

Matylda Szpila*

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: 0009-0008-6621-5860

SZPERAJĄC PO SZUFLADACH MARSZAŁKA, CZYLI WYKORZYSTANIE GIER CYFROWYCH W EDUKACJI NA PRZYKŁADZIE PUBLIKACJI MEN I IPN

Artykuł przygląda się założeniom i realizacjom cyfrowych gier edukacyjnych, wydanych przez dwie rządowe instytucje – Instytut Pamięci Narodowej (IPN) i Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN). Tytuły wydawane przez te jednostki promowane są jako nowoczesne rozwiązanie, mające uatrakcyjnić szkolne lekcje i zachęcić uczniów do nauki poprzez wykorzystanie medium, które w założeniu twórców jest preferowane przez młodzież. Powszechne w użyciu jest w tym kontekście słowo „gamifikacja”, mające wskazywać na radykalną modyfikację dotychczasowego modelu edukacji. Autorka konstatuje jednak, że taka modyfikacja nie ma w rzeczywistości miejsca, gry tworzone przez wymienione instytucje pozostają w formie nauki z podręcznika, a ich twórcy wykazują się głębokim niezrozumieniem wykorzystywanego przez nich medium. Tym samym jest to świadectwo potrzeby dalszego rozwoju i popularyzacji badań groznawczych.

Słowa kluczowe: gamifikacja, gry cyfrowe, gry wideo, groznawstwo, lektura szkolna, edukacja growa, historia Polski

WPROWADZENIE

Gry wideo stanowią jeden z kluczowych elementów współczesnej kultury i chociaż jeszcze kilkadziesiąt lat temu wydawałoby się to nieprawdopodobne, dzisiaj – za sprawą fenomenalnego rozwoju technologii i poetyki gier – mogą one realnie wpływać na nasze życie. [...] Włączanie gier do systemu edukacji pozwala na przekazywanie wiedzy w sposób atrakcyjny dla ucznia, rozwijanie umiejętności miękkich i poszerzanie granic wyobraźni.

Tymi słowami rządowa strona „Gry w edukacji”¹ tłumaczy włączenie gier cyfrowych do narzędzi dydaktyki szkolnej i zachęca producentów gier, które potencjalnie mogłyby służyć w procesie nauczania, do zgłaszania swoich propozycji programowych. Już w tym

* Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, e-mail: matylda.szpila@student.uj.edu.pl

¹ Gry w edukacji – o programie, dostęp: 16.01.2026, <https://www.gov.pl/web/grywiedukacji/o-programie2>

krótkim fragmencie osoba bardziej zainteresowana tematyką gier może wskazać stwierdzenia świadczące o niewiedzy bądź naiwności w podejściu do tematu – gry cyfrowe, ze swoimi korzeniami wplecionymi w dyskurs militarny i związaną z nim technologię, ze względu na błyskawiczny rozwój zdecydowanie nie zaczęły „realnie wpływać na nasze życie” w ciągu zaledwie kilku ostatnich lat a stanowią istotną część panoramy kulturowej od dekad (Dyer-Witheford & Peuter, 2009, s. XV–XIX).

Celem tego tekstu nie jest jednak wytknięcie powierzchownego rozumienia dyskursu growego i historii badań osobom pracującym przy rządowych scenariuszach lekcji i materiałach dydaktycznych włączających gry do swojego przekazu. Chciałabym natomiast przyjrzeć się temu, jak o roli gier w edukacji myślą sami twórcy omawianych tytułów i jaki dyskurs tworzą wokół nich, jak również podjąć się weryfikacji ich przeświadczeń czy strategii. Na podstawie drugiego zdania przytoczonego wyżej cytatu możemy wnioskować, o pokładanej w grach nadziei na większe zainteresowanie ze strony uczniów, którzy przypuszczalnie mieliby preferować taką formę przekazu od książek czy podręczników. Samym ten sposób tworzona jest narracja, według której nauka jest inherentnie „nudna” i należy ją „ulepszyć” za pomocą popularnych wśród młodzieży (w założeniu autorów strony) technologii. Choć wśród rządowych produkcji znajdują się również edukacyjne gry planszowe, narracja wokół nich zdaje się nieco różnić, jako że do czynienia mamy z medium bardziej oswojonym i wykorzystywanym w edukacji od dłuższego czasu². Tu zatem punktem zainteresowania będą wyłącznie gry cyfrowe.

