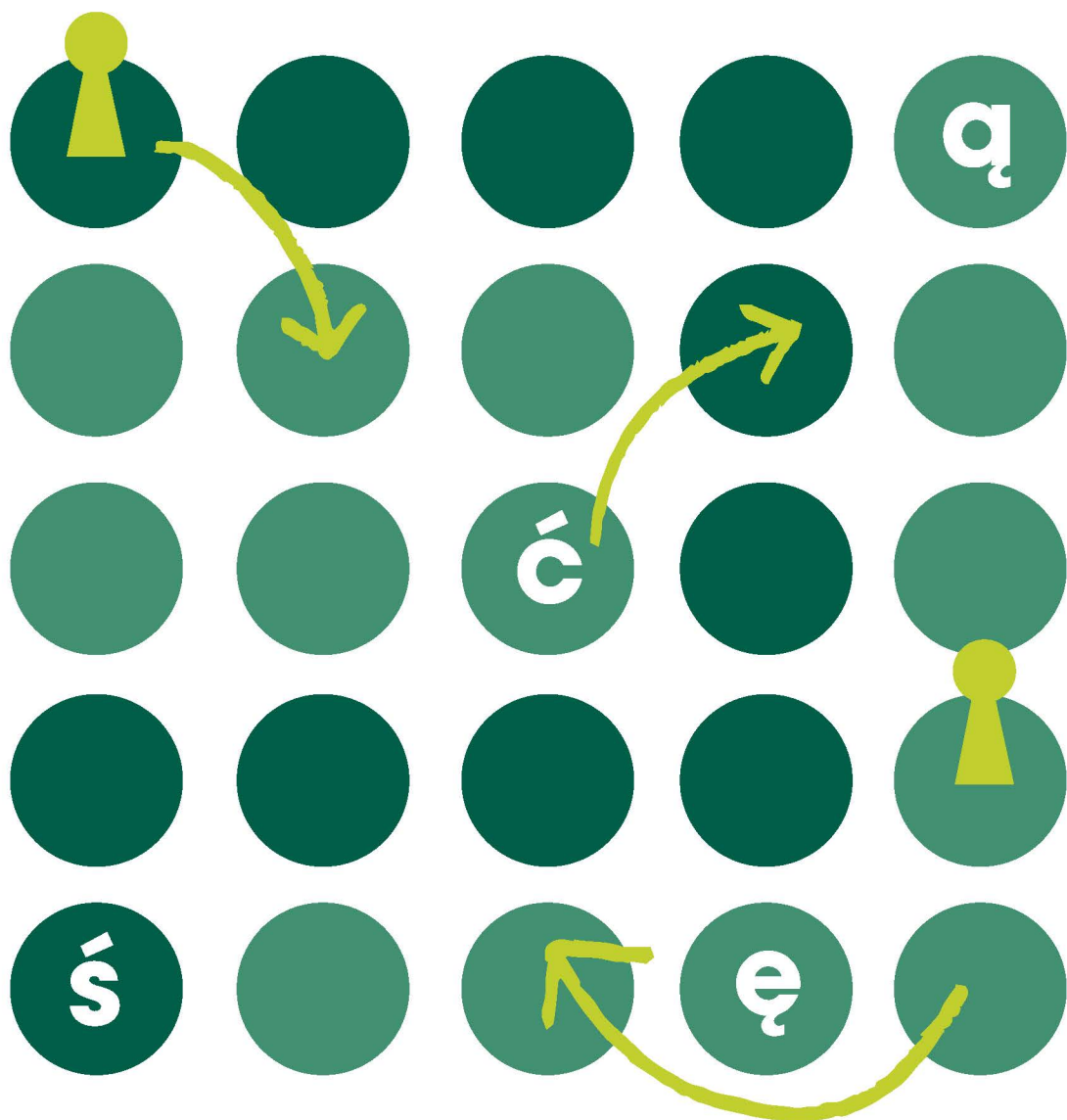


Ludyczność w (głotto)dydaktyce

pod redakcją
Michaliny Biernackiej
Pauliny Kaźmierczak
i Agnieszki Banach



Ludyczność w (głotto)dydaktyce



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Ludyczność w (głotto)dydaktyce

**pod redakcją
Michaliny Biernackiej
Pauliny Kaźmierczak
i Agnieszki Banach**



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2020

Michalina Biernacka, Paulina Kaźmierczak, Agnieszka Banach
– Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii
Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENT

Anna Dunin-Dudkowska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Michalina Biernacka

KOREKTA JĘZYKOWA

Paweł M. Sobczak

SKŁAD I ŁAMANIE

Rafał Maćkowiak

KOREKTA TECHNICZNA

Anna Sońta

PROJEKT OKŁADKI

Polkadot Studio Graficzne Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09441.19.0.K

Ark. druk. 13,875

<https://doi.org/10.18778/8220-114-7>

ISBN 978-83-8220-114-7

e-ISBN 978-83-8220-115-4

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

SPIS TREŚCI

WSTĘP

AGNIESZKA BANACH I PAULINA KAŻMIERCZAK

LUDYCZNOŚĆ W (GLOTTO)DYDAKTYCE – STAN BADAŃ I ROZWÓJ
METODY 11

ZAGADNIENIA OGÓLNE – LUDYCZNOŚĆ W PERSPEKTYWIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

GRZEGORZ RUDZIŃSKI

*HOMO LOQUENS A HOMO LUDENS. GLOTTODYDAKTYCZNE RE-
FLEKSJE NAD KONCEPCJĄ KULTURY JOHANA HUIZINGI. 23*

AGNIESZKA BANACH

UCZĄC BAWIĆ, BAWIĄC UCZYĆ – O WYKORZYSTANIU GIER I ZA-
BAW NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO 33

PAULINA ZWOLIŃSKA

GRY JĘZYKOWE DLA CUDZOZIEMCÓW VS. GRY JĘZYKOWE DLA
RODZIMYCH UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA – ANALIZA JAKOŚCIOWA
WYBRANYCH ZBIORÓW 49

LUDYCZNOŚĆ W KSZTAŁCENIU DZIECI I MŁODZIEŻY

MICHALINA POKORSKA

WYKORZYSTANIE TECHNIK LUDYCZNYCH W NAUCZANIU JĘ-
ZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DZIECI W WIEKU SZKOLNYM
(REFLEKSJE PO KURSIE LETNIM W MOŁDAWII) 65

KLAUDIA GAJEWSKA

GRY JAKO ŹRÓDŁO MOWY SPONTANICZNEJ W KONTEKŚCIE ĆWICZENIA WYMOWY PRZEZ POLSKICH ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH UCZNIÓW JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO OBCEGO. 77

JAKUB SROKA

WUJEK GOOGLE MA DZIŚ PRÓBĘ CHÓRU – O LUDYCZNYCH TECHNIKACH WPROWADZANIA I UTRWALANIA SŁOWNICTWA NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO. 93

DOROTA HRYCAK-KRZYŻANOWSKA

WYKORZYSTANIE *STORYTELLINGU* I *DIGITAL STORYTELLINGU* W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DZIECI I MŁODZIEŻY W WIELKIEJ BRYTANII. 103

LUDYCZNOŚĆ A NAUCZANIE AKADEMICKIE

PAULINA KAŻMIERCZAK

ELEMENTY LUDYCZNE W KSZTAŁCENIU LEKTORÓW JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO 119

JUSTYNA GROBLIŃSKA I KATARZYNA KOWALIK

KONKURS „RECENSIAMO ITALIAMO” – O WSPÓŁZAWODNICTWIE ZACHĘCAJĄCYM DO NAUKI JĘZYKA I POSZUKIWANÍ LITERATUROZNAWCZYCH 129

ZUZANNA ŚWIĄTEK

ELEMENTY LUDYCZNE W NAUCZANIU ZWIĄZKÓW FRAZEOLOGICZNYCH – ANALIZA WYNIKÓW ANKIETY PRZEPROWADZONEJ WŚRÓD STUDENTÓW ROMANISTYKI. 143

LUDYCZNE TECHNIKI NAUCZANIA

AGNIESZKA KAROLCZUK

POTENCJAŁ GRY JĘZYKOWEJ CZASOWNIKÓW POLSKICH (GŁÓWNIE W TWÓRCZOŚCI JEREMIEGO PRZYBORY) 157

MICHALINA BIERNACKA

LUDYCZNOŚĆ W NAUCZANIU WYMOWY JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/DRUGIEGO 167

NATALIA KUŹMA

WYKORZYSTANIE MNEMOTECHNIK W WYBRANYCH GRACH I ZABAWACH W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO I GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ 177

KATARZYNA ŹÁK-CAPLOT

ZABAW SIĘ W MUZEUM, CZYLI JAK NIE UCZAĆ, UCZYĆ? WYKORZYSTANIE TECHNIK LUDYCZNYCH W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA WYSTAWIE MUZEALNEJ (TEATRALIZACJA, STORYTELLING, GRYWALIZACJA) 189

MONIKA NOWICKA

(TELE)TURNIEJ SPOSOBEM NA UDANĄ LEKCJĘ JĘZYKA POLSKIEGO DLA OBCOKRAJOWCÓW 199

MAGDALENA BŁÁŻEJEWSKA

SPOSOBY WYKORZYSTANIA PIOSENKI W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/DRUGIEGO 211

WSTEP

LUDYCZNOŚĆ W (GLOTTO)DYDAKTYCE

Agnieszka Banach
Paulina Kaźmierczak



<https://orcid.org/0000-0002-2184-6908>
<https://orcid.org/0000-0002-6980-5988>



agnieszka.banach@unilodz.eu
paulina.kazmierczak@unilodz.eu



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.701>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej
i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej
i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

LUDYCZNOŚĆ W (GLOTTO)DYDAKTYCE – STAN BADAŃ I ROZWÓJ METODY

Słowa kluczowe: ludyczność, glottodydaktyka, dydaktyka, metoda ludyczna

Streszczenie. Artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza z nich prezentuje dotychczasowe badania dotyczące ludyczności w nauczaniu m.in. języków obcych. Przedstawia zalety i wady wykorzystywania metody ludycznej, która staje się coraz bardziej popularna we współczesnej dydaktyce. Druga część zawiera opisy poszczególnych artykułów znajdujących się w tomie, a tym samym pozwala na zapoznanie się z treścią niniejszej publikacji.

Ludyczność to istotny element ludzkiej egzystencji. Według Johana Huizingi zabawa poprzedza kulturę, jest zatem jednym z najbardziej pierwotnych zachowań człowieka (1998, s. 11). Nie dziwi więc fakt, iż coraz częściej znajduje zastosowanie w różnych dziedzinach ludzkiego życia – w ekonomii, zarządzaniu, dydaktyce. To właśnie ostatnia z wymienionych dziedzin nauki stała się inspiracją dla wielu badaczy, których nurtuje zastosowanie niestandardowych metod i technik kształcenia. Przejawy ludyczności można odnaleźć zarówno w sposobie przekazywania wiedzy, jak i w nietypowym, motywującym systemie oceniania, jakim jest gamifikacja. I choć ludyczność może być stosowana m.in. podczas lekcji biologii ([http1](#)) czy matematyki ([http2](#)), to jednak niezwykle często wykorzystuje się ją podczas zajęć językowych, w tym w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego.

Tematyka dotycząca korzystania z gier i zabaw w procesie przekazywania wiedzy z zakresu gramatyki lub leksyki została rozpowszechniona na gruncie glottodydaktyki przez anglistów. W Polsce za czołową badaczkę tej dziedziny uznawana jest Teresa Siek-Piskozub. Podjęła się ona nie tylko trudnego zadania stworzenia definicji pojęć *gra* i *zabawa* w kontekście edukacyjnym, ale także zebrania licznych przykładów ich praktycznego zastosowania podczas zajęć (Siek-Piskozub 1994). W swoich publikacjach zwracała również uwagę na istotną rolę muzyki, a szczególnie piosenki, w lingwistyce stosowanej (Siek-Piskozub, Wach 2006).

Oprócz piosenek, wśród różnorodnych technik ludycznych, coraz większą popularnością cieszą się gry fabularne należące do podgrupy gier symulacyjnych. Ich celem jest ćwiczenie właściwych zachowań komunikacyjnych w rzeczywistych sytuacjach tworzonych na podstawie decyzji podejmowanych przez uczestników rozgrywki (Siek-Piskozub 1994, s. 14–15). Przykładem kompetencji interpersonalnych oraz językowych, które są kształtowane dzięki grom – niezależnie od fabuły, która może być zarówno fantastyczna, jak i realistyczna – jest umiejętność podejmowania negocjacji.

Kwestia zastosowania gier fabularnych w dydaktyce języków obcych była wielokrotnie poruszana w artykułach Augustyna Surdyka, który prowadził badania dotyczące zwiększenia autonomii uczniów podczas zajęć z wykorzystaniem techniki gier fabularnych. Studenci – których postępy edukacyjne poddawał analizie – przyznali, iż dostrzegają wzrost umiejętności samokontroli oraz korekty własnych błędów (Surdyk 2007, s. 91–98). Pozytywne efekty stosowania symulacji odnotowała również Magdalena Sambor, która badała wpływ tego rodzaju gier na poziom kompetencji interkulturowej wśród studentów poznających podczas zajęć typologię Geerta Hofstede. Autorka dowodzi, iż udział w rozgrywce, której celem jest wywołanie reakcji gracza na sytuację, jakie mają miejsce w symulowanym środowisku międzykulturowym, pozwala sprawdzić, w jakim stopniu przyswoił on zasady funkcjonowania poszczególnych społeczeństw (Sambor 2007, s. 219–230). Oczywiście nie brakuje publikacji, które poruszają również kwestię kontrowersyjnych aspektów wykorzystywania *Role-Playing Games*, np. wytyczania granicy pomiędzy rzeczywistością a światem symulacji (Leszczyński 2007, s. 277–286), wpływu na postawy etyczne i moralność graczy (Krysińska 2007, s. 269–276) lub problemu nadmiernego utożsamiania się z bohaterem (Galińska 2007, s. 255–268). Jednak z drugiej strony pojawiają się opinie, które podkreślają pozytywny wpływ gier, a nawet stosowanie ich w formie terapii (Przybyłowska 2007, s. 287–290).

Tematyka ludyczności, zwłaszcza wykorzystania gier komputerowych, budzi liczne wątpliwości wśród pedagogów, szczególnie tych, którzy sami nie są pasjonatami wirtualnych rozrywek. Jednak badania dowodzą, iż gry internetowe pozytywnie wpływają na socjalizację i zaspokajają potrzebę wielu relacji tworzonych w świecie tradycyjnych interakcji międzyludzkich (Jasiński 2007, s. 131–142).

Obecnie lektorzy i nauczyciele zainteresowani metodami ludycznymi publikują efekty swojej pracy w różnych czasopismach, zarówno *stricte* językoznawczych, poruszających problematykę glottodydaktyczną, np. „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” lub „Języki Obce w Szkole”, jak i w pozycjach traktujących o ludyczności w szerokiej perspektywie kulturowej, filozoficznej czy społecznej, m.in. „Homo Ludens”. W ostatnim z periodyków, oprócz aspektów w mniejszym lub większym stopniu związanych z analizą i rozwojem życia społecznego, coraz częściej pojawiają się także publikacje glottodydaktyczne, nie tylko na gruncie anglistycznym, lecz również w kontekście germanistyki lub polonistyki. Teksty traktujące o nauczaniu języków obcych można znaleźć w niemal każdym wydaniu czasopisma, a holistyczne podejście do tematu ludyczności powoduje, że warto bliżej przyjrzeć się tekstom glottodydaktycznym publikowanym w serii „Homo Ludens”. W 2009 roku były to artykuły na temat zaawansowanego technologicznie kształcenia kompetencji lingwistycznych osób dorosłych (Hofman 2009, s. 75–84), stosowania technik teatralnych w edukacji językowej (Kraszewska 2009, s. 123–136), wykorzystania LARP-ów w dydaktyce (Mochocki 2009, s. 177–189), a także wpływu gier na rozwój języka współczesnego człowieka według hipotezy Sapira-Whorfa (Urbaniak 2009, s. 269–278). W trzech kolejnych rocznikach można przeczytać o zabawach rozwijających sprawność mówienia (Rusek 2010, s. 151–160), technice narracyjnych gier fabularnych podczas zajęć językowych (Szeja 2011, s. 215–235) oraz o pracy metodą ludyczną w procesie nauczania języka specjalistycznego (Cudzych 2012, s. 31–43). Numer czasopisma z 2014 roku zawierał tekst o technice dramowej na zajęciach języka obcego (Marko 2014, s. 87–100), a także o grach kooperacyjnych w procesie kształcenia kompetencji lingwistycznych w nieojczystej mowie wśród dzieci w wieku przedszkolnym (Wajda 2014, s. 199–214). Natomiast w roku 2017 można było przeczytać tekst na temat stosowania wirtualnej rzeczywistości w glottodydaktyce (Kotuła 2017, s. 111–131).

Seria „Homo Ludens” jest stosunkowo nowa, bo wydana po raz pierwszy w 2009 roku. Periodyk porusza szeroko rozumianą tematykę ludyczności lub – jak zwykli ją nazywać redagujący i nierzadko tworzący piśmo członkowie Towarzystwa Badaczy Gier (TBG) – ludologii. Artykuły

umieszczane w czasopiśmie są pokłosem corocznych konferencji dotyczących gier. Ideą TBG była integracja interdyscyplinarnego środowiska naukowców trudniących się analizą ludyczności z perspektywy językoznawstwa, kulturoznawstwa, filozofii, historii sztuki, dydaktyki lub socjologii. Najlepszym sposobem na zrzeszenie pasjonatów ludyczności jest organizacja corocznej konferencji poświęconej tej tematyce. Odbывa się ona od 2005 roku, a efekty pierwszego spotkania zostały utrwalone w formie dwutomowej monografii pt. *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał* (2007).

Działania TBG zaowocowały coraz częstszym pojawianiem się referatów traktujących o ludyczności nie tylko w perspektywie klasycznej pozycji Johana Huizingi z 1938 roku. Analizy dotyczą również aspektów filozoficznych, które poruszali tacy myśliciele jak Ludwig Wittgenstein (2019) czy Bernard Suits (2016). Nie brakuje także prac z dziedziny socjologii, zwłaszcza wśród młodego pokolenia badaczy. Przykład stanowi publikacja pt. *Gry wideo w środowisku rodzinnym* (Gałuszka 2017).

Oczywiście metody ludyczne są również opisywane przez glottodydaktyków innych języków obcych niż angielski i niemiecki. Przykład stanowią artykuły m.in. Grażyny Zarzyckiej i Sławomira Rudzińskiego piszących o wykorzystaniu gry multimedialnej podczas lekcji języka polskiego jako obcego (2013, s. 249–259) oraz Pawła Pałasza, którego teksty poruszają istotną kwestię stosowania piosenek (2013, s. 349–356). Tematykę rozwoju podejścia ludycznego w stosunkowo młodej dziedzinie, jaką jest glottodydaktyka polonistyczna, poruszają prace Piotra Kajakę, w których autor podkreśla wagę wprowadzania elementów kultury popularnej na zajęciach językowych (2008, s. 129–138).

Niewątpliwie metoda ludyczna oraz towarzyszące jej techniki zyskują coraz większą popularność, czego dowodem jest konferencja *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, która odbyła się w Łodzi, w dniach 17–18 maja 2019 roku z inicjatywy Koła Naukowego Glottodydaktyków działającego przy Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej na Uniwersytecie Łódzkim. Liczne referaty oraz wystąpienia w formie warsztatowej zgromadziły nie tylko przedstawiciele środowiska naukowego i doświadczonych lektorów, lecz również adeptów glottodydaktyki. Oprócz dyskusji na temat nauczania, w szczególności języków obcych, łódzka konferencja była również okazją do zapoznania się z polską literaturą z perspektywy osoby uczącej się języka, ponieważ gościem specjalnym był profesor Tokimasa Sekiguchi z Tokijskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych. Japończyk, biegle władający językiem polskim, wygłosił dla zgromadzonych dwa wykłady: „A to dramat!, czyli o polskich i japońskich losach wybranych internacjonalizmów” oraz „Czy Lalka Bolesława Prusa wejdzie

do literatury światowej?”, które zostały entuzjastycznie przyjęte przez zgromadzonych. Szczególnie zachwyciła nienaganna wymowa Profesora, która dowodzi, iż zastosowanie odpowiednich strategii nauczania i uczenia się pozwala doskonale opanować każdy język.

Efektendwudniowychobrad,podczasmajowegospotkania(glotto)dydaktyków, jest niniejsza publikacja. Zestawiono w niej artykuły dotyczące różnych perspektyw postrzegania ludyczności. Znajdują się tutaj zarówno teksty traktujące o aspektach teoretycznych pojęć *gra*, *zabawa*, *ludyczność*, jak i poruszające kwestie konkretnych technik stosowanych podczas zajęć z uczniami na odmiennych poziomach zaawansowania oraz w różnym wieku. Publikacja prezentuje szerokie spektrum nie tylko zastosowania strategii ludycznych oraz istniejących w jej obrębie technik, lecz również analizy semantycznej czy społecznej głównych zagadnień, które zostały w niej poruszone.

Zgromadzone artykuły podzielono na kategorie tematyczne, w których znajdują się teksty prezentujące różne perspektywy postrzegania ludyczności, poruszające stosowanie metody ludycznej w konkretnych grupach docelowych, a także opisujące zastosowanie technik ludycznych podczas zajęć.

W pierwszej części, dotyczącej zagadnień ogólnych, znalazły się artykuły, które ukazują ludyczność z różnych perspektyw. Pierwszym z nich jest tekst Grzegorza Rudzińskiego, który zajął się tematyką ludyczną w ujęciu teoretycznym. Autor odnosi się do kulturowego i filozoficznego ujęcia problemu. W artykule *Homo loquens a homo ludens. Glottodydaktyczne refleksje nad koncepcją kultury Johana Huizingi* dowodzi, iż większość podejmowanych przez człowieka działań, w tym nauczanie, jest zabawą.

Z kolei Agnieszka Banach zajęła się oceną przydatności elementów ludycznych na zajęciach językowych. Autorka przeprowadziła ankietę dotyczącą wykorzystania gier podczas lekcji języka polskiego jako obcego zarówno wśród lektorów pracujących w różnych ośrodkach, jak i wśród uczniów. Wyniki zaprezentowała w artykule *Ucząc bawić, bawiąc uczyć – o wykorzystaniu gier i zabaw na lekcjach języka polskiego jako obcego*.

Paulina Zwolińska to autorka, która w pracy *Gry językowe dla cudzoziemców vs. gry językowe dla rodzimych użytkowników języka – analiza jakościowa wybranych zbiorów* porównuje gry zawarte w podręcznikach i pomocach dydaktycznych do nauki polskiego jako obcego oraz ojczystego. Wskazuje ona na uniwersalność wykorzystywanych w nich schematów, mimo odmiennych celów kształcenia.

W drugiej grupie, dotyczącej wykorzystania technik ludycznych w kształceniu dzieci i młodzieży, znalazł się m.in. artykuł Doroty Hrycak-Krzyżanowskiej, która przedstawiła nietypowy sposób wykorzystania

słowa, aczkolwiek nawiązujący do pierwotnych tradycji przekazu ustnego. W tekście pt. *Wykorzystanie storytelling i digital storytelling w nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży w Wielkiej Brytanii* autorka prezentuje gry przeprowadzone w oparciu o technikę opowiadania. Podkreśla ona wpływ pracy z wykorzystaniem tworzenia historii na kreatywność i zasób leksykalny uczniów, a także wskazuje, w jaki sposób można połączyć tę formę kształcenia z nowoczesnymi technologiami.

Artykuł Klaudii Gajewskiej pt. *Gry jako źródło mowy spontanicznej w kontekście ćwiczenia wymowy przez polskich średnio zaawansowanych uczniów języka angielskiego jako obcego* poświęcony jest próbie ukazania korzyści płynących z wykorzystania gier w nauce języka obcego, konkretnie angielskiego, poprzez zachęcanie uczniów do tworzenia swobodnych i spontanicznych wypowiedzi, które pozawalają im ćwiczyć zarówno sprawność mówienia, jak i poprawną wymowę. Tekst zawiera przede wszystkim opis czterostopniowego badania, które zostało przeprowadzone wśród uczniów drugiej klasy liceum.

Z kolei Michalina Pokorska w artykule pt. *Wykorzystanie metod ludycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci w wieku szkolnym (refleksje po kursie letnim w Mołdawii)* opisała swoje doświadczenia w pracy z młodymi Mołdawianami. W tekście zamieściła szereg konkretnych propozycji, które wykorzystywała w czasie kursu letniego, by prowadzone przez nią zajęcia były efektywne i przyjemne.

Aby ukazać pełnię wartości i korzyści płynących z gier i zabaw dla procesu uczenia się nie tylko języka obcego, ale uczenia się języków w ogóle, autor artykułu *Wujek Google ma dziś próbę chóru – o ludycznych technikach wprowadzania i utrwalania słownictwa na lekcjach języka obcego*, Jakub Sroka, prezentuje metody i techniki ludyczne, które wykorzystywał podczas swoich zajęć. Stanowi to skrótowy, praktyczny przewodnik dla lektorów języka obcego, którzy poszukują nowych sposobów przekazywania i utrwalania wiedzy.

W kolejnej grupie znalazły się teksty traktujące o wykorzystaniu ludyczności w kształceniu akademickim. Związki frazeologiczne, jak twierdzi Zuzanna Świątek w artykule pt. *Elementy ludyczne w nauczaniu związków frazeologicznych – analiza wyników ankiety przeprowadzonej wśród studentów romanistyki*, są niezwykle istotnym elementem każdego języka, a ich znajomość świadczy o wysokim poziomie kompetencji lingwistycznych uczącego się. Jednak są one często pomijane w procesie kształcenia, a ponadto sprawiają wiele problemów uczniom, zarówno w kwestii ich zrozumienia, jak i poprawnego użycia. Autorka prezentuje wyniki przeprowadzonej przez siebie ankiety, dotyczącej sposobu uczenia się języka francuskiego oraz znajomości związków frazeologicznych.

Artykuł Justyny Groblińskiej i Katarzyny Kowalik wiąże ludyczność z ogólnie pojętą nauką. W tekście *Konkurs „Recensiamo ItaliAMO” – o współzawodnictwie zachęcającym do nauki języka i poszukiwań literaturoznawczych* prezentują motywacje, jakie przyświecały im podczas organizacji konkursu na recenzję wybranego tekstu literatury włoskiej. Podkreślają istotę wyboru i profilu uczestników, zwracają uwagę na główne problemy, z którymi mierzyli się zarówno kandydaci, jak i organizatorzy. Autorki wiele miejsca poświęcają na zaprezentowanie korzyści płynących z tego przedsięwzięcia, ale także szerzej, z czytania obcej literatury, jako elementu wspomagającego proces uczenia się języka obcego.

Kolejny artykuł udowadnia, że metody ludyczne są chętnie wykorzystywane w nauczaniu nie tylko języków obcych. Znajdują swoje zastosowanie także w procesie kształcenia przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego, czego dowodzi Paulina Kaźmierczak w artykule *Elementy ludyczne w kształceniu lektorów języka polskiego jako obcego*.

Do ostatniej kategorii zaliczają się artykuły poświęcone ludycznym technikom nauczania. Agnieszka Karolczuk zwraca uwagę na kreatywność zabaw słownych w twórczości Jeremiego Przybory oraz na inspirację, jaką stanowią one dla nauczycieli języka polskiego jako obcego. Rozważania umieściła w tekście zatytułowanym *Potencjał gry językowej czasowników polskich (głównie w twórczości Jeremiego Przybory)*.

Gry nieuwzględniane dotąd w celu kształcenia poprawnej percepcji czy artykulacji opisała Michalina Biernacka w artykule *Ludyczność w nauczaniu wymowy języka polskiego jako obcego/drugiego*. Zanalizowała ona podręczniki do fonetyki korektywnej pod względem wykorzystywania elementów strategii ludycznej, a także zaproponowała własne formy adaptacji popularnych gier i zabaw językowych.

Lekcje muzealne są nie tylko znakomitą alternatywą dla tradycyjnego zwiedzania wystaw i ekspozycji, ale, jak się okazuje, mogą być również sposobem na naukę języka polskiego dla obcokrajowców. Udowadnia to Katarzyna Żák-Caplot w artykule pt. *Zabaw się w muzeum, czyli jak nie uczyć, uczyć? Wykorzystanie technik ludycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na wystawie muzealnej (teatralizacja, storytelling, grywalizacja)*. Przedstawione przez nią propozycje zajęć na zawsze odmieniają sposób postrzegania wizyty w muzeum.

Ludyczność w nauczaniu może również wpływać na proces zapamiętywania treści, czego w tekście *Wykorzystanie mnemotechnik w wybranych grach i zabawach w dydaktyce języka polskiego i glottodydaktyce polonistycznej* dowodzi Natalia Kuźma. Przedstawia ona sposoby wykorzystania dwóch popularnych gier: *Dixit* i *Taboo*.

O specyfice teleturnieju i możliwościach jego wykorzystania w procesie dydaktycznym pisze Monika Nowicka w artykule pt. *(Tele)turniej sposobem na udaną lekcję języka polskiego dla obcokrajowców*. Autorka szczegółowo opisuje wpływ zastosowania (tele)turnieju na zajęciach językowych, ukazując jego zalety. W drugiej części artykułu Nowicka przedstawia propozycje wykorzystania omawianej techniki na zajęciach, co może stanowić duże ułatwienie dla lektorów chcących w ten sposób pracować.

Z kolei Magdalena Błażejewska w tekście pt.: *Sposoby wykorzystania piosenki w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego* prezentuje, jak wykorzystać piosenki na zajęciach językowych. Autorka podkreśla rolę, jaką w kształceniu językowym i kulturowym odgrywa muzyka. Zwraca również uwagę na związek między zastosowaniem opisanej techniki ludycznej a koncepcją inteligencji wielorakich Howarda Gardniera.

