użytku szkolnego. Musi wypełnić wiele innych zapisów wynikających z rozporządzeń ministerialnych, a dotyczących kwestii wychowawczych, etapu edukacyjnego czy w przypadku historii zaleceń dwustronnych komisji podręcznikowych. A na wszelkie uchybienia w tej materii wskazują recenzenci. Ich ważne opinie wprawiają niekiedy w zakłopotanie. Zdarzyło się, że przy omawianiu zamachu majowego jako autorzy otrzymaliśmy dwie różne opinie — jeden z recenzentów wyraźnie solidaryzował się z działaniami Józefa Piłsudskiego, drugi zdecydowanie je potępiał. Skrajnym przypadkiem była

i ponadpodstawowych, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne XI. Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, SOP Oświatowiec Toruń, Toruń 2016, s. 66-73.

¹⁰ Uwagi metodyczne nt. tej podstawy: Z. Kozłowska, *Podstawa programowa z historii w pracach Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne XII. Reformowanie edukacji historycznej*, red. J. Orzeł, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, SOP Oświatowiec Toruń, Toruń 2018, s. 174-175.

opinia recenzenta na temat podręcznika „Wiedzy o kulturze”, który zarzucił autorom, iż zbyt dużo uwagi poświęcają regionalizmowi. Recenzent najwiśdoczniej nie pamiętał, iż podstawa programowa poświęcała na te zagadnienia ok. 20% treści szczegółowych, a autorzy są zobowiązani do uwzględnienia tych treści w podręczniku.

Czy zatem przy podstawie programowej odzwierciedlającej pozytywi-styczną wersję historiografii autor musi napisać podręcznik encyklopedyczny? Wiele lat doświadczeń z podręcznikami ukazuje różne próby ograniczania encyklopedyzmu, stosowane przez różne wydawnictwa. W tym miejscu chciałbym wspomnieć o kilku pomysłach, które wzmocniły warstwę anali-tycznie-problemową. W podręcznikach do gimnazjum świadomym zabie-giem było wprowadzenie lekcji oznaczonych jako „Tajemnice sprzed wieków. Lekcja na szóstkę”. Z jednej strony był to materiał dodatkowy, realizujący treści wykraczające poza podstawę programową, ale z drugiej strony dający możliwość ćwiczenia umiejętności warsztatu historyka i niejako wciągający ucznia w pasję zawodową historyków. Tematy „O czym opowiadają średnio-wieczne katedry?” czy „Jaka wiedza kryje się w pieczęciach?” dawały okazję do analizy źródeł, oczywiście dostosowanych dydaktycznie (niekiedy znacz-nie uproszczonych) dla uczniów gimnazjum.¹¹

W szkole ponadgimnazjalnej pojawił się pomysł zastosowania koncepcji „miejsc pamięci” Pierre’a Nora, który ostatecznie przybrał postać prezenta-cji na rozkładówce i analizy symboli epoki. I tak np. w klasie 3. liceum opis i interpretacja obrazu Eugène’a Delacroix z 1830 r. „Wolność wiodąca lud na barykady” ukazuje dzieło w kontekście epoki, ale z odniesieniami do współ-czesności — m.in. jako graffiti na murze oddzielającym Izrael od Palestyny.¹² Inny fragment — „Barwy narodowe” — ukazuje rozwój symboli narodo-wych od chorągwi królewskiej, poprzez uchwałę sejmu 1831 r. po ostateczny kształt i wzór flagi państwowej.

W szkole ponadgimnazjalnej próbą nawiązania do dyskusji historiogra-ficznych oraz ukazania historii jako przedmiotu, którego wiedza podlega uzupełnieniom, rewizjom i dyskusji był cykl „Epoka w opiniach historyków”. Dobrą ilustracją takich sporów, które można wykorzystać na lekcji, korzy-stając z podręcznika i stosując metody aktywizujące była prezentacja dwóch opinii na temat powstania warszawskiego i przeprosiny gen. Zbigniewa Ści-bora-Rylskiego wyrażonych w imieniu Armii Krajowej. Punktem wyjścia do debaty oksfordzkiej lub debaty za i przeciw były opinie historyków — Woj-

¹¹ S. Roszak, *Śladami przeszłości. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Nowa Era, Straszyn 2010, s. 58, 84.

¹² J. Kłaczek, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *Poznać przeszłość. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Straszyn 2021, s. 20-22.

ciecha Roszkowskiego „O krok za daleko” i Marcina Zaremby „Spóźnione przeprosiny”¹³.

Podobny potencjał edukacyjny miały zamieszczone w podsumowaniu działu programowego tematy z cyklu — „To budzi kontrowersje”, jak np. wywołujący dyskusję o emancypacji temat: „Kim byli XIX-wieczni przeciwnicy emancypacji?”, dyskusję o sensie powstań narodowych „Czy powstanie listopadowe miało szansę na zwycięstwo?”, czy dyskusję o postawach bohaterów historycznych „Spór o Aleksandra Wielopolskiego”, „Czy Piłsudski stał się dyktatorem?”.