Przedmiotem mojej analizy będzie porównanie w tym kontekście produkcji wydawanych przez dwie wiodące w dziedzinie rządowych gier edukacyjnych instytucje – Instytut Pamięci Narodowej (IPN) i Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN). Przykładowe tytuły zostały wybrane ze względu na możliwość porównania dwóch strategii produkcji gier edukacyjnych, prezentujących zarówno podobieństwa, jak i istotne różnice, pozwalające na dokładniejszą charakterystykę polityk twórczych. W obu przypadkach mamy do czynienia z treściami przeważająco historycznymi, skupionymi w szczególności wokół historii Polski XX wieku. Pozornie poruszające się w podobnym zakresie tematycznym i ideowym, prezentują one jednak subtelne różnice w rozumieniu medium growego jako przekaznika treści i potencjalnego narzędzia dydaktycznego. Istotnym czynnikiem w wyborze gier oferowanych przez te instytucje był również fakt udostępniania ich za darmo wraz z dodatkowymi materiałami i scenariuszami lekcji, z wyraźnym podkreśleniem, że rozrywka ma być w nich na drugim miejscu względem nauki. W obu przypadkach zatem medium growe jest użytecznym, przynajmniej w mniemaniu twórców, narzędziem do osiągnięcia konkretnego i nadrzędnego celu – edukacji, który to cel może z kolei zostać przeanalizowany w obrębie tej pracy. W tych ramach realizowane są również założenia o charakterze propedeutycznym, informacyjnym, jak również ideologicznym, politycznym, tożsamościowym czy wychowawczym, tworząc złożoną siatkę znaczeń.

Chciałabym zatem przyjrzeć się temu, jak owo narzędzie zostaje wykorzystywane i czy rzeczywiście możemy mówić o „atrakcyjnym przekazywaniu wiedzy”. W tym celu zastosowane zostaną ujęcia teoretyczne pozwalające na możliwie szeroką analizę i interpretację

² Badania na ten temat rozwija w swojej rozprawie doktorskiej Klara Sterczewska (2023).

zawartości wybranych gier IPN i MEN. Wśród nich znajdzie się problematyzacja pojęcia gamifikacji jako efemerycznego hasła, obiecującego innowacyjność w edukacji, ale w rzeczywistości ukierunkowanego na zaspokajanie potrzeb biznesowych (Bogost, 2015; Sailer & Homner, 2020). Wykorzystane zostaną również naukowe spojrzenia na reprezentacje wątków polskiej historii, zarówno w medium growym (Sterczewska, 2016), jak i innych reprezentacjach audiowizualnych (Kobielska, 2016), pozwalające na przedstawienie polityk, jakimi rządzą się omawiane tytuły w zakresie referowania w nich historii. Wsparcie zostaną natomiast przez bardziej ogólne, lecz równie zasadne w przypadku omawianej tematyki, szersze spojrzenia na kwestie wizualizowania w kulturze popularnej wydarzeń trudnych i tragicznych – takich jak choćby druga wojna światowa (Campbell, 2008). Ujęcia te pozwolą odpowiedzieć na pytania dotyczące realizacji założeń dydaktycznych i polityki pamięci w grach współfinansowanych przez wybrane instytucje rządowe. Obiektem zainteresowania będzie pytanie o rozumienie medium gier cyfrowych i wizję wykorzystania go, jak również potencjalną skuteczność i rzeczywistą odmienną od dotychczas stosowanych strategii edukacyjnych. Główną tezę poniższego artykułu jest zatem założenie, że choć edukacja zostaje przeniesiona na pole cyfrowe, sposób przekazywania wiedzy w omawianych tytułach – w dużej mierze z powodu niedostatecznego zrozumienia medium – pozostaje nadal w obrębie tradycyjnych metod przybliżania treści historycznych, poświęcając się nie usprawnianiu nauki, a jedynie przedstawianiu zasadnych z perspektywy twórców ujęć ideowych.

GROWA EDUKACJA HISTORYCZNA

Wiedza, którą omawiane tu instytucje chcą przekazywać, ogranicza się właściwie wyłącznie do tematyki historycznej, przeplatanej gdzieś wiedzą kulturową, również jednak osadzoną w kontekście przeszłości. Nie jest to rzecz ani zaskakująca, ani też nadzwyczaj nowa. Swoje doświadczenia w używaniu historycznych gier cyfrowych do krytycznej analizy opisywał już w 2014 roku A. Martin Wainwright, który od 2011 roku prowadził na University of Akron kurs *History in Video Games* (Wainwright, 2014, s. 579–580). W jego strategii widać dwie zasadnicze różnice względem podejścia polskich instytucji rządowych. Po pierwsze, kurs Wainwrighta miał na celu analizę przedstawianych w grach wątków narodowościowych, rasowych czy płciowych w kontekście reprezentowanych w nich wyobrażeń historycznych. Po drugie, Wainwright prowadził kurs na podstawie gier, z których produkcją nie miał nic wspólnego i które zdobyły już wcześniej popularność na rynku wydawniczym. Tym samym podejście IPN czy MEN jest oryginalne ze względu na dążenie do tworzenia i wydawania własnych tekstów, zamiast promowania analizy gier już wydanych. Wyjątkiem, o którym należy tu jednak wspomnieć, jest gra *This War of Mine* (11 bit studios, 2014), wyprodukowana przez niezależne od rządowych instytucji warszawskie studio, która dopiero później została włączona w proces dydaktyczny jako nieobowiązkowa lektura szkolna. Ten ruch spotkał się z powszechnym zainteresowaniem, a gra zyskała dzięki temu rozgłos w kręgach akademickich (Bomba, 2015b, s. 87–95; Imbierowicz, 2021, s. 509–513).