Współczesna glottodydaktyka stanowi dynamicznie rozwijającą się dziedzinę nauki, do czego z pewnością przyczynia się prężnie działający nurt strategii ludycznych w procesie kształcenia językowego. Niniejszy tom prezentuje zarówno holistyczne spojrzenie na kwestię ludyczności, jak i kreatywne sposoby wykorzystania technik opartych na grach i zabawach podczas zajęć prowadzonych w grupach zróżnicowanych pod względem wieku i kultury.

BIBLIOGRAFIA

- Cudzich B., 2012, *Wykorzystanie technik ludycznych oraz Webquest w nauczaniu języka specjalistycznego*, „Homo Ludens”, nr 1(4).
- Galińska E., 2007, *Odgrywana postać a własne „ja” graczy RPG*, w: *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 2, Poznań, s. 255–268.
- Gałuszka D., 2017, *Gry wideo w środowisku rodzinnym*, Kraków.
- Hofman A., 2009, *Interdyscyplinarne nauczanie z zastosowaniem narzędzi technologii informacyjnej. Edukacyjne gry i programy on-line w nauczaniu języka obcego osób dorosłych – elementy neuropsychologii*, „Homo Ludens”, nr 1.
- Huizinga J., 1998, *Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza, Warszawa.
- Jasiński J., 2007, *Uczestnicy masowych gier internetowych „cyfrową awangardą” współczesnego społeczeństwa informatycznego*, w: *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 2, Poznań, s. 131–142.
- Kajak P., 2008, *Hip hop – miejska lingua franca?*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(2).
- Kotula K., 2017, *Rzeczywistość wirtualna w nauczaniu języków obcych – nowy paradygmat komunikacji w dyskursie szkolnym?*, „Homo Ludens”, nr 1(10).
- Kraszewska K., 2009, *Zabawa w teatr. Kształcenie językowe z wykorzystaniem perspektywy neurobiologicznej i psychoruchowych predyspozycji uczniów*, „Homo Ludens”, nr 1.
- Krysińska D., 2007, *Role-playing games a rozwój moralny graczy*, w: *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 2, Poznań, s. 269–276.

- Leszczyński K., 2007, *Problematyka granicy w symulacji i grze*, w: *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 2, Poznań, s. 277–286.
- Marko A., 2014, *Drama na lekcjach języka obcego – o potencjale metody*, „Homo Ludens”, nr 1(6).
- Mochocki M., 2009, *Teatralne gry fabularne (Larp-Y) w nauczaniu szkolnym*, „Homo Ludens”, nr 1.
- Pałasz P., 2013, *Piosenka popularna jako materiał dydaktyczny oraz możliwość jej wykorzystania na zajęciach z języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20.
- Przybyłowska J. A., 2007, *Psychodrama. Gra jako forma terapii*, w: *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, Tekst i rytuał*, t. 2, Poznań, s. 287–290.
- Rusek B., 2010, *Zabawy rozwijające sprawność mówienia w języku obcym*, „Homo Ludens”, nr 1(2).
- Sambor M., 2007, *Wykorzystanie gier symulacyjnych w uczeniu kompetencji interkulturowej*, w: *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Poznań, s. 219–230.
- Siek-Piskozub T., 1994, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., Wach A., 2006, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Poznań.
- Suits B., 2016, *Konik polny. Gry, życie i utopia*, tłum. F. Kobiela, Warszawa.
- Surdyk A., 2007, *Od Tolkiena do Glottodydaktyki, Czyli o technice gier fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, w: *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, Tekst i Rytuał*, t. 1, Poznań, s. 91–98.
- Szeja J. Z., 2011, *Teatralne i narracyjne gry fabularne jako aktywizujące metody nauczania*, „Homo Ludens”, nr 1(3).
- Urbaniak A., 2009, *Kultura a język. Rola gier w rozwoju językowym współczesnego człowieka w świetle hipotezy Sapira-Whorfa*, „Homo Ludens”, nr 1.
- Wajda N., 2014, *Gry kooperacyjne na zajęciach języka obcego dla przedszkolaków*, „Homo Ludens”, nr 1(6).
- Wittgenstein L., 2019, *Tractatus Logico-Philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa.
- Zarzycka G., Rudziński S., 2013, *Multimedialna gra I Spy w świetle założeń podejścia zadaniowego do nauczania i uczenia się języków obcych*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20.
- http1: <https://biologiaucziesam.com/2016/07/29/biologiczne-taboo-gra/> [26.03.2019].
- http2: <https://matematykawmaczku.blogspot.com/2017/03/gamifikacja-na-lekcjach-matematyki.html> [26.03.2019].

LUDICITY IN (GLOTTO)DIDACTIC – STATE OF RESEARCH AND EVOLUTION OF THE METHOD

Keywords: ludicity, glottodidactic, didactic, ludic method

Summary. The article consists of two parts. The first one presents previous research on ludicity in teaching inter alia foreign languages. It shows merits and drawbacks of using the ludic methods, which is going to be more and more popular in contemporary didactic. The second part contains descriptions of particular articles included in the volume and thereby helps to learn what the publication contains.

**ZAGADNIENIA OGÓLNE
– LUDYCZNOŚĆ
W PERSPEKTYWIE
GLOTTODYDAKTYCZNEJ**

Grzegorz Rudziński



<https://orcid.org/0000-0002-6224-1390>



grzegorz.rudzinski@uni.lodz.pl; grzegorzrudzinski@wp.pl



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.7.02>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej
i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

HOMO LOQUENS A HOMO LUDENS GLOTTODYDAKTYCZNE REFLEKSJE NAD KONCEPCJĄ KULTURY JOHANA HUIZINGI

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, zabawa, kultura

Streszczenie. Z powodu przynależności do obszaru kultury glottodydaktyka jest formą zabawy podobnie jak (zgodnie z poglądami J. Huizingi) polityka, teatr i wojna. Większość twierdzeń Huizingi o istocie zabawy daje się przepisać z podstawieniem w miejsce rzeczownika *zabawa* wyrazów: *nauczanie języka, poznawanie języka, bez utraty ich sensowności*. Utożsamienie akwizycji języka z zabawą pozwala dokonywać opisu tej pierwszej w kategoriach tej drugiej. Sukces w zabawie i nauce języka odnoszą ci, którzy do obu przystępują z entuzjazmem, traktują obie poważnie, nie szczędzą wysiłku, szanują reguły, czynnie w nich uczestniczą i grają *fair*.

Glottodydaktyka jest zabawą. Nie składa się z zabaw. Nie „zawiera” elementów ludycznych. Jest zabawą. Jej żywą tkanką jest ludyczność. Jest zabawą tak samo jak teatr, szkoła, ruch olimpijski, wymiar sprawiedliwości, polityka, produkcja kapeluszy, dziennikarstwo i wojna – tak by to ujął Johan Huizinga.

Spośród wszystkich nadanych nam etykiet, takich jak *zoon politikon*, *zoon logikon*, *homo ridens*, *animal sociale*, *homo faber*, *animal rationale*, *homo viator*, *homo loquens*, *homo symbolicus*, *homo oeconomicus*, *homo sovieticus*, *homo electronicus* czy *homo ludens*, najpowszechniej stosowaną i akceptowaną jest, jak się zdaje, *homo sapiens* – nazwa gatunku umieszczona w klasyfikacji organizmów zapoczątkowanej przez Karola Linneusza (1707–1778). Nazwa ta, zbudowana według zasady binominalności,

zawiera nazwę rodzajową *homo* oraz epitet gatunkowy *sapiens*, który w tym terminie wyznacza (pomińmy kwestię, czy słusznie) granicę antropologiczną – linię oddzielającą świat ludzki od pozostałej sfery istot żywych.

Arkadiusz Żychliński, zajmując się właśnie kwestią różnicy antropologicznej konstatuje, że wprowadzone przez urodzonego w Morągu Johanna Gottfrieda Herdera (1744–1803) określenie *homo loquens* ‘człowiek mówiący’ opisuje najpełniej istotę *homo sapiens* (Żychliński 2009, s. 59). Nie chodzi przy tym o wstępne utożsamienie myśli i mowy, lecz równoważność granicy świata ludzkiego wyznaczonej przez myśl i tej wyznaczonej przez mowę. Etykiety *homo sapiens* i *homo loquens* można więc uznać za sygnalizujące ten sam zakres zjawisk – nazywany inaczej człowieczeństwem.

Jak ma się do przywołanej powyżej pary pojęć stworzone w latach 30. XX wieku przez Johana Huizingę określenie *homo ludens*?

Epitet gatunkowy *ludens* nie jest ani w zamiarze holenderskiego myśliciela, ani w świetle jego wywodów wyznacznikiem granicy antropologicznej. Wręcz przeciwnie, służy on raczej wykazaniu ciągłości światów zajmowanych przez człowieka i zwierzęta. Huizinga podkreśla, że zabawa jest wspólnym dziedzictwem ewolucji zarówno zwierzęcej, jak i ludzkiej: „zwierzęta (...) nie czekały wcale, iżby dopiero ludzie nauczyli je zabawy. Można wręcz spokojnie powiedzieć, że obyczajowość ludzka nie dołączyła do ogólnego pojęcia zabawy żadnych istotnych cech szczególnych. Zwierzęta bawią się zupełnie tak samo jak ludzie. Wszystkie podstawowe cechy zabawy są już urzeczywistnione w igraszkach zwierząt” (Huizinga 1985, s. 11). Zakres fenomenów wyznaczonych przez terminy *homo sapiens* i *homo loquens* jest zatem węższy, podrzędny względem wyznaczonego przez epitet *ludens*. Zabawa należy do ewolucyjnie starszych, bardziej fundamentalnych sfer postępowania niż ludzka mowa. Johana Huizingi koncepcja pochodzenia kultury wywodzi ją, przypomnijmy, w całości z zachowań zabawowych.

Radykalność tego poglądu spotykała się od początku (co nie umknęło świadomości samego Autora) z niedowierzaniem i niezrozumieniem. W przedmowie do pierwszego holenderskiego wydania *Homo ludens*, datowanej na 15.06.1938 r., Johan Huizinga wspomina swój o pięć lat wcześniejszy wykład rektorski w Lejdzie, który powtórzony potem w Zurychu i w Wiedniu w 1934 r., w 1937 przed prezentacją w Londynie otrzymał tytuł „The Play Element of Culture”, tj. ‘Zabawowy element kultury’. Jak pisze dalej: „Za każdym razem chciano z tego, co powiedziałem, zrobić *w kulturze: in Culture* i za każdym razem ponownie skreślałem przyimek i znowu przywracałem dopełniacz. Szło mi przy tym nie o to, jakie miejsce zajmuje zabawa pomiędzy pozostałymi

zjawiskami kulturalnymi, lecz o to, jak dalece sama kultura ma charakter zabawy” (Huizinga 1985, s. 8).

W programie studiów polonistycznych na Uniwersytecie Łódzkim w połowie lat 70. XX wieku studenci mieli zajęcia z socjologii kultury i książka Huizingi była wówczas lekturą obowiązkową. Z tamtego czasu wyniosłem dwa ugruntowane przekonania: pierwsze, że *Homo ludens* należy do powszechnie znanych, klasycznych tekstów humanistycznych, kreujących w skali globalnej wizję ludzkiej kultury; drugie, że kultura nie tyle wywodzi się z zabawy, jak rzeka ze źródła – co sugeruje podtytuł rozprawy, ile w każdym swoim przejawie naznaczona jest ludycznością, bo „rozwija się w zabawie i jako zabawa” (Huizinga 1985, s. 246).

Pierwsze z tych przekonań przyszło mi skonfrontować z faktem, że wielokrotnie przywoływane pojęcie *agon* – kluczowe dla zrozumienia poglądów Huizingi – nie znalazło się nigdzie w książce Lakoffa i Johnsona o metaforach, a w jej bibliografii nie ma żadnego odniesienia do koncepcji *homo ludens*. Gdy amerykańscy autorzy stwierdzają, że ARGUMENT IS WAR ‘Argumentowanie to wojna’, są przekonani, że „wiele z tego, co czynimy argumentując, kształtuje się częściowo przez pojęcia związane z wojną” (Lakoff, Johnson 2010, s. 30). Gdyby czytali omawianą tu pracę Huizingi, mieliby świadomość, że zarówno wojna, jak i dyskusja (obojętne: sądowa, naukowa czy polityczna) są kulturowymi realizacjami zabaw agonalnych – polegających na spotkaniu i konfrontacji. Jedna nie jest domeną drugiej, lecz obie mają wspólne źródło w głębi ewolucyjnych uwarunkowań rozwoju ludzkich kultur.

Przekonanie, że kultura może nie być traktowana jako wyrastająca z zabawy, musiałem na chwilę przyjąć, by móc *sine ira et studio* zapoznać się z poglądami Jamesa E. Combsa. Amerykański politolog, zajmujący się m.in. teorią komunikacji i rolą mediów, choć kilkakrotnie w swojej książce (Combs 2011) cytuje urywki z *Homo ludens*, i choć jak się wydaje jest niekłamany entuzjastą zabawy, należy, mimo dobrych chęci, do tych, którzy wbrew literze i duchowi poglądów Huizingi z uporem „dopisują przyimek”. Już na początku swych rozważań nad narodzinami „nowego wieku ludycznego” pisze:

Zwróćmy się zatem do muzy komedii, Talii, by prowadziła nas przez niebiańską krainę zabawy. To właśnie swobodne, beztrosko zabawowe nastawienie jest najlepsze do studiów nad zabawą. Ono najlepiej pozwoli nam docenić jej urok i zrozumieć naturę *homo ludens*. Pojęcie „człowiek bawiący się” obejmuje wszak tych z nas, którzy dobrze się bawią (s. 13).

Podzielając ludyczne nastawienie Combsa do pisania o zabawie, nie możemy przecież nie wytknąć Mu błędu. Wszak *homo ludens* to także ten, który źle się bawi. (Źle, czyli np. inaczej niż **MY**: wykrzykując

z deliryczną emfazą „*make love not war*” zamiast przykładowo, wręcz entuzjastycznie tłuc o ziemię podkutymi butami w rytm werbla lub w skupieniu i ciszy słuchając Mozarta, zamiast brać udział w kibolskiej ustawce). Jesteśmy też *homini ludenti* nawet wtedy, gdy myślimy, że wcale się nie bawimy i nie jest też prawdą, że o zabawie trzeba pisać zabawnie. Huizinga zwraca uwagę, że **powaga nie jest przeciwieństwem zabawy**, ale jej cechą konstytuującą. Uczestnicy zabawy zawsze z powagą traktują jej zasady i nie lubią tych, którzy zasad nie szanują, nie grają *fair* (por. *Święta powaga w zabawie*, Huizinga 1985, s. 34–39). Przykładem najpoważniej ujętego opracowania poświęconego zabawom jest choćby podręcznik dla nauczycieli języków obcych autorstwa Teresy Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego* (Siek-Piskozub 2001).

Wracając do rozważań Combsa czytamy: „Wystarczy spojrzeć na dzieci w szkole, by dostrzec ten kontrast i zrozumieć, co wolą. Czas spędzony nad zadaniami to (...) istotny wysiłek (...), a sama szkoła ma cechy więzienia, (...) wypuszczone na przerwę (...) biegają i igrają radośnie (...). Gdy zadzwoni dzwonek, więźniowie wracają do swoich cel (...)” (s. 25). Combs, postrzegając kontrast między tym, co sam uznaje za niezabawę, a zabawą, nie zauważa, że opisuje tu dwie różne zabawy: *zabawę w przerwę*, którą dzieci organizują sobie same i *zabawę w lekcję*, którą organizują im nierozumiejący potrzeb dziecka dorośli. Czy możliwa jest *zabawa w więzienie*? Oczywiście, że tak – udowodnił to i z podziwu godną wiwisekcyjną szczerością opisał Philip Zimbardo w *Efekcie Lucyfera* (Zimbardo 2008). Combs, obserwator poszerzania sfery zabawy kosztem „tych form działania, które można nazwać (nieco archaicznie) statecznymi” (Combs, *op. cit.*, s. 11), nie przyjmuje ze zrozumieniem rdzenia myśli Huizingi. Źródło takiej postawy tkwi być może w funkcjonującym w kulturze Zachodu stereotypie zabawy, opisanym przez Richarda Schechnera. Stereotyp ten, wywodzony z paradygmatu pozytywistycznego i protestanckiej etyki pracy (por. Chałupnik 2011, s. 221), ujmując zabawę jako „działanie skażone nierzeczywistością, nieautentycznością, podwójnością, udaniem, rozwiązłością, błazenadą i niekonsekwencją” (Schechner 2000, s. 34). Spojrzenie przez filtr takiego rozumienia zabawy na kwestię relacji zabawa – kultura może rzeczywiście ograniczać dostrzeganie zachowań ludycznych jako źródła wyższych zachowań symbolicznych.

Sam Johan Huizinga opisał efekt oddziaływania tego filtra, ukształtowanego do swej dzisiejszej postaci w wieku pary i elektryczności:

Wiek dziewiętnasty wydaje się pozostawiać niewiele miejsca dla funkcji ludycznej w procesie kultury. Coraz bardziej przeważać tu zaczynały tendencje, które zdają się tę funkcję wykluczać. (...) Praca i produkcja stały się ideałem,

a niebawem nawet bożyszcem. Europa przebrała się w strój roboczy. (...) Im dalej postępuje gwałtowny rozwój techniczny i przemysłowy, od maszyny parowej aż po elektryczność, tym bardziej stwarza on złudzenie, że na tym właśnie polega postęp kultury. (...) Przecenianie czynnika ekonomicznego w społeczeństwie i umyśle ludzkim było w pewnym sensie naturalnym skutkiem racjonalizmu i utylitaryzmu, które zniszczyły misterium, człowieka zaś uwolniły od winy i kary. Zapomniano jednak uwolnić go jednocześnie od głupoty i krótkowzroczności i wydawało się, że jest przeznaczony i sposobny, aby zbawić świat na wzór własnej banalności (Huizinga 1985, s. 270–271).

Nie bez znaczenia jest fakt, że wiek XIX to czas rozpełzania się po świecie pruskiego modelu edukacji, który na początku tamtego stulecia był racjonalnie dostosowany do potrzeb scentralizowanego, biurokratycznego państwa, kształcąc urzędników zdolnych do całodzienniej pracy przy biurku, a który przetrwał z niewielkimi modyfikacjami do dziś. Potrzeba przełamania narzucającego się stereotypu szkoły jako instytucji niehumanitarnej narasta już od dawna (por. Żylińska 2013, s. 227–235). Przemawia za tym nie tylko argumentacja neurologiczna Marzeny Żylińskiej wyłożona w przywołanej przed momentem pracy. Obserwacje etologa Norberta Sachsera (2004) wskazują, że młode ssaki opuszczają bezpieczne legowiska, by poprzez zabawę poznawać świat, mimo że wiąże się to z ryzykiem i wyższym zużyciem energii. Na powiązanie kształcenia z zabawą wskazuje nawet etymologia wyrazu *szkoła* – którego źródłosłów dla starożytnych Greków oznaczał czas wolny od udziału w wojnie, obowiązkach obywatelskich i ceremoniach, a zatem czas relaksu, tak wielowymiarowo związany z zabawą. Wszelka szkoła, jak każdy fenomen wyższej kultury, ma źródło w zabawie i nie zmieni tego optyka żadnych upartych dopisywaczy przyimków. Że wiele osób chętnie podpisałoby się pod słowami Tomasza Manna: „Nienawidziłem szkoły (...) i wcześniej zająłem wobec niej stanowisko, które było swego rodzaju literacką opozycją przeciwko panującemu w niej duchowi, dyscyplinie i metodom tresury” (Mann 1971, s. 28), świadczy tylko o tym, że ktoś popsuł im zabawę, jak arbiter stronniczo sędziujący mecz.

Zmierzając zatem wreszcie ku zadeklarowanej w tytule glottodydaktycznej refleksji nad koncepcją kultury Johana Huizingi, pragnę podkreślić, że moje widzenie relacji zabawa – glottodydaktyka jest tylko szczególnym przypadkiem Jego widzenia relacji zabawa – kultura. Tak jak On w odniesieniu do kultury, w odniesieniu do glottodydaktyki nie postrzegam zabawy i ludyczności jako jej składników, ale jako jej istotę. Innymi słowy: nie widzę zabawy pomiędzy innymi zjawiskami procesu glottodydaktyczno-glottopoznawczego, lecz rozważam, jak dalece sam ten proces ma charakter zabawy.

W co bawi się *homo loquens* przystępując do poznawania nowego (kolejnego?) języka; na ile współwyznaczająca granicę antropologiczną *sapientia* jest mu w tej zabawie pomocna? Jakie są warunki udziału w tej zabawie i jakich reguł powinien przestrzegać, gdy się w nią bawi?

Na początek jedna różnica. *Homo ludens* uczestniczy w zabawie, tak jak w niej uczestniczą zwierzęta, może naśladować dynamiczny pęd rozbrykanych żrebiąt lub tarmoszących się (z projektowaną na ich zachowanie radością) szczeniąt. *Homo loquens* wśród zwierząt nie znajduje wzorca (pomijając papugowanie, które jest potwierdzającym regułę wyjątkiem). Do porównań pozostają jedynie ludzkie propozycje zabaw. Sięgnijmy po formę utrwaloną w kulturze, w świetle twierdzeń Huizingi wywodzącą się z turniejów krasomówczych i pokrewną teatrowi, który jest przecież olśniewającym diamentem w koronie kultury, tj. DIALOG.

JOHAN HUIZINGA: „Zabawa jako taka wykracza poza granice działalności czysto biologicznej” (s. 11).

HOMO LOQUENS: Zaiste! Ale także i dzieje się z przyswajaniem języka. Ktokolwiek kiedykolwiek pozyskuje mowę, czyni to poprzez swe biologiczne ciało, ale wykracza tym poza działania czysto biologiczne.

J.H.: „Każda zabawa coś oznacza. Jeśli aktywną zasadę, używającą zabawy swej istoty nazwiemy duchem, wówczas powiemy zbyt wiele; jeśli nazwiemy ją instynktem, to nie powiemy nic” (s. 12).

H.LOQ.: „Duch” to pojęcie rzeczywiście pojemne, choć w czasach *Burzy i naporu*, a potem romantyzmu wpierw Grimm i Herder, a potem Humboldt sensownie rozprawiali o Duchu Języka (Groth 2017, s. 127). Co do „instynktu” – nazbyt mi on naturalizmem trąci, a to byłby znak epoki, gdy, jak piszesz, Mistrzu, produkcja była bóstwem, a o zabawie zapominano.

J.H.: „Jakkolwiek byśmy to oceniali, zawsze ujawni się pewien niematerialny element samej istoty zabawy, ponieważ zabawa ma sens” (s. 12).

H.LOQ.: Tak jak uczenie się języka – to zawsze ma sens. Nawet, gdybyśmy potem z tym językiem zostali jak Himilsbach z angielskim. W sensowność każdej zabawy jednak wątpię. Tak jak nie każda wypowiedź ludzka ma sens, choć oczywiście samo istnienie niektórych bełkotów jest sensowne i artystycznie uzasadnione.

J.H.: „Psychologia i fizjologia starają się obserwować, opisać i wyjaśnić zabawy zwierząt, dzieci i ludzi dorosłych” (s. 12).

H.LOQ.: Wobec procesów glottopoznawczych i glottodydaktycznych też tak czynią, choć raczej zajmują się tym u dorosłych i dzieci, kwestię „mowy zwierząt” uznając za problematyczną (o czym wzmiankowany wyżej Żychliński ze znanostwem pisze). Psychologia ma tu trudniejsze

zadanie, ale – jak się zdaje – umie o przedmiocie badań powiedzieć więcej niż fizjologia.

J.H.: To samo odnosi się do zabawy. Gdy prowadzimy jej badania możemy np. z punktu widzenia fizjologii orzec, jakie zmiany w ciele graczy powoduje, ale „wraz z zabawą poznajemy jednak, czy chcemy tego, czy nie – ducha. Zabawa nie jest bowiem substancją, niezależnie od tego, na czym właściwie polega jej istota” (s. 14).

H.LOQ.: Wracamy więc do kwestii ducha: czy *Spielgeist* i *Schprachgeist* są do siebie podobne poza tym, że (jeśli mamy prawo cokolwiek o nich sądzić) przenikają to, czego są duchami?

J.H.: „Wielkie pierwotne formy ludzkiego współżycia są wszystkie przeniknięte zabawą. Weźmy np. mowę, to pierwsze i najwyższe narzędzie, jakie kształtuje sobie człowiek, żeby się porozumiewać, nauczać, rozkazywać – mowę, za pomocą której rozróżnia, określa, stwierdza, słowem: nazywa, czyli unosi przedmioty w sferę ducha. Mowotwórczy duch, igrając, przeskakuje nieustannie od materii do myśli. Za każdym wyrażeniem oznaczającym coś abstrakcyjnego, kryje się jakaś metafora, w każdej zaś metaforze tkwi gra słów” (s. 16).

H.LOQ.: Pozwól zatem, Mistrzu, że to co mnie dotyczy, naukę mowy, spróbuję opisać tak, jak ją widzę: jako zabawę.

Małe dziecko nie wyznacza sobie miejsca na zabawę – bawi się tam, gdzie jest. Podobnie z mową: uczy się jej tam, gdzie właśnie przebywa i od tych, którzy tam są. Ale już jako dorosły wiąże jedno i drugie z wyznaczoną przestrzenią (por. Huizinga 1985, s. 23), mając do zabaw sceny i stadiony, a do nauki mowy klasy i laboratoria językowe. I podobnie jak czasem lepszą mamy zabawę z kawałka sznurka i patyka niż z budzącego zazdrość kolegów karabinu na wyczerpujące się baterie, tak czasem lepiej działają proste obrazki i ekspresja nauczyciela niż zestaw multimediów z wymagającymi stałej opieki techników gadżetami.

Dziecko rozwój swej mowy traktuje z powagą, tak jak z powagą traktuje swoją zabawę. Z równą konsekwencją egzekwuje od dorosłych „fakt”, że jest lokomotywą (por. Huizinga 1985, s. 21), i że trzy zestawione krzesła są pociągiem, jak egzekwuje obowiązek udzielania odpowiedzi na niekończące się pytania, dzięki którym kreuje właściwe rozumienie wypowiedzi. Osoba świadomie i skutecznie ucząca się języka chętnie i „na poważnie” wciela się w rozmaite role – bez różnicy czy kurs biegnie trybem komunikacyjnym, czy zadaniowym.

Repetitio est mater studiorum – to motto nie tylko dla zakuwaczy słówek. Wiemy, że bez właściwie rozplanowanego i przeprowadzonego (np. w formie zabawy) powtarzania materiału nie uczymy się skutecznie. U Mistrza zaś czytamy: „We wszystkich niemal wyżej rozwiniętych

formach zabawy elementy powtarzania, refrenu, odmiany kolejności tworzą coś w rodzaju wątku i kanwy” (Huizinga 1985, s. 23).

Ludzie, bez względu na wiek, podejmują zabawę spontanicznie. „Nakazana zabawa nie jest już zabawą” (Huizinga 1985, s. 20). To jedno zdanie Mistrza wyjaśnia nieskuteczność nauczania języków w szkołach, ze szczególnym uwzględnieniem klęski nauczania języka rosyjskiego w okresie, gdy było ono politycznym obowiązkiem. Oczywiście w tych szkołach, które rozumie się jako obowiązek, bo zerwały więź ze swoją *arche*. Anaksymander, gdyby go bogowie pytali o sens *Homo ludens*, powiedziałby zapewne, że zdaniem Johana Huizingi zabawa jest *arche* kultury (por. Tatarkiewicz 1958, s. 27).

Czy stwierdzenie, że zabawa jest *arche* glottodydaktyki jest wystarczająco mocne, by zbudować na nim całą doktrynę nauczania-uczenia się języków obcych? Osobiście nie widzę ograniczeń, które zamykałyby nam drogę do porównań. Rola środków ludycznych w nauczaniu staje się jednak wtedy drugorzędna. Pierwszorzędne staje się natomiast całościowe podejście do nauczania. Od dawna (Ryan 1960) wiadomo, że czynniki powiązane ze skutecznym bądź nieskutecznym nauczaniem układają się w trzy nauczycielskie style, rozpięte między biegunami:

Warm and understanding versus cold and aloof.

Organized and businesslike versus unplanned and slipshod.

Stimulating and imaginative versus dull and routine¹.

(Perrot 1982, s. 1)

Dobrze zorganizowany i rzeczowy nauczyciel nie musi być koniecznie zwolennikiem szkoły wyrastającej z ducha zabawy. Ale jeśli chce przy tym być ciepły, rozumiejący, inspirujący i odwołujący się do wyobraźni, z pewnością sięgnie po zachowania ludyczne. Dotyczy to w takim samym stopniu nauczycieli języka obcego jak wszystkich innych przedmiotów. Z drugiej strony nudny rutyniarz z najciekawszej zabawy zdoła uczynić czynność mało atrakcyjną, szczególnie jeśli jeszcze przygniecie ją atmosferą przymusu. Nie chodzi więc o to, byśmy ucząc języków obcych (czy czegokolwiek), stosowali (nie daj Boże, z obowiązku) gry i zabawy dydaktyczne, ale abyśmy umieli w naszym nauczaniu zachować radość spontanicznej zabawy – o wyznaczonym czasie i miejscu, z obowiązującymi regułami, ale niewymuszanej, wciągającej, rozwijającej umiejętności. Czy to zagwarantuje nam sukces?

Glottodydaktyka jest jak tango. „Taniec jest czystą zabawą” (Huizinga 1985, s. 234). Równie ważne jak postawa nauczyciela jest podejście

¹ W moim przekładzie: 1. Ciepły i pełen zrozumienia wobec zimnego i zdystansowanego. 2. Zorganizowany i rzeczowy wobec chaotycznego i powierzchownego. 3. Stymulujący i odwołujący się do wyobraźni wobec nudnego i rutynowego.

uczniów. Czy zdołamy wychowanka ponurej patriarchalnej szkoły, w której uczył Pimko i jemu podobni, przekonać do ludycznego podejścia bez kar i nieustannego testowania? Ujęcie glottodydaktyki jako zabawy nie kończy się na oporze ucznia. Możemy korzystać z niego, jeśli nie wprost, to choćby metaforycznie.