Zarówno cykl „Epoka w opiniach historyków”, jak i materiał podsumowujący „To budzi kontrowersje” umożliwiają inne spojrzenie na badania historyczne. Narracja podręcznikowa w wyniku transpozycji dydaktycznej pozbawiona jest elementów subiektywizmu i przekazuje wiedzę pewną, niebudzącą wątpliwości, a zatem zgodnie z regułą zawodu historyka — wiedzę obiektywną. Nie ma w niej miejsca na wątpliwości wobec obiektywizmu, który Alan Gross określił kiedyś jako retoryczny wynalazek skonstruowany na mitycznym założeniu, że rozum jest zdolny podporządkować sobie namietności.¹⁴ Przy ocenie takich wydarzeń, jak stan wojenny, powstania narodowe, zamach majowy, postaci jak Aleksander Wielopolski, Roman Dmowski, Napoleon Bonaparte, zjawisk jak tolerancja wyznaniowa, walka o równouprawnienie kobiet, prądów ideowych jak marksizm, liberalizm, konserwatyzm pojawiają się emocje rozgrzewające debatę historyków. Uczeń w szkole ponadpodstawowej, poznając warsztat pracy historyka, może odkrywać także jego subiektywną stronę.

Warto wspomnieć, że w podręcznikach zdarzają się błędy. Mimo że korekty dokonują autorzy, redaktorzy, recenzenci, to jednak niekiedy pojawiają się błędy, które najczęściej wychwytyują uczniowie i nauczyciele. Po latach mogę sam przyznać się do błędu, który pojawił się w pierwszym wydaniu podręcznika „Wiedza o kulturze”. Razem z kolegą, pisząc fragment o kulturze średniowiecza przekształciliśmy „Pieśń o Rolandzie” w „Pieśń o Roladzie”.

Inne błędy wychwytyują eksperci Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych, która od wielu lat poddaje analizie podręczniki szkolne, przyczyniając się do poprawy jakości twórczości dydaktycznej. Dorobek Komisji jest imponujący i obejmuje 21 tomów „Opinii Edu-

¹³ S. Roszak, J. Kłaczek, *Poznać przeszłość. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych*, NowaEra, Straszyn 2012, s. 218.

¹⁴ F. Waquet, *Emocjonalna historia wiedzy (XVII-XXI wiek)*, przeł. A. Sobolewska, red. P. Rodak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2024, s. 317.

kacyjnych Polskiej Akademii Umiejętności” - analiz i recenzji podręczników do nauczania różnych przedmiotów¹⁵.

Przy okazji kolejnych reform trwają prace nad nowym kształtem podręcznika szkolnego, jednak jak dotąd nie udało się stworzyć całościowej koncepcji, która zastąpiłaby tradycyjny podręcznik encyklopedyczny. Andrzej Stępnik podsumował tę dyskusję, stwierdzając, iż współczesne narracje podręcznikowe — chociaż zróżnicowane pod względem metodologicznym i filozoficznym — przybierają zamkniętą formę: od zbioru opowieści do formy leksykonu, tworząc typ „muzeum”, „archiwum”, „galerii”, „kapliczki”, „zagadki” bądź „akademii”¹⁶.

Warto więc nadal dyskutować o podręcznikach, zwłaszcza w obliczu kolejnej reformy, bez względu na kształt kolejnych podstaw programowych, by przebić tę zamkniętą formę. A parafrazując wypowiedź znanego krakowskiego dydaktyka — warto też o nich pisać, tak szybko odchodzą.¹⁷

Rozmowy o grach w nauczaniu historii

Gry, w kontekście nauczania historii, pomagają zrozumieć złożoność procesów dziejowych i konsekwencje decyzji podejmowanych przez poprzednie pokolenia. Ich celem

[...] jest nie tylko zapewnienie graczom rozrywki, lecz także przekazanie wiedzy o historii. Według założeń edukacyjnych gry historyczne powinny w jak największym stopniu odwzorowywać dane wydarzenia, stylistykę, architekturę lub realia życia danej epoki.¹⁸

Zastosowanie gier w nauczaniu, w tym w nauczaniu historii, ma znaczące korzyści edukacyjne, zarówno w kontekście przekazywania wiedzy, kształtowania postaw, jak i rozwoju umiejętności poznawczych. Nowe technologie stają się coraz bardziej popularnym narzędziem zdobywania i przekazywania wiadomości, a ich dynamiczny charakter sprzyja rozwijaniu umiejętności potrzebnych w szkole, ale i w codziennym życiu. Gry angażują uczniów w sposób czynny. Zamiast pasywnie przyswajając wiedzę, stają się aktywnymi uczest-

¹⁵ Kolejne tomy dostępne są pod adresem www.pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych/biezacy-numer (dostęp: 1.12.2024).

¹⁶ A. Stępnik, *Historia zamknięta w podręcznikach. O teoretycznych i metodologicznych problemach konstruowania obrazów przeszłości w edukacji szkolnej*, „Sensus Historiae” 2011, t. 1, s. 99.