Umieszczenie *This War of Mine* w programie edukacji szkolnej wpisuje się w popularne zagadnienia, które podejmowane są przez gry promowane lub produkowane przez rządowe

instytucje. Poza elementem historycznym najważniejszy jest motyw konfliktów zbrojnych, głównie drugiej wojny światowej i powstania warszawskiego. Zwłaszcza to drugie wydarzenie wydaje się dla twórców nadzwyczaj istotne, do tego stopnia, że pojawia się lub jest wzmiankowane w grach, które nie dotyczą go bezpośrednio – tak dzieje się na przykład w grze *Lotnicy* (Chronospace, 2024), poświęconej polskim pilotom stacjonującym w trakcie wojny w Wielkiej Brytanii. Inne popularne tematy to: II Rzeczpospolita, postać Józefa Piłsudskiego (ponownie pojawiająca się we wzmiankach w osadzonej lata po jego śmierci grze *Lotnicy*) czy ważne wydarzenia i życie codzienne w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej. W grach opublikowanych przez MEN często pojawia się również sylwetka Jana Pawła II, której poświęcona została ponad połowa wszystkich dostępnych gier. Sporadycznie podejmowana jest tematyka żołnierzy wyklętych. Taki dobór tematyczny ogranicza zatem edukację grową do zakresu obejmującego wyłącznie polską historię lub punktów, w których przecina się ona z historią Europy lub świata. Nader wiele uwagi poświęcono jednostkom, często przedstawianym w sposób jednowymiarowy i bezkrytyczny, dokonując tym samym afirmacji polskości i tworząc figury niedoścignionych i nieskazitelných autorytetów (Kobielska, 2016, s. 365).

Równocześnie, skupiając się na kontekście wojennym, ale zawierając swój przekaz w medium growym, twórcy mierzą się z dylematem, na który wskazuje James Campbell, a mianowicie kwestią tworzenia gier opartych na interakcji i płynącej z niej rozrywce, ale poświęconych wydarzeniom tragicznym, przerażającym i nierozrywkowym (Campbell, 2008, s. 185). Dylemat ten cechuje wszystkie produkcje, które chociaż w najmniejszy sposób podejmą się refleksji nad wykorzystywanym przez nie medium, jednak w przypadku twórczości pod rządowym protektorem, wytwarzanej w celach edukacyjnych i kierowanej do dzieci i młodzieży, dylemat ten zdaje się tym bardziej istotny. Wartą wskazania propozycję uporania się z nim przedstawiają Tomasz Majkowski i Katarzyna Suszkiewicz, opisując warsztaty tworzenia gier planszowych, mające na celu przybliżenie lokalnej historii związanej z Zagładą we wsi Radecznicza (Majkowski & Suszkiewicz, 2020, s. 72). Zdając sobie w pełni sprawę z trudności, jakie wiążą się z tym przedsięwzięciem, przedstawiają oni wyjątkowo udane wydarzenie, łączące ze sobą walory edukacyjne, jak i wykorzystujące medium gier analogowych. Wśród wniosków płynących z tej inicjatywy najistotniejsze wydają mi się spostrzeżenie podkreślające, że elementy zwykle wiązane z rozrywką i będące istotą gamifikacji, takie jak rywalizacja z innymi graczami i pokonywanie przeszkód, stały się nie tylko narzędziem edukacji, ale również niekiedy niekomfortowej refleksji na temat istoty okrutnych wydarzeń historycznych (Majkowski & Suszkiewicz, 2020, s. 84–86). Co jednak istotne, sukces tych warsztatów zdaje się wynikać z głębokiego zrozumienia subtelności medium growego – zauważania, jakie znaczenia mogą płynąć z wykorzystania danych mechanik oraz jak skutecznie analizować ich wprowadzenie do tkanki growej. Tym samym brak tego zasobu może być czynnikiem stanowiącym o potencjalnej porażce w przekazie gier MEN i IPN, nawet jeśli nie podejmują one aż tak kłopotliwych tematów.

Mając zatem wyznaczoną problematykę, zakres tematyczny i potencjalne problemy zauważane przez studia nad grami, chciałabym przejść do analizy tego, jak do tych dylematów podchodzą produkcje Instytutu Pamięci Narodowej i Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz jak wykorzystywane jest przez nie medium growe.