Język obcy to jakby inna gra. Gra się w nią według innych reguł. Tenis przypomina badmintona, ale badmintonem nie jest. Slalom gigant to inna konkurencja niż zjazd alpejski – przy czym żadna z tych konkurencji nie próbuje być „lepszą” od drugiej; jest naprawdę inna. Takich metafor możemy użyć, gdy nauczamy bliskich sobie języków. Być może naszym studentom z Ukrainy czy Białorusi pozwolą one zrozumieć, że różnicy między *mam* i *u mnie jest* trzeba się nauczyć. Czy egzotyczny cudzoziemiec uparcie trzymający się wyćwiczonych w angielskim stałych struktur składniowych zmieni swoje podejście, gdy wytłumaczymy mu, że w butach idealnych na trawiaste korty Wimbledonu wchodzi na lodową taflę i próbuje rakieta trafić krążek? To są po prostu inne gry: nie da się wygrać meczu w hokeja, ba! – nie da się nawet „galancie pograć” w takich butach, ściskając z uporem rakieta. A zmiana dyscypliny sportu wymaga, co oczywiste, nie tylko poznania nowych reguł, ale też solidnego wysiłku podczas samodzielnego treningu, który polega na uczestniczeniu w grze i powtarzaniu jej stałych elementów, a nie na czytaniu o niej lub oglądaniu jej na ekranie.

Głęboko wierzę, że stwierdzenie, iż nauczanie języka obcego jest zabawą: traktowane jako przesłanie i zasada postępowania czy jako (tylko) metafora, ma szansę udoskonalić nasze nauczycielskie działania i podnieść ich skuteczność.

BIBLIOGRAFIA

- Chałupnik A., 2011, *Posłowie do wydania polskiego*, w: J. E. Combs, *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*, tłum. O. Kaczmarek, Warszawa, s. 211–222.
- Combs J. E., 2011, *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*, tłum. O. Kaczmarek, Warszawa.
- Groth M., 2017, *Translating Heidegger*, Toronto, Buffalo, London.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza, Warszawa.
- Lakoff G., Johnson M., 2010, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T. P. Krzeszowski, Warszawa.
- Perrot E., 1982, *Effective Teaching. A Practical Guide to Improving Your Teaching*, Harlow.
- Ryan D., 1960, *Characteristics of Teachers*, Washington DC.
- Sachser N., 2004, *Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 50.

- Schechner R., 2000, *Przyszłość rytuału*, tłum. T. Kubikowski, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W., 1958, *Historia filozofii*, t. 1. *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa.
- Zimbardo Ph., 2008, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zieliński, Warszawa.
- Żychliński A., 2009, *Homo loquens. O różnicy antropologicznej*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 56–84. Wersja pdf: http://rcin.org.pl/ibl/Content/50646/WA248_66400_P-I-2524_zychlinski-homo.pdf [15.04.2019].
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

HOMO LOQUENS VERSUS HOMO LUDENS. GLOTTODIDACTIC REFLECTIONS ON JOHAN HUIZINGA'S CONCEPT OF CULTURE

Keywords: language learning/teaching, play, culture

Summary. As far as teaching/learning of foreign languages belongs to the area of culture, it is a form of play as well as (according to J. Huizinga's point of view) the politics, drama and war are. There are several parallels between a language course and a game. Most of Huizinga's claims about the essence of play can be rewritten with the substitution: instead of the noun "a fun" we can write an expression "a learning a language" – without losing their meaningfulness. When we identify language acquisition as fun we can describe the first in terms of the second. The success in playing and learning a language is given to those who join both enthusiastically, treat both seriously, spare no effort, respect the rules, actively participate in them and play fair.

Agnieszka Banach



<https://orcid.org/0000-0002-2184-6908>



agnieszka.banach@unilodz.eu



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.703>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej
i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

UCZĄC BAWIĆ, BAWIĄC UCZYĆ – O WYKORZYSTANIU GIER I ZABAW NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: ludyczność, gry i zabawy, glottodydaktyka

Streszczenie. Wbrew obiegowej opinii, gry i zabawy nie są zarezerwowane tylko dla dzieci i nie stanowią wyłącznie rozrywki w czasie wolnym. Liczne badania psychologów udowadniają, że wykorzystanie technik ludycznych w nauczaniu sprzyja poprawie efektów procesu dydaktycznego. W artykule przedstawione zostały wyniki badań ankietowych przeprowadzonych na osobach uczących się języka polskiego jako obcego oraz ich lektorach, które wskazują, jak postrzegane są przykładowe elementy ludyczne na zajęciach językowych.

1. WSTĘP

Zabawa stanowi jeden z najbardziej pierwotnych, ale jednocześnie najtrudniejszych do zdefiniowania elementów życia człowieka. Jak zaznacza największy autorytet w tej dziedzinie, Johan Huizinga, „zabawa stanowi w naszej świadomości antytezę powagi” (Huizinga 1985, s. 17). Dlatego też zabawy kojarzone są zwykle z dziećmi, które w ten sposób uczą się otaczającego świata. Dorośli natomiast gry i zabawy traktują wyłącznie jako rozrywkę, na którą mogą sobie pozwolić sporadycznie w tzw. wolnym czasie. Takie podejście tłumaczy Teresa Siek-Piskozub, wskazując, że „być może powodem tego jest fakt, że są one zajęciem swobodnym, niewymuszonym i przyjemnym” (Siek-Piskozub 1994, s. 8). Przekonanie to nie jest jednak do końca słuszne, bowiem lic-

ne badania prowadzone przez przedstawicieli różnych nauk, głównie psychologii i socjologii¹, zgodnie potwierdzają, że zdobywanie wiedzy i jej utrwalanie w czasie zabawy, wymagającej nierzadko pewnej rywalizacji, jest dużo bardziej efektywne niż podczas tradycyjnego procesu uczenia się. Jak zaznacza Siek-Piskozub, „zauważono, że gry rozwijają w znacznym stopniu spostrzegawczość, dokładność, kształcą wyobraźnię i silną wolę, przyczyniając się tym samym do ogólnego rozwoju ucznia” (Siek-Piskozub 1994, s. 8). Tak więc, co warto podkreślić, gry i zabawy nie są, a przynajmniej nie powinny być, wyłącznie domeną dzieci. Mogą być z powodzeniem i bardzo dobrym rezultatem wykorzystywane na każdym etapie edukacji, bez względu na wiek uczniów, głównie dlatego, że „bawiąc się, uczniowie nie zauważają, że się uczą” (Siek-Piskozub 1994, s. 8). Kolejny argument na rzecz przydatności elementów ludycznych w procesie dydaktycznym jest ściśle związany z funkcjonowaniem ludzkiego mózgu i przetwarzaniem informacji. W przewodniku po metodach aktywizujących *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie* (Brudnik i in. 2011, s. 10) znajduje się grafika, obrazująca, ile uczeń zapamiętuje z informacji, które do niego trafiają w różny sposób. I tak:

- z tego, co przeczyta – tylko 10%,
- z tego, co usłyszy – 20%,
- z tego, co widzi, zobaczy – już 30%,
- łącząc te dwie aktywności, zapamiętuje już 50%,
- mówiąc, zapamiętuje 70%,
- jednak robiąc coś, zapamiętuje aż 90% informacji.

Z tych danych jasno wynika, że bierne uczestnictwo w lekcji, czy nawet zrobienie i powtórzenie notatek, nie daje takich efektów jak samodzielne przećwiczenie omawianego materiału. Najlepszą do tego okazją są właśnie gry i zabawy, które pozwalają uczniom w pełni zaangażować się w wykonywane zadanie, bowiem „techniki ludyczne oprócz oczywistej funkcji dydaktycznej motywują uczniów, wyzwalają kreatywność, redukują poziom stresu i są rodzajem mnemotechnik, które zyskały już status najskuteczniejszych sposobów umożliwiających zapamiętywanie” (Kulka 2018, s. 282).

Wbrew tej obiegujowej opinii, a zgodnie ze wspomnianymi wcześniej doniesieniami psychologów, powstają liczne publikacje zarówno mówiące o korzyściach płynących z wykorzystywania gier, zabaw i szeroko

¹ Por. np. A. Siedlaczek, *Wpływ zabawy na rozwój dzieci trzy- i czteroletnich (1999–2000–2001)*; M. Chojak, *Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki* (2017); M. Grabowski, *Zabawa jako podstawowa forma aktywizacji dziecka w wieku wczesnoszkolnym* (2011).

pojętych elementów ludycznych w edukacji, jak również gotowe zbiory tychże, będące pomocą i wskazówką dla nauczycieli. By podać choć kilka najistotniejszych pozycji poświęconych zabawie i jej roli w procesie kształcenia, należy wspomnieć np. o wymienionym wcześniej przewodniku metodycznym *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie* (Brudnik i in. 2011), tomie zawierającym propozycje, gotowe scenariusze i projekty pod redakcją Haliny Wiśniewskiej (2000), publikacji zawierającej referaty z I Konferencji Polskiego Towarzystwa Badania Gier pt.: *Kulturotwórcza funkcja gier – Gra jako medium, tekst i rytuał* (Surdyk 2007), artykułach Ewy Nowak *Zabawa jako wprowadzenie do rozumienia tekstu literackiego* (2004), Bartosza Cudzicha *Wykorzystanie technik ludycznych oraz WebQuest w nauczaniu języka specjalistycznego* czy Dobrawy Kulki *Techniki ludyczne wykorzystywane w nauczaniu gramatyki języka polskiego jako obcego na różnych poziomach biegłości językowej* (2018), a także o licznych publikacjach Teresy Siek-Piskozub (1994, 1995, 2001).

„Początkowo gry językowe uznawano za jeden ze sposobów uatrakcyjnienia zajęć i postulowano ich stosowanie w pozaszkolnych lub pozalekcyjnych formach nauczania, rezerwując lekcję dla poważniejszych zajęć” (Siek-Piskozub 1994, s. 8). Ćwierć wieku po opublikowaniu tych słów nikt by już nie pomyślał, aby próbować umniejszać rolę ludyczności w procesie szeroko pojętego nauczania. Grażyna Zarzycka i Sławomir Rudziński wprost mówią, że podejście ludyczne „jest upowszechniane w glottodydaktyce przez teoretyków i praktyków od co najmniej dwóch dekad” (Zarzycka, Rudziński 2003, s. 251). Nie znaczy to jednak, że nauczanie poprzez gry i zabawy jest wymysłem XXI czy nawet XX wieku. Jego początków upatrywać należy już w średniowieczu, kiedy teksty pieśni religijnych wykorzystywane były do nauki łaciny i greki (por. Cudzych 2012, s. 32). Mimo tego, wielu nauczycieli ciągle podchodzi do nich sceptycznie. Wśród głównych obaw znajdują się: wspomniany już mało poważny charakter, niewspółgrający z tzw. poważnym nauczaniem, lęk przed zbyt emocjonalnym podejściem uczniów do zadania, co uniemożliwi utrzymanie dyscypliny na lekcji czy wreszcie brak wiedzy, jak właściwie zaplanować i przeprowadzić takie zajęcia. Zdaje się, że najczęściej i najswobodniej gry i zabawy pojawiają się na lekcjach języka obcego, w tym też na zajęciach z języka polskiego jako obcego (jpjo), a to za sprawą wprowadzenia do glottodydaktyki podejścia komunikacyjnego, które zrewolucjonizowało sposób przekazywania wiedzy. Taki sposób organizacji zajęć zazwyczaj stawiany jest w opozycji do technik drylowych, które dość często są oceniane negatywnie zarówno przez lektorów, szczególnie tych z młodszego pokolenia, jak i przez samych uczących się. Co więcej „techniki ludycz-

ne wspomagają integrację uczniów, pomagają rozwijać ich samoświadomość, a także umiejętności społeczne. Niebagatelne znaczenie mają także w redukcji stresu, a pozbawiając lekcje szkodliwej i nużącej monotonii, wywołują wzmożoną koncentrację uczących się” (Kulka 2018, s. 283).

Niniejszy artykuł powstał jako rezultat badań ankietowych przeprowadzonych wśród obcokrajowców pobierających lekcje jpjo w różnych formach na terenie Łodzi. Ankieta składała się z 16 pytań (8 pytań zamkniętych i 8 otwartych) i dotyczyła oceny rodzaju pojawiających się elementów ludycznych na lekcjach, ich częstotliwości, a przede wszystkim stopnia przydatności w procesie poznawania i doskonalenia języka polskiego. Ciekawym aspektem badań było zestawienie opinii studentów z odczuciami ich lektorów. W części zawierającej pytania otwarte ankietowani byli proszeni o podanie konkretnych gier i zabaw, które pamiętają z zajęć jpjo, a także o wymienienie trzech najbardziej i najmniej, według nich, przydatnych elementów ludycznych wraz z uzasadnieniem. Respondenci proszeni byli o zaznaczenie znanych im typów gier i zabaw, a następnie o ocenienie ich przydatności: najpierw ogólnie, potem szczegółowo.

Zanim jednak zostaną przedstawione i omówione rezultaty badań, zasadne wydaje się zdefiniowanie podstawowych pojęć. Nie są one bowiem jednoznaczne. Dwa fundamentalne hasła to *gra* i *zabawa*. Główny problem stanowi fakt, że równie często bywają one używane synonimicznie, jak i z rozdzieleniem znaczeń. Jednak nawet wtedy granice są wyjątkowo nieostre. Niemniej większość osób intuicyjnie wyczuwa, że przynajmniej nie w każdym kontekście mogą być one tożsame znaczeniowo. Poniżej znajduje się bardzo pobieżny przegląd definicji, potwierdzający opisany wcześniej problem.

Aleksander Brückner w *Słowniku etymologicznym języka polskiego* stwierdza, że czasownik *grać* oznaczał pierwotnie ‘skakać, płaść’ i podaje jednocześnie, że u Ezopa mówiono w ten sposób o popędzie płciowym u zwierząt. Natomiast leksem *zabawa* tłumaczy podwójnie: jako ‘przebywanie’ (dawny *byt*) oraz jako ‘rozrywka’.

W *Słowniku języka polskiego PWN* hasło *gra* ma następującą definicję: ‘zabawa towarzyska lub rozgrywka sportowa prowadzona według określonych zasad, też: udział w takiej zabawie lub rozgrywce’. Natomiast odnośnie do *zabawy* pojawia się wyjaśnienie: ‘przyjemne spędzanie czasu, gra, rozrywka’.

Podobnie, choć bardziej szczegółowo, obydwie pojęcia definiuje Bogusław Dunaj w *Słowniku współczesnego języka polskiego*. *Gra* to ‘zabawa towarzyska, w której występuje element współzawodnictwa, okre-

ślona ustalonymi regułami; rozgrywka sportowa prowadzona między pojedynczymi zawodnikami albo zespołami zgodnie z odpowiednim regulaminem'. Natomiast *zabawa* to 'czynności wykonywane dla przyjemności, rozrywki, odprężenia psychicznego i fizycznego; to, co cieszy, bawi, sprawia przyjemność, bawienie się, figle, gra, rozrywka'. Wynika z tego jednoznacznie, że współczesne słowniki traktują obydwa pojęcia synonimicznie, zaznaczając jedynie, że gra ma określone reguły.

Naukowcy badający gry i zabawy raczej starają się wyraźnie rozgraniczać te dwa pojęcia, zdecydowanie zaprzeczając wymiennemu użyciu tych terminów. Danuta Waloszek stwierdza, *gra*:

jest rodzajem aktywności ludycznej, opartej na regułach, ustalonych prawach, o powtarzalnej organizacji, niezależnie od intencji graczy toczy się według ustalonego rytuału, porządku, jest lokowana na pograniczu sfery bezinteresownej przyjemności, która jest cechą zabawy i sfery powagi życia. Najogólniej, to typ zabawy odwołującej się do stałych, powtarzalnych, akceptowanych reguł. Tak jak bierki, tak gra w szachy opiera się na zasadach istniejących obiektywnie, w przeciwieństwie do reguł w zabawie, ustalanych dla potrzeb tej, a nie innej zabawy, przez tych i tylko tych jej uczestników, w tej przestrzeni i w tym czasie (...). Zabawa (...) wymyka się ścisłym regułom, partnerstwu, ograniczoności czasu i przestrzeni, racjonalizmowi, walce o coś do końca. Grę realizuje się „na poważnie”, zabawę niekoniecznie (Waloszek 2006, s. 296).

2. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

W badaniu wzięło udział 49 obcokrajowców. Stworzyli oni bardzo zróżnicowaną i niejednorodną grupę. Wśród podstawowych czynników różnicujących ich podejście do świata, w tym również do nauki, są: narodowość, wiek, płeć, poziom znajomości języka polskiego, miejsce pobierania nauki, a także nauczyciel prowadzący lekcje i pewne indywidualne cechy oraz uwarunkowania kulturowe.

Ankietowani pochodzą z 16 krajów świata, z czego najwięcej z Ukrainy, bo aż 11 osób. Na drugim miejscu są Wietnam, Zimbabwe i Białoruś – po 7 studentów. 4 osoby pochodzą z Kazachstanu, a 3 z Indii. Z Norwegii, Tajwanu², Ghany, Chin, Kongo, Mongolii, Hiszpanii, Turcji, Węgier i Bangladeszu w ankiecie wzięło udział po jednej osobie.

² Tajwan jako samodzielne państwo co prawda nie jest uznawany przez większość społeczności międzynarodowej, jednak pytanie dotyczące kraju pochodzenia było pytaniem otwartym, dlatego autorka niniejszego artykułu przekazuje dane otrzymane od respondentów w niezmienną formie.

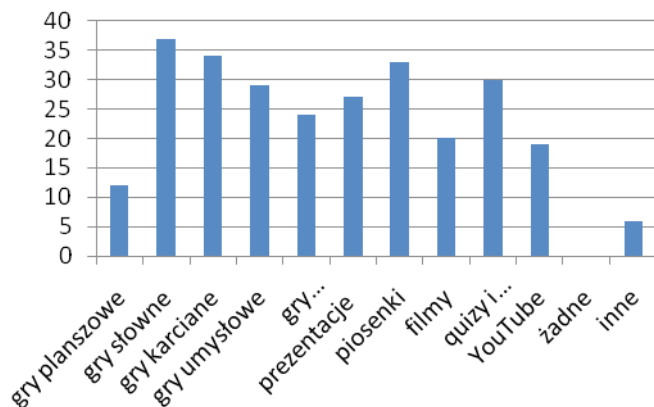
2.1. RODZAJE GIER I ZABAW NA LEKCJACH JPJO

Pierwsze pytanie dotyczyło gier i zabaw, pojawiających się na lekcjach jpjo. Anketowani byli proszeni o wskazanie tych elementów ludycznych, które kojarzą z zajęć. Do wyboru mieli:

- gry planszowe;
- gry słowne – różnego rodzaju węże słowne, gry w pytania i odpowiedzi, które ćwiczą przede wszystkim sprawność mówienia;
- gry karciane – wykorzystują wszelkiego rodzaju karty z obrazkami, opisami i odpowiednimi do nich zadaniami;
- gry umysłowe – krzyżówki, rebusy, zagadki;
- gry symulacyjne – naśladowanie pewnych sytuacji i zachowań, odgrywanie ról;
- prezentacje multimedialne;
- piosenki;
- filmy;
- quizy i konkursy;
- YouTube;
- żadne;
- inne.

Rozłożenie głosów ankietowanych obrazuje poniższy wykres:

Wykres 1. Elementy ludyczne na lekcjach jpjo



Źródło: oprac. własne

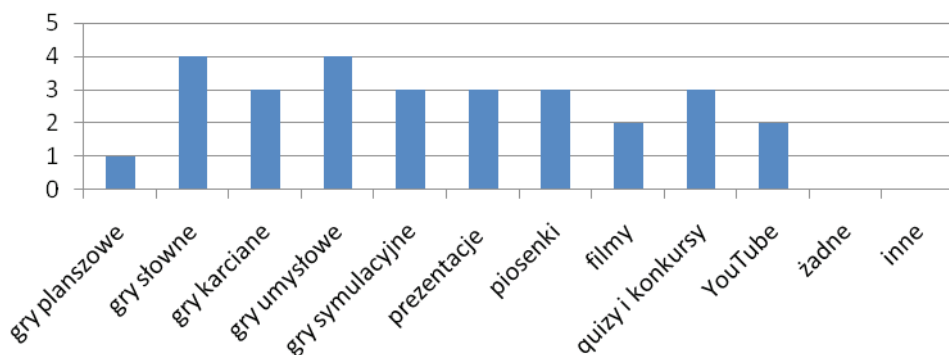
Nikt z ankietowanych nie zaznaczył opcji „żadne”, co znaczy, że można uznać wykorzystanie gier i zabaw za nieodłączny element nauczania języka polskiego jako obcego. Niezależnie od wszystkich wymienio-

nych wcześniej czynników różnicujących studentów, u wszystkich na zajęciach występują jakieś elementy ludyczne. Wśród trzech najczęściej obecnych na zajęciach znalazły się: gry słowne (37 odpowiedzi), gry karciane (34 odpowiedzi) i piosenki (30 odpowiedzi). Najrzadziej natomiast wykorzystywane są gry planszowe, bowiem na ten rodzaj aktywności wskazało jedynie 12 ankietowanych. Sześciu natomiast wybrało odpowiedź „inne”, niewymienione w kwestionariuszu.

Lektorzy podobnie postrzegają temat. Wszyscy odpowiedzieli, że na swoich lekcjach korzystają z gier słownych i gier umysłowych. Tylko jeden lektor przyznał, że na zajęciach gra w gry planszowe. W rozmowie poza ankietą lektorzy często dodawali, że chętnie wykorzystywaliby filmy, prezentacje multimedialne oraz materiały dostępne na portalu YouTube, jednak ograniczenia techniczne im na to nie pozwalają.

Ocenę lektorów w kwestii wykorzystywanych elementów ludycznych ilustruje wykres 2:

Wykres 2. Elementy ludyczne na lekcjach jpjo w ocenie lektorów



Źródło: oprac. własne

2.2. CZĘSTOTLIWOŚĆ POJAWIANIA SIĘ GIER I ZABAW NA LEKCJACH JPJO

Bardzo ciekawe wyniki osiągnięto, porównując odpowiedzi studentów i ich lektorów na pytanie, jak często pojawiają się elementy gier i zabaw na lekcjach jpjo. Ankietowani mieli do wyboru: na każdej lekcji, kilka razy w tygodniu, raz w tygodniu, kilka razy w miesiącu, raz w miesiącu, prawie nigdy i nigdy. Ze zsumowania wszystkich odpowiedzi wynika, że wśród badanej grupy obcokrajowców elementy ludyczne pojawiają się średnio na każdych zajęciach (18 głosów) lub kilka razy

w tygodniu (16 głosów). Po 7 osób odpowiedziało, że elementy ludyczne zdarzają się na lekcjach polskiego raz w tygodniu lub kilka razy w miesiącu. Na pewno nie pojawiają się one rzadziej niż kilka razy w miesiącu, co jest informacją niezwykle pozytywną, oznacza bowiem, że lektorzy nie unikają tego typu aktywności i dość regularnie wprowadzają ludyczność na swoich lekcjach.

Niezwykle interesujące są rozbieżności w odpowiedziach poszczególnych grup i ich lektorów. W badaniu wzięły udział cztery grupy wraz z ich nauczycielami polskiego. Pierwsza z nich była całkowicie zgodna w swojej ocenie, bowiem wszyscy studenci zaznaczyli odpowiedź „kilka razy w tygodniu”. Natomiast ich lektor wybrał odpowiedź „raz w tygodniu”. Może z tego wynikać, że czasami nauczyciele nie zdają sobie nawet sprawy, że zadania, które polecają wykonać swoim uczniom, są postrzegane przez nich jako element zabawy.

Następna grupa nie była już tak zgodna ani między sobą, ani z lektorem. Według osoby prowadzącej zajęcia, elementy gier i zabaw pojawiają się kilka razy w tygodniu. Natomiast najwięcej uczniów odpowiedziało, że na każdej lekcji (7). Wskazanie nauczyciela potwierdziły 4 osoby. Powtarza się zatem sytuacja z poprzedniej grupy, że studenci dostrzegają więcej elementów ludycznych niż lektor. O tym, że często trudno jest określić, jakie zadania noszą znamiona zabawy, świadczy fakt, że grupa nie odpowiedziała jednomyślnie, balansując między odpowiedzią „na każdej lekcji” aż do „kilka razy w miesiącu”.

Kolejna grupa, choć niejednomyślna co do częstotliwości pojawiania się elementów ludycznych na lekcjach jpjo, w sumarycznym ujęciu potwierdziła odpowiedź lektora, bowiem zarówno nauczyciel, jak i większość studentów odpowiedzieli, że wspomniane rodzaje zadań pojawiają się kilka razy w tygodniu. Również w ich przypadku gry i zabawy nie występują rzadziej niż kilka razy w miesiącu.

Największą zgodność wykazała ostatnia testowana grupa. W odczuciu lektora elementy ludyczne pojawiają się na każdej lekcji. Taką też opinię podzieli 18 osób, co stanowi 73% procent grupy. Pozostałe trzy odpowiedzi wskazywały pojedyncze osoby.

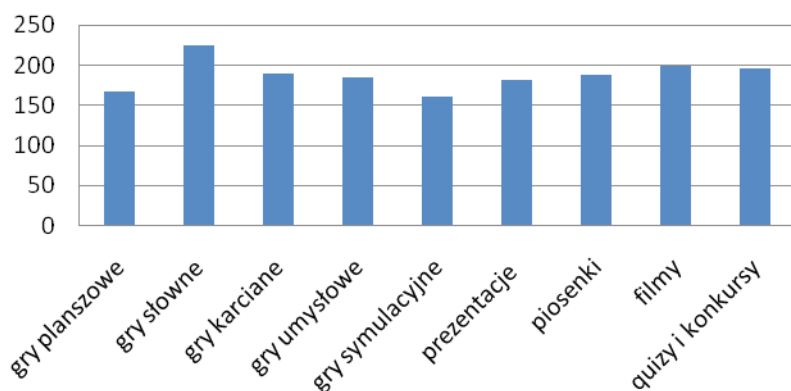
2.3. PRZYDATNOŚĆ ELEMENTÓW GIER I ZABAW NA LEKCJACH JPJO

W kwestii przydatności omawianych elementów uczniowie i nauczyciele są praktycznie zgodni. Gry i zabawy są potrzebne w procesie uczenia się języka polskiego. Obydwie grupy bardzo wysoko oceniły

przydatność elementów ludycznych. Do wyboru mieli pięciostopniową skalę, w której 1 oznacza zupełnie nieprzydatne, a 5 – bardzo przydatne. Wyliczając średnią arytmetyczną z zebranych danych, można otrzymać wynik, według którego lektorzy oceniają przydatność gier i zabaw na 4,5, a uczniowie na 4,59. Są to wyniki bardzo do siebie zbliżone, co jedynie potwierdza rzeczywistą wartość tych elementów w procesie edukacyjnym.

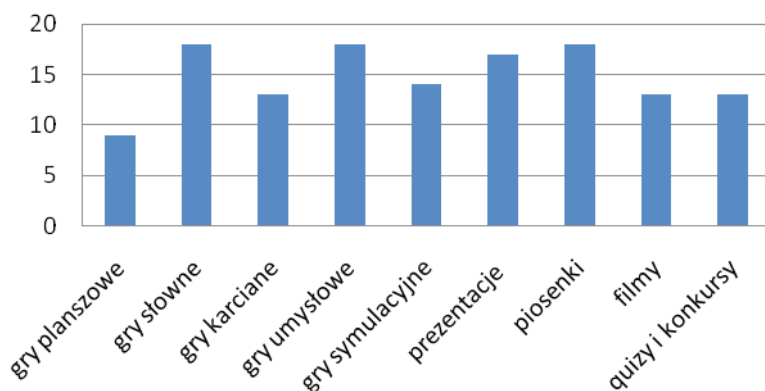
Przydatność poszczególnych elementów w ocenie zarówno studentów, jak i ich lektorów najlepiej obrazują wykresy 3 i 4.

Wykres 3. Przydatność poszczególnych elementów ludycznych w ocenie studentów



Źródło: oprac. własne

Wykres 4. Przydatność poszczególnych elementów ludycznych w ocenie lektorów



Źródło: oprac. własne

Analizując te dwa wykresy, można dojść do bardzo ciekawych wniosków. Po pierwsze, ankietowani uczniowie odpowiadali w sposób dość zbliżony do swoich lektorów. Obydwie grupy badanych zgodnie uznały gry słowne za najbardziej przydatne w nauce jpjo. Dla uczniów również bardzo potrzebne okazały się filmy oraz quizy i konkursy, podczas gdy lektorzy wskazali na gry umysłowe i piosenki.

Właśnie nad kwestią wykorzystania i przydatności piosenek na lekcjach jpjo chciałabym zatrzymać się na chwilę. Jak zostało to powiedziane wyżej, lektorzy uznają je za bardzo przydatny element w procesie nauczania. Według Małgorzaty Bieszczanin „techniki ludyczne, szczególnie te związane z muzyką, mogą być cenną pomocą dydaktyczną w nauczaniu słownictwa szczególnie u dorastającej młodzieży, która, jak wykazują badania, poświęca wiele czasu na słuchanie muzyki popularnej, w tym piosenek anglojęzycznych” (Bieszczanin 2008, s. 19). Wydaje się to wręcz naturalne, by wykorzystywać w nauce coś, co jest nie tylko bliskie uczniowi, ale także kojarzy się mu z przyjemnością i spędzaniem wolnego czasu. Jednak, jak wykazały badania, studenci nie podzielają zdania lektorów. W ankiecie byli proszeni również o podanie uzasadnienia swojego wyboru, stąd wiadomo, że przyczyną ich niechęci do piosenek jest nie negatywna ocena tej techniki jako takiej, ale niewłaściwy dobór repertuaru, który nie trafia w gusta słuchaczy. Jest to cenna wskazówka dla nauczycieli – zanim zdecydują się przeprowadzić takie zajęcia, powinni dobrze poznać swoją grupę, by przygotować materiały atrakcyjne dla nich, które pozwolą w całości wykorzystać potencjał piosenek w procesie dydaktycznym.