¹⁷ G. Chomicki, *Spieszmy się...pisać podręczniki — tak szybko odchodzą*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne XII...*, s. 75-89.

¹⁸ M. Lipińska, J. Chudzik, R. Niziński, *Nauczanie historii poprzez gry — wstępne wyniki badań*, „Homo Ludens” 2023, nr 1 (16), s. 56.

nikami procesu nauczania. Grając, mogą samodzielnie podejmować decyzje i ponosić ich konsekwencje. Różnorodne wyzwania, czy nieprzewidywalne sytuacje, wymagają znalezienia odpowiednich rozwiązań, adaptacji do zmieniających się warunków, poszukiwania jak najlepszej drogi do osiągnięcia celu. Poza tym w grach historycznych pojawiają się dylematy moralne, które zmuszają do refleksji nad skutkami podejmowanych działań i ich wpływem na dane wydarzenia. Wszystko to rozwija umiejętności krytycznego myślenia, analizowania sytuacji oraz przewidywania ich konsekwencji, co zmierza do rozwijania kompetencji przyszłości, postrzeganych jako umiejętności kognitywne, związane z posługiwaniem się i zarządzaniem wiedzą i informacją.¹⁹ Grywalizacja²⁰ stymuluje rozumowanie strategiczne i angażuje uczniów w sposób, który nie zawsze jest możliwy do zapewnienia przez tradycyjne metody nauczania. Ciekawa i interaktywna forma gry — rywalizacja, zdobywanie punktów czy osiąganie celów sprawiają, że uczniowie są bardziej zmotywowani do nauki. Postrzegają ją za bardziej ekscytującą i satysfakcjonującą, co może prowadzić do osiągnięcia lepszych wyników.

Na te właśnie walory zastosowania gier w nauczaniu historii zwrócili uwagę uczestnicy I Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii, którzy dyskutowali podczas panelu „Nauka poprzez gry”. Obecność tej tematyki, rzeczowa polemika oraz publikacje, które przygotowali do druku wskazują na istotność podejmowania tej tematyki. Współczesna szkoła zmienia się, stając się miejscem współpracy na pograniczu świata analogowego i cyfrowego.

Dzieci odbywające obecnie edukację należą [...] do pokolenia, które od urodzenia ma kontakt z technologiami cyfrowymi i Internetem, a rzeczywistość realną przeplatają z tą wirtualną, traktując obie równorzędnie (cyfrowi autochtoni). [...] oczekują w świecie realnym — szybkiej informacji zwrotnej. [...] Nie rozdzielają czasu na ten związany z realizacją obowiązków (nauka, pomoc w domu) i na ten poświęcony rozrywce.²¹

Gry umożliwiają doświadczanie przeszłości, wejście w role osób żyjących w danym czasie oraz przestrzeni i wzięcie udziału w różnych wydarzeniach,

¹⁹ S. Tabor, Sz. Sikorski, *Kompetencje przyszłości — czyli jakie*, „Nowa Energia” 2023, nr 4 (90), s. 102.

²⁰ „Grywalizacja (także: gamifikacja, gryfikacja) — grupa metod aktywizujących związana z użyciem mechanizmów z gier, które mobilizują do działania, zwiększają zaangażowanie lub zwyczajnie uprzyjemniają nudne, powtarzalne i monotonne czynności [...]. Ze zdobywania wiedzy czyni grę, w trakcie której kolejne przyswojone informacje przekładają się na punkty lub nagrody, a zaliczone zadania przybliżają graczy (uczniów) do wygranej” (cyt. za: I. Lewandowska, *Nowoczesne metody dydaktyczne w edukacji historycznej*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy...*, s. 41-42).

²¹ A. Chłosta-Sikorska, *Edukacja historyczna na odległość*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy...*, s. 254.

poznanie ich niejako od środka. Zamiast tradycyjnie przyswajać informacje, uczniowie mogą przeżywać różne zdarzenia, podejmować decyzje, które wpłyną na bieg dziejów, np. prowadzić wojny, reformować gospodarkę czy zawierać sojusze. To pozwala na głębsze zrozumienie kontekstu historycznego, ułatwia zapamiętywanie faktów, ale także wskazuje, jak różne zachowania mogły wpływać na przyszłość danego państwa lub regionu w kontekście politycznym, militarnym, ekonomicznym, społecznym czy kulturowym. Kształtuje także wyobraźnię oraz umiejętność uogólniania, porównywania, wyjaśniania, dociekliwości oraz refleks. Łącząc wiedzę dotyczącą wydarzeń będących przedmiotem symulacji cyfrowych, gracze mogą proponować alternatywne rozwiązania, co z punktu widzenia zarządzania strategicznego czy procesowego ma duże znaczenie wykorzystywane w dorosłym życiu, zwłaszcza w pracy zawodowej.