GRY MINISTERSTWA EDUKACJI NARODOWEJ I PLATFORMA NIEPODLEGŁA

W 2019 roku, w ramach kilkuletniego programu obchodów stulecia niepodległości, Ministerstwo Edukacji Narodowej oddało do użytku stronę Niepodległa, na której znaleźć można trzydzieści trzy krótkie gry edukacyjne, jak również dodatkowe materiały pomocnicze mające wspierać nauczycieli chcących wykorzystać to medium w nauczaniu³. Na platformie zamieszczono również informacje na temat tego, dlaczego wybrana została właśnie taka forma przekazywania wiedzy. Jak twierdzą twórcy, ma ona odpowiadać „potrzebom nowego pokolenia”, jak również przekazywać wiedzę w „bardziej atrakcyjny sposób”. Pojawia się również pojęcie „gamifikacji”, które strona definiuje jako „wykorzystanie mechanizmów znanych z gier [sic], takich jak: punkty, postęp, odznaki czy fabularyzacja”, co ma sprawić, że lekcje (w domyśle: przestarzałe i nudne) staną się „frajdą”. W treści przeważa postać Jana Pawła II, któremu poświęcono aż osiemnaście gier. Kolejne często podejmowane tematy dotyczą: II Rzeczypospolitej i Józefa Piłsudskiego, Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oraz żołnierzy wyklętych.

W ostatnich latach gamifikacja zaczęła cieszyć się coraz większym zainteresowaniem ze strony akademików, w szczególności ze względu na jej potencjał wykorzystania w edukacji. Badania prowadzone w celu sprawdzenia jej rzeczywistej skuteczności, choć zauważają pozytywne rezultaty, zwracają również uwagę na potrzebę dalszych opracowań, by w pełni ocenić wyniki, które mogą zostać osiągnięte z wykorzystaniem tej metody (Hamari et al., 2014, s. 10; Sailer & Homner, 2020, s. 106–108). Szczególnie w przypadku edukacji zwrócono uwagę, że takie elementy jak zwiększona intensywność rywalizacji i kwantytatywnego oceniania, mogą mieć raczej negatywne skutki dla przyswajania wiedzy i zaangażowania uczniów (Hamari et al., 2014, s. 9). Pozytywnie ocenione zostały natomiast aspekty pracy grupowej jako elementu motywującego (Sailer & Homner, 2020, s. 107–108). Wspomniane czynniki charakteryzują zatem gamifikację jako przekształcenie sytuacji, w której ma miejsce edukacja, uzupełniając je o elementy znane z gier, by motywować wieloosobowe grupy uczniów do współpracy bądź rywalizacji i w efekcie – osiągania wyników. Czynniki tych brakuje natomiast w tytułach publikowanych przez MEN. Jako jednoosobowe gry o wyraźnym celu edukacyjnym, wpisują się one w definicję *game-based learning*, czyli nauce opartej na grach, a dokładniej na konkretnych, już funkcjonujących w obiegu tytułach, a nie przekształcaniu procesu lekcji (Sailer & Homner, 2020, s. 78). Decyzja o wykorzystaniu słowa „gamifikacja” przez twórców w materiałach promocyjnych pokazuje jednak, jak słowo to zostało spopularyzowane, równocześnie bez jego pełnego zrozumienia.

Pod względem mechaniki niemal wszystkie gry opierają się na tym samym schemacie – jest to szukanie obiektów i klikanie ich, by dowiedzieć się więcej o owych przedmiotach bądź historii z nimi związanej, układanie puzzli, ubieranie postaci czy odpowiadanie na pytania w formie quizu. Choć gry zostały podzielone według przedziałów wiekowych – od edukacji wczesnoszkolnej do ponadpodstawowej, te proste mechaniki nie są poddawane

³ Strona nie podaje niestety twórców ani producentów udostępnianych przez siebie gier. Wszystkie gry wspomniane w tej części tekstu pochodzą ze strony Niepodległa, dostęp 12.05.2025, <https://niepodlegla.men.gov.pl/#/>

modyfikacji, a zmienia się jedynie omawiana tematyka. Forma, jaką przybierają gry, jest niemal muzealna. Opierają się przede wszystkim na obcowaniu z przedmiotami, poznawaniu ich wyglądu, funkcji czy historii. Ekran wypełniony jest nimi do tego stopnia, że poza rekwizytami, z którymi wchodzimy w interakcję, pole gry jest niemal zawsze obramowane obiektami takimi jak zdjęcia czy książki, z którymi nie można wchodzić w interakcję, ale które mają podkreślać i afirmować „historyczność” sytuacji, w której znajduje się osoba grająca. Fenomen ten opisał trafnie Radosław Bomba, który widzi w nim formę dążenia do uprawomocnienia historycznego kontekstu gier sięgających w przeszłość (Bomba, 2015a, s. 133). Nagromadzenie rekwizytów, zalanie odbiorcy obiektami, służy wywołaniu w osobie grającej wrażenia rzeczywistego obcowania z historią i działania w tym kontekście. Tym samym gry te sprowadzają historię do obiektów przez nią pozostawionych, a nie wydarzeń, które się na nią złożyły (Bomba 2015a, s. 133).