Niejakim zaskoczeniem był fakt, że zarówno uczący się, jak i nauczający wybrali gry symulacyjne jako najmniej przydatne na zajęciach z jpjo. Taka decyzja wydaje się być o tyle zaskakująca, że przy nauce języka obcego możliwość przećwiczenia różnorodnych sytuacji komunikacyjnych, a także ról społecznych wydaje się wartościowa. Zazwyczaj w tego typu grach uczniowie proszeni są o wcielenie się w daną postać i odegranie krótkich scenek „z życia wziętych”. Przygotowują one obcokrajowców do funkcjonowania w nowej dla nich rzeczywistości i poradzenia sobie w życiowych sytuacjach, z którymi przyjdzie im się zmierzyć.

3. ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, elementy ludyczne mają ogromną wartość dla procesu dydaktycznego. Szczególnie chętnie owe techniki wykorzystywane są przy nauce języków obcych, w tym także języka polskiego jako obce-

go. Zarzycka i Rudziński stwierdzają, że „wprowadzanie do nauczania języków obcych technik opartych na różnego rodzaju grach i zabawach uznaje się za wyjątkowo korzystne, a w grupach dzieci i młodzieży – wręcz nieodzowne” (Zarzycka, Rudziński 2003, s. 251). Wydaje się, że również w nauczaniu dorosłych jest to równie wartościowe i odnosi tak samo pozytywne efekty, bowiem „gry pozwalają rozwijać kompetencje lingwistyczne i mogą być stosowane w celu utrwalania struktur gramatycznych i słownictwa zarówno na lekcji języka ogólnego, jak i specjalistycznego” (Cudzych 2012, s. 41). Co więcej, zdecydowanie zwiększają one poziom atrakcyjności zajęć.

BIBLIOGRAFIA

- Bieszczanin M., 2008, *Przyswajanie słownictwa języka obcego a motywacja*, w: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, t. 2, Wrocław, s. 11–21.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., 2011, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce.
- Chojak M., 2017, *Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 36, z. 1.
- Cudzych B., 2012, *Wykorzystanie technik ludycznych oraz WebQuest w nauczaniu języka specjalistycznego*, „Homo Ludens”, nr 1 (4).
- Grabowski M., 2011, *Zabawa jako podstawowa forma aktywizacji dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 2–3, 7–16.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa.
- Kulka D., 2018, *Techniki ludyczne wykorzystywane w nauczaniu gramatyki języka polskiego jako obcego na różnych poziomach biegłości językowej*, „Kształcenie Literackie. Dydaktyka Polonistyczna”, nr 4 (13).
- Nowak E., 2004, *Zabawa jako wprowadzenie do rozumienia tekstu literackiego*, w: A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków, s. 159–172.
- Siedlaczek A., 1999–2000–2001, *Wpływ zabawy na rozwój dzieci trzy- i czteroletnich*, „Prace Naukowe. Pedagogika”, nr 8–9–10.
- Siek-Piskozub T., 1994, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., 1995, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategie ludyczne na lekcjach języka polskiego*, Warszawa.
- Słownik etymologiczny języka polskiego*, 1970, pod red. A. Brücknera, Warszawa.
- Słownik języka polskiego PWN*, 2006, pod red. L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol, L. Wiśniakowskiej, Warszawa.
- Słownik języka polskiego*, 2010, pod red. B. Dunaja, Warszawa.
- Surdyk A. (red.), 2007, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Poznań.
- Waloszek D., 2006, *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków.

- Wiśniewska H. (red.), 2000, *Gry i zabawy w kształceniu językowym. Propozycje, scenariusze, projekty*, Lublin.
- Zarzycka G., Rudziński S., 2013, *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w procesie kształcenia językowego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20.

**TO PLAY WHILE TEACHING, TO TEACH WHILE PLAYING
– ABOUT USING GAMES AND PLAYS DURING POLISH CLASSES FOR FOREIGNERS**

Keywords: ludicity, games and plays, glottodidactics

Summary. Contrary to a common statement games and plays are not only for children and they are not only a form of entertainment in one's free time. Numerous psychologists' studies show that use of ludicity techniques in teaching supports the improvement of didactic effects. The article presents the results of a questionnaire survey carried among people learning Polish as a foreign language and their lecturers. They show how they interpret particular ludicity elements.

ANEKS

Gry i zabawy na lekcjach języka polskiego jako obcego Games and plays on Polish classes

1. Kraj pochodzenia / Country of origin

.....

2. Płeć/Sex

- o kobieta/female
- o mężczyzna/male

3. Poziom znajomości języka polskiego / Level of Polish language skills

- o A1
- o A2
- o B1
- o B2
- o C1
- o C2

4. Jak długo uczysz się języka polskiego? / How long have you been learning Polish language?

.....

5. Jak długo trwają zajęcia języka polskiego? I jak często się odbywają? / How long do Polish classes last? And how often they take place?

.....

6. Jaka jest forma zajęć? / What is the form of the classes?

- o zajęcia indywidualne / individual classes
- o zajęcia grupowe 4–8 osób / group classes 4–8 people
- o zajęcia grupowe 8–12 osób / group classes 8–12 people
- o zajęcia na Skype / classes via Skype
- o zajęcia grupowe powyżej 12 osób / group classes over 12 people
- o zajęcia grupowe 2–3 / group classes 2–3 people
- o inne/other

7. Czy korzystasz z podręcznika? Z jakiego podręcznika korzystasz? / Do you use a book? What book is it?

.....

8. Gdzie uczysz się języka polskiego? / Where do you learn Polish language?

- o Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców / School of Polish for Foreign Students
- o szkoła językowa / language school
- o lektorat na uczelni / foreign language course at university
- o prywatne lekcje / private classes

9. Jakie zabawy najczęściej pojawiają się na zajęciach z języka polskiego? (Można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) / What plays/games appear during Polish classes the most often? (You can choose more than one answer).

- o gry planszowe / board games
- o gry słowne – różnego rodzaju węże słowne, gry w pytania i odpowiedzi, ćwiczące przede wszystkim sprawne mówienie / word games – all types of words play, question and answer games, practicing fluent speaking
- o gry karciane – wykorzystanie wszelkiego rodzaju kart z obrazkami, opisami i odpowiednimi do nich zadaniami / card games – using all types of cards with pictures, descriptions and tasks for them
- o gry umysłowe – krzyżówki, rebusy, zagadki / mental games – crosswords, rebus, puzzles
- o gry symulacyjne – naśladowanie pewnych sytuacji i zachowań, odgrywanie ról / simulation games – imitating some situations and behaviour, role-playing
- o prezentacje multimedialne / presentations
- o piosenki / songs
- o filmy / films
- o quizy i konkursy / quiz and competitions
- o YouTube
- o żadne / none of them
- o inne / other

10. Jak często na zajęciach z języka polskiego pojawiają się elementy gier i zabaw?
/ How often do elements of games and plays appear on Polish classes?

- ☐ na każdej lekcji / on every class
- ☐ kilka razy w tygodniu / a few times a week
- ☐ raz w tygodniu / once a week
- ☐ kilka razy w miesiącu / a few times a month
- ☐ raz w miesiącu / once a month
- ☐ prawie nigdy / hardly ever
- ☐ nigdy/never

11. Podaj trzy konkretne gry lub zabawy, które pojawiają się na zajęciach języka polskiego. / Give three particular games or plays which appear on polish classes.

.....
.....

12. Jak oceniasz ogólną przydatność elementów gier i zabaw w nauce języka polskiego?
5 to bardzo przydatne, a 1 w ogóle nieprzydatne. / How do you rate the general usefulness parts of games and plays in the process of learnign Polish language? 5 is very useful, 1 totally useless.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

13. Oceń przydatność wymienionych gier i zabaw w nauce języka polskiego, gdzie 5 to bardzo przydatne, a 1 w ogóle nieprzydatne. / Rate usefulness of particular games and plays in the process of learning Polish language, where 5 is very useful and 1 is totally useless.

	1	2	3	4	5
gry planszowe / board games					
gry słowne / word games					
gry karciane / card games					
gry umysłowe / mental games					
gry symulacyjne / simulation games					
prezentacje multimedialne / presentaions					
piosenki / songs					
filmy / films					
quizy i konkursy / quiz and competitions					

14. Które gry i zabawy lubisz najbardziej? Dlaczego? / What games and plays do you like the most? Why?

.....
.....

15. Które gry i zabawy uważasz za najbardziej przydatne w nauce języka polskiego? Dlaczego? / What games and plays do you think are the most useful in the process of learning Polish language? Why?

.....
.....

16. Które gry i zabawy uważasz za zupełnie nieprzydatne w nauce języka polskiego? Dlaczego? / What games and plays do you think are totally useless in the process of learning Polish language? Why?

.....
.....

Paulina Zwolińska



<https://orcid.org/0000-0001-5792-0623>



paulina.zwolinska2@wp.pl



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.704>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej,
ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

GRY JĘZYKOWE DLA CUDZOZIEMCÓW VS. GRY JĘZYKOWE DLA RODZIMYCH UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA – ANALIZA JAKOŚCIOWA WYBRANYCH ZBIORÓW

Słowa kluczowe: gra językowa, język pierwszy, język drugi, język obcy

Streszczenie. Artykuł przedstawia porównanie gier językowych stosowanych w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców oraz rodzimych użytkowników języka. Wynika ono z dostrzeżenia wyraźnych różnic w sposobie nauczania tego samego języka w różnych grupach. Analiza gier językowych przeznaczonych dla różnych odbiorców może wykazać, na jakie kompetencje ich autorzy kładą nacisk.

1. WSTĘP

Aby rozpocząć rozważania na temat jednej z technik ludycznych w nauczaniu języków, jaką jest gra językowa, warto prześledzić procesy i wydarzenia, które doprowadziły do popularyzacji i wykorzystywania jej w realizowaniu podstaw programowych.

Współcześnie *nauczanie* definiuje się jako długotrwały proces, podczas którego uczeń, dzięki wyłożonej pracy i z pomocą nauczyciela, opanowuje nowe dla niego treści, rozwija swoje umiejętności i zainteresowania. Szkoły w jak największym stopniu starają się realizować te założenia, mimo że obecnie funkcjonujący system edukacji powstał na

początku XIX wieku w Królestwie Prus¹. Ten dziś już dwustuletni model szkolnictwa został niegdyś przejęty przez wiele europejskich państw i pozostał w nich do dziś, choć z punktu widzenia dydaktyki nie jest on skuteczny. Warto zatem zastanowić się nad koniecznością zmian w metodyce nauczania, które polegałyby na dostosowaniu sposobów nauczania do indywidualnych preferencji uczniów. W Królestwie Pruskim wiedzę przyswajano głównie metodą pamięciową, ze względu na ogromne ilości materiału do opanowania. Wówczas nie zdawano sobie sprawy z obciążenia mózgu, jakie powoduje owa technika, a zwrócenie uwagi na dostosowanie sposobu przyswajania wiedzy do indywidualnych potrzeb ucznia nie było współmierne z zamierzonym celem. Joanna Białobrzeńska, uwzględniając to kryterium, wskazuje trzy modele uczniów prezentujących ściśle określone style uczenia się.

Osoby najszybciej zapamiętujące informacje, dzięki temu, że widzą tekst, którego mają się nauczyć, określa wzrokowcami. Kluczową rolę w przekazywaniu im materiału odgrywa wizualna forma podania. Wzrokowcy posiadają tzw. pamięć ejdetyczną, więc najefektywniej uczą się z notatek bogatych w rysunki i tabele oraz wyróżniające się elementy, które pozwalają na ich późniejsze dokładne odtworzenie. Słuchowcami nazywa ludzi, którzy najwięcej zapamiętują, słuchając. Uczą się oni poprzez dyskusje, konwersacje, czytanie na głos czy słuchanie, dlatego nie mają problemów z przyswajaniem języków obcych, tekstów piosenek czy wierszy. Do ostatniej grupy przyporządkowuje osoby, które najsukuteczniej uczą się w ruchu lub za pomocą dotyku, czyli kinestetyków (Białobrzeńska 2006, s. 63).

Dopasowanie stylu kształcenia do każdego ucznia w szkole oraz dostosowanie do niego odpowiedniej ścieżki nauczania bogatej w techniki dydaktyczne skorelowane z możliwościami uczących się jest niezwykle trudne. Dlatego by umożliwić im skuteczniejsze i łatwiejsze przyswajanie wiedzy, zwraca się uwagę na samą metodykę nauczania. Warto, aby formy prezentowania materiału w czasie lekcji oraz ćwiczenia utrwalające, kumulowały w sobie wszystkie style. Zgodnie z procesem lateralizacji, w zależności od dominacji określonej półkuli mózgowej, uczniom trudniej bądź łatwiej przyswoić nowe treści. Osoby, u których przeważa lewa półkula, odpowiedzialna m.in. za opanowanie systemu językowego,

¹ St. Salmonowicz, w swojej książce *Prusy. Dzieje państwa i społeczeństwa*, za główną przyczynę ustrukturyzowania edukacji w Królestwie podaje ówczesną sytuację polityczną. Prusacy, pokonani przez wojska Napoleona III w bitwie nad Jeną, przechodząc poważny kryzys, zdecydowali się na przeprowadzenie szeregu reform, w tym reformy szkolnictwa. Zależało im na wykreowaniu człowieka całkowicie podporządkowanego władzy. Odtąd w pruskiej szkole kładziono duży nacisk na wszechstronne nauczanie i przekazywanie wiedzy encyklopedycznej. Przyswajanie ogromnej ilości informacji za pomocą intensywnego wykorzystywania metody pamięciowej zajmowało cały wolny czas uczniów, co doprowadzało do rezygnacji z rozwijania własnych zainteresowań.

zazwyczaj płynniej mówią, lepiej czytają i piszą, z reguły są wzrokowcami. Natomiast osoby z lepiej wykształconą prawą półkulą są bardziej kreatywne, wrażliwe na doznania zmysłowe, przejawiają zdolności artystyczne. Są to głównie kinestetycy i słuchowcy (Komorowska 2009, s. 123). Jedną z metod dydaktycznych, która może być dostosowana do wszystkich, bez względu na rodzaj lateralizacji, są gry językowe.

2. CZYM JEST GRA JĘZYKOWA?

Czołową postacią zajmującą się zagadnieniem gry językowej był austriacki filozof Ludwig Wittgenstein. W wydanych pośmiertnie *Doświadczeniach filozoficznych* (1953) opisane zostały przez niego koncepcje gier oraz rozważania na temat tzw. języka prywatnego. Wittgenstein rozpatrywał pojęcie gry w kategoriach filozofii analitycznej, wykorzystując zasady logiki i świadomego posługiwania się językiem, przez co można odnieść wrażenie, że jego badania dotyczyły dzisiejszego pojęcia gry słownej lub zabawy słowem (Dembska 2005, s. 1). Natomiast według Wincentego Okonia (Okoń 1995, s. 160–163), gra to rodzaj zabawy, której uczestnicy postępują zgodnie z ustalonymi zasadami i której istotnym elementem jest chęć rywalizacji i współzawodnictwa. Efektywność i atrakcyjność gier edukacyjnych wynika zatem z przekonania gracza o uczestnictwie w zabawie, a nie w procesie nauczania. Często gry są wykorzystywane w trakcie lekcji jako przerywniki, aby skupić uwagę uczniów na czymś przyjemniejszym, rzekomo niezwiązanym ze żmudnym tradycyjnym sposobem zdobywania wiedzy.

W związku z częstym występowaniem określeń *język pierwszy* (J1), *język drugi* (J2), *język ojczysty* (JOJ), *język obcy* (JOB) w dalszej części tekstu należy zdefiniować podane pojęcia dla przejrzystości wypowiedzi. W literaturze naukowej spotyka się pary określeń *język pierwszy – język drugi* oraz *język ojczysty – język obcy*. Pierwsze człony obu par są niemal tożsame i stosuje się je naprzemiennie, a definiuje jako „pierwszy poznawany i doświadczany przez człowieka język, w którym porozumiewa się z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu osobowości, powodując, że człowiek utożsamia się z nim, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy czy modli się” (Lipińska 2006, s. 19). Natomiast *język drugi* oraz *język obcy* różnią się na poziomie jego poznawania. Język określany jako *drugi* przyswajany jest w naturalnym otoczeniu bez wspomagania dydaktycznego ze strony nauczycieli, w przeciwieństwie do języka *obcego* nauczanego na kursach i w szkołach (Lipińska 2006, s. 19–20).

Ogromna popularność nauki JOB w ostatnich latach spowodowała, że szkoły językowe poszukują jak najszybszych i najefektywniejszych metod kształcenia, aby móc zapewnić swoim klientom osiągnięcie co najmniej komunikacyjnego poziomu danego języka w jak najkrótszym czasie. Nauczanie indywidualne lub praca w małych grupach pozwala na częstsze wykorzystywanie mniej konwencjonalnych technik, jakimi są np. gry językowe.

Opanowywanie każdego języka kojarzone jest głównie z JOB, co jest zjawiskiem naturalnym, ponieważ na początku swojej przygody z nowym językiem większość ludzi posiada już pewne zaplecze językowe, którym jest biegle posługiwanie się J1 (wyjątkami są tu osoby dwujęzyczne, u których opanowanie obu języków przebiegało w tym samym czasie). Jednak ze względu na fakt, że opanowywanie to zachodzi w dzieciństwie, ludzie zwykle nie pamiętają swoich zmagających się z poznawaniem całego systemu językowego. Ponadto proces przyswajania J1 oraz J2 zachodzi w innych okolicznościach. W pierwszym wypadku dziecko przyswaja język poprzez zanurzenie w nim: przebywa wśród osób, które posługują się tylko tym językiem, dzięki czemu może osłuchiwać się z nowymi dźwiękami, naśladować je oraz wykorzystywać w sytuacjach komunikacyjnych. Natomiast podczas poznawania kolejnego już języka niezbyt często istnieje możliwość ponownego zanurzenia językowego, zdobywanie wiedzy odbywa się według szkolnego schematu. Wtedy poza pomocą nauczyciela nieodzowne stają się ćwiczenia wspomagające zapamiętywanie nowych słów i konstrukcji. Dodatkowo w rozwoju dziecka istnieje czas zwany *okresem wrażliwym*, po którym nabywanie języka staje się trudniejsze, a proces naturalnego jego przyswajania zanika (Michońska-Stadnik 2009, s. 1).

Przyswajanie J1 oraz nauka kolejnych języków to procesy, które przebiegają w różny sposób w zależności od cech indywidualnych uczącego się i środowiska społecznego. Ze względu na występowanie tych różnic, w nauczaniu tego samego języka jako ojczystego i obcego stosowane są odmienne techniki.

3. GRY JĘZYKOWE W NAUCZANIU JPJO

Dla poparcia wyżej postawionej tezy przeanalizowane zostały gry stosowane w nauczaniu JPJO oraz w nauczaniu rodzimych użytkowników języka. Wyboru dokonano arbitralnie, sugerując się opiniami łódzkich glottodydaktyków na temat najczęstszych pozycji z gramami, wykorzystywanych przez glottodydaktyków polonistycznych. Największa ilość ma-

teriału pochodzi ze zbioru Iwony Stempek (2017) *Polski krok po kroku. Gry i zabawy językowe* (dalej: KPK). Korzystano także z książki Teresy Pelc (1997) *Teraz polski* (dalej: TP).

Zestaw KPK zawiera 61 gier, które można sklasyfikować pod względem ich ukierunkowania na ćwiczenie poszczególnych podsystemów języka polskiego. Większość propozycji uwzględnia doskonalenie więcej niż jednego podsystemu, ale jeden z nich zwykle dominuje.

Tabela 1. Klasyfikacja gier z KPK pod względem ich ukierunkowania na ćwiczenie poszczególnych podsystemów języka polskiego

Części systemu językowego dominujące w grach	Liczba gier
wymowa i intonacja	2
pisownia	0
słownictwo	21
gramatyka ^a	38

^aNazewnictwo za A. Seretny i E. Lipińską (2005).

Źródło: oprac. własne

Znaczna przewaga gier ukierunkowanych na utrwalanie słownictwa i gramatyki nad pozostałymi grami wskazuje na wyodrębnienie się dwóch sprawności językowych: mówienia oraz czytania ze zrozumieniem, na które KPK kładzie największy nacisk.

Gry z KPK dzielą się także pod względem schematów, na których są budowane. Ich zróżnicowanie może wynikać z próby uatrakcyjnienia zbioru, a także z dostosowania struktur gier do konkretnych tematów.

Tabela 2. Klasyfikacja schematów wykorzystanych w grach z KPK

Schematy wykorzystane w grach	Liczba gier
zagadki	12
gry planszowe	12
puzzle	14
karty dialogowe	14
fiszki ze słowami	9

Źródło: oprac. własne

Zagadki często wykorzystują obrazki dla urozmaicenia zadania, czego zaletą jest pewność w prezentowaniu przedmiotów, czynności czy zjawisk, ponieważ uczeń, nie znając jeszcze określeń z obcego języka, na podstawie rysunku wywnioskowuje, jakiego desygnatu dotyczyć będzie nowa nazwa i dzięki temu łatwiej ją zapamiętuje. Ilustracje mogą też ćwiczyć sprawność mówienia, ponieważ oparte na nich zadania nie muszą polegać jedynie na wskazywaniu tego, co przedstawiają. Wystarczy, że każdy uczeń będzie miał kilka obrazków (np. ukazujących meble, ubrania, krajobrazy) i w formie zagadki będzie musiał opowiedzieć sąsiadowi z ławki, co znajduje się na jego karcie. Świadomość tego, że wypowiedź musi być szczegółowa i zrozumiała dla odbiorcy motywuje opowiadającego do starannego jej budowania.

Wiele gier opiera się na modelu tradycyjnej gry planszowej, być może dlatego, że przystosowanie tego schematu do celów edukacyjnych jest dosyć proste. W KPK znajduje on zastosowanie w ćwiczeniu odmiany imiennych części mowy przez przypadki zależne, głównie formy biernika i narzędnika, a także w doskonaleniu odczytywania liczebników złożonych. Zasady każdej z gier są bardzo podobne, ponieważ wymagają używania pionków oraz kostki do gry. W tego rodzaju grach wyraźniej niż w innych zarysowuje się potrzeba rywalizacji, jak najszybszego dotarcia do mety. Perspektywa zwycięstwa, okazania się najlepszym pozytywnie wpływa na wypełnianie poleceń, ponieważ uczniowie, chcąc zaprezentować swoje umiejętności na forum grupy, wykonują zadania z większą precyzją.

Struktura puzzli w KPK wykorzystana została w zadaniach ćwiczących układanie zdań, wymowę, utrwalanie słownictwa oraz aspektu czasownika. Ich dwuelementowy układ sprawia, że gry nie wymagają wytężonej pracy, ale mogą być niezwykle pomocne, zwłaszcza przy poznawaniu nowego zjawiska językowego. Przykładem niech będzie zagadnienie aspektu, tematu sprawiającego uczniom wiele trudności. Użycie mechanizmu puzzli w jego ćwiczeniu może wspomóc zapamiętanie czasowników należących do par aspektowych, a także zwrócić uwagę na słowotwórstwo, a mianowicie formanty tworzące czasowniki dokonane. Temat ten jest także przykładem na naturalne powiązanie zagadnienia ze schematem (pary aspektowe – dwuelementowość konstrukcji).

System ten jest efektywny również w zabawach kładących nacisk na poszerzanie leksyki. Wówczas gry polegają na łączeniu ze sobą wyrazów przeciwnych, haseł oraz ich definicji (w KPK zawodów oraz usług), a nawet fragmentów frazeologizmów. Skuteczność puzzli w opisywanych przypadkach wynika z uczenia się wyrazów w parach – istnieje szansa

na zapamiętanie większej liczby słów, gdy występują w relacji z innym wyrazem.

Warte omówienia są także często stosowane w dydaktyce karty dialogowe. Sama nazwa podpowiada, że gry oparte na tym modelu kładą duży nacisk na kształtowanie sprawności mówienia. Zabawy niejednokrotnie polegają na wymyślaniu rozmów, które mogą odbyć się np. między lekarzem i pacjentem lub sprzedawcą i klientem. Uczestnicy gry samodzielnie tworzą dialogi, a jedynymi pomocami są właśnie karty dialogowe, które sygnalizują, co powinno zostać poruszone w rozmowie. Gry ćwiczące kompetencję komunikacyjną są niezwykle ważne, ponieważ kształtują spontaniczność w wypowiedzaniu się, sprawiają, że strach towarzyszący posługiwaniu się JOB maleje, a wzrasta chęć podejmowania rozmów w nowo poznanym języku.

Ostatnim rodzajem pomocy naukowych wykorzystywanych w KPK są fiszki, za pomocą których można ćwiczyć m.in. koniugacje, czasy oraz konstrukcje oparte na wybranych przypadkach. Uczniowie losują karty, wykonują polecenie, które polega na podaniu odpowiedniej formy danego wyrazu i układają z nim zdanie. W ten sposób utrwalają gramatykę, ale także uczą się osadzania słów w różnych kontekstach. Metoda fiszek może być wykorzystywana zarówno w grupie, jak i w nauczaniu indywidualnym. Jej uniwersalność sprawia, że będzie efektywna zarówno w ćwiczeniu gramatyki, leksyki, jak i sprawności mówienia.

W podręczniku Teresy Pelc można znaleźć gry nastawione głównie na ćwiczenie komunikacji, być może dlatego, że autorka uznała ją za najważniejszą w nauce języka. Jednak mimo dominacji tego rodzaju zabaw nie zabrakło zadań doskonalących sprawności rozumienia ze słuchu, pisania oraz czytania ze zrozumieniem. Książka zawiera 60 gier i dość trudnym zadaniem okazało się sklasyfikowanie ich pod względem ukie-
runkowania na ćwiczenie określonego podsystemu języka, ponieważ w odróżnieniu od KPK, w TP są one ściśle ze sobą połączone – uczniowie doskonalą je równocześnie.

Zabawy w TP opierają się na schematach gry planszowej, obrazków, fiszek, kart dialogowych, puzzli (w TP to domino), ale pojawiły się także gry wykorzystujące bingo, dyktanda czy karty do uzupełniania. Typy gier, które pojawiły się też w KPK, są wykorzystywane w podobny sposób, zatem warto poświęcić trochę miejsca nowym wzorcom.

Bingo jest kolejnym przykładem gry, której schemat jest dostosowany do zagadnienia, jakie ma być na nim doskonalone. Bez konieczności jego modyfikacji można ćwiczyć rozumienie ze słuchu oraz percepcję, m.in. za pomocą liczebników. Tę sprawność można doskonalic także dzięki dyktandom obrazkowym. Według zasad gry lektor czyta tekst,

a uczniowie starają się narysować obrazek zgodnie z jego treścią. Ten rodzaj dyktanda najczęściej wykorzystuje się w utrwalaniu przyimków. TK proponuje też inny wariant dyktanda, tzw. *dyktando spocone*². Nauczyciel rozwiesza w sali 2 lub 3 kopie tego samego tekstu oraz dzieli uczniów na dwuosobowe grupy. Zadaniem uczestników gry jest przepisanie dyktanda w taki sposób, że jedna osoba z pary podchodzi do wywieszanej kartki, czyta fragment tekstu, zapamiętuje go, wraca i przekazuje go drugiej osobie, która musi go zapisać. Uczniowie zmieniają się po każdym fragmencie. Zabawa wymaga dużej koncentracji, ponieważ polega na zapisywaniu tekstu ze słuchu. Przy tym będzie dobrze odbierana przez kinestetyków, dla których gry ruchowe rzadko stosowane są w szkołach.

Większość zabaw w TK zbudowanych jest w sposób oryginalny, np. mają one charakter zadania otwartego. Tematyka zagadnień prezentowanych w owych grach jest różnorodna. Autorka skupiła się w nich na kształtowaniu sprawności rozumienia i zapisywania ze słuchu. Przykładem niech będzie gra pt. *Ulica Piotrkowska*. Polega ona na tym, że nauczyciel rozdaje uczniom kopie pustych „domków” oraz opis mieszkańców ulicy Piotrkowskiej, pocięty na poszczególne zdania. Uczniowie czytają swoje zdania głośno i wyraźnie, tak aby reszta grupy mogła uzupełnić dane. Mogą czytać tekst wielokrotnie, jednak nie wolno im pokazywać swoich zdań innym uczestnikom. Kiedy wszystkim uda się uzupełnić informacje, uczniowie opisują mieszkańców, a lektor bądź któryś z uczniów odczytuje poprawną kolejność. Tak skonstruowana gra ćwiczy wszystkie podsystemy języka polskiego oraz kształtuje umiejętność logicznego myślenia w poznawanym języku.

Pod koniec pisania tego artykułu zyskałam dostęp do zbioru gier *Polski krok po kroku – junior 1* (Kuc, Stempek 2017) (dalej: KPKJ), który, podobnie jak wersja dla dorosłych, zawiera 61 gier. Autorki wykorzystują znane już schematy, ale uwzględniają także nowe, np. quiz, chińczyka, koło fortuny, różne gry karciane i wiele innych. Większość gier posiada kilka wersji zadania, co umożliwia ćwiczenie wielu sprawności czy podsystemów języka przy wykorzystaniu tej samej konstrukcji. Plansze, fiszki i karty uzupełniono o obrazki, które są dodatkowymi bodźcami wspomagającymi naukę. Tematyka gier jest dostosowana do wieku dzieci. Niektóre zadania dotyczą sytuacji typowych dla uczniów, np. zakupy w szkolnym sklepiu.

² W tradycji polskiej szkoły dyktando *spocone* jest nazywane także dyktandem *biegającym*.

4. GRY JĘZYKOWE W NAUCZANIU RODZIMYCH UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA

W poszukiwaniu gier wykorzystywanych w nauczaniu Polaków JOJ sięgnięto po zbiór 10 zabaw dla uczniów klas I–III szkół podstawowych opracowanych przez Grażynę Ochman (dalej: GO), a także przeanalizowano zawartość podręczników szkolnych: *Język polski 4. Między nami* (Łuczak i in. 2017) (dalej: JPMN) oraz 1. i 2. część *Ponad słowami* (Chmiel i Kostrzewa 2015) (dalej: PS). Pierwszy to propozycja GWO dla uczniów klasy IV szkoły podstawowej, zaś drugi wydany przez Nową Erę przeznaczony jest dla uczniów klas I szkół ponadgimnazjalnych.