Uczestnicy Kongresu wskazali na wartość zarówno gier planszowych²², jak i komputerowych. Te pierwsze zachęcają do rozgrywki interesującą okładką, estetyką wykonania oraz różnorodną formą.²³ Często do planszy i pionków dołączane są teksty, ilustracje, figurki oraz informacje opracowane przez historyków, przybliżające cechy charakterystyczne epoki, której dotyczą. Stąd gry pozwalają na poznanie specyfiki i atmosfery konkretnych czasów, uczą zrozumienia dla wydarzeń i postaci. Stwarzają możliwość rywalizacji bądź współpracy za pomocą narzędzi analogowych, łącząc naukę z zabawą. Gracze analizują fakty, rozważają różne scenariusze i wybierają najlepsze rozwiązania, rozwijając w ten sposób umiejętności krytycznego myślenia, logicznego rozumowania i podejmowania decyzji opartych na dostępnych informacjach. Uważne śledzenie rozwoju sytuacji, przewidywanie ruchów innych, dostosowywanie strategii i ocenianie ryzyka doskonali zdolność koncentracji, uczy cierpliwości i dbałości o szczegóły. Rozgrzewka wspiera także rozwój umiejętności społecznych. Gracze muszą się komunikować, czasem współpracować czy negocjować. Nie bez znaczenia jest utrwalanie zasad *fair play*, szacunku dla innych oraz rozwiązywanie konfliktów w sposób konstruktywny. Wiele gier planszowych wprowadza zasady, które odzwierciedlają wartości społeczne, etyczne i moralne. Uczą jak postępować zgodnie z nimi, działać odpowiedzialnie i ponosić konsekwencje swoich decyzji.

²² Szerzej na ten temat: B. Techmańska, *Gry historyczne oraz inne innowacyjne formy „zabawy” z historią*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy...*, s. 95-98; B. Techmańska, *Gry planszowe i miejskie i ich funkcjonowanie w przestrzeni publicznej*, [w:] *Historia w przestrzeni publicznej*, red. J. Wojdon, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 481-488; B. Techmańska, *Gry planszowe i miejskie oraz ich funkcjonowanie w przestrzeni publicznej*, [w:] *Historyczne gry dydaktyczne. Rozrywka, regionalizm, refleksja*, red. K. Sanojca, Wydawnictwo LTW, Wrocław 2018, s. 9-18.

²³ K. Szewczuk, *Gra planszowa narzędziem wspomagającym wszechstronny rozwój dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2018, nr 4 (50), s. 141.

Wszystkie te elementy sprawiają, że gry planszowe są skutecznym narzędziem w nauczaniu historii. Wciągając uczniów w interaktywne poznawanie przeszłości, umożliwiają lepsze jej zrozumienie, szczególnie w kontekście doświadczeń i wyborów osób żyjących w danym okresie. Poza tym wspierają nabywanie wiedzy, ale także pomagają rozwijać szereg umiejętności, które będą przydatne nie tylko w kontekście edukacyjnym, ale także w życiu codziennym.

Na rynku jest dostępnych bardzo wiele rodzajów gier, które — szczególnie odwzorowując wydarzenia historyczne — pozwalają graczom zgłębiać procesy historyczne i ich wpływ na rozwój świata, poznawać postaci oraz kontekst. Proponują zróżnicowane podejścia do historii, od symulacji wielkich bitew po strategię zarządzania cywilizacjami, co czyni grę niezwykle fascynującym doświadczeniem. Można wśród nich znaleźć te dotyczące wydarzeń światowych („Mémor 44 II” — pozwala przeżyć bitwy z czasów II wojny światowej, kładzie nacisk na strategię, dając możliwość wyboru kilku scenariuszy), wydarzeń krajowych („Kolejka” — przenosząc graczy do PRL lat 80. pomaga zrozumieć trudności społeczne i gospodarcze tamtego okresu, stawia wyzwania związane z radzeniem sobie z nimi, wymaga planowania, zarządzania zasobami, a także współpracy i unikania pułapek związanych z ograniczoną dostępnością towarów), polityki międzynarodowej („Twilight Struggle” — ta symulacja zimnowojennej rywalizacji między USA, a ZSRR pozwala na podejmowanie decyzji politycznych, wojskowych i dyplomatycznych), konkretnej epoki („Królestwo Polskie” — gracze, wcielając się w rolę władcy średniowiecznego, muszą podejmować decyzje dotyczące rozwoju państwa, walki z wrogami i budowy silnej armii).