Przedmioty jako główny punkt zainteresowania są elementem właściwie każdej gry obecnej na stronie – osoba grająca odwiedza domy takich postaci jak Jan Paweł II czy Józef Piłsudski i z uporem zagląda do każdej szuflady w poszukiwaniu śladów pozostawionych przez autorytet. Odwiedzić też można dom z okresu Polski Ludowej, zamieszkałej tym razem przez postaci zmyślane, umownych „Kowalskich”. Lecz tu również mamy do czynienia ze znanym już schematem – przechodząc z piętra na piętro bloku z wielkiej płyty, osoba grająca zagląda do kolejnych pokoi, klika na domowe obiekty i na ich podstawie dowiaduje się, jak miało wyglądać życie w omawianym okresie. W tym przeciętnym domostwie przeważają przedmioty luksusowe i słabo dostępne, takie jak radio tranzystorowe, magnetofon, telewizor czy Fiat 126p, pomimo powtarzającej się narracji o wszechobecnej biedzie i brakach. Dysonans, który tworzy się przez tego rodzaju zabieg, pokazuje, jak nieumiejętność wyjścia z growej narracji historycznej poza tę opartą na przedmiotach wpędza twórców w kozi róg, w którym typowa PRL-owska rodzina równocześnie miała i nie miała dostępu do całej gamy towarów. Tę zależność zauważają również Tomasz Majkowski, Magdalena Kozyra i Aleksandra Prokopek, którzy wskazują, jak growe mechaniki związane z kolekcjonowaniem i zbieraniem obiektów wpływają na wizerunek Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, tworząc poczucie nostalgii nawet w tekstach wobec niej krytycznych, a tym samym w pewien sposób doprowadzają do pośmiertnego triumfu ówczesnej propagandy sukcesu (Majkowski et al., 2023, s. 3). Funkcja medium growego nie wychodzi zatem poza tę porównywalną do interaktywnych tablic muzealnych, pojawiających się czasem w bardziej zmodernizowanych placówkach.

Wychodząc od tego spostrzeżenia, chciałabym wrócić jeszcze do wspomnianej wcześniej kwestii „gamifikacji lekcji”. Fenomen ten w niezwykle ironiczny, ale i trafny sposób opisuje Ian Bogost, który twierdzi, że rozpowszechniająca się coraz szerzej moda na „gamifikację” wynika z fundamentalnego niezrozumienia medium growego przy równoczesnym postrzeganiu go jako czegoś, co przyciąga młodzieżowego odbiorcę i ma zapewnić firmom wzrost zysków płynących z tej demografii, bez rzeczywistych przesłanek potwierdzających, że „gamifikacja” to coś, czego ci odbiorcy oczekują (Bogost, 2015, s. 65–78). „Gamifikacja” to w jego opinii łatwy chwyt retoryczny, dający biznesom poczucie, że podążają za najnowszymi trendami i nowoczesnymi rozwiązaniami (Bogost, 2015, s. 76). Mimo że w przypadku platformy Niepodległa nie mamy do czynienia z biznesem w ścisłym znaczeniu, to nadal jest ona wynikiem rozpisania budżetu, wydania rządowych środków i najprawdopodobniej

wielu spotkań o tym, jak przekazać wiedzę w atrakcyjny dla młodzieży sposób. Jednak przy wszystkich zachwytach i padających w materiałach dodatkowych słowach o „innovacyjnych narzędziach dydaktycznych”, twórcy nie prezentują nam ani realnej gamifikacji lekcji szkolnych, ani rzeczywistego wyjścia poza podręcznikową naukę. Nie proponują bowiem żadnej głębszej ingerencji w tryb prowadzenia lekcji, poza wprowadzeniem do niej krótkiej gry, która ma być punktem wyjścia do dalszego omawiania programu. Choć nie mamy zatem do czynienia z gamifikacją, wykorzystanie *game-based learning* również mogłoby potencjalnie oferować pozytywne wyniki w procesie nauczania. Podaję to jednak w wątpliwość, jako że proponowane gry opierają się głównie na czytaniu dużej ilości tekstu, który różni się od korzystania z podręcznika jedynie tym, że zamiast przewracać strony, uczeń musi kliknąć na obiekt. Weryfikacja rzeczywistego powodzenia lub niesukcesu tej strategii wymaga pogłębionych badań ilościowych i pozostaje poza zakresem tego artykułu. Zważywszy jednak na spostrzeżenia Bogosta chcę podkreślić, że medium growe pozostaje przez tę instytucję w dużym stopniu niezrozumiane i wykorzystane jako mechanizm do prezentowania się jako jednostka nowoczesna i myśląca przyszłościowo o nauce szkolnej.