Gry i zabawy dydaktyczne przeznaczone dla najmłodszej grupy wiekowej zostały zastosowane w ćwiczeniu gramatyki, ortografii czy zagadnień fonetycznych, a także w celu rozbudowywania zasobu leksykalnego dzieci. Przykładem takiego ćwiczenia jest adaptacja gry „gorące krzesła”. Omawiana przeze mnie wersja kładzie nacisk na naukę rozróżniania części mowy. Na początek należy ustawić krzesła w kole oparciami do środka. Powinno być ich o jedno mniej od liczby uczniów. Dzieci chodzą wokół krzeseł i słuchają słów, które wypowiada nauczyciel. Ten wcześniej ustala, na jaką część mowy uczniowie siadają, może to być np. czasownik. Osoba, która nie zdąży usiąść po usłyszeniu kluczowego słowa, odpada. Wówczas należy odjąć jedno krzesło i tak aż do wyłonienia zwycięzcy. Opisana gra nie tylko ćwiczy rozróżnianie części mowy, ale także koncentrację oraz refleks. Efekt wzmacnia oddziaływanie większej liczby bodźców, dzięki temu, że jest to zabawa ruchowa.

W nauczaniu JOJ w polskich szkołach mogą być stosowane zabawy, które poprzez silne osadzenie w kulturze polskiej czy europejskiej mogłyby sprawiać trudności cudzoziemcom. GO proponuje gry, które opierają się na znajomości treści lektur szkolnych oraz bajek i baśni. Jedna z zabaw polega na grupowaniu karteczek z imionami, postaciami i nazwami charakterystycznymi dla danej baśni czy bajki. Jest to bierny sposób sprawdzenia wiedzy na temat znanych utworów. Inną grą o podobnym celu jest losowanie przez uczniów kart z tytułami popularnych i znanych im lektur szkolnych oraz innych znanych utworów, a następnie opowiedzenie ich fabuły tak, aby pozostali uczestnicy mogli odgadnąć, o jakie dzieło chodzi.

Podręcznik JPMN zawiera 8 propozycji zabaw językowych dla uczniów. Podobnie jak większość wyżej wspomnianych gier, te również zbudowane są w taki sposób, aby za ich pomocą doskonalić umiejętności językowe z wielu obszarów polszczyzny jednocześnie. Pojawiają się zadania z zakresu fonetyki czy ortografii oraz ćwiczenia polegające na

wyszukiwaniu nowych słów i budowaniu dialogów. Brakuje gier utrwalających gramatykę.

Zagadnienia fonetyczne prezentowane są m.in. za pomocą domina językowego, które polega na budowaniu ciągu wyrazów tak, aby każdy kolejny wyraz rozpoczynał się na głoskę, na którą kończy się wyraz poprzedni. Uczniowie wówczas sami mogą przekonać się, że istnieje różnica między literą a głoską, że otoczenie danej litery wpływa na jej wymowę oraz że w języku polskim dochodzi do różnych upodobnień fonetycznych. Ponadto wykazują się kreatywnością oraz porządkują znane już słownictwo.

Warto zauważyć, że gry doskonalące wymowę z zakresu fonetyki dla cudzoziemców kładą większy nacisk na poprawne artykułowanie poszczególnych głosek w odróżnieniu od gier dla osób, których język polski jest J1. Tutaj celem z kolei jest uświadamianie użytkowników języka o procesach zachodzących w języku oraz ich wpływie na wymowę. Wiadomości teoretyczne porządkujące wiedzę o systemie danego język wprowadzane są zazwyczaj na wyższych poziomach nauczania.

Ćwiczenie zasad ortografii w JPMN odbywa się poprzez korzystanie z gry znanej także w glottodydaktyce, czyli z kalamburów. Autorzy proponują samodzielne wymyślanie przez uczniów haseł sprawiających trudności w zapisie i sprawdzanie ich pisowni w słownikach ortograficznych. Następnie z przygotowanych kartoników tworzy się jedną pulę, z której uczestnicy gry kolejno losują wyrazy i przedstawiają je za pomocą gestów. Punkt otrzymuje osoba, która oprócz odgadnięcia słowa, wyjaśni jego pisownię. W JPMN dwie z ośmiu zaproponowanych gier to właśnie ortograficzne kalambury, co pokazuje, jak istotne jest ćwiczenie pisowni zgodnej z zasadami ortografii, która często przysparza uczniom wiele problemów.

Zadania polegające na układaniu dialogów oraz inscenizowaniu określonych sytuacji, analogiczne do ćwiczeń wykorzystywanych w JPJO, kładą nacisk nie tylko na tworzenie poprawnych konwersacji, ale także zachowań. Jedno z zadań w JPMN polega na zaplanowaniu przez dwoje uczniów rozmowy między skłóconymi kolegami/koleżankami, a rolę trzeciej osoby jest zaproponowanie rozwiązania trudnej sytuacji, pogodzenie poróżnionych uczniów. Zatem konstruowanie podobnych ćwiczeń ma także charakter wychowawczy.

W podręcznikach PS nie znaleziono żadnych propozycji gier językowych. Przyczyny nieuwzględnienia tych pomocy dydaktycznych mogą wynikać z wielu czynników. Możliwe, że ogromna ilość materiału do zrealizowania na tym poziomie edukacji oraz zbyt mała liczba godzin lekcyjnych nie pozwala na stosowanie gier, toteż autorzy nie uwzględnili

ich w podręcznikach. Być może istnieje też wiele zbiorów gier proponowanych przez wydawnictwo jako uzupełnienie serii, do których dostęp mają jednak tylko nauczyciele.

5. UNIWERSALNOŚĆ SCHEMATÓW GIER JĘZYKOWYCH

Sam podział gier na takie, które wykorzystuje się w nauczaniu JPJO, i te, przeznaczone dla rodzimych użytkowników języka, sygnalizuje, że są one dostosowane do potrzeb dwóch różnych grup uczniów. Schematy analizowanych przeze mnie gier mają swoje zastosowanie zarówno w glottodydaktyce, jak i nauczaniu Polaków ich JOJ, ale mimo to zabawy na nich oparte różnią się między sobą pod względem stawianych celów i założeń. Przykładem mogą być kalambury oraz dyktanda.

Stosowanie pierwszej z wymienionych gier w nauczaniu języka polskiego rodzimych użytkowników może być pomocne w ćwiczeniu zasad ortografii w sposób opisany we wcześniejszej części tekstu, mianowicie uczeń dostaje punkt nie tylko za odgadnięcie hasła, ale także podanie jego poprawnego zapisu. Na poziomach A1 i A2 w nauczaniu JPJO zabawę tę wykorzystuje się głównie do utrwalania nowo poznanego słownictwa. Warto zwrócić uwagę na fakt, że na lekcjach języka polskiego w polskich szkołach dyktanda nie są traktowane jako gry. Są one narzędziami, dzięki którym sprawdza się znajomość zasad ortografii. Natomiast w nauczaniu cudzoziemców dyktando jako forma gry cieszy się dużą popularnością, poza tym wykorzystuje się różne jego warianty. Stosuje się wspomniane wcześniej *spocone dyktando* oraz *dyktando obrazkowe*. Ponadto istnieje jeszcze wiele gier, których schematy mają szerokie zastosowanie dla obu grup uczniów. Poniżej przedstawię dwie gry pod względem ich uniwersalności.

Zacznę od charakterystyki trimino. To zmodyfikowana wersja tradycyjnej gry domino, która polega na układaniu kostek w taki sposób, aby elementy znajdujące się na sąsiadujących krawędziach tworzyły pary. Zadanie komplikuje jedynie forma kostek, które mają kształt trójkątów równobocznych i trzeba zastanowić się nad spójnością nie dwóch, lecz trzech par wyrazów (Czakon 2019). Zatem trimino może okazać się bardzo pomocne w nauczaniu języków, ponieważ uczniowie nieustannie mają do czynienia dualistycznym sposobem uczenia, np. przyswajają nowe słowa przez język medium, którym jest najczęściej język angielski lub J1. Dlatego jeśli lektor języka polskiego naucza za pośrednictwem innego języka, może użyć trimino do utrwalania słownictwa, wpisując w generator pary słów w języku polskim i języku medium.

Uniwersalność omawianej gry polega na jej elastyczności, możliwości dostosowania do wielu tematów i wielu dziedzin. W nauczaniu języka polskiego zarówno cudzoziemców, jak i Polaków może posłużyć jako narzędzie do poszerzania leksyki uczniów. Będą oni mogli rozwijać zasób słownictwa, łącząc słowa pod względem synonimii czy antonimii, dopasowywać deminutywa lub augmentatywa do neutralnych form wyrazu. Jednak podczas przygotowywania zestawów dla cudzoziemców należy zwrócić szczególną uwagę na poziom słownictwa, który powinien być dostosowany do poziomu biegłości języka (uwzględnianie tego czynnika w tworzeniu zestawów dla Polaków często nie jest konieczne). Z kolei wersje oparte na modelu *słowo – odpowiednik w innym języku* byłyby niemożliwe do zrealizowania w obrębie jednego języka (tu: polskiego).

Inną grą przeznaczoną do nauczania języka polskiego oraz JPJO jest adaptacja popularnej gry „Czółko”. Polega ona na odgadywaniu hasła przez wytypowaną osobę, która wybiera kategorię hasła i losuje kartę ze wskazanej puli. Następnie przykładą kartonik do czoła tak, aby inni uczestnicy widzieli napis. Zadaniem grupy jest naprowadzenie osoby pokazującej na rozwiązanie bez użycia słów zawartych w hasle. Popularne wersje tej gry obejmują kategorie takie jak: *Sport, Muzyka, Znani ludzie, Wydarzenia historyczne, Życie codzienne, Postacie fikcyjne*.

Zaproponowanie tej zabawy cudzoziemcom będzie dobrym rozwiązaniem na każdym etapie nauczania pod warunkiem dostosowania poziomu słownictwa do zasobów leksykalnych uczniów. Formuła „Czółko” pozwala na nieograniczoną liczbę kategorii, toteż wraz z osiąganiem kolejnych poziomów znajomości języka, lektor może proponować hasła o wyższym stopniu trudności. Poza utrwalaniem pojęć i nazw wymaganych na dalszych etapach edukacji gra ta rozwija sprawność komunikowania się, ponieważ wymaga od uczestników zabawy ciągłej wymiany zdań, porozumiewania się w obcym języku.

Wykorzystanie tej gry na lekcji języka polskiego wniosłoby do zajęć element edukacyjny, jeśli hasła ściśle dotyczyłyby zagadnień omawianych podczas zajęć. Wówczas „Czółko” mogłoby stać się atrakcyjnym elementem lekcji powtórzeniowej przed testem lub egzaminem. W tym przypadku celem zabawy nie będzie ćwiczenie umiejętności komunikowania się, utrwalanie konstrukcji składniowych i słownictwa, ale zapamiętanie konkretnych pojęć oraz ich definicji. Gra przeznaczona dla polskiego odbiorcy w mniejszym stopniu kładzie nacisk na język i sposób wypowiadania się.

6. ZAKOŃCZENIE

Analiza zgromadzonych materiałów wykazała, że zagadnienia prezentowane za pomocą gier są w dużej części zbieżne, natomiast cele ich zastosowania zmieniają się w zależności od wybranego tematu i ukie-
runkowania na kształcenie danej sprawności. Odmienne założenia wy-
nikają także z różnego ustosunkowania się do elementów, z których czę-
sto składa się gra. Są to:

- **poziom trudności** – w grach przeznaczonych dla cudzoziem-
ców jest on dostosowany do poziomu biegłości językowej ucznia;
w przypadku gier stosowanych w nauczaniu Polaków mniej rygo-
rystyczne ustalanie poziomu trudności nie powinno zakłócić zro-
zumienia i przebiegu zabawy (z wyjątkiem używania słownictwa
naukowego lub specjalistycznego);
- **wprowadzanie elementów polskiej kultury i historii, polskiej
literatury, postaci znanych Polek i Polaków etc.** – dla cudzo-
ziemców to ważny czynnik edukujący, zapoznający z polską rze-
czywistością, dopełniający naukę języka polskiego, jednak na-
leży pamiętać, że zbyt głębokie osadzenie gier w kulturze może
uniemożliwić cudzoziemcom uczestnictwo w zabawie; dla ro-
dzimych użytkowników języka polskiego służy głównie utrwa-
laniu wiedzy z danej dziedziny, choć może ją również rozwijać
(niestety nie znaleziono takiego przykładu w analizowanym ma-
teriale);
- **wprowadzanie elementów wychowawczych** – występuje zwykle
w zabawach dla najmłodszych, dla których język polski jest J1
i przy użyciu którego dzieci uczą się, jak funkcjonować w społe-
czeństwie; w grach przeznaczonych dla cudzoziemców rzadziej
stosowane, być może przez założenie, że ich J1 spełnił te role
(z wyjątkiem gier wykorzystywanych w nauczaniu dzieci) – deter-
minantą jest tu głównie wiek uczniów;
- **wprowadzanie elementów grzeczności językowej oraz zasad
dobrego wychowania charakterystycznych dla Polaków** – nie-
zwykle istotne w nauczaniu cudzoziemców, którzy przyjeżdżając
do Polski, znajdują się w obcym kręgu kulturowym; zapoznanie
ich z etykietą językową i zachowaniem Polaków w różnych sy-
tuacjach pomoże w zaaklimatyzowaniu się w nowym miejscu;
w przypadku Polaków wiele zachowań wynika z tradycji, więc
są one powszechnie znane i stosowane, nie trzeba ich być może
tak regularnie uczyć (wychowaniem w polskiej kulturze zajmują
przede wszystkim się rodzice czy opiekunowie).

Przeprowadzona analiza wykazała, że wykorzystując elementy ludyczne w nauczaniu języka polskiego, w tym wypadku gry językowe, należy zwrócić uwagę na adresatów poszczególnych technik nauczania. Autorzy wspomnianych pomocy dydaktycznych słusznie rozróżniają odbiorców, w konkretny sposób ustosunkowując się do elementów, z których składa się gra.

BIBLIOGRAFIA

- Białobrzeska J., 2006, *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć?*, Warszawa.
- Chmiel M., Kostrzewa E., 2015, *Ponad słowami*, cz. I, Warszawa.
- Chmiel M., Równy A., 2015, *Ponad słowami*, cz. II, Warszawa.
- Czakon M., 2019, *Trimino Generator – angażująca metoda dydaktyczna [do pobrania]*, <http://cdw.edu.pl/trimino-generator-angazujaca-metoda-dydaktyczna-do-pobrania/> [10.05.2019].
- Dembska K., 2005, *O elementach gry językowej na przykładzie eufemizmów współczesnego języka rosyjskiego*, Toruń.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kuc P., Stempek I., 2017, *Polski krok po kroku junior*, Kraków.
- Lipińska E., 2006, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień metodyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 19–28.
- Łuczak A., Murdzek A., Krzemieniewska-Kleban K., 2017, *Język polski 4. Między nami. Podręcznik. Nowa szkoła podstawowa*, Gdańsk.
- Michońska-Stadnik A., 2009, *Przetwarzanie informacji w języku pierwszym i drugim – perspektywa neurobiologiczna*, w: J. Nijakowska (red.), *Język. Poznanie. Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, Łódź, s. 1–12.
- Ochman G., *Gry i zabawy dydaktyczne dla uczniów klas I–III*, http://www.profesor.pl/-mat/pd5/-pd5_g_ochman_20050415.pdf [12.05.2019].
- Okoń W., 1995, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa.
- Pelc T., 1997, *Teraz polski*, Łódź.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Stempek I., 2017, *Polski krok po kroku. Gry i zabawy językowe*, Kraków.

THE DIFFERENCES IN THE TYPES OF LINGUISTIC GAMES FOR FOREIGNERS AND NATIVE SPEAKERS

Keywords: linguistic game, first language, second language, foreign language

Summary. The article presents a comparison of linguistic games teaching Polish to both foreigners and native speakers. Differences result from various methodologies applied while teaching both types of learners. The analysis of linguistic games dedicated to various recipients can exhibit competences emphasized by their authors.

**LUDYCZNOŚĆ
W KSZTAŁCENIU
DZIECI I MŁODZIEŻY**

Michalina Pokorska



<https://orcid.org/0000-0003-0022-5624>



michalina.pokorska@uni.lodz.eu



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.705>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej,
ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

WYKORZYSTANIE TECHNIK LUDYCZNYCH W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DZIECI W WIEKU SZKOLNYM (REFLEKSJE PO KURSIE LETNIM W MOŁDAWII)

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, język polski jako obcy/drugi, ludyczność, techniki aktywizujące, Polonia

Streszczenie. Artykuł opisuje ludyczne metody pracy z dziećmi zastosowane przez lektorkę podczas wakacyjnych kursów w Bielicach, zorganizowanych dla lokalnej społeczności. Autorka tekstu omawia specyfikę środowiska polonijnego na terenie Mołdawii oraz działalność „Domu Polskiego w Bielicach”, w którym odbywały się zajęcia. W dalszej części artykułu znajdują się informacje dotyczące psychologii rozwojowej dzieci w wieku szkolnym. Autorka podkreśla, że należy zadbać o zaspokojenie ich potrzeb, aby zapewnić im prawidłowy rozwój. Jedną z ważnych potrzeb dla tego okresu życia człowieka jest aktywność. Dlatego też autorka odwołuje się do metod nauczania wykorzystujących ruch i działanie, wspomagających przyswajanie wiedzy poprzez pozostawienie śladu pamięciowego podczas wykonywania jakiegokolwiek działania. W głównej części tekstu autorka prezentuje aktywizujące metody pracy z dziećmi. Są to przede wszystkim piosenki oraz zabawy ruchowe, którym towarzyszą elementy muzyczne. Zaangażowanie i satysfakcja dzieci, które autorka zaobserwowała podczas zajęć przez nią prowadzonych, wskazują na słuszność zastosowanych przez nią metod edukacyjnych względem dzieci.

1. WSTĘP

Środowiska polonijne znajdują się niemal na całym świecie. Społeczność taka silnie odczuwa przynależność do narodu polskiego, dlatego też bardzo zabiega o stały kontakt z polską kulturą, pielęgnowanie

polskich tradycji i szerzenie ich wśród dzieci i młodzieży. Jednym z miejsc diaspory polskiej jest Mołdawia, małe państwo graniczące z Ukrainą i Rumunią, w której jednym z głównych ośrodków polonijnych są Bielce. W mieście tym znajduje się „Dom Polski w Bielcach”, prężnie działająca instytucja, zapewniająca okolicznym mieszkańcom stały kontakt z polską kulturą.

Działające w Bielcach stowarzyszenie istnieje od 1994 roku. Powstało z dotacji Rządu Polskiego oraz Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”¹. „Dom Polski” to nowoczesna organizacja polonijna, której główna działalność nakierowana jest na promowanie języka polskiego i kultury polskiej, integrowanie lokalnej społeczności polonijnej oraz kształtowanie pozytywnego wizerunku Polski i Polaków w państwie mołdawskim. Aktywności, które realizują te cele, to przede wszystkim kursy języka polskiego dla dzieci, młodzieży i dorosłych, organizowane w ciągu roku szkolnego. Zajęcia prowadzą skierowani do pracy przez „Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą” polscy nauczyciele, którzy często, oprócz posiadania polonistycznego wykształcenia oraz przygotowania pedagogicznego, są specjalistami w dziedzinie glottodydaktyki. Do zadań polonisty pracującego w takiej placówce należy nie tylko organizowanie i prowadzenie lekcji, ale również opracowanie i realizacja programów artystycznych, obchodów polskich świąt czy okolicznościowych imprez. Poza działaniami o charakterze edukacyjno-kulturalnym „Dom Polski” oferuje lokalnej Polonii pomoc administracyjną. Polega ona głównie na wsparciu przy uzyskaniu Karty Polaka, będącej dokumentem potwierdzającym przynależność cudzoziemca do narodu polskiego. Dzięki niej może on legalnie rozpocząć pracę na terenie Polski bez posiadania zezwolenia czy korzystać bezpłatnie z systemu oświaty na poziomie podstawowym, średnim czy wyższym na takich samych warunkach jak obywatel Polski. Co więcej, wielu absolwentów kursów języka polskiego „Domu Polskiego” co roku otrzymuje od polskiego rządu stypendia naukowe, przeznaczone na studia na polskich uczelniach wyższych.

Lokalna ludność dostrzega ogromną potrzebę nauki języka polskiego, z której wynika duże zainteresowanie samym stowarzyszeniem i kursami językowymi. Dla większości mieszkańców Mołdawii Polska to kraj dobrobytu, gdzie z łatwością można znaleźć stabilną i dobrze płatną pracę, poziom edukacji jest znacznie wyższy, a warunki socjalno-bytowe są lepsze. Ponadto wielu z nich jest miłośnikami kultury pol-

¹ Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” to pozarządowa organizacja powołana w lutym 1990 roku z inicjatywy marszałka Senatu RP pierwszej kadencji, prof. Andrzeja Stelmachowskiego. Jej celem jest przede wszystkim wspomaganie współpracy między środowiskami polonijnymi a ojczyzną w dziedzinach: oświaty, nauki, kultury, religii, gospodarki, turystyki i sportu.

skiej, a Polskę traktuje jako swoją prawdziwą ojczyznę. Dlatego też ze względu na swoje wyobrażenie o Polsce, wielu dorosłych chce uczyć się polskiego, by móc w bliskiej przyszłości wyjechać do pracy do Polski. Inni, pragnąc lepszej przyszłości dla swoich dzieci, posyłają je na kursy polskiego do „Domu Polskiego”, by mogły wyjechać na studia do Polski i tam założyć rodzinę. Tak jak wcześniej wspomniałam, kursy polskiego w Bielcach odbywają się wyłącznie w ciągu roku szkolnego, dlatego istnieje duża potrzeba organizowania nauki języka podczas wakacji, kiedy dzieci mają więcej czasu wolnego, a dorośli – urlopy.

Rozważania dotyczące zastosowania ludyczności w nauczaniu dzieci będą dotyczyły kursów letnich, które prowadziłam w ramach wolontariatu wraz koleżanką w latach 2017 i 2018 dla społeczności moldawskiej. Kursy trwały dwa tygodnie i obejmowały przygotowanie i przeprowadzenie zajęć dla trzech grup wiekowych: dzieci w wieku 6–14 lat, dorosłych oraz seniorów. Codziennie w godzinach 10.00–12.00 odbywały się zajęcia dla dzieci, w godzinach 17.30–19.00 lekcje dla dorosłych. Wszystkich uczestników poszczególnych grup wiekowych podzielono na dwa zespoły w zależności od poziomu znajomości języka polskiego. Poza tym w ciągu dwóch tygodni zorganizowanych zostało sześć spotkań dla senierek, podczas których dominowała tematyka religijna.

Prowadzony przeze mnie poranny blok kursu był przeznaczony dla dzieci w wieku 6–14 lat, które dotychczas nie uczyły się języka polskiego. W zajęciach uczestniczyło około dwadzieścioro dzieci. Kilkoro z nich znało także rosyjski. Zorganizowane przeze mnie lekcje koncentrowały się wokół następującej tematyki: alfabet polski, kolory, jedzenie, nazwy zwierząt, najważniejsze informacje o Polsce, polskie symbole narodowe, wakacje nad polskim morzem. Głównym celem lekcji było przede wszystkim rozwinięcie kompetencji leksykalnej, fonologicznej i kulturowej. Pierwszym językiem większości dzieci był rumuński, wobec czego nie miały one problemów z przyswojeniem polskiej grafii, jednak trzeba zaznaczyć, że więcej trudności sprawiało pisanie niż czytanie. Warto dodać, że zajęcia odbywały się podczas wakacji, gdy dzieci cieszą się zakończeniem roku szkolnego i pragną spędzić ten czas na beztroskiej zabawie z przyjaciółmi. Poza tym ważną kwestią, którą należało wziąć pod uwagę, była niejednorodność wiekowa dzieci w grupie. Biorąc pod uwagę dwie wyżej wymienione istotne cechy charakterystyczne tego kursu, za główne zadanie wyznaczyłam sobie to, aby prowadzone zajęcia w jak najmniejszym stopniu przypominały szkolne lekcje, by pojawiały się na nich różnorodne techniki nauczania, odpowiadające w ten sposób na potrzeby i oczekiwania zarówno starszych, jak i młodszych uczniów.

Zanim opiszę sposoby pracy z dziećmi w Mołdawii, krótko odwołam się do zagadnienia potrzeb rozwojowych dziecka w wieku szkolnym, które powinny zostać zaspokojone. Ich nienasycenie może doprowadzić do zaburzeń w zachowaniu, trudności wychowawczych czy nieprzystosowania społecznego (Brzezińska 2005). Psychologowie dzielą potrzeby na biologiczne i psychiczne. Do potrzeb biologicznych zalicza się takie, które związane są z rozwojem fizycznym, z kolei psychiczne z rozwojem społecznym. Do najważniejszych potrzeb psychicznych należą m.in.: potrzeba bezpieczeństwa, akceptacji, samodzielności, kontaktu społecznego, poznania i aktywności. Kształtowanie, rozwijanie i ukierunkowanie potrzeby aktywności, czyli działania, to jedno z najistotniejszych zadań wychowawczych, dlatego też podczas organizowanych przeze mnie zajęć stosowałam aktywizujące metody nauczania (Brzezińska 2005). Maurice Debesse, francuski pedagog i psycholog, uważał, że dzieci powinny zdobywać wiedzę poprzez własną aktywność zamiast biernej postawy słuchacza (Debesse 1996). Dziecko czerpie ogromną radość i satysfakcję z zabawy i zadań praktycznych, dlatego też uczenie się w działaniu (*learning by doing*) uznaje się za najbardziej sprzyjający rozwojowi i poznaniu sposób nauczania dzieci w wieku szkolnym (Brzezińska 2005). Stanley Ira Greenspan i Beryl Lieff Benderly uważają, że

(...) skuteczne nauczanie nie polega na prezentowaniu dzieciom informacji do przyswojenia, ale problemów do rozwiązania w formie: praktycznych zadań i eksperymentów, (...) i wielu innych technik (...); dobre nauczanie musi angażować uczucia dziecka, pobudzać jego ciekawość i okiełznać jego energię (2000, s. 260).

2. NAUKA PRZEZ PIOSENKI

Jedną ze stosowanych przeze mnie aktywności na zajęciach były piosenki. Badacz Andy Arleo, w swoim artykule *Music, song and foreign language teaching* (2000), prezentuje pozytywny wpływ muzyki na proces nauki języków obcych. Píše, że zastosowanie muzyki w nauce języków jest zasadne ze względu na przeróżne nakładające się na siebie aspekty psychologiczne, socjologiczne, lingwistyczne, kognitywistyczne, kulturowe i dydaktyczne. Badacze zajmujący się tą kwestią jednogłośnie wskazują, że muzyka jest formą zabawy dla uczących się. Co więcej, tworzy ona na zajęciach przyjazną atmosferę, której towarzyszą relaks i radość. Ponadto, muzyka oddziałuje na ludzkie emocje, dzięki czemu uczniowie bardziej angażują się w to, co dzieje się na lekcji. Z lingwistycznego punktu widzenia piosenki mają pozytywny wpływ na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu, na wymowę (zwłaszcza prozodię),

poszerzenie zasobu leksykalnego oraz utrwalenie struktur gramatycznych. Warto dodać, że muzyka czy piosenki są integralną częścią obcej kultury, dlatego poznawanie ich wpływa na rozwój kompetencji kulturowych. Zgodnie z podejściem pedagogicznym muzyka czy piosenka może być narzędziem do wywoływania dyskusji bądź zachętą do wymiany poglądów lub interpretacji utworów. Muzyka potencjalnie jest pożyteczna dla procesu nauczania każdego typu ucznia. Należy jednak pamiętać o odpowiednim wyborze materiału muzycznego na zajęcia. Decyzja dotycząca tego, jaki utwór zostanie wykorzystany, powinna zależeć od następujących czynników: wiek ucznia, poziom językowy, przynależność kulturowa oraz muzyczne zainteresowania. Warto nadmienić, że uczniowie początkowo przejawiający niechęć do śpiewania w procesie nauki stopniowo nabierają przekonania do tej aktywności (Arleo 2000). Poniżej zaprezentuję i omówię utwory muzyczne zastosowane przeze mnie na zajęciach z dziećmi.

2.1. PIEŚNI I PIOSENKI

2.1.1. *Bum cyk cyk i rata rata*

Jest to utwór o piratach, który wykorzystałam przy temacie *Wakacje nad polskim morzem*. Ta popularna piosenka harcerska i żeglarska opowiada o dzieciach bawiących się w piratów. Postanowiłam wykorzystać tę piosenkę na lekcji przede wszystkim ze względu na popularność motywu *pirata* w dziecięcych zabawach. Ożywiła ona grupę i wprowadziła element grozy, ponieważ kojarzy się z niebezpieczną przygodą i tajemniczym życiem na morzu. Ponadto piosenka ta jest bardzo rytmiczna oraz zawiera wyrazy onomatopeiczne (*bum cyk i rata rata*), dlatego też dzieci szybko się jej nauczyły i z radością ją śpiewały.

2.1.2. Hymn Polski i Mazurek Dąbrowskiego

Dzieci na zajęciach zostały zapoznane z hymnem polskim w ramach lekcji poświęconej polskim symbolom narodowym. Wprowadzanie pieśni miało charakter demonstracyjny ze względu na powagę utworu, ale także trudność słów tekstu hymnu. Zaprezentowanie tego utworu było ważne, ponieważ zapoznawało uczniów z aspektami kulturowymi i patriotycznymi Polaków.