Alternatywę dla gier planszowych stanowi wykorzystanie gier komputerowych, co umożliwia integrację nowoczesnych technologii z tradycyjnymi metodami nauczania.²⁴ Uczniowie, którzy są przyzwyczajeni do pracy w środowisku cyfrowym, mogą poczuć się bardziej komfortowo. Imersja, czyli głębokie zanurzenie się w fikcyjny, ale oparty na prawdziwych wydarzeniach świat, pozwala na doświadczanie historii w sposób, który jest trudny do osiągnięcia z zastosowaniem tradycyjnych metod nauczania. Umożliwiając partycypację w wydarzeniach, pozwala zobaczyć kontekst na poziomie, który jest pomijany czy wręcz niedostępny w grach planszowych ze względu na ograniczenie formy. To umożliwia głębsze zaangażowanie i zrozumienie przeszłości. Zaś wchodzenie w interakcję z otoczeniem i podejmowanie decyzji wpływających na bieg historii zwiększa poczucie bycia częścią opowieści, stawanie się nie tyle świadkiem, ile kreatorem rzeczywistości. Gry często pozwalają na wybór różnych stron konfliktu, co daje możliwość spojrzenia

²⁴ Szerzej na ten temat: J. Wojdon, *Gry komputerowe (gry wideo) o tematyce historycznej*, [w:] *Historia w przestrzeni...*, s. 489-494; P. Rapiński, *Wykorzystanie gier komputerowych w dydaktyce historii*, „Wiadomości Historyczne” 2017, nr 3, s. 36-41.

na wydarzenia z wielorakich perspektyw (np. po stronie zwycięzców, przegranych, zwykłych obywateli, wojskowych, polityków). Mogą symulować złożone procesy historyczne, takie jak rozwój państwa, handel międzynarodowy, rewolucje czy wojny. Tego typu działania umożliwiają graczom zrozumienie, jak różne elementy wpływały na siebie i jakie były ich skutki w długim okresie. Pokazują młodym odbiorcom, na poziomie dostosowanym do ich emocjonalnej percepcji, złożoność procesów decyzyjnych. Pozwalają zrozumieć mechanizmy rządzenia, wpływ polityki międzynarodowej czy długofalowe skutki decyzji wojskowych. Uczniowie, poruszając się w realiach epoki, mogą doświadczać sytuacji i wyzwań, z jakimi borykali się ludzie w danym czasie, np. wojny, kryzysy polityczne, zmiany społeczne, życie codzienne. Wirtualna rekonstrukcja historycznych miejsc i wydarzeń pozwala na odkrywanie przeszłości w sposób wizualny i przestrzenny. Gracze mogą „zwiedzać” starożytne miasta, wziąć udział w bitwach czy wydarzeniach politycznych. Cyfrowe odwzorowanie miejsc pozwala także na odkrywanie detali, które byłyby trudne do uchwycenia w tradycyjnych materiałach edukacyjnych, jak np. rzeczywisty wygląd miast w danej epoce, uniformy, uzbrojenie, technologie czy architektura. Poszerza to perspektywę, umożliwiając spojrzenie na historię z wielu różnych punktów widzenia, a także uwzględnienie szerszego kontekstu międzynarodowego.

Gry komputerowe są również angażującą formą rozrywki, która pozwala na naukę poprzez zabawę. Uczestnicy zdobywają wiedzę o historii nie czując się zmuszeni do biernego przyswajania informacji w tradycyjny sposób. Grając, mogą przeżywać wydarzenia, które w podręcznikach zostałyby jedynie opisane. Symulacje są dostosowane do różnych grup wiekowych i poziomów zaawansowania, co umożliwia naukę historii w sposób odpowiedni do wieku i zainteresowań gracza. Mogą także być zaprojektowane w tak, aby uwzględniały indywidualne potrzeby uczniów, pozwalając im na naukę w tempie odpowiednim do ich możliwości. Uczniowie mogą wybierać ścieżki, które korelują z ich poziomem wiedzy, a także wracać do trudniejszych zagadnień w dogodnym czasie. Multisensoryczność wirtualnej rzeczywistości oddziałuje na zmysły, ułatwiając naukę i wspierając rozwój integracji zmysłowej.

Uczniowie mogą wybierać spośród mnóstwa propozycji. Należy wśród nich wyróżnić cztery. Dwie pierwsze są rekomendowane przez MEN w ramach programu „Gry w edukacji”, który powstał w 2022 r., a ma na celu włączanie gier do podstaw programowych.²⁵ „Gra szyfrów” to rozgrywka FPP²⁶

²⁵ *Gry wideo w procesie dydaktycznym — konferencja prasowa z udziałem szefa MEiN*, www.gov.pl/web/edukacja/gry-wideo-w-procesie-dydaktycznym-to-kolejny-etap-unowocześniania-polskiej-szkoly-konferencja-prasowa-poswiecona-wlaczeniu-gier-video-do-procesu-dydaktycznego (dostęp: 8.12.2024).