GRY INSTYTUTU PAMIĘCI NARODOWEJ

Zgoła inną strategię stosuje Instytut Pamięci Narodowej, który udostępnia swoje gry nie za pośrednictwem własnej witryny, tylko poprzez jedną z najpopularniejszych platform dystrybucyjnych, jaką jest Steam. Tam również znajdziemy opis dystrybutora, który wskazuje jasno, że celem tych publikacji jest popularyzacja nowoczesnej historii Polski. Choć w katalogu wydawniczym IPN znajdują się jedynie trzy gry – wspomniani już wcześniej *Lotnicy*, *Gra Szyfrów* (Chronospace, 2022) oraz *WARSAW RISING: Miasto Bohaterów* (Pixelated Milk, Retrovibe Games, 2019) – to udostępnienie ich na popularnej wśród graczy platformie, na dodatek bez opłaty, może sugerować rzeczywiste dążenie do szerszej popularyzacji tych tytułów niż wyłącznie wśród nauczycieli i młodzieży szkolnej. Gry te są też dostępne w wielu wersjach językowych – tu rekordzistą są *Lotnicy*, w których można zagrać w aż jedenastu językach, między innymi po chińsku, japońsku czy uzbecku. Twórcy traktują zatem medium growe jako narzędzie, które z sukcesami może przekazać polską historię na skalę globalną, mając również szerszą świadomość na temat tego, gdzie należy je publikować, by w ogóle mieć szansę na dotarcie do większego grona. Równocześnie platforma Steam umożliwia bardziej szczegółową analizę tego wysiłku, niż miało to miejsce w przypadku strony Niepodległa. Największym zainteresowaniem cieszy się gra *Lotnicy*, mająca w momencie pisania tego tekstu (16 stycznia 2026 r.) tysiąc osiemset dwadzieścia siedem recenzji, które są „w większości pozytywne”. *WARSAW RISING: Miasto Bohaterów* plasujące się na drugim miejscu z liczbą tysiąc trzysta pięćdziesięciu pięciu recenzji ma ocenę „mieszaną”. Na ostatnim miejscu znajduje się natomiast *Gra szyfrów* z sześćset trzydziestoma dziewięcioma ocenami, ale także z „bardzo pozytywnym” odbiorem. Zainteresowany tą kwestią badacz może dodatkowo przejrzeć recenzje, biorąc pod uwagę na przykład język komentarza, jednak na potrzeby tego tekstu wystarczy stwierdzenie, że gry te spotkały się z raczej małym zainteresowaniem, ale zasadniczo nie było ono negatywne.

Zarówno *Lotnicy*, jak i *Gra Szyfrów* są prowadzonymi z perspektywy pierwszoosobowej krótkimi publikacjami, w których osoba grająca ma wykonywać proste czynności i zapoznawać się z historią okresu, w których zostały one osadzone. W przypadku pierwszego z tytułów jest to II wojna światowa i uczestniczący w niej polscy lotnicy, w drugim natomiast wojna polsko-bolszewicka i działające w jej trakcie tajne polskie służby. W porównaniu z grami MEN tu rozgrywka i interaktywność odgrywają nieco większą rolę. W przypadku *Lotników* duża część gry opiera się nawet na ostrzeliwaniu pozycji wroga, choć nigdy nie staniemy w tej sytuacji twarzą w twarz z drugim człowiekiem, a jedynie odległymi bazami oznaczonymi dużymi, czerwonymi znacznikami, które efektywnie blokują nam widok tego, do czego właściwie celujemy. *Gra Szyfrów* pozwala nam natomiast jedynie odwracać uwagę ewentualnych przeciwników, odsuwając tym samym od siebie oskarżenia o ewentualną obecność przemocy, ale prezentując również sytuację wojenną bez żadnych strat, krwi czy śmierci. Elementy edukacyjne są natomiast wprowadzone przez znajdowane w świecie gry notatki czy zdjęcia, opatrzone często bardzo długimi i szczegółowymi opisami. Już po kilku minutach gry osoba grająca ma odblokowany do przeczytania ekwiwalent krótkiego artykułu, co może prowokować pytanie, czy osoby zainteresowane grą rzeczywiście będą chętne przerwać rozwiązywanie zagadek logicznych na rzecz dłuższej lektury. Tu również mamy zatem do czynienia raczej z *game-based learning*, opartym na wprowadzeniu do nauki konkretnego tytułu. Podobnie jak było to w przypadku gier na platformie Niepodległa, element edukacyjny, choć pozornie „zgamifikowany”, w praktyce nie różni się wiele od nauki podręcznikowej, choć tym razem umieszczona jest ona w nieco bardziej zróżnicowanej oprawie mechanicznej.

Na oddzielny opis zasługuje gra *WARSAW RISING: Miasto Bohaterów*, powierzająca osobie grającej zadanie kierowania oddziałem powstańców od pierwszego do ostatniego dnia powstania warszawskiego. Choć wydawcą obecnie dostępnej gry jest Instytut Pamięci Narodowej, pierwotnie była wyprodukowana przez studio Pixelated Milk jako *WARSAW*. Przejęcie gry przez IPN wiązało się z usunięciem z niej pewnych bardziej zaawansowanych elementów mechaniki i dodaniem większej liczby archiwalnych dokumentów czy fotografii, dzięki którym osoba grająca ma również edukować się na temat historycznych wydarzeń. Jak widać, rządowi wydawcy uznali, że sama tematyka historyczna nie jest wystarczającym przyczynkiem do dalszej edukacji, po raz kolejny wprowadzając do swoich gier element podręcznikowo-encyklopedyczny. Jednak ze względu na temat, jaki podejmuje gra *WARSAW RISING*, medium growe wprowadza jeszcze kilka problemów wynikających ze swojej specyfiki. Jak zauważa Klara Sterczewska, potrzeba wprowadzenia gry na globalny rynek i wyrażania tożsamości narodowej, realizowanie polityki pamięci i równoczesna kwestia rozrywkowości gry doprowadza do niejasnej atmosfery, w której „poważne” tematy przedstawiane są za pomocą środków typowych dla narracji akcji (Sterczewska, 2016).