2.1.3. *Wlaźł kotek na płótek i Pieski małe dwa...*

Wlaźł kotek na płótek to jedna z ulubionych piosenek dzieci. Jest to też często pierwszy utwór muzyczny, którego uczą się maluchy mieszkające w Polsce. Ta piosenka ludowa pochodzi z XVIII wieku, a autorem jej słów jest Oskar Kolberg. Jest bardzo łatwa i rytmiczna. Druga równie lubiana, tradycyjna piosenka dziecięca, to *Pieski małe dwa*, której autorem jest Zbigniew Buczkowski. Obie piosenki ze względu na swoją popularność wśród polskich dzieci są doskonałym materiałem do wprowadzenia na zajęcia dla dzieci obcokrajowców.

Pragnę także zaznaczyć, że przy każdej piosence (z pominięciem hymnu) wprowadzałam różne urozmaicenia: śpiewanie na zmianę głośno/cicho, śpiewanie od jak najciszej do jak najgłośniej i na odwrót, śpiewanie na zmianę wolno/szybko, śpiewanie od jak najwolniej do jak najszybciej i na odwrót. W ten sposób poprzez repetycję dzieci miały sposobność zapamiętać słowa utworów, a co za tym idzie utrwalić konstrukcje składniowe w języku polskim.

2.2. PIOSENKI Z ELEMENTEM RUCHOWYM

Oprócz nauki śpiewania polskich piosenek zapoznawałam dzieci z popularnymi utworami muzycznymi, którym towarzyszą przeróżne elementy ruchowe czy taneczne.

2.2.1. *Szalone zoo*

Wprowadzając słownictwo związane z polem semantycznym *zwierzęta*, wykorzystałam piosenkę *Szalone zoo*, która opowiada historię Arki Noego. Oryginalna wersja piosenki pochodzi z Włoch z 1978 roku i została napisana przez wokalistkę Marinę Valamaggi. Muzykę do tego utworu ułożył Roberto Giotti. Piosenka ta jest często śpiewana w środowisku religijnym. Jest ona dobrym materiałem na zajęcia, ponieważ w tekście zawiera nazwy zwierząt, dzięki czemu dzieci mogą szybko przyswoić nową leksykę. Nazwy zwierząt pojawiają się głównie w refrenie, który jest powtarzany po każdej zwrotce. Ponadto, do refrenu wprowadzone jest pokazywanie gestami wymienianych w danym momencie zwierząt: *krokodyl* – dzieci „otwierają” i „zamykają” ręce, tworząc „paszczę krokodyla”; *orangutany* – dzieci jedną ręką łaskoczą czubek głowy;

dwa małe węże – dzieci falują dłońmi na znak pełzającego węża; *królewski orzeł* – dzieci rozkładają ręce jak skrzydła i machają nimi; *kot* – dzieci przykładają palce wskazujące do skroni na znak uszu kota; *mysz* – dzieci przykładają palce wskazujące do ust, imitując wąsy myszy; *bardzo duży słoń* – dzieci gestem rąk pokazują, że coś jest duże, następnie tworzą trąbę słonia; *Dlaczego jeszcze nie ma dwóch jednoroźców?* – dzieci przykładają rękę z wysuniętym palcem wskazującym do czubka głowy, naśladując róg.

Dla urozmaicenia refren można śpiewać raz szybko, raz wolno czy raz głośno, raz cicho. Można również bawić się pokazywaniem – raz wykonać bardzo duże, następnie bardzo małe gesty.

Piosenka ta jest także historią o tym, jak wyginęły jednorożce – to współcześnie bardzo popularny motyw dla dzieci i młodzieży, stosowany w zabawkach, ubraniach i gadżetach, dlatego też jest ona bardzo interesująca dla dzieci, zwłaszcza dla dziewczynek.

2.2.2. Jedzie pociąg z daleka...

To tradycyjna piosenka dziecięca. Prowadzący zaczyna śpiewać piosenkę, dla dzieci jest to sygnałem do szybkiego ustawienia się w pociąg. Prowadzący jest „lokomotywą”, wszyscy kładą jedno za drugim ręce na barki i pociąg rusza w drogę w rytm melodii.

Utwór ten to doskonały pomysł na aktywny przerwywnik podczas zajęć. Ponadto, można go wykorzystać na zajęciach poświęconych Polsce, aby utrwalić nazwę stolicy Polski (Warszawa). W miejsce nazwy Warszawa można umieścić inne nazwy miast, trzeba jednak zmienić tekst poprzedniego wersu, aby zachować rym i rytm².

2.2.3. Mało nas do pieczenia chleba

Tradycyjna piosenka dla dzieci. Dzieci idą wkoło, trzymając się za ręce. Wewnątrz w kółeczku obraca się dwoje dzieci. Wszyscy śpiewają piosenkę, a pod koniec zwrotki: *Ciebie tu potrzeba!* (zamiast tego można wymienić imię dziecka, np. *Marysi potrzeba!*) dzieci z wewnętrznego

² Moje propozycje tekstu piosenki zawierającego inne nazwy polskich miejscowości są następujące: Kraków – *Jedzie pociąg z daleka, / ani chwili nie czeka, / maszynistko przebojowa / zabierz nas do Krakowa*; Poznań – *Jedzie pociąg z daleka, / ani chwili nie czeka, / Maszynisto od zarania / zabierz nas do Poznania*; Sopot – *Konduktorze bez kłopotu / zabierz nas do Sopotu*.

kółeczka zapraszają jedno dziecko do siebie. W następnej zwrotce wybierają kolejne itd. Kiedy małe kółko z trudem mieści się już wewnątrz dużego koła, piosenkę śpiewa się odwrotnie: *Ciebie tu nie trzeba!* W każdej zwrotce, po jednej osobie, dzieci wracają do dużego koła.

Ze względu na to, że tekst piosenki wymaga wprowadzenia imion dzieci w formie dopełniaczowej, proponuję zmianę fragmentu piosenki tak, aby stosowana była podstawowa forma fleksyjna imion dzieci. W oryginalnej wersji imię dziecka występuje w formie dopełniacza ze względu na czasownik *potrzebować*, który posiada dopełniaczową rekcję. *Tylko nam, tylko nam Marysi/Kasi tu potrzeba!* Dlatego też czasownik ten zamieniłam na analityczną strukturę: *Tylko nam, tylko nam Marysia/Kasia jest potrzebna!*

Piosenka ta wraz z ruchem tanecznym to doskonały pomysł na pierwsze zajęcia, podczas których poznajemy się i uczymy swoich imion.

2.2.4. Osiołek

Jest to popularna zabawa harcerska. Uczestnicy zabawy formują duży krąg. Wybrana osoba wchodzi do środka koła. Wszyscy śpiewają lub recytują: „Biegnie sobie mały osioł, biegnie sobie mały osioł, biegnie sobie mały osioł od samego rana: w przód, w przód, w przód, kochanie, w tył, w tył, w tył, kochanie, w bok, w bok, w bok, kochanie od samego rana”³. Wybrana osoba biega dookoła, a gdy padną słowa „(...) od samego rana”, osoba zatrzymuje się przy wybranym uczestniku zabawy i do słów: „w przód, w przód, w przód” nachyla się nad osobą i wykonuje ramionami ruch podobny do tanecznego *shoulder isolation* lub *shoulder shimmy*, które polegają na potrząsaniu ramionami i poruszaniem biodrami. Z kolei na słowa: „w tył, w tył, w tył” osoba odwraca się i również macha ramionami, na słowa: „w bok, w bok, w bok” ustawia się bokiem i wykonuje ten sam gest. Następnie zabiera tę osobę do środka okręgu i obie biegną dookoła w rytm piosenki. Później zatrzymują się przy wybranych przez siebie osobach i powtarzają opisane wcześniej gesty. Gdy wszyscy uczestnicy będą w kole, kończy się zabawa.

Zabawa ta wymaga dużej aktywności ruchowej, więc potem dzieci są bardzo zmęczone. Można ją wykorzystać jako fizyczny przerywnik w zajęciach, aby pobudzić dzieci do pracy umysłowej. Zabawa ta pełni również funkcję integrującą.

³ Opis zabawy i tekst przyśpiewki dostępny jest w instruktarzu harcerskim *Gry i zabawy dla każdego*, napisany przez Katarzynę Golińską: <https://instruktor.pabianice.zhp.pl/wp-content/uploads/2018/01/Gry-i-zabawy-dla-ka%C5%BCdego.pdf>.

2.2.5. *Stary niedźwiedź mocno śpi...*

Jest to tradycyjna zabawa ruchowa. Zasady gry są odpowiednikiem anglojęzycznej wersji: *What's the time, Mr Wolf?* Melodia piosenki jest zaczerpnięta z pieśni ludowej *Od Krakowa ciemny las*. Zabawa przebiega w następujący sposób: jeden z uczestników gra rolę niedźwiedzia, kuca na środku i udaje, że śpi. Pozostali tworzą wokół niego koło i śpiewają: *Stary niedźwiedź mocno śpi*, (dzieci kucają) *stary niedźwiedź mocno śpi* (dzieci kucają). *My się go boimy, na palcach chodzimy, jak się zbudzi to nas zje*, (dzieci kucają), *jak się zbudzi to nas zje* (dzieci kucają). Pierwsza godzina niedźwiedź śpi, druga godzina niedźwiedź chrapie, trzecia godzina niedźwiedź łapie!!!

Zabawa ta to bardzo dobry pomysł na muzyczno-ruchowy przerywnik podczas zajęć. Ponadto pełni ona funkcję integrującą. Co więcej, za jej pomocą można wprowadzić i utrwalić przynajmniej pierwsze trzy liczebniki porządkowe.

3. ZABAWY RUCHOWE

3.1. SPOCONE DYKTANDO

Ta zabawa znana jest również pod nazwą *biegające dyktando*, *dyktando chodzone*, *biegane*. By ją przeprowadzić, należy przygotować tekst dla dzieci, który będzie ćwiczył odpowiedni zapis ortograficzny wyrazów. Można wybrać tekst o różnym stopniu trudności i liczbie zdań, jednak przy pierwszym wprowadzeniu tej zabawy zaleca się tekst łatwy.

Przed zabawą nauczyciel rozwiesza teksty dyktand na korytarzu. Na stolikach ustawionych w równej odległości od tekstów znajduje się biała kartka i długopis. Grupę dzieci dzielimy na pary. Zadaniem członków drużyn jest zapamiętanie zdania oraz podyktowanie go koledze zapisującemu na kartce tekst dyktanda. Gdy cały tekst dyktanda zostanie „przedyktowany” przez dzieci, drużyna sama sprawdza poprawność napisanego tekstu. Wygrywa ta drużyna, która jak najszybciej poprawi tekst, a jednocześnie popełni jak najmniej błędów.

Zabawa ta jest dobrym pomysłem na ćwiczenie umiejętności poprawnego pisania. Tym różni się od poprzednich zabaw, że uczy współpracy między dziećmi oraz pojawia się w niej element rywalizacji, której dzieci w wieku szkolnym bardzo potrzebują. W przypadku przeprowadzania takiej zabawy wśród dzieci uczących się polskiego jako obcego należy

pamiętać, aby nie stosować zbyt trudnych tekstów. W przypadku dyktand, które przeprowadzałam na kursie wakacyjnym, musiałam uporać się z dużym zróżnicowaniem wiekowym grupy. Dzieci z klas 4–6 szkoły podstawowej znacznie lepiej i szybciej czytały i pisały niż dzieci młodsze, dlatego też musiałam zadbać o odpowiedni podział grup, aby w każdej z nich znajdowała się taka sama liczba dzieci młodszych i starszych, a także aby poziom był wyrównany.

Biegające dyktando to zabawa aktywizująca, angażująca, wymagająca czytania ze zrozumieniem, prawidłowej wymowy, spostrzegawczości i umiejętności współpracy. Ponadto zadanie to daje dzieciom wiele radości i satysfakcji.

3.2. GDZIE JEST...?

Zabawa ta służy powtórzeniu i utrwaleniu słownictwa, np. kolorów, przedmiotów w klasie. Nauczyciel mówi: *Gdzie jest czerwony?* Dzieci muszą znaleźć w klasie przedmiot danego koloru i do niego podejść. W czasie tej zabawy dzieci rozwijają sprawność słuchania. Zabawa wymaga dużej sali, gdyż podczas zabawy dzieci dużo biegają w poszukiwaniu wywołanego koloru.

3.3. ZABAWA Z MASKOTKĄ/PIŁKĄ

Dzieci siedzą w kole, a gra polega na rzucaniu maskotką. Ma ona dwie fazy. Na początku nauczyciel jest głównym prowadzącym. Rzuca do dzieci maskotkę, zadając przy tym pytanie, np. *Jak masz na imię? Ile masz lat? Skąd jesteś? Gdzie mieszkasz? Co lubisz robić w wolnym czasie?* itp. albo dając do dokończenia różne zdania, np.: *Twój ulubiony kolor to..., Twoje ulubione zwierzę to..., Twoje ulubione jedzenie to..., Twój/Twoja/Twoje ulubiony/a/e ... to ...* itd. Dzieci muszą odpowiedzieć na pytanie lub dokończyć zdanie, a potem odrzucić maskotkę/piłkę z powrotem do nauczyciela. Zabawa ta może służyć utrwaleniu jakiejś konstrukcji. Jedna tura gry to jedno pytanie/struktura do powtórzenia. Przykładowe konstrukcje zdaniowe: *Jak masz na imię?, Skąd jesteś?, Ile masz lat?* Tura się kończy, gdy każde dziecko odpowie na pytanie lub odtworzy daną strukturę. W drugiej fazie prowadzącym zabawę są dzieci. Dzieci same tworzą pytania i wybierają osoby, które będą odpowiadać, dlatego też druga część zabawy przeznaczona jest dla dzieci bardziej zaawansowanych, które są w stanie same z siebie produkować pełne komunikaty w obcym języku.

4. ZAKOŃCZENIE

Powyżej zostały zaprezentowane aktywizujące techniki pracy, które wykorzystywałam na kursie polskiego jako obcego dla dzieci w wieku szkolnym. Ze względu na to, że kurs odbywał się w wakacje, zależało mi na tym, aby miał on jak najmniej „szkolny” charakter, z tego też powodu wprowadzałam angażujące zadania. Na zajęciach często wykorzystywałam piosenki, dzięki którym dzieci uczyły się poprawnej wymowy (służy temu każda piosenka), poznawały nowe słownictwo i formy gramatyczne (np. *Szalone zoo*, *Wlazł kotek na płótek* oraz *Pieski małe dwa* utrwały nazwy zwierząt, zaś *Stary niedźwiedź mocno śpi* służyła wprowadzenia liczebników porządkowych), zapoznawały się z elementami kultury polskiej (cel taki przyświecał utworom: hymn Polski oraz piosenka *Jedzie pociąg z daleka* – zapoznanie dzieci ze stolicą Polski oraz nazwami popularnych polskich miast), pełniły funkcję integracyjną (np. zabawa ruchowa *Mało nas do pieczenia chleba* miała na celu zapamiętanie imion dzieci uczestniczących w zajęciach). Dzięki rymom i rytmowi dzieci szybko przyswajały teksty piosenek w obcym języku. Wiele satysfakcji przynosiło również samo śpiewanie. Dzieciom najbardziej podobały się te utwory, którym towarzyszyły elementy ruchowe. Najbardziej lubianą piosenką okazało się *Szalone zoo*, ponieważ podczas śpiewania dzieci wykonywały ruchy naśladujące zwierzęta.

Co więcej, liczne zabawy ruchowe, dzięki którym dzieci nie musiały siedzieć w ławkach i być biernymi słuchaczami, sprawiały, że szybko uczyły się nowych rzeczy w obcym języku i chętnie wracały na zajęcia następnego dnia – chociaż nie były one obowiązkowe. Dzięki temu, że zabawy wymagały pełnego zaangażowania emocjonalnego, dzieci wykazywały zainteresowanie zadaniami oraz czerpały z nich jak najwięcej wiedzy i radości.

Zabawy na zajęciach pełnią różne funkcje: integracyjną, poznawczą, kulturową. Niektóre z nich mogą występować na zajęciach w funkcji tzw. przerywników, oddzielając poszczególne części lekcji czy urozmaicając naukę. Oprócz tego zabawy pomagają dzieciom przyswoić języki obce, dlatego warto zadbać o ich stosowanie na swoich zajęciach.

BIBLIOGRAFIA

- Arleo A., *Music, song and foreign language*, „Les Cahier de l'APLUT”, v. XIX, nr 4/2000: https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_2000_num_19_4_3005, [10.05.2019].
- Benderly B. L., Greenspan S. I., 2000, *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, Poznań.
- Brzezińska A. (red.), 2005, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwoju*, Gdańsk.
- Debesse M., 1996, *Etapy wychowania*, Warszawa.
- Golińska K., *Gry i zabawy dla każdego*: <https://instruktor.pabianice.zhp.pl/wp-content/uploads/2018/01/Gry-i-zabawy-dla-ka%C5%BCdego.pdf> [10.06.2019].

IMPLEMENTATION OF ACTIVATING METHODS OF TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHILDREN (REFLECTIONS ABOUT A SUMMER COURSE OF POLISH IN MOLDOVA)

Keywords: glottodidactics, Polish as a foreign language, activating teaching methods, learning by doing, Polish Diaspora in Moldova

Summary. This article regards to author's didactic experience concerning her teaching children on a Polish course in Moldova. The first part is a presentation of the Polish diaspora in this country. Next it provides a description of the Association "Polski Dom w Bielskach", whose main goal is to integrate The Polish community in Moldova and give it a permanent contact with the Polish language and culture. The author writes about specificity of teaching children referring to Development Psychology. The major part of the text includes a presentation of the activating methods of teaching implemented by the author on a course of Polish to children in Moldova. She used primarily lively songs and educational games with motor activities. The pupils satisfaction and engagement proved that the applied teaching methods were appropriate and efficient.

Klaudia Gajewska



<https://orcid.org/0000-0002-5796-2951>



klaudia.e.gajewska@gmail.com



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.706>



Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Humanistyczny,
Instytut Neofilologii, Katedra Językoznawstwa Angielskiego
i Ogólnego, Plac Marii Skłodowskiej-Curie 4A, 20-031 Lublin

GRY JAKO ŹRÓDŁO MOWY SPONTANICZNEJ W KONTEKŚCIE ĆWICZENIA WYMOWY PRZEZ POLSKICH ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH UCZNIÓW JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: gry, mowa spontaniczna, czytanie na głos, prezentacja, *storytelling*, wymowa

Streszczenie. Celem poniższego artykułu jest stwierdzenie, który z trzech gatunków wypowiedzi ustnych, czytanie na głos, prezentacja i mowa spontaniczna – różniących się między sobą poziomem spontaniczności – ma pozytywny wpływ na jakość wymowy uczniów w odniesieniu do wybranych elementów leksykalnych oraz ich komfort psychiczny podczas produkcji języka mówionego. Tekst został podzielony na dwie, uzupełniające się części. Pierwsza, teoretyczna, prezentuje informacje dotyczące sprawności mówienia i wymowy oraz elicytacji języka mówionego w kontekście pomocy wizualnych i *storytelling*, stanowiąc wstęp do części kolejnej. Druga, praktyczna, opisuje przebieg oraz wyniki badania eksperymentalnego i ankietowego, przeprowadzonego w 15-osobowej grupie uczniów liceum ogólnokształcącego. Zebrane dane wskazują na przewagę prezentacji nad pozostałymi rodzajami wypowiedzi ustnych zarówno pod względem ćwiczenia mówienia i wymowy, jak również samopoczucia badanych, jednakże dalsze badania są niezbędne, aby potwierdzić otrzymane wyniki.

1. WPROWADZENIE

W wyniku niezachwianej pozycji gier w świecie rozrywki, a co się z tym wiąże, nieodpartymi skojarzeniami z beztroską zabawą, idea zastosowania aktywności opartej na grach w środowisku szkolnym nie zawsze spotyka się z pełną aprobatą społeczną (Jessen 2011; Reilly

2012; Siek-Piskozub 1994). Jednakże ograniczanie gier do sfery rekreacji równa się obniżaniu ich możliwości dydaktycznych, a przez to pominięciu wielu elementów, które pozytywnie oddziałują na proces nauczania i uczenia się języka obcego (Gaudart 1999). Tsung-Yu Liu i Yu-Ling Chu (2010) twierdzą, że wprowadzanie gier na zajęcia lekcyjne umożliwia uczniom zdobycie lepszych wyników w nauce. Uważa się bowiem, że gry pomagają utrzymać wysoki poziom motywacji poprzez tworzenie komfortowej atmosfery. Aspektem ściśle związanym z wymienionymi powyżej informacjami jest fakt, iż gry silnie wpływają na emocje graczy, podczas gdy, na przykład, rozwój akcji i związany z nim postęp graczy poprawia nastrój uczestników (Cervantes 2009; Hanghoj, Brund 2011). Warto zauważyć, że nawet jednorazowy akt wprowadzenia gier na zajęcia lekcyjne pozwala uczniom oderwać się od klasowej rutyny wypełnionej pracą z podręcznikiem szkolnym bądź zeszytem ćwiczeń (Leon, Cely 2010). Ze względu na to, że poza środowiskiem klasy szkolnej uczniowie mają do wyboru wiele atrakcyjnych form spędzania wolnego czasu, urozmaicanie zajęć grami z pewnością spotka się z aprobatą uczniów i zainteresowaniem z ich strony (de Freitas 2006; Reilly 2012).

Gry dają również możliwość produkowania mowy spontanicznej przez uczniów. Nauczanie i ćwiczenie sprawności mówienia jest niezwykle istotne z punktu widzenia glottodydaktyki, gdyż zdolność komunikacji w języku obcym stanowi kluczowy aspekt jego akwizycji. Mając na uwadze wymienione powyżej informacje oraz wymagania współczesnej rzeczywistości, które kładą nacisk na umiejętność swobodnego porozumiewania się w języku angielskim w mowie i piśmie, za cel poniższego artykułu obieram po pierwsze, zwrócenie uwagi czytelników na fakt, iż gry, mimo swojej natury ludycznej, umożliwiają ćwiczenie spontanicznych i jednocześnie najbardziej wymagających pod względem językowym i emocjonalnym wypowiedzi ustnych; po drugie, stwierdzenie, czy różne gatunki wypowiedzi ustnej mają wpływ na: (1) jakość wymowy uczniów, (2) ocenę ich przydatności przez uczniów w kontekście ćwiczenia przez nich mówienia i wymowy, a także (3) emocje uczniów towarzyszące produkcji języka mówionego (i, jeżeli tak, które z trzech wykorzystanych w badaniu wywołują je najsilniej).

Aby osiągnąć powyższe cele, tekst podzielono na dwie części. W pierwszych, teoretycznych podrozdziałach artykułu przedstawione zostają informacje dotyczące sprawności mówienia i wymowy, a także elicytacji języka mówionego w odniesieniu do pomocy wizualnych i *storytelling*. Druga, badawcza, opisuje przebieg oraz wyniki badania przeprowadzonego wśród średnio zaawansowanych uczniów języka an-

gielskiego jako obcego. Do badań została wybrana gra *Stories with ten pictures* (Wright i in. 2006), wykorzystująca zestaw dziesięciu obrazków oraz umiejętność układania opowiadań przez uczestników, stanowiąc źródło mowy spontanicznej.

2. ELICYTACJA JĘZYKA MÓWIONEGO

Niniejszy podrozdział przedstawia produktywną sprawność mówienia jako najbardziej złożoną umiejętność językową, z uwzględnieniem informacji dotyczących związku pomiędzy aspektem czasowym a jakością wymowy. Następnie, zostaje omówiona rola obrazków i *storytelling* w nauce języków obcych, które jednocześnie stanowią podstawę do gry *Stories with ten pictures*.

2.1. MÓWIENIE I WYMOWA W NAUCE JĘZYKA OBCEGO

Wśród badaczy z dziedziny nauczania języków obcych panuje jednomyślne przekonanie zarówno o nadrzędności mówienia nad innymi sprawnościami, jak i o trudnościach towarzyszących procesowi uczenia się tejże umiejętności językowej (Bailey 2003; Byrne 1976; Dakowska 2005; Goh 2007; Lazaraton 2001; Levelt 1989; Komorowska 2005; Thornbury 2005; Thornbury 2006). Pomimo że produkcja języka mówionego nie wymaga użycia skomplikowanych i złożonych struktur leksykalnych czy gramatycznych, tak jak ma to miejsce w przypadku pisania, płynne i poprawne mówienie w języku obcym sprawia wiele trudności, bez względu na etap edukacyjny czy poziom zaawansowania językowego uczniów (Brown, Yule 1983; Bygate 1987; Darski 2010; Thornbury 2006; Tonkyn 2000). Jednym z wielu powodów, leżących u podstaw problemów z produkcją języka mówionego jest presja czasu. Mówienie bowiem odbywa się tu i teraz i zwykle zdarza się, że uczniowie nie są w stanie zaplanować treści i formy komunikatów, które chcą przekazać swoim rozmówcom (Bygate 1987; Thornbury 2005; Thornbury 2006; Tonkyn 2000).

W literaturze poświęconej nauczaniu wymowy uważa się, że gatunek wypowiedzi odgrywa dużą rolę w mowie produkowanej przez uczniów. Marta Nowacka (2014), na przykład, twierdzi, że wcześniejsze przygotowanie i opracowanie przez uczniów wypowiedzi ustnej dobrze sprawdza się w ćwiczeniu przez nich wymowy. Takie ćwiczenia pomagają im,

między innymi, obniżyć poziom negatywnych emocji (w tym, na przykład, lęku przed oceną) czy stresu i dzięki temu zaprezentować swoją wypowiedź na wyższym poziomie językowym. Inni (Broughton i in. 1978; Dakowska 2005) podkreślają rolę czytania na głos w rozwijaniu wymowy. Pomimo tego, że czytanie jest sprawnością opartą na recepcji języka pisanego, nie jest to sprawność pasywna, ponieważ opiera się ona na odkodowywaniu grafemów i zamianie ich na fonemy (Dakowska 2005; Nunan 1991; Thornbury 2006). Technika ta stanowi jeden z najbardziej popularnych sposobów ćwiczenia przez uczniów wymowy, a także oceny jej jakości przez nauczyciela. Mówienie spontaniczne natomiast uważane jest za najbardziej problematyczne, ponieważ w wyniku ograniczeń czasowych procesy planowania, formułowania i produkcji wypowiedzi ustnej nakładają się na siebie. W konsekwencji, takie zadania wymagają od uczniów nie tylko odpowiednio rozwiniętych kompetencji językowych, płynności i poprawności, lecz również zdolności akceptacji popełnianych przez siebie błędów w obecności innych słuchaczy.

2.2. POMOCY WIZUALNE I STORYTELLING W NAUCE MÓWIENIA

Mimo że mówienie w języku obcym jest wymagającą sprawnością, zarówno pod względem językowym, jak i emocjonalnym, do głównych przyczyn powstawania trudności w mówieniu zaliczyć można nie tylko barierę językową, lecz również brak pomysłów na organizację treści komunikatów. O ile pierwszy problem związany z kompetencjami językowymi uczniów może zostać rozwiązany poprzez regularne ćwiczenie sprawności i podsystemów językowych, o tyle ten drugi wiąże się z wykorzystaniem różnego rodzaju bodźców. Według Hanny Komorowskiej (2005) mogą one przyjąć formę słów, obrazów i dźwięków. Dla celów przeprowadzonego badania, rola pomocy wizualnych w ćwiczeniu przez uczniów języka mówionego zostaje opisana poniżej.

Obrazki spełniają wielorakie funkcje na lekcji języka obcego. Donn Byrne (1978), Nic Underhill (1987) i Andrew Wright (1989) wyodrębniają następujące role obrazków, do których zaliczyć można m.in. naukę słownictwa czy struktur gramatycznych. Zadania oparte na wykorzystaniu pomocy wizualnych umożliwiają jednoczesne ćwiczenie kilku sprawności, zarówno tych produktywnych, jak i receptywnych. Obrazki stanowią nie tylko doskonały pretekst do nawiązania komunikacji na poziomie uczeń–uczeń czy uczeń–nauczyciel, lecz również

stwarzają wiele okazji do spekulacji i klasowej bądź grupowej dyskusji. W literaturze glottodydaktycznej można znaleźć liczne przykłady zadań potwierdzających przydatność pomocy wizualnych w nauczaniu języków obcych. Jednym z nich jest pojedyncza fotografia, która może posłużyć uczniom jako materiał do ułożenia szczegółowego opisu jej zawartości.

Wykorzystana w badaniu gra opiera się również na technice układania opowiadań, *storytelling*, która jest zadaniem stosunkowo wymagającym. Po pierwsze, niezbędna jest obecność narratora, który opowiada swoją historijkę według określonego planu. Po drugie, opowiadania charakteryzują się stałą strukturą. Muszą one uwzględniać rozpoczęcie, punkt kulminacyjny i zakończenie, pomiędzy którymi zamieszczone są inne, istotne dla akcji wydarzenia. Przestrzeganie struktury opowiadania jest kluczowe, ponieważ jedynie historyjki opowiedziane według tegoż planu mogą, według Willa Eisner (2008), zasłużyć na miano „pełnoprawnych” opowiadań.

Podczas zajęć z języka obcego technika układania opowiadań może zostać wykorzystana na różnorodne sposoby. Dlatego też zadania na niej oparte często dzieli się na dwa rodzaje – te wykorzystujące pomoce dydaktyczne (często przyjmujące postać słów i obrazków), do których zaliczyć można *Still pictures*¹ (Cockett, Fox 1999; Komorowska 2005), oraz te, które nie wymagają żadnego przygotowania ze strony uczniów czy nauczycieli, na przykład *One word/phrase/sentence at a time*² (Cockett, Fox 1999). Decydując się na wprowadzenie takiego typu aktywności do klasy szkolnej, warto mieć na uwadze fakt, iż *storytelling* wymaga jednoczesnego użycia przez uczniów wielu struktur gramatycznych i leksykalnych, dlatego też Friederike Klippel (1984) sugeruje, iż lekcja powtórzeniowa lub podsumowująca materiał zajęciowy stanowi najlepszą okazję do przećwiczenia umiejętności układania historyjek.

3. BADANIE EKSPERYMENTALNE

Podrozdziały znajdujące się poniżej opisują badania eksperymentalne i ankietowe z uwzględnieniem ich celów, uczestników, procedury, wyników oraz ograniczeń.