²⁶ FPP (ang. *first-person perspective*) — perspektywa graficzna w grach komputerowych zwią-

traktująca o wojnie polsko-bolszewickiej z naciskiem na znaczenie polskiej kryptologii w zwycięstwie. Wcielając się w żołnierzy można, łamiąc szyfry, zniszczyć sowiecki pociąg pancerny. Druga zaś to „This war of mine”, w której należy przetrwać w mieście ogarniętym przez wojnę domową. Gracz podejmuje nie tylko działania związane z zachowaniem zdrowia i życia, ale również trudne moralnie decyzje.²⁷ Trzecią jest seria „Assassin’s Creed”²⁸ z elementami RPG²⁹, której akcja rozgrywa się w różnych epokach historycznych, zaś gracz wciela się w członków zakonu asasynów walczących z templariuszami. Natomiast czwarta to seria strategii „Sid Meier’s Civilization” pod spolszczoną nazwą „Cywilizacja”. Gracz rozwija wybraną cywilizację od epoki kamienia do czasów współczesnych, dążąc do zwycięstwa na różne sposoby (np. militarne, naukowe, kulturowe) i podporządkowania pozostałych państw. Rozgrywka pozwala na interakcję z wieloma postaciami i wydarzeniami historycznymi, a Polska jest jednym z dostępnych dodatków.³⁰

Gry historyczne to narzędzie, które nie tylko bawi, ale także edukuje, angażując graczy w sposób, który sprzyja głębszemu zrozumieniu przeszłości. Jak wskazują badania przeprowadzone przez Macieja Fica sięga po nie 6% ankietowanych nauczycieli historii, co plasuje się mniej więcej pośrodku.³¹ Wynik ten pokazuje, że w szkołach nadal przeważają tradycyjne metody i środki nauczania, gdyż są mniej czasochłonne. Jednak nauczyciele, dostosowując się do potrzeb uczniów, coraz częściej wprowadzają metody aktywizujące. Wszakże „kształcenie polimetodyczne [. . .] pozwala na uniknięcie monotonii na lekcjach, służy wzbogaceniu oferty komunikacyjnej nauczyciela i uczniów, ma wpływ na rozwój wielorakich umiejętności”³². Także uczniowie pytani o to,

zana z oglądaniem świata oczami głównego bohatera, za: J. Konczalski, *Gracz w roli narratora — na przykładzie gier komputerowych typu FPP*, „Załącznik Kulturoznawczy” 2014, nr 1, s. 471-497.

²⁷ Gry w edukacji, www.gov.pl/web/gryweduacji (dostęp: 8.12.2024).

²⁸ Dodatek do gry „Brotherhood” zawiera wątek polski, bowiem jednym z zadań jest ochrona Kopernika ściganego przez templariuszy w Rzymie, za: *Assassin’s Creed. Oficjalna strona gry*, www.ubisoft.com/pl-pl/game/assassins-creed (dostęp: 8.12.2024).

²⁹ RPG (ang. *role-playing games*) — gra fabularna, w której, wcielając się w różne postacie lub tworząc awatary, gracze wykonują zadania w wirtualnym świecie według zaplanowanego scenariusza i określonych reguł, za: J. Białek, K. Gaca, *Gry fabularne*, [w:] *Powtórka z historii rozrywki. Szkice historyczne i archeologiczne*, red. M. Frankiewicz, M. Michalski, J. Wojtczak, FNCE, Poznań 2024, s. 451-453.

³⁰ *Oficjalna strona gry*: www.civilization.2k.com/ (dostęp: 8.12.2024).

³¹ Najwyższe wskazanie uzyskał wykład z elementami pokazu (23%), zaś najniższe drama (1%), za: M. Fic, *Edukacja historyczna oczami nauczycieli — raport z badań ankietowych z 2023 r.*, [w:] *Człowiek twórca historii*, t. 8..., s. 205.

³² A. Suchoński, *Środki dydaktyczne*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Juka, Warszawa 2004, s. 370.

czego brakuje im na lekcjach historii, wskazali na wykorzystanie gier komputerowych i aplikacji mobilnych (21%).³³ Ten sam postulat wybrzmiał podczas kongresowego panelu. Zwracano uwagę na zalety gier, podkreślając, że stały się skutecznym narzędziem w nauczaniu historii. Pozwalają nie tylko lepiej zapamiętywać fakty, ale również głębiej rozumieć procesy historyczne i wyciągać z nich wnioski na przyszłość. Dodatkowo zachęcają do pogłębiania wiedzy o konkretnych postaciach czy wydarzeniach, co prowadzi do sięgania po literaturę popularnonaukową, naukową oraz przeglądania stron internetowych o tematyce historycznej. Dzięki interaktywności, realizmowi i możliwości uczestniczenia w wydarzeniach uczniowie mogą przyswajać wiedzę w sposób angażujący i skuteczny. W przypadku gier zespołowych uczą się pracy w grupie, współpracy i komunikacji. Mogą być także świetnym narzędziem do rozwijania umiejętności interpersonalnych, co ma istotne znaczenie w kontekście pracy zawodowej czy rozwiązywania problemów w życiu codziennym.