Zastosowanie medium growego do opowiadania o powstaniu warszawskim wprowadza jeszcze jeden problem, a mianowicie kwestię porażki i zwycięstwa. Nawet perfekcyjnie prowadzona rozgrywka nie może doprowadzić do zmiany biegu historii i „wygrania” powstania. Zamiast tego zwycięską rozgrywkę, czyli przetrwanie wszystkich dni powstania do jego historycznego zakończenia, podsumowuje tekstowy komunikat o porażce całego przedsięwzięcia. Następuje tu zatem zderzenie przedstawianych realnych wydarzeń i sposobu, w jaki gramy (Prokopek et al., 2024, s. 1–4). Jak słusznie też zauważa Magdalena Kozyra,

rozgrywka nie jest tu szczególnie wymagająca i raczej nie stawia przed grającymi większych wyzwań (Kozyra, 2024, s. 156). Całkowicie możliwe jest zatem otrzymanie na końcu gry komunikatu o tym, że co prawda powstanie upadło, ale wszystkie postaci, które wchodziły w skład naszej drużyny, przeżyły powstanie, jak również dożyły końca wojny. Tym samym gra równocześnie tworzy wizerunek powstania jako ogromnej ludzkiej tragedii na poziomie narracyjnym oraz jako względnie łatwego do przetrwania wydarzenia na poziomie ludycznym (Kozyra, 2024, s. 155).

Po raz kolejny w wątpliwość można podać edukacyjne walory wymienionych tytułów, które aspekt ten ograniczają wyłącznie do obfitej obecnych w grze fragmentów tekstowych. Podobnie jak miało to miejsce w przypadku gier MEN, tu również twórcy udostępnili darmowe materiały dodatkowe. Nauczyciele mają możliwość pobrania gotowych scenariuszy lekcji, stworzonych, by wspomagać ich w wykorzystaniu dostępnych gier cyfrowych w edukacji. Tu również nie znajdziemy jednak przykładów modyfikujących dotychczasowe schematy prowadzenia zajęć szkolnych. Nie zostały wprowadzone żadne elementy gamifikacji procesu nauki, takie jak rywalizacja czy współpraca między uczniami a obiektem uwagi pozostaje jedynie treść historyczna przedstawiona w danym tytule, służąca jedynie jako przyczynek do dalszej dyskusji o lekturze obowiązkowej znajdującej się w programie nauczania. Choćby scenariusz do gry *Lotnicy* zainteresowany jest wyłącznie animowanym wstępem do rozgrywki, który pokrótce streszcza historię drugiej wojny światowej, pomija natomiast jakiegokolwiek późniejsze fragmenty gry i ignoruje zupełnie aspekty mechaniki. Nie jest to jednak duże zaskoczenie, biorąc pod uwagę, że brakuje w nich również elementarnych wskazówek, które mogłyby przybliżyć nauczycielom sposoby, w jakie można rozmawiać o grach i jak podejmować się ich analizy. Tym samym, nawet jeśli postulatem nie byłaby „gamifikacja”, a *game-based learning*, nauczycielom nadal nie są oferowane narzędzia pozwalające na przeprowadzenie tego typu zajęć. To, co proponują twórcy, porównać można raczej do analizy filmowej pomimo zastosowania do odmiennego medium o własnej specyfice.

PODSUMOWANIE

„Czy zaskoczyło was, że gra komputerowa może być źródłem wiedzy historycznej?” – to pytanie pojawia się w jednym z udostępnianych przez IPN scenariuszy lekcji jako potencjalny przyczynek do rozpoczęcia rozmowy z uczniami. Wydaje się jednak, że równie zaskoczeni pozostają nadal sami twórcy oferowanych przez instytucje rządowe gier. Przekonani o skuteczności i atrakcyjności wykorzystania gier jako materiału edukacyjnego, nie poświęcają czasu na zrozumienie, jakimi zasadami rządzi się owo medium, jak działa, jak je analizować i w końcu – jak je z powodzeniem wykorzystać. Wykorzystywane zostaje obficie słowo „gamifikacja”, co nie ma jednak przełożenia na proces nauczania, a jedynie – jak wskazywał Bogost – składające puste obietnice innowacyjności i nowoczesności. W praktyce pozostajemy zatem nadal w przestrzeni tradycyjnych form edukacji, opartej na przyswajaniu długich fragmentów podręcznikowego tekstu, który został jedynie przeniesiony na pole elektroniczne. Gry nie mają tu pola do zaprezentowania swojej unikatowej specyfiki, a zostają jedynie instrumentalnie wykorzystane w celu przekazywania uznanych za adekwatne treści. Ograniczone

zostają do suplementowania lekcji historii czy wychowania o społeczeństwie, nie zapewniając równocześnie przestrzeni na elementy praktyki czy własnej interpretacji. Jeśli chcielibyśmy w przyszłości zobaczyć prawdziwie owocne użycie gier cyfrowych w edukacji – przy czym otwarte pozostaje pytanie o takie zapotrzebowanie – musimy się najpierw zatroszczyć o większe zrozumienie ich przez osoby za tę edukację odpowiedzialne.