¹ Zadaniem ucznia jest ułożenie opowiadanie na podstawie zestawu obrazków/ilustracji.

² Gra ta wymaga pracy grupowej bądź klasowej. Uczniowie wspólnie w grupach lub całą klasą tworzą opowiadanie, dodając po jednym wyrazie, wyrażeniu albo zdaniu.

3.1. CELE

Biorąc pod uwagę informacje przedstawione powyżej, można założyć, że im bardziej spontaniczna wypowiedź uczniów, tym więcej błędów w wymowie będzie ona zawierać, a przez to będzie trudniejszym i bardziej stresującym zadaniem z ich punktu widzenia. W celu potwierdzenia bądź zaprzeczenia tegoż stwierdzenia, w badaniu wykorzystane zostały trzy rodzaje zadań ustnych (czytanie na głos, prezentacja i mówienie spontaniczne) oraz kwestionariusz ankiety.

W przypadku najmniej improwizowanego i w związku z tym najmniej stresującego wystąpienia uczniów, czytania spontanicznego, można przypuszczać, iż uczniowie popełnią najniższą liczbę błędów w wymowie wybranych elementów leksykalnych na poziomie segmentalnym. W przypadku prezentacji uczniowie mają czas na zaplanowanie treści i formy swojej wiadomości, zanim przedstawia ją innym słuchaczom, jednakże poziom spontaniczności i trudności podczas wykonywania tego zadania wzrasta. Gra *Stories with ten pictures* natomiast wymaga ułożenia historyjki bez wcześniejszego przygotowania uczniów, na podstawie zestawu dziesięciu obrazków. Ze względu na najwyższy poziom spontaniczności i trudności ostatniego zadania, można założyć, iż uczniowie popełnią w tym przypadku największą liczbę błędów w wymowie, jednocześnie odczuwając wyższy poziom niepokoju czy stresu niż w przypadku czytania na głos i prezentacji.

3.2. UCZESTNICY

Uczestnikami badania była 15-osobowa grupa uczniów II klasy Liceum Ogólnokształcącego im. Kazimierza Wielkiego w Lublinie. W tygodniu poświęcali oni sześć godzin lekcyjnych na naukę języka obcego, wykorzystując do tego celu zestaw podręczników do nauki języka angielskiego na poziomie średnio zaawansowanym *New Matura Prime Time Plus* wydawnictwa Express Publishing.

3.3. PROCEDURA

Badanie eksperymentalne składało się z czterech etapów. Etap 1. badania trwał dwie jednostki lekcyjne i poświęcony został nauczaniu słownictwa maturalnego z modułu *Świat przyrody*. Podczas etapu 2. uczenio-

wie napisali quiz, składający się z czterech zadań. Otrzymanie wyniku procentowego równego 75% lub więcej było warunkiem koniecznym do uczestnictwa w etapie 3. Z 17 osób, które napisały quiz, 15 uzyskało wynik kwalifikujący je do uczestnictwa w kolejnym etapie badania. Z modułu *Świat przyrody* wybrany został zestaw dziesięciu wyrazów, które ze względu na swoją pisownię sprawiają uczniom problemy w wymowie. Zaliczyć można do nich wyrazy takie jak (1) *tusk*, (2) *horns*, (3) *mountain*, (4) *avalanche*, (5) *drought*, (6) *thunderstorm*, (7) *lightning*, (8) *salmon*, (9) *surface* i (10) *valley*. Wyrazy te zostały wykorzystane przez każdego ucznia podczas trzech części etapu 3.

W części pierwszej uczniowie odczytali na głos siedem zdań w języku angielskim. Każde ze zdań zawierało przynajmniej po jednym słowie kluczowym. Zestaw zdań zamieszczony został w tabeli 1.

Tabela 1. Zestaw siedmiu zdań do odczytania na głos przez uczniów (etap 3 / część 1)

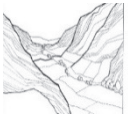
Zdanie 1	Many animal species are hunted for their (1) tusks and (2) horns .
Zdanie 2	Death (3) Valley in the USA is 85.5 metres below sea level.
Zdanie 3	Mount Everest is the highest (4) mountain on our planet.
Zdanie 4	(5) Avalanche can be defined as a quick flow of snow down a slope.
Zdanie 5	A lengthy period of time during which land has a decrease in water supply is called (6) drought .
Zdanie 6	There are sometimes (7) thunderstorms with (8) lightning in the summer.
Zdanie 7	A (9) salmon slowly came to the (10) surface of the lake.

Źródło: oprac. własne

W drugiej części etapu 3. uczniowie przedstawili krótkie prezentacje związane z tematyką świata flory i fauny, w których udzielili odpowiedzi na trzy pytania. Po pierwsze, podali powody, dla których ludzie polują na zwierzęta. Po drugie, stwierdzili, która z klęsk żywiołowych stanowi największe zagrożenie dla ludzkości i uzasadnili swój wybór. Po trzecie, wyrazili swoją opinię na temat spędzania wakacji w górach. Pytania były sformułowane w taki sposób, aby nakłonić uczniów do produkcji kluczowych wyrazów z listy słów wybranych z modułu. Przygotowanie krótkiej wypowiedzi ustnej było zadaniem domowym uczniów, którą zaprezentowali na kolejnym spotkaniu.

Podczas ostatniej części etapu 3., uczniowie zagraли w grę *Stories with ten pictures*. Zadaniem każdego gracza było opowiedzenie historyjki na podstawie zestawu dziesięciu ilustracji, których nazwy zostały zawarte w zestawach zdań do odczytania w części 1.

Rysunek 1. Zestaw obrazków do gry *Stories with ten pictures* (etap 3 / część 3)

				
1. lightning	2. thunderstorm	3. salmon	4. horns	5. avalanche
				
6. drought	7. mountains	8. tusk	9. surface	10. valley

Źródło: oprac. własne

Po wykonaniu wszystkich zadań uczniowie wypełnili kwestionariusz ankiety składający się z zestawu 19 pytań zamkniętych i otwartych. Celem etapu 4. było poznanie opinii uczniów, dotyczących ich uczestnictwa w zadaniach podczas etapu 3.

3.4. PODSUMOWANIE ETAPU 3

Każda z wypowiedzi uczestników podczas części 1., 2. i 3. etapu 3. została nagrana, dając zestaw 45 nagrań do analizy pod względem liczby błędów na poziomie segmentalnym w dziesięciu wybranych elementach leksykalnych.

W przypadku pierwszego zadania, czytania na głos, średni wynik wynosił 63%. Najlepszy zanotowany wynik to 80%, a najslabszy 40%. W przypadku zadania najbardziej spontanicznego i jednocześnie wymagającego od uczniów dużej kreatywności, średni wynik był zbliżony i wynosił 58%. Najwyższy wynik, 70%, został zdobyty przez 9 uczniów, zaś najniższy, równy 50%, został osiągnięty przez ucznia, którego wypowiedź była najsłabsza w części 1. badania.

W przypadku części 2. prezentacji, nie wszystkie wyrazy z listy dziesięciu słów zostały wykorzystane przez licealistów. Jak można zauważyć w tabeli zamieszczonej poniżej, nagrania wypowiedzi uczniów z części 1. i 3. zawierały po 150 wyrazów, podczas gdy ich liczba wynosiła zaledwie 45 w przypadku części 2. W związku z tym zebrane dane nie pozwoliły sprawdzić, jak pozostałe wyrazy zostały wykorzystane przez uczniów w ich prezentacjach ustnych, a przez to uzyskane

wyniki nie mogły być zestawione z tymi z pozostałych części badania. Jednakże nie można zaprzeczyć, że ich poprawność pod względem wymowy była wyższa niż w przypadku czytania na głos czy gry, i wynosiła 85%.

Tabela 2. Podsumowanie danych z etapu 3.

	Część 1	Część 2	Część 3
Średni wynik	63%	85%	58%
Najwyższy wynik	80%	100%	70%
Najniższy wynik	40%	50%	50%
Ilość wyrazów łącznie	150	45	150
Średni czas wypowiedzi	60 sek	57 sek	1 min 37 sek
Najdłuższy czas wypowiedzi	1 min 10 sek	1 min 13 sek	2 min 57 sek
Najkrótszy czas wypowiedzi	39 sek	40 sek	35 sek

Źródło: oprac. własne

3.5. PODSUMOWANIE ANKIETY

Etap 4., badanie ankietowe, miał na celu uzupełnienie danych z etapu 3. poprzez zebranie opinii uczniów, co do ich stosunku wobec różnych rodzajów wypowiedzi wyprodukowanych przez nich w częściach 1., 2. i 3. etapu 3. Jednym z kluczowych dla badania pytań było ocenienie przez uczniów trzech zadań ustnych pod względem ich trudności oraz przydatności w ćwiczeniu mówienia i wymowy. Odpowiedzi uczniów wskazały na mowę spontaniczną jako najtrudniejszy element badania ($n=11$) oraz na przygotowaną wypowiedź ustną jako najłatwiejszy ($n=12$). Zdaniem badanych, najbardziej pomocnym zadaniem pod względem ćwiczenia wymowy ($n=11$) i mówienia ($n=11$) była prezentacja. Uczniowie zostali również zapytani o zadanie najmniej pomocne w ćwiczeniu tych sprawności. Były to, odpowiednio, czytanie na głos ($n=9$) oraz mowa spontaniczna ($n=9$).

Tabela 3. Ocena etapu 3. pod względem trudności i przydatności wykonanych przez uczniów zadań

Cecha (zdaniem ankietowanych)	Część 1	Część 2	Część 3
najtrudniejsza	–	–	X (n=11)
najłatwiejsza	–	X (n=12)	–
najbardziej przydatna (mówienie)	–	X (n=11)	–
najmniej przydatna (mówienie)	X (n=9)	–	–
najbardziej przydatna (wymowa)	–	X (n=11)	–
najmniej przydatna (wymowa)	–	–	X (n=9)

Źródło: oprac. własne

Trzy kolejne pytania pozwoliły stwierdzić, czy uczestnicy badania odczuwali stres podczas trzech różnych części etapu 3. W przypadku najmniej spontanicznego zadania, czytania na głos, 12 na 15 badanych odpowiedziało twierdząco na to pytanie, podając takie powody jak lęk przed popełnieniem błędów, obecność klasy oraz niepewność. Podobny, negatywny stosunek można było zauważyć w przypadku gry. Również 12 na 15 uczestników zgodziło się, iż odczuwali stres, podając takie argumenty jak problemy z byciem kreatywnym, presję czasu oraz lęk przed błędami. Przygotowana wcześniej wypowiedź ustna okazała się stresująca dla najmniejszej liczby uczniów, ponieważ jedynie 7 na 15 uczestników udzieliło pozytywnej odpowiedzi na to pytanie.

Ankieta pozwoliła również stwierdzić, czy wykorzystane w badaniu techniki umożliwiły uczniom zaprezentowanie ich zdolności językowych pod względem wymowy na najlepszym poziomie. Uczniowie odrzucili praktykę polegającą na czytaniu na głos (n=10) oraz grę (n=13), dając do zrozumienia, iż te dwa zadania nie pozwoliły im w pełni zaprezentować swoich zdolności w zakresie wymowy. Prezentacja cieszyła się wśród uczniów największą popularnością, ponieważ 12 na 15 ankietowanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że pozwoliła im dobrze zaprezentować ich wymowę w języku obcym.

Na pytanie, czy wypowiedź spontaniczna jest bardziej wymagająca niż przygotowana wcześniej wypowiedź ustna, 12 ankietowanych podało twierdzącą odpowiedź, dodając takie powody jak problemy z kreatywnością, gramatyką, brakiem czasu na przygotowanie się, lękiem przed popełnieniem błędów i stresem.

3.6. OGRANICZENIA BADANIA

W przeprowadzonym badaniu można wyodrębnić trzy rodzaje ograniczeń, które miały wpływ na otrzymane wyniki. Zaliczyć można do nich po pierwsze, niską liczbę uczniów ($n=15$), która wzięła udział w eksperymencie; po drugie, niewystarczającą liczbę nagrań, która ograniczona została do jednego działu tematycznego związanego z przyrodą i po trzecie, fakt, iż w części 2. uczniowie nie wykorzystali wszystkich słów z listy, co uniemożliwiło stwierdzenie, jak uczestnicy badania poradzili sobie z wymową pozostałych wyrazów.

4. WNIOSKI

Biorąc pod uwagę informacje teoretyczne, dotyczące charakterystyki sprawności mówienia, wyniki analizy 45 nagrań oraz odpowiedzi respondentów na pytania w ankiecie zawarte w podrozdziale 3.5, można stwierdzić, iż w przypadku 15-osobowej grupy uczniów, uczących się języka angielskiego na poziomie średnio zaawansowanym, najefektywniejszym ćwiczeniem mówienia i wymowy okazała się prezentacja. Stwierdzenie to popierają zarówno wyniki analizy nagrań (85% poprawnie wypowiedzianych słów w przypadku 15 nagrań i 45 wyrazów), jak i wyniki ankiety, w której większość uczniów wskazała na drugi etap badania nie tylko jako najmniej stresujący, lecz również najbardziej przydatny w kontekście rozwijania kompetencji językowych.

Przedstawione wnioski nie mogą być w żaden sposób generalizowane. Jednakże stanowią one punkt wyjścia do podjęcia dalszych badań w kierunku analizy jakości wymowy w różnych gatunkach wypowiedzi ustnych. Mowa tu o analizie podobnej do tej przedstawionej powyżej, lecz opartej na większej liczbie uczestników oraz szerszym zakresie tematycznym wypowiedzi ustnych, które oni produkują. Pozwoli to zwiększyć liczbę zebranych danych, co w sposób bardziej obiektywny umożliwi przeanalizowanie zgromadzonych materiałów.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey K., 2003, *Speaking*, w: D. Nunan (red.), *In practical English language teaching*, New York, s. 47–66.
- Broughton G., Brumfit C., Flavell R., Pincas A., 1978, *Teaching English as a foreign language*, London.
- Brown G., Yule G., 1983, *Teaching the spoken language*, Cambridge–New York–Melbourne.
- Bygate M., 1987, *Speaking*, Oxford.
- Byrne D., 1976, *Teaching oral English*, Harlow.
- Byrne D., 1978, *Visuals in language teaching*, w: S. Holden (red.), *Visual aids for classroom interaction*, Loughborough, s. 9–14.
- Cervantes E. P., 2009, *Living up college English classes with games*, „English Teaching Forum”, nr 3.
- Cockett S., Fox G., 1999, *Keep talking! learning English through drama, storytelling and literature*, Kraków.
- Dakowska M., 2005, *Teaching English as a foreign language*, Warszawa.
- Darski J., 2010, *Jak można perfekcyjnie opanować mówienie w języku obcym?*, w: M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Poznań–Kalisz–Konin, s. 37–50.
- Eisner W., 2008, *Graphic storytelling and visual narrative: principles and practices from the legendary cartoonist*, New York–London.
- De Freitas S., 2006, *Learning in immersive worlds. A review of game-based learning* [online], <https://core.ac.uk/download/pdf/30618159.pdf?repositoryId=16918.07.2019>.
- Gaudart H., 1999, *Games as teaching tools for teaching English to speakers of other languages*, „Simulation & Gaming”, nr 3.
- Goh Ch., 2007, *Teaching speaking in the language classroom*, Singapore.
- Hanghoj T., Brund C. E., 2011, *Teacher roles and positionings in relation to educational games*, w: S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer, B. Holm Sorensen (red.), *Serious games in education: a global perspective*, Arhus, s. 125–136.
- Jessen K., 2011, *Learning games and the disruptive effects of play*, w: S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer, B. Holm Sorensen (red.), *Serious games in education: a global perspective*, Arhus, s. 153–169.
- Klippel F., 1984, *Keep talking! Communicative fluency activities for language teaching*, Cambridge.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lazaraton A., 2001, *Teaching oral skills*, w: M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a second or foreign language*, Boston, s. 103–115.
- Leon W., Cely E. V., 2010, *Encouraging teenagers to improve speaking skills through games in a Colombian public school*, „Profile”, nr 1.
- Levelt W., 1989, *Speaking: from intention to articulation*, Cambridge–London.
- Liu T., Chu Y., 2010, *Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: impact on learning outcomes and motivation*, „Computers & Education”, nr 55.
- Nowacka M., 2014, *The assessment of prepared talks: interface between speaking and pronunciation*, w: H. Chodkiewicz, M. Trepczyńska (red.), *Language skills. Traditions, transitions and ways forward*, Newcastle upon Tyne, s. 134–162.
- Nunan D., 1991, *Language teaching methodology: a textbook for teachers*, New York.
- Reilly P., 2012, *Understanding and teaching Generation Y*, „English Teaching Forum”, nr 1.

- Siek-Piskozub T., 1994, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Thornbury S., 2005, *How to teach speaking?*, Edinburgh Gate–Harlow–Essex.
- Thornbury S., 2006, *An A–Z of ELT concepts. A dictionary of terms and concepts*, Oxford.
- Tonkyn A., 2000, *Speaking*, w: M. Byram, A. Hu (red.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Oxon–New York, s. 647–652.
- Underhill N., 1987, *Testing spoken language. A handbook of oral testing techniques*, Cambridge.
- Wright A., 1989, *Pictures for language learning*, Cambridge.
- Wright A., Betteridge D., Buckby M., 2006, *Games for language learning*, Cambridge.

**GAME-BASED ELICITATION OF SPONTANEOUS SPEECH IN THE CONTEXT OF
PRONUNCIATION PRACTICE AMONG POLISH INTERMEDIATE LEARNERS OF
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: games, spontaneous speech, reading aloud, presentation, storytelling, pronunciation

Summary. The objective of the current article is to find out which of the three genres differing in the level of the spontaneity – a read-aloud task, presentation or spontaneous speech – has a positive influence on the quality of the students' pronunciation with regard to a set of selected lexical items. Moreover, it aims to discover whether the types of utterances produced by EFL learners affect their emotional well-being during foreign language speech production. The article has been divided into two complementary parts. The first one introduces theoretical background to the issue of speaking, pronunciation and elicitation of oral language with the help of visuals and storytelling. The second one, on the other hand, describes the procedure as well as the results of the experimental study and a questionnaire survey that were conducted with a group of 15 secondary school students. The data point to the advantage of presentations over other types of oral performance both with respect to speaking and pronunciation practice as well as the students' mental state. However, further research is necessary to prove the correctness of the above-mentioned statement.

ANEKS

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

1. W jakim stopniu, Twoim zdaniem, podane poniżej czynniki utrudniają produkcję poprawnych pod względem wymowy wypowiedzi w języku angielskim? Wstaw krzyżyk w odpowiednim miejscu.

1 – w stopniu bardzo niewielkim; 2 – w stopniu niewielkim

3 – stopniu średnim; 4 – w stopniu dużym

5 – w stopniu bardzo dużym

CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA JAKOŚĆ WYMOWY WYPOWIEDZI USTNYCH	1	2	3	4	5
Twoje kompetencje językowe (wiedza z zakresu gramatyki, słownictwa i wymowy)					
Tvoja osobowość					
Poziom Twojej motywacji					
Twoje plany na przyszłość związane z dalszą nauką/użyciem języka obcego					
Temat lekcji/dyskusji/dialogu					
Twój brak wiedzy na temat poruszany w rozmowie					
Twój lęk przed oceną					
Presja czasu (brak czasu na przygotowanie wypowiedzi)					
Długość nauki języka obcego					
Intensywność nauki języka obcego					
Materiały do nauczania języka obcego					
Kompetencje językowe nauczyciela					
Podstawa programowa i program nauczania					
Egzamin maturalny					
Praca nad wymową z nauczycielem w klasie podczas zajęć					
Praca własna nad wymową w domu					

2. Czy sądzisz, że warto dbać o poprawną wymowę w języku angielskim? Zakreśl jedną z podanych odpowiedzi.

ZDECYDOWANIE NIE / RACZEJ NIE / RACZEJ TAK / ZDECYDOWANIE TAK

3. Przeczytaj poniższe pytania i wstaw krzyżyk w odpowiednim miejscu.

PART 1 – czytanie na głos

PART 2 – speech

PART 3 – gra *Stories with ten pictures*

KTÓRA Z TRZECH CZĘŚCI BADANIA TWOIM ZDANIEM...	PART 1	PART 2	PART 3	ŻADNA Z WYMIENIONYCH
była najtrudniejsza?				
była najłatwiejsza?				
była najbardziej stresująca?				
była najmniej stresująca?				
była najbardziej pomocna w kontekście ćwiczenia mówienia w języku angielskim?				
była najmniej pomocna w kontekście ćwiczenia mówienia w języku angielskim?				
była najbardziej pomocna w kontekście ćwiczenia wymowy?				
była najmniej pomocna w kontekście ćwiczenia wymowy?				
powinna być częściej stosowana na lekcji języka obcego w celu ćwiczenia sprawności mówienia i wymowy?				

4. Przeczytaj poniższe pytania i zaznacz jedną z podanych odpowiedzi. Jeżeli jest to wymagane, uzasadnij swoją odpowiedź.

a. Czy uważasz, że gatunek wypowiedzi ma wpływ na jakość Twojej wymowy w języku angielskim? TAK/NIE

b. Czy wypowiedź bardziej spontaniczna jest, Twoim zdaniem, bardziej wymagająca niż wypowiedź ustna, którą miałeś/miałaś szansę przygotować wcześniej? TAK/NIE
Dlaczego?

.....
.....

c. Czy czułeś/czułaś się w jakimkolwiek stopniu zestresowany/a, czytając na głos zdania w języku angielskim? TAK/NIE

Dlaczego?

.....

d. Czy czułeś/czułaś się w jakimkolwiek stopniu zestresowany/a, prezentując krótki speech w języku angielskim? TAK/NIE

Dlaczego?

.....

e. Czy czułeś/czułaś się w jakimkolwiek stopniu zestresowany/a, grając w grę *Stories with ten pictures*? TAK/NIE

Dlaczego?

.....

f. Czy, Twoim zdaniem, czytanie na głos pozwoliło Ci dobrze zaprezentować swoją wymowę w języku angielskim? TAK/NIE

Dlaczego?

.....

g. Czy, Twoim zdaniem, speech pozwolił Ci dobrze zaprezentować swoją wymowę w języku angielskim? TAK/NIE

Dlaczego?

.....

h. Czy, Twoim zdaniem, gra *Stories with ten pictures* pozwoliła Ci dobrze zaprezentować swoją wymowę w języku angielskim? TAK/NIE

Dlaczego?

.....

Jakub Sroka



<https://orcid.org/0000-0002-0403-3681>



jakub.sroka@unilodz.eu



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.7.07>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Dialektologii Polskiej i Logopedii,
ul. Pomorska 171/173, 91-404 Łódź

WUJEK GOOGLE MA DZIŚ PRÓBĘ CHÓRU – O LUDYCZNYCH TECHNIKACH WPROWADZANIA I UTRWALANIA SŁOWNICTWA NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO

Słowa kluczowe: językoznawstwo, nauczanie języków obcych, glottodydaktyka, dydaktyka

Streszczenie. Niniejszy artykuł dotyczy ludycznych technik wprowadzania i utrwalania słownictwa, wykorzystywanych przeze mnie na lekcjach języka obcego – angielskiego (dla uczniów polskich) oraz polskiego (dla cudzoziemców). W artykule opisałem, na czym te techniki polegają, w jaki sposób doszło do ich powstania, w jakich warunkach mogą zostać wykorzystane oraz co dzięki nim dydaktyk może osiągnąć. We wnioskach zaprezentowane zostały stosowne refleksje płynące z wykorzystywania technik wprowadzania i utrwalania leksyki oraz uwagi i sugestie dla nauczycieli, które pomogą w realizacji zadania za pomocą wybranej techniki.

1. WSTĘP

Każdy człowiek bez wątpienia uczy się przez całe życie. Proces świadomego przyswajania wiedzy często jednak może wydawać się żmudny, trudny i czasochłonny. W szczególności dzieci i młodzież postrzegają naukę jako nieprzyjemną konieczność. Zazwyczaj usprawiedliwiają swoje zdanie tym, że są do niej zmuszani, a sama nauka jest nudna i nie przyda im się do niczego w dorosłym życiu. Każdy z nas posiada wiedzę, której nie nabył w „standardowy sposób”, tzn. uzyskał ją poprzez działanie, własne doświadczenia i uważne przyglądanie się

światu, czyli w pewnym sensie nieświadomie. Owa świadomość uczenia się nie musi towarzyszyć człowiekowi, który się uczy – nie potrzebuje jej, aby osiąść daną wiedzę. Jest to bardzo cenna wskazówka, szczególnie w czasach, gdy nauczyciel ma do wykorzystania rozmaite technologie, które w jak najbardziej przystępny sposób pomagają zaangażować ucznia i wyposażać go „przy okazji” w doświadczenie i wiedzę.

Zabawa ma istotne znaczenie dla życia dziecka i nie należy postrzegać jej jako marnowania czasu (Fontana 1998, s. 55). Angażuje ona bowiem procesy emocjonalne człowieka i oddziałuje na działalność praktyczną. To właśnie przez zabawę każdy młody człowiek poznaje otaczającą go rzeczywistość i stara się ją interpretować (Rochovska 2011, s. 20). Nauka płynąca z zabawy jest czymś przypadkowym, czego dziecko często nie dostrzega, ponieważ jest przekonane, że wykonuje czynności pomyślane tylko dla rozrywki – „całkowicie niepoważną aktywność” (Fontana 1998, s. 56). Nie ma wątpliwości, że najmłodsi uczą się przez zabawę, lecz należy dodać, że każda forma zabawy lub innej aktywności, która urozmaici standardowe przyswajanie wiedzy, będzie korzystna zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych – oczywiście w odpowiednim natężeniu.

Celem nauczania jest to, by dane dostarczane do ucznia pozostały w jego pamięci długotrwałej. Zadanie nauczyciela polega więc na stworzeniu takiej sytuacji, podczas której uczeń zapamięta treści, a następnie będzie w stanie z łatwością je odtworzyć i wykorzystać w praktyce. Warto zaznaczyć, że uczenie się jest procesem poznawczym, który polega na tym, że wprowadza się informację do jednego z systemów pamięci. Wymaga to zakodowania informacji i utrwalenia zapisu. Rozmaite działania, np. zabawy podejmowane przez jednostkę, często ułatwiają i przyspieszają proces zapamiętywania, ponieważ do odpowiednio zakodowanych informacji łatwiej jest odnaleźć ślad pamięciowy (Nęcka i in., 2013).

Zadania dawane uczniom powinny wobec tego rozbudzać ich procesy myślowe. Ważną rolę odgrywa projektowanie zadań, które pobudzają myślenie wyobrazeniowo-pojęciowe, jednak warto pamiętać, że jest to dojrzała forma myślenia, w której pojawiają się elementy myślenia abstrakcyjnego, mogące sprawiać trudności młodszym uczniom.

Należy także zwrócić uwagę na problem przestymulowania współczesnych uczniów. Nauczyciele, z którymi rozmawiam, zauważają, że obecnie trudno skupić się dzieciom na sprawdzianie, który wydrukowany jest „czarnymi literami na zwykłej białej kartce”. Uczniowie na co dzień mają przed oczami ekrany swoich telefonów, tabletów, telewizorów i laptopów, które wysyłają im mnóstwo bodźców. Nauczyciel powinien umiejętnie korzystać z tego typu technologii i pokazywać uczniom, jak można czerpać dzięki nim wiedzę oraz że zabawy związane z wy-

cinaniem, przyklejaniem lub ćwiczenia ruchowe także są atrakcyjne. Z jednej strony, warto pobudzać szczególnie młodsze dzieci do działania podczas zajęć, aby nie siedziały przez 45 minut w ławce, z drugiej zaś należy wyznaczyć im konkretne granice: szkoła jest przyjaznym miejscem, w którym każdy może się czuć bezpiecznie, lecz nie spędza się w niej czasu wyłącznie na zabawie, a do sprawdzianu czy kartkówki należy podejść poważnie. Warto także zachęcać uczniów do dobrego zachowania oraz pilnego uczenia się rozmaitymi nagrodami w postaci np. wspólnej zabawy pod koniec lekcji. Zabawa ta może być zaplanowana przez nauczyciela przed zajęciami, a grupa nie musi o tym wiedzieć. Dzięki temu „odstępstwu” od zwykłej lekcji w postaci aktywnej zabawy uczniowie poczuć się docenieni i będą mieli ochotę pracować na zajęciach. Warto wspomnieć także o kolejnej korzyści płynącej zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela, którą jest przyswojenie wiedzy podczas przygotowanej przez niego zabawy, czego uczniowie nie są w pełni świadomi, ponieważ oddają się zaproponowanej przez prowadzącego zajęcia aktywności.

2. TECHNIKI WPROWADZANIA I UTRWALANIA SŁOWNICTWA W PRAKTYCE

Nowo poznane słownictwo musi być utrwalane, ponieważ nieużywane i niepowtarzane stopniowo zanika. W związku z tym uczniowie potrzebują rozmaitych bodźców i skojarzeń, aby zapamiętać dane wyrazy i być w stanie ich użyć, nawet gdy minęło już trochę czasu od ich poznania. Należy tu wspomnieć złotą myśl Konfucjusza, która pomimo upływu wieków, nadal jest aktualna: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż – a zapamiętam, pozwól mi to przeżyć – a zrozumie” (<http> 1).

Przejdę do omówienia kilku technik, które stosuję na zajęciach z języka obcego – angielskiego lub polskiego. Można pokusić się o stwierdzenie, że są one w pewnym stopniu technikami autorskimi, co oznacza, że powstały w wyniku zainspirowania się gram i zabawami edukacyjnymi bądź elementami kultury popularnej lub w wyniku modyfikacji i przekształceń istniejących już technik, które wykorzystują inni dydaktycy.

Zajęcia prowadzę w Centrum Języków Obcych BEDAR, w małych grupach – do 10 osób. Moimi uczniami są zazwyczaj dzieci i młodzież w wieku od 7. do 16. roku życia. Techniki, które zostaną przedstawione w tym artykule, były stosowane przeze mnie podczas zajęć właśnie w tych grupach.