Należy jednocześnie pamiętać, że każde narzędzie cyfrowe rodzi zagrożenia związane m.in. z uzależnieniem, brakiem kontroli nad własnym zachowaniem, przebodźcowaniem, zaburzeniami funkcjonowania różnych narządów (np. wzroku, ruchu), brakiem snu i przemęczeniem, zacieraniem się granic między światami.³⁴ Ponadto nieograniczone korzystanie z gier stwarza niebezpieczeństwo wynikające z zawierania wirtualnych znajomości, będących jednocześnie generatorem masowych opinii prowadzących czasami do problemów z samoakceptacją czy nawiązywaniem relacji w realnym świecie. Hipotetyczna liczba więzi społecznych, jakie może utrzymywać człowiek, obejmuje grupę 148 bliższych i dalszych znajomych. Tymczasem świat wirtualny wykreował zupełnie nowy rodzaj „znajomych”, którzy, choć anonimowi, czasem nawet generowani przez AI, liczeni są w tysiącach³⁵. Należy zatem pamiętać, że dostęp do cyfrowego świata musi podlegać kontroli ze strony rodziców, opiekunów i nauczycieli.

³³ Najwięcej osób (45%) opowiedziało się za lekcjami poza szkołą (np. muzea), zaś 10% wybrało filmy i utwory muzyczne, za: E. Klimus, *Nauczanie historii w szkole ponadpodstawowej — oczekiwania i wyzwania w świetle wyników ankiety*, „Konteksty Społeczne” 2023, nr 1 (21), s. 32.

³⁴ Szerzej na ten temat: D. Gałuszka, *Zrozumieć gry cyfrowe. Wprowadzenie nie tylko dla graczy*, [w:] *Granie na ekranie. Młodzież w świecie gier cyfrowych*, M. Bigaj, M. Dębski (red.), Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk — Sopot 2020, s. 46; E. R. Kandel, *The disordered mind. What unusual brains tell us about ourselves*, „Kirkus Reviews” 2018, no. 6, s. 1-11.

³⁵ Sz. Sikorski, A. Sikorski, *Wirtualna „Puszka Pandory” a bezpieczeństwo społeczne i publiczne w instytucjach oświatowych i naukowych w świetle przekazów medialnych — przyczynek do dyskusji*, „Ochrona Ludności i Dziedzictwa Kulturowego” 2023, nr 3, s. 53-73.

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

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

Bibliografia

Źródła drukowane:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (DzU z 1999 r., Nr 14, poz. 129).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z 2002 r., Nr 51, poz. 458).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU 2009 r., Nr 4, poz. 17).

Opracowania:

- Białek J., Gaca K., *Gry fabularne*, [w:] *Powtórka z historii rozrywki. Szkice historyczne i archeologiczne*, red. M. Frankiewicz, M. Michalski, J. Wojtczak, Wydawnictwo Wydziału Historii UAM; Grupa Wydawnicza FNCE, Poznań 2024.
Chłosta-Sikorska A., *Edukacja historyczna na odległość*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023.
Chłosta-Sikorska A., *Model kształcenia akademickiego a katalog kompetencji nauczycieli historii*, [w:] *Człowiek twórcą historii*, t. 8. *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 2, red. C. Kukło, W. Walczak, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2024.
Chomicki G., *Spieszmy się...pisać podręczniki — tak szybko odchodzq*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne XII. Reformowanie edukacji historycznej*, red. J. Orzeł, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, SOP Oświatowiec, Toruń 2018.
Fic M., *Edukacja historyczna oczami nauczycieli — raport z badań ankietowych z 2023 r.*, [w:] *Człowiek twórcą historii*, t. 8. *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 2, red. C. Kukło, W. Walczak, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2024.
Gałuszka D., *Zrozumieć gry cyfrowe. Wprowadzenie nie tylko dla graczy*, [w:] *Granie na ekranie. Młodzież w świecie gier cyfrowych*, M. Dębski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk — Sopot 2020.
Kandel E. R., *The disordered mind. What unusual brains tell us about ourselves*, „Kirkus Reviews” 2018, nr 6.
Klimus E., *Nauczanie historii w szkole ponadpodstawowej — oczekiwania i wyzwania w świetle wyników ankiety*, „Konteksty Społeczne” 2023, nr 1 (21).
Kłaczek J., Łaskiewicz A., Roszak S., *Poznać przeszłość. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Straszyn 2021.