BIBLIOGRAFIA

- Bogost, I. (2015). Why gamification is bullshit. W S. Waltz & S. Deterding (ed.), *The gameful world: Approaches, issues, applications* (s. 65–78). MIT Press.
- Bomba, R. (2015a). Historia w grach komputerowych. *Historyka*, 37–38, 129–138.
- Bomba, R. (2015b). Simowie na wspak. Gra *This War of Mine* w perspektywie retoryki proceduralnej. *Wielogłos*, 3(25), 87–95.
- Campbell, J. (2008). Just less than total war: Simulating World War II as ludic nostalgia. W: Z. Whalen & L. N. Taylor (ed.), *Playing the past* (s. 183–200). Vanderbilt University Press.
- Dyer-Witheford, N., & De Peuter, G. (2009). *Games of empire: Global capitalism and video games*. University of Minnesota Press.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. W: *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Imbierowicz, E. (2021). Gry cyfrowe wkraczają do kanonu lektur szkolnych. *Literatura i Kultura Popularna*, 27, 509–513.
- Kobielska, M. (2016). Polska pamięć autoafirmacyjna. *Teksty Drugie*, 6, 358–374.
- Kozyra, M. (2024). *Doświadczenie porażki w grach cyfrowych* (rozprawa doktorska). Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki.
- Majkowski, T. Z., Kozyra, M., & Prokopek, A. (2023). The call of queue. PRL heritage and nostalgia in contemporary Polish game culture. W: *Proceedings of DiGRA 2023*. <https://doi.org/10.26503/dl.v2023i2.1966>
- Majkowski, T. Z., & Suszkiewicz, K. (2020). Cardboard genocide. Board game design as a tool in Holocaust education. *GAME. The Italian Journal of Game Studies*, 9, 71–90.
- Prokopek, A., Majkowski, T. Z., & Kozyra, M. (2024). God's playground: On Polish history, games, and discourses. W: *Proceedings of DiGRA 2024*. <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/download/2379/2376>
- Sailer, M., & Homner, L. (2019). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112.
- Sterczewska, K. [publ. jako Sterczewski, P.]. (2016). This uprising of mine: Game conventions, cultural memory and civilian experience of war in Polish games. *Game Studies*, 16(2). Pobrano 14 maja 2025 z: <https://gamestudies.org/1602/articles/sterczewski>
- Sterczewska, K. [publ. jako Sterczewski, P.]. (2023). *Social and Political Conflict in Video, Board and Card Games* (rozprawa doktorska). Uniwersytet Jagielloński, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej.

LUDOGRAFIA

- 11 bit studios. (2014). *This War of Mine* [Gra wideo].
- Chronospace. (2022). *Gra Szyfrów* [Gra wideo]. Instytut Pamięci Narodowej.
- Chronospace. (2024). *Lotnicy* [Gra wideo]. Instytut Pamięci Narodowej.
- Pixelated Milk, & Retrovibe Games. (2019). *WARSAW RISING: Miasto Bohaterów* [Gra wideo]. Instytut Pamięci Narodowej.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Niepodległa. (n.d.). Pobrano 12 maja 2025 z: <https://niepodlegla.men.gov.pl/#/>
- Gry w edukacji – o programie. (n.d.). Pobrano 10 maja 2025 z: <https://www.gov.pl/web/grywedukacji/o-programie2>

RUMMAGING THOROUGH MARSHAL'S DRAWERS – THE USE OF DIGITAL GAMES IN EDUCATION BASED ON PUBLICATIONS BY THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION AND THE INSTITUTE OF NATIONAL REMEMBRANCE

The article examines the principles and implementation of digital educational games published by two government institutions – the Institute of National Remembrance (IPN) and the Ministry of National Education (MEN). The titles published by these institutions are promoted as modern solutions designed to make school lessons more attractive and encourage students to learn by using a medium that, according to the creators, is preferred by young people. The term 'gamification' is commonly used in this context to indicate a radical modification of the existing model of education. However, the author notes that such a modification is not actually taking place, as the games created by these institutions remain in the form of textbook learning, and their creators demonstrate a profound misunderstanding of the medium they are using. Thus, this proves the need for further development and popularisation of game studies research.

Keywords: gamification, digital games, video games, game studies, obligatory school reading, game education, Polish history

Zgłoszenie artykułu: 16.01.2026

Recenzje: 13.04.2026

Akceptacja: 21.04.2026

Publikacja online: 30.06.2026