- Konczalski J., *Gracz w roli narratora — na przykładzie gier komputerowych typu FPP*, „Załącznik Kulturoznawczy” 2014, nr 1.
- Kozłowska Z., *Podstawa programowa z historii w pracach Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne XII. Reformowanie edukacji historycznej*, red. J. Orzeł, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, SOP Oświatowiec, Toruń 2018.
- Lewandowska I., *Nowoczesne metody dydaktyczne w edukacji historycznej*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023.
- Lipińska M., Chudzik J., Niziński R., *Nauczanie historii poprzez gry — wstępne wyniki badań*, „Homo Ludens” 2023, nr 1 (16).
- Mathews G., *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, przeł. E. Klekot, PIW, Warszawa 2005.
- Osiński Z., *Konstruktywizm i konektywizm a możliwości modernizacji edukacji historycznej w Polsce*, „Klio” 2011, nr 1.
- Rapiński P., *Wykorzystanie gier komputerowych w dydaktyce historii*, „Wiadomości Historyczne” 2017, nr 3.
- Roszak S., *Dydaktyka historii — pogranicze dyscyplin, ich margines czy dyscyplina integralna?*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023.
- Roszak S., Kłaczek J., *Poznać przeszłość. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych*, Nowa Era, Straszyn 2012.
- Roszak S., *Śladami przeszłości. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Nowa Era, Straszyn 2010.
- Sikorski Sz., Sikorski A., *Wirtualna „Puszka Pandory” a bezpieczeństwo społeczne i publiczne w instytucjach oświatowych i naukowych w świetle przekazów medialnych — przyczynek do dyskusji*, „Ochrona Ludności i Dziedzictwa Kulturowego” 2023, nr 3.
- Stępnik A., *Historia zamknięta w podręcznikach. O teoretycznych i metodologicznych problemach konstruowania obrazów przeszłości w edukacji szkolnej*, „Sensus Historiae” 2011, t. 1.
- Suchoński A., *Środki dydaktyczne*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2004.
- Szewczuk K., *Gra planszowa narzędziem wspomagającym wszechstronny rozwój dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2018, nr 4 (50).
- Tabor S., Sikorski Sz., *Kompetencje przyszłości — czyli jakie*, „Nowa Energia” 2023, nr 4 (90).
- Techmańska B., *Gry historyczne oraz inne innowacyjne formy „zabawy” z historią*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023.
- Techmańska B., *Gry planszowe i miejskie i ich funkcjonowanie w przestrzeni publicznej*, [w:] *Historia w przestrzeni publicznej*, red. J. Wojdon, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

- Techmańska B., *Gry planszowe i miejskie oraz ich funkcjonowanie w przestrzeni publicznej*, [w:] *Historyczne gry dydaktyczne. Rozrywka, regionalizm, refleksja*, red. K. Sanojca, Wydawnictwo LTW, Wrocław 2018.
- Waquet F., *Emocjonalna historia wiedzy (XVII–XXI wiek)*, przeł. A. Sobolewska, red. P. Rodak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2024.
- Wiszewski P., *Zmarnowana szansa? Polski e-podręcznik do historii w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne XI. Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, SOP Oświatowiec, Toruń 2016.
- Wojdon J., *Gry komputerowe (gry wideo) o tematyce historycznej*, [w:] *Historia w przestrzeni publicznej*, red. J. Wojdon, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Zielecki A., *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Wydawnictwo Avalon, Kraków 2007.

Netografia:

- Assassin's Creed*. Oficjalna strona gry, www.ubisoft.com/pl-pl/game/assassins-creed
- Gry w edukacji, www.gov.pl/web/grywedukacji
- Gry wideo w procesie dydaktycznym — konferencja prasowa z udziałem szefa MEiN, <https://www.gov.pl/web/edukacja/gry-wideo-w-procesie-dydaktycznym-to-kolejny-etap-unowoczesniania-polskiej-szkoly-konferencja-prasowa-poswiecona-wlaczeniu-gier-video-do-procesu-dydaktycznego>
- I Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii, www.historia.amu.edu.pl/wiadomosci/konferencje,-seminaria,-wyklady/i-studencko-doktorancki-kongres-dydaktyki-historii
- Oficjalna strona gry: www.civilization.2k.com/
- Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, www.pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych/biezacy-numer

Autorzy:

STANISŁAW ROSZAK — profesor w Instytucie Historii i Archiwistyki Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Specjalizuje się w historii nowożytnej, w szczególności w historii kultury doby baroku i oświecenia. Jego prace poświęcone są problematyce kultury rękopiśmiennej Rzeczypospolitej Obojga Narodów, środowiska intelektualnego w czasach saskich, a także kulturze erudycyjnej i kulturze pamięci. W zakresie dydaktyki historii publikował artykuły na temat dydaktyki szkoły wyższej, a także koncepcji miejsc pamięci w edukacji, świadomości historycznej, edukacji muzealnej i archi-

walnej. Przez blisko 30 lat związany z Olimpiadą Historyczną jako sekretarz naukowy, przewodniczący Komitetu Głównego, ekspert III etapu. W latach 2006–2020 pełnił funkcję redaktora naczelnego „Wiadomości Historycznych”. Obecnie jest ekspertem Polskiej Komisji Akredytacyjnej i przewodniczącym Rady Muzeum Regionalnego w Kutnie.

AGNIESZKA CHŁOSTA-SIKORSKA, dr hab. prof. Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pracuje w Instytucie Historii i Archiwistyki UKEN w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia związane z najnowszą historią Polski, powojennymi dziejami Krakowa oraz historią Nowej Huty analizowanymi w aspekcie historii społecznej i historii kobiet. Zajmuje się również dydaktyką historii i wos ze szczególnym uwzględnieniem przemian w edukacji historycznej i społecznej. Współpracuje z wieloma instytucjami naukowymi w kraju i za granicą oraz z Muzeum Nowej Huty i Urzędem Miasta Krakowa tworząc „Szlak kobiet Krakowa — krakowianki”.