Na początek należy zwrócić szczególną uwagę na to, że skuteczność techniki zależy od wielu czynników, jak np. liczebność grupy, wiek,

poziom językowy, zaangażowanie, podejście i ambicje uczniów, sposób przeprowadzenia lekcji przez lektora oraz dostępne środki i pomoce dydaktyczne. Nauczyciel musi wziąć te czynniki pod uwagę i przed zajęciami odpowiednio się przygotować, aby w razie potrzeby móc w trakcie lekcji zmodyfikować technikę i dostosować ją do potrzeb uczniów.

2.1. PRÓBA CHÓRU WUJKA GOOGLE

Ćwiczenie to dotyczy w dużej mierze dźwiękowego i również graficznego przyswojenia danego słowa i należy traktować je jako okazjonalne, tzn. nie wykorzystywać go do utrwalenia słownictwa np. z całego działu, lecz w sytuacji, gdy podczas zajęć pojawi się problem z wymową danego wyrazu lub niewielkiej ich liczby.

Podczas poznawania słownictwa uczniowie często nie wiedzą lub nie mogą zapamiętać, w jaki sposób wymawia się nowo poznany wyraz. W takiej sytuacji z pomocą przychodzi *Wujek Google* – tak żartobliwie określa się przeglądarkę internetową Google ze względu na jej ogromną przydatność (niczym dobry wujek, który pomoże nawet w najtrudniejszej sytuacji). Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie mają okazję ośwoić się z brzmieniem poznanego wyrazu i tym samym szybko utrwalić jego znaczenia. Pozwalam uczniom na wyjęcie telefonów, uruchomienie internetu i włączenie tłumacza Google ([http 2](http://2)). W tym miejscu należy zaznaczyć, że zezwolenie na wyjęcie telefonów i włączenie internetu zdecydowanie ożywia słuchaczy. Uczniowie otwierają stronę internetową www.translate.google.pl i wpisują sugerowany przez nauczyciela wyraz, a w kolumnie obok pojawia się jego tłumaczenie. Na początku każdy uczeń kolejno za pomocą kliknięcia w ikonę głośnika odtwarza wyraz na swoim telefonie. Następnie dzielę uczniów na 2, 3 lub 4 grupy, np. 2–3-osobowe. Telefony w każdej z grup muszą jednocześnie odtworzyć dany wyraz, co nie jest takie proste. Uczniowie bardzo się starają, odliczają, angażują się maksymalnie, aby wyraz zabrzmiał równocześnie na wszystkich telefonach. Każdy z głosów z tego chóru (czyli każda grupa uczniów) „prezentuje się”, odtwarzając jednocześnie brzmienie wyrazu na swoich telefonach. Na zakończenie chór musi zabrzmieć w całości. Na komendę nauczyciela wszyscy uczniowie równocześnie klikają przyciski i sprawdzamy, czy wszystko się powiedzie. Zazwyczaj podejmujemy jeszcze kilka prób, aby było jak najbliżej ideału.

Następnie należy sprawdzić, jak dobrze uczniowie osłuchali się z brzmieniem danego słowa i czy dobrze je wymawiają. W tym momen-

cie zamieniamy głosy odtwarzane przez telefony na głosy uczniów i proszę ich o wypowiedzenie danego wyrazu w rozmaitych konfiguracjach (w grupach, w parach, pojedynczo).

Celem tego ćwiczenia jest przede wszystkim nauczenie poprawnej wymowy wyrazu, który sprawiał trudności w tym zakresie oraz szybkie i efektywne zapamiętanie zarówno wspomnianej wymowy, jak i znaczenia oraz pisowni słowa.

Ćwiczenie może być urozmaicone. Można regulować głośność, np. jedna grupa odtwarza (lub później także wypowiada samodzielnie) słowo cicho, druga głośno lub pojedynczo – jeden uczeń cicho, drugi głośno. Uczniowie mogą także rozejść się po sali i nauczyciel może prosić każdego po kolei o to, aby włączył nagranie lub wypowiedział dane słowo.

Ewaluacja: angielskie słówka takie jak m.in. *though, thought, steamed buns, comfortable, recipe* zostały opanowane przez moje grupy. Uczniowie po długim czasie perfekcyjnie odtwarzają akcent i wszystkie głoski, które wcześniej usłyszeli. Warto zwrócić uwagę na atrakcyjność tego ćwiczenia i to, że wywołuje wśród nich dobre skojarzenia. Gdy zostali zapytani (wyrywkowo, po dwóch miesiącach od wprowadzenia słówka) o kluski parowe (*steamedbuns*), byli w stanie idealnie wypowiedzieć tę nazwę, a dowodem na miłe skojarzenia z wprowadzeniem tego wyrazu było ogólne rozbawienie. Należy dodać, że ta zabawa ćwiczy słuch mowny, a więc daje uczniom bodźce słuchowe, które następnie służą nauce wymowy.

Uwagi: nauczyciel zawsze musi sprawdzić, czy translator nie przekształca wymowy danego wyrazu i dopiero po zatwierdzeniu można tę technikę zastosować. Należy też przypominać uczniom, że translator jest dobry w przypadku sprawdzania pojedynczych wyrazów, a nie całych fraz, gdyż nie jest narzędziem doskonałym. Warto podkreślać wagę np. tradycyjnych słowników i zlecać uczniom poszukiwania wyrazów właśnie w tego typu pomocach dydaktycznych, a translator internetowy traktować jako pomoc w uczeniu się wymowy.

2.2. BIEG PO PRZEDMIOT W DWÓCH DRUŻYNACH

Zabawa ta sprawdza się szczególnie w klasach 1–3, a jej celem jest utrwalenie słownictwa z całego działu. Na dwóch stolikach/lawkach umieszczam takie same przedmioty (np. przybory szkolne, karteczki z kolorami) lub obrazki przedstawiające te przedmioty. Uczniowie ustawiają się gęśią po drugiej stronie sali. Na początku podnoszę każdy przedmiot i przypominamy wspólnie jego nazwę. Następnie przechodzę

do właściwej fazy tej zabawy. Nauczyciel wypowiada nazwę przedmiotu, pierwszy uczeń z drużyny przybiega do stolika i zabiera wspomniany przez nauczyciela przedmiot, następnie wraca do drużyny i klepinięciem w rękę umożliwia drugiej osobie wyruszenie po przedmiot. Nauczyciel wypowiada kolejną nazwę przedmiotu i druga osoba go zabiera. Zabawa trwa do wyczerpania przedmiotów. Wygrywa ta drużyna, której ostatnia osoba szybciej wróci do szeregu z ostatnim przedmiotem.

Modyfikacje: można wprowadzić zasadę prawda/fałsz. W tym wypadku lepiej sprawdzi się bieg indywidualny. Uczniowie biegną do przedmiotu, a nauczyciel wypowiada jego prawdziwą nazwę lub nazwę zupełnie innego przedmiotu. Uczeń musi szybko określić prawdziwość. W przypadku prawdy mówi: *tak/yes* i zabiera przedmiot. W przypadku fałszu mówi: *nie/no* i podaje prawdziwą nazwę przedmiotu, nie zabierając go. Za szybko i poprawną reakcję każdy otrzymuje punkt.

Uwagi: należy uwzględnić warunki lokalowe i przestrzeń w sali, aby zachować bezpieczeństwo.

2.3. KOŁO FORTUNY

Tę grę można przeprowadzić we wszystkie grupach wiekowych. Za jej pomocą można wprowadzić lub utrwalić słownictwo. Zabawa ta jest niekiedy bardzo emocjonująca i niezwykle angażuje uczestników zajęć. Uczniowie grają o punkty lub (aby oddać charakter teleturnieju) wymyślone pieniądze, złotówki, funty, dolary – związane z językiem danego państwa i – przy okazji... o honor.

Na tablicy (najlepiej interaktywnej) pojawia się tabela z drużynami i ich punktacją, hasło do odgadnięcia w postaci poziomych kresek oraz „półeczka” na litery, których nie ma w hasle, a zostały przez drużynę zaproponowane. Gdy na półce znajdzie się zbyt dużo liter, runda zostaje nierozstrzygnięta. Liczba nietrafionych liter, czyli tych, które osoba prowadząca grę wpisuje na półce, musi być dostosowana do długości hasła i jego poziomu trudności. Hasłem mogą być pojedyncze wyrazy w młodszych grupach, wyrażenia, zwroty i długie związki frazeologiczne w grupach starszych. Drużyny zaczynają grę z określonym stanem konta, np. 10 lub 20 tysięcy/punktów.

Ze względu na różne warunki techniczne, można posługiwać się kołem fortuny wyciętym z kartonu, w aplikacji elektronicznej (<http> 3) lub po prostu przeprowadzić rozgrywkę na tablicy bez użycia koła.

Zasady bez koła fortuny: za każdą trafioną literę przyznajemy 5 tysięcy/punktów, za nietrafioną odejmujemy 3 tysiące/punkty lub

5 tysięcy/punktów (młodszym uczniom odejmuje się mniejszą liczbę jednostek).

Zasady z kołem fortuny: uczniowie kręcą zrobionym przez nich kołem lub tym w specjalnej aplikacji w telefonie. Koło pokazuje liczbę punktów, którą się otrzymuje (w przypadku odgadnięcia litery) lub traci (w przypadku nietrafienia litery).

Każda drużyna czeka na swoją kolej, podczas której ma prawo do odgadnięcia jednego trafienia. W przypadku, gdy drużyna zna hasło, może je wypowiedzieć dopiero podczas swojej kolejki. Za wypowiedzenie hasła podczas kolejki innej drużyny odejmuje się ustaloną na początku sumę pieniędzy/punktów.

Zakończenie rozgrywki: w zależności od tego, ile pustych miejsc (nieodgadniętych liter) pozostało w hasle, nagroda ulega zmianie. W przypadku 6 luk – 50 tysięcy/punktów, 5–40 tysięcy/punktów, 4–30 tysięcy/punktów, 3–20 tysięcy/punktów, 2–10 tysięcy/punktów i jednej luki – 5 tysięcy/punktów – lecz to także zależy od długości hasła i liczby te należy wcześniej przemyśleć. Za błędne podanie całego hasła drużynie odejmuje się 50 tysięcy/punktów. Wygrywa drużyna, która zgromadziła najwięcej pieniędzy, po podsumowaniu wszystkich przeprowadzonych rund.

Ewaluacja: uczniowie bardzo lubią tę grę i w pełni się w nią angażują. Po długim czasie potrafią odtwarzać wyrazy i związki frazeologiczne poznane dzięki tej zabawie. Często wyznaczam jednego pomocnika w przypadku nieproporcjonalnego podziału w grupach. Zapisuje on punktację i przeprowadza rundę. Jest to szansa dla uczniów słabszych, którzy działając w drużynie, mogliby przestać się angażować, a przeprowadzając rozgrywkę, zapamiętują hasło i będą mogli czuć się w pewien sposób wyróżnieni i zachęcani do dalszej pracy na zajęciach.

2.4. ODGRYWANIE WYJĄTKOWEJ ROLI

Technika ta przeznaczona jest dla uczniów starszych – od klasy 4 wzwyż, a jej celem jest przede wszystkim utrwalenie pojedynczych słów, zwrotów i fraz w danym języku oraz wprowadzenie nowego słownictwa. Działamy na tekście – dialogu. Po poprawnym przeczytaniu z podziałem na role wprowadzam modyfikacje. Nadaję uczniom nowe role, które odbiegają od tych, które obowiązywały w dialogu, np. zwykła rozmowa dwojga nastolatków w czytance staje się kłótnią małżeńską zderzanej żony i niezwykle spokojnego męża czy rozmową dwóch raperów lub businesswoman ze swoim chytrym współnikiem.

Przeprowadzenie ćwiczenia: przeprowadzam z uczniami pogadankę na temat charakteru tych postaci i dodajemy do dialogu rozmaite słownictwo (często socjolektalne), które będzie typowe dla tych postaci i pomoże oddać ich charakter. Jest to okazja do wprowadzenia do dialogu pewnych charakterystycznych zwrotów i słownictwa.

Ewaluacja: uczniowie chętnie angażują się w nowe role i w pełni się im oddają. Kilka grup zaskoczyło mnie swoją znajomością słownictwa, chęcią ingerencji w treść dialogu i liczbą dodanych od siebie leksemów. Uczniowie mieli ogromną satysfakcję i jedna z grup pod koniec roku wyszła z propozycją, aby przeczytać wszystkie teksty ze wszystkich rozdziałów na jednych z ostatnich zajęć. Efekt był zaskakująco pozytywny. Uczniowie zapamiętali swoje postaci i potrafili je bardzo dobrze odtworzyć.

Uwagi: grupa musi wykazać się bardzo dobrą znajomością tekstu dialogu, w przeciwnym razie ćwiczenie się nie powiedzie.

3. ZAKOŃCZENIE

Proces uczenia się musi być urozmaicany w celu lepszego i trwalszego zapamiętania materiału. Każda aktywność, która pobudza ucznia do działania podczas zajęć, sprzyja przyswajaniu wiedzy. Ważnym zadaniem nauczyciela jest zachęcenie ucznia do działania i ułatwienie mu uczenia się poprzez pokazywanie różnych sposobów zapamiętywania materiału. Techniki zaprezentowane w artykule, które są przeze mnie stosowane na zajęciach, kończą się sukcesem, angażują uczniów lub często nawet pochłaniają ich bez reszty, szczególnie koło fortuny. Przy częstym stosowaniu technologii należy jednak pamiętać, żeby nie deprecjonować wartości klasycznych pomocy dydaktycznych, np. papierowego słownika. Poznane słownictwo warto utrwalać i okazjonalnie sprawdzać po pewnym czasie.

BIBLIOGRAFIA

- Dale E., 1946, *Audio-visual methods in teaching*, New York.
Fontana D., 1998, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań, s. 54–58.
Higbee K. L., 2008, *Your memory: how it works and how to improve it*, New York.
Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2013, *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
Rochovska I., 2011, *Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 2–3.

http 1: <https://helendoron.pl/hdblog/powiedz-mi-a-zapomne-pokaz-mi-a-zapamta-pozwol-mi-zrobic-a-zrozumiem/> [27.08.2019].

http 2: <https://translate.google.pl/> [27.08.2019].

http 3: <https://play.google.com/store/search?q=ko%C5%82o%20fortuny&hl=pl> [27.08.2019].

**UNCLE GOOGLE HAS A CHOIR REHEARSAL TODAY
– ABOUT LUDICAL TECHNIQS OF INTRODUCING AND CONSOLIDATING
VOCABULARY DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

Keywords: linguistics, teaching foreign languages, glottodidactics, didactics

Summary. The article presents the ludic technics the author uses during introducing and consolidating vocabulary in a foreign language classes. It provides a description of what these methods are about, how they were created, under what circumstances they could be used and what didactics could achieve thanks to them. The Conclusions show relevant reflections about using several introducing and consolidating vocabulary technics, comments and suggestions for teachers that will help them in the implementation task with the use of chosen methods.

Dorota Hrycak-Krzyżanowska



<https://orcid.org/0000-0002-2510-8961>



hrycak-krzyzanowska@puno.edu.pl



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.708>



Polish University Abroad, 238-246 King Street, Londyn W6 0RF
United Kingdom, Researcher, Humanities Institute,
Teaching in the Polish Diaspora Unit

WYKORZYSTANIE STORYTELLINGU I DIGITAL STORYTELLINGU W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DZIECI I MŁODZIEŻY W WIELKIEJ BRYTANII

Słowa kluczowe: *storytelling*, *digital storytelling*, kreatywne i twórcze myślenie, procesy mentalne

Streszczenie. Wykorzystanie opowiadań w celach edukacyjnych jest skuteczną strategią nauczania – w szczególności języków. Większość uczniów lubi słuchać opowieści. Historie mają moc, która może wprowadzić uczniów w świat wyobraźni, narysować kolorowy obraz z wieloma interesującymi postaciami. *Storytelling* jest jedną z najbardziej przydatnych metod skutecznego przyciągania uczniów do procesu uczenia się. Opowiadanie historii jest dużą szansą dla uczących się na odkrycie doświadczenia prawdziwego życia i budowania wspólnych wypowiedzi. Opowiadanie historii to metoda nauczania, która może pomóc młodym uczniom w zdobyciu wiedzy, w tym umiejętności czytania, rozwijaniu wyobraźni, tworzenia i krytycznego myślenia, dlatego też *storytelling* jest bardzo przydatny w nauczaniu języka polskiego uczniów w Wielkiej Brytanii.

Wielokulturowość oraz wielojęzyczność społeczeństw stają się faktem, któremu towarzyszą nowe wyzwania. We współczesnej nauce o kulturze badacze często odwołują się do analogii porównującej postawy uczniów do postaw *podróżnika* lub *turysty*. *Turysta* łatwo i szybko zaspokaja swoją ciekawość, zatrzymując się na płaszczyźnie języka, traktuje ją jako jedyną wykładnię danej kultury. „Podróżnik był aktywny, wyruszał w drogę, z zapalem poszukując ludzi, przygód, doznań. Turysta jest

bierny; [...] spodziewa się, że wszystko będzie przygotowane dla niego i ze względu na niego" (Boorstin, Daniel 1961: 85, cyt. za: MacCannell 2002: 162).

Strategię poznawczą *turysty* względem kultury polskiej przyjmuje zazwyczaj uczeń mieszkający poza granicami Polski, który podejmuje wysiłek nauczania się języka polskiego. Zadaniem nauczyciela będzie przybliżenie kultury, nauczanie języka i przekształcenie studenta turysty w studenta podróżnika, który będzie aktywnym uczestnikiem kultury. Utrzymanie języka polskiego za granicą, zwłaszcza jego poprawnej i starannej formy, jest trudne. Na naukę języka składają się ukierunkowane działania rodziców, szkoły oraz działania wspierające dwujęzyczność ze strony państwa polskiego. Na trudność nauki wpływ ma odejście od polskiej wspólnoty językowo-kulturowej i zanurzenie w obcym języku i kulturze. Następnym czynnikiem jest też zróżnicowana motywacja do nauki i zachowania języka ojczystego w rodzinach. Jedni starają się dbać o polszczyznę na każdym etapie pobytu za granicą, inni zaś traktują tę kwestię lekceważąco, ze wszystkich sił dążąc do jak najszybszego zatopienia się w języku otoczenia. Na dwujęzyczność jako zjawisko społeczne zwraca uwagę Władysław Miodunka (2003). Przez pojęcie bilingwizmu, które jest najczęstszym przypadkiem wielojęzyczności, rozumie on taką sytuację językową, w której mówiący używają wymiennie – w zależności od środowiska lub sytuacji – dwu różnych języków. Bilingwizm, zdaniem badacza, to również zespół różnych problemów językowych, psychologicznych i społecznych, które stają przed mówiącymi zmuszonymi do stosowania w jednej części komunikacji takiego języka, który nie jest akceptowany na zewnątrz grupy, a w drugiej części – języka oficjalnego lub języka ogólnie akceptowanego (Miodunka 2009).

Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób utrzymać i rozwinąć zainteresowanie językiem polskim i kulturą polską w diasporze polskiej na terenie Wielkiej Brytanii. Dominującą rolę w procesie promowania języka polskiego i kultury pełni edukacja, w tym szczególnie polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii. W większości szkół, z wyjątkiem tych w systemie brytyjskim, zajęcia odbywają się w czasie wolnym uczniów – są one zatem prowadzone kosztem zajęć własnych, dodatkowych, takich jak uczestnictwo w klubach sportowych i artystycznych, wypoczynku oraz kontaktu z rówieśnikami. Uczęszczanie do szkół sobotnich jest dla polskiej młodzieży dodatkowym obowiązkiem. W systemie brytyjskim uczniowie spędzają w szkole 32,5 godziny zegarowe w tygodniu, od poniedziałku do piątku. W sobotniej szkole od 3,5 do 4 godzin zegarowych.

Autorka artykułu¹, chcąc zbadać motywację uczniów do uczęszczania do polskiej szkoły, przeprowadziła badania reprezentacyjne na 135 uczniach. Przebadani zostali uczniowie SPK2 w Londynie, chętni uczniowie szkół zrzeszonych w Polskiej Macierzy Szkolnej, a także absolwenci SPK1 (w wieku 10–25 lat). Jako miejsce urodzenia badani podawali: 45,9% w Wielkiej Brytanii, a 53,3% w Polsce, pozostałe w USA. W badaniu zadane też zostało pytanie: *Czy chodziłaś / chodziłeś do polskiej szkoły?* Jego wynik wskazuje, iż 87,4% badanych uczęszczało lub uczęszcza do polskiej szkoły, a jedynie 12,6% nie miało żadnego kontaktu z polskim szkolnictwem w Wielkiej Brytanii. Bardzo ciekawe okazały się również odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego chodzisz do polskiej szkoły?* Głównym powodem uczęszczania do polskiej szkoły nie była decyzja rodziców. Na pierwszym miejscu uczniowie wskazali chęć zdobycia wiedzy o kulturze Polski i poznania języka polskiego, na drugim wskazali na zdanie egzaminów z języka polskiego na poziomie GCSE oraz A-Level, presja rodziców była na trzecim miejscu, a na czwartym chęć przebywania wśród polskich rówieśników. Wskazuje to na fakt, jak wiele zależy od szkoły, na ile jest ona atrakcyjnym miejscem dla dzieci i młodzieży, a także czy nauczyciele potrafią uczyć w interesujący sposób. Istotne jest, aby lekcje były dla młodych ludzi ciekawe, a formy pracy atrakcyjne.

Niezależnie od kraju, lekcja w klasie przypomina pod wieloma względami przedstawienie teatralne, gdzie główną sceną jest przestrzeń, po której poruszają się nauczyciel i uczniowie. Jerzy Grotowski wspomniał w swojej *Pogadance o teatrze dla młodzieży szkolnej*, iż „teatr może być także miejscem, w którym podział na tych, którzy tylko patrzą i tych, którzy tylko działają zaczyna zanikać” (Grotowski 2012, s. 674). Cisza na lekcji nie gwarantuje sukcesu dydaktycznego ani wychowawczego – nie jest ona pożądanym stanem. Tu najważniejszym elementem jest komunikacja, wzajemne zrozumienie pomiędzy nauczycielem a uczniami. Nauczyciel musi stać się przewodnikiem, który dokona wyboru materiału. Jego zadaniem będzie przybliżenie kultury, nauczanie języka i zamienienie studenta turysty w studenta podróżnika, który będzie jej aktywnym uczestnikiem. Dodatkową trudnością jest liczba kompetencji i sprawności, które uczeń musi opanować w celu płynnego posługiwania się językiem. Jest to między innymi kompetencja lingwistyczna, która dzieli się na kompetencję leksykalną i gramatyczną. Słownictwo i gramatyka tworzą podstawę

¹ Autorka artykułu jest nauczycielką języka polskiego w systemie brytyjskim w Windsor Forest College, Wellington College, w systemie polskim w Punkcie Konsultacyjnym przy Ambasadzie RP w Londynie, lektorką w Zakładzie Dydaktyki Polonijnej w PUNO oraz członkiem centralnej komisji egzaminacyjnej AQA.

umożliwiającą rozwój sprawności językowych receptywnych i produktywnych. Duży wpływ na efektywność opanowania języka mają motywacja i postawy. Motywację określa się jako zbiór procesów pobudzających, podtrzymujących i regulujących aktywność, która zbliża do wyznaczonego celu. Rozpatrując procesy motywacyjne, musimy wspomnieć o motywacji wewnętrznej i zewnętrznej. „Nauczyciel jest odpowiedzialny za motywację zewnętrzną poprzez stawianie bliskich celów, dobór odpowiednich strategii lub dostarczenie interesujących materiałów. Motywacja ma wpływ na ogólną aktywność i ukierunkowane działanie” (Brzeziński 1987, s. 110).

Najlepszym sposobem wzbudzenia motywacji u uczniów jest odpowiednie podejście nauczyciela. Jego zadaniem jest stworzenie przyjaznej atmosfery na zajęciach i dobór różnych, interesujących form aktywności. Według Jeremy’ego Harmera, w procesie uczenia i nauczania nauczyciele powinni dobierać odpowiednie metody nauczania, zgodnie z możliwościami i zdolnościami uczniów. Jest to niezmiernie ważne w klasach językowych, ponieważ poprzez odpowiedni ich dobór może zapewnić uczącym się osiągnięcie postępu w nauce (Harmer 2007). Nauczanie języka polskiego jako drugiego jest ciekawym doświadczeniem dla nauczycieli, ponieważ zmusza do poszukiwania nowych sposobów podejścia do uczenia oraz wzbudzenia zainteresowania językiem. Tak długo, jak uczący będą odbierali lekcje jako przyjemne i interesujące, tak długo będą aktywnie brali udział w procesie uczenia się.

Motywację kształtujemy nie tylko dzięki zastosowaniu tradycyjnych sposobów nauczania, ale także za sprawą korzystania z odpowiednich technik ludycznych. Teresa Siek-Piskozub twierdzi, że techniki symulacji oraz odgrywania ról (ang. *role play*) rozwijają kompetencje społeczne uczestników. Budują podstawy pracy w grupach i przyczyniają się do poprawy wymowy i intonacji oraz do płynniejszego wypowiadania się w języku obcym. Nieocenione są również korzyści płynące z wprowadzania piosenek do programu lekcji. Z jednej strony, przyczyniają się one do rozwoju kompetencji lingwistycznych. Z drugiej strony, dają uczącym się możliwość ćwiczenia oraz doskonalenia sprawności językowych, w szczególności rozumienia ze słuchu i mówienia (Siek-Piskozub 2001).

Oprócz teatralnych i narracyjnych gier fabularnych oraz pracy z piosenkami warto wymienić inne techniki ludyczne, takie jak *storytelling* i *digital storytelling*.

1. STORYTELLING

Jedną z takich technik, idealną nie tylko dla najmłodszego ucznia, jest *storytelling*, który miał swój początek w czasach, kiedy nie istniał jeszcze alfabet. Jedynym sposobem przekazywania informacji były opowiadania przekazywane z ust do ust. Historie wykorzystywały metafory i symbole, aby lepiej zobrazować idee i pomysły, pobudzały też wyobraźnię oraz budowały emocje u odbiorców. Snucie historii wciąga słuchaczy, buduje dialog i głęboko zapada w pamięć. Według Eve Malo i Julie Bullard (2000) podczas słuchania opowieści słuchacze rozwijają wyobraźnię, która jest konieczna do rozumienia opowiadania. Gregory Strong (1996) definiuje opowiadanie historii jako proces, w którym uczniowie ćwiczą kategoryzację, przewidywanie, podsumowywanie, organizowanie, porównywanie i kontrastowanie informacji. Za każdym razem, kiedy opowiadana jest historia, odbywa się nauka języka. Według wyżej wymienionych badaczy, *storytelling* wymaga umiejętności krytycznego myślenia. Jest to narzędzie wykorzystujące opowieści, które dzięki ciekawej narracji i emocjonalnemu przekazowi, może wpłynąć na słuchacza, zmienić jego sposób myślenia, sprowokować do działania. Zaletą snucia opowieści jest to, że jest bezpieczne i interesujące dla odbiorcy. Sugeruje nowe pomysły, edukuje i inspiruje.

Storytelling jest metodą, dzięki której dziecko uczy się, emocjonalnie angażując się w opowiadaną historię, rozwija swoją wyobraźnię. Wchodzi również w dialog z nauczycielem, dzięki czemu łatwiej zapamiętuje zadany materiał. Dzięki poznawaniu różnych opowieści, dziecko łatwiej łączy ze sobą fakty z innymi, poznaje konsekwencje różnych zdarzeń. Przedstawione w czytankach postaci mogą się stać dla najmłodszych autorytetami, a ich postawy – przykładami do naśladowania. Za pomocą tej metody rozwijana jest przede wszystkim umiejętność słuchania ze zrozumieniem. Uczniowie ćwiczą swoją wyobraźnię przez opowiadane historie. Mogą być emocjonalnie zaangażowani w opisywane wydarzenia, mogą utożsamiać się z postacią, próbować interpretować ilustracje. Według Jean Brewster, to *storytelling* pomaga słuchaczom odkryć ich własną kreatywność, odkryć różne rodzaje inteligencji. Rozwijają również słuchanie dla ogólnego zrozumienia, przewidywanie, zgadywanie znaczenia i stawianie hipotez. „Uczenie języka polskiego poprzez wykorzystywanie historii tworzy podstawy do nauki języka, ucząc podstawowych funkcji i struktur językowych, słownictwa i umiejętności uczenia się języka” (Brewster i in. 1992, s. 2). Przeprowadzono wiele badań wskazujących na efektywność wykorzystania

storytellingu z pedagogicznego punktu widzenia. Interesujące wnioski zaobserwowała Rebecca T. Isbell, prowadząca eksperyment w dwóch grupach uczniów w tym samym przedziale wiekowym. Jednej grupie opowiedziano 24 opowiadania, druga grupa przeczytała opowiadania. Rezultaty pokazały, że dzieci lepiej zapamiętały historie wysłuchane niż przeczytane. To samo badanie przeprowadziła autorka tekstu, pracując z uczniami klasy IV (grupa wiekowa 10–11 lat). 26 uczniów podzielonych zostało na dwa zespoły. Pierwszemu opowiedziano legendy polskie, drugi zespół przeczytał samodzielnie te same legendy. Później wszyscy zagraли w edukacyjną grę planszową i wygrał zespół, który słuchał historii. Uczniowie pamiętali więcej faktów i potrafili odpowiedzieć na zadane pytania. Poznali i zapamiętali nowe słowa oraz ich znaczenie. Następnie zagraли w domino związane z legendami, w którym również lepiej wypadli słuchacze. Na koniec zespoły zostały poproszone o opowiedzenie poznanych legend. Ciekawsze, pełne emocji oraz szczegółów były opowieści członków grupy, która słuchała. Ich opowiadania miały morał, w trakcie przedstawiania dużo gestykulowali oraz zmieniali ton głosu. Używali w swoich opowieściach wielu nowo poznanych słów. Autorka artykułu, wykorzystując *storytelling* w pracy z legendami polskimi, zauważyła duży wzrost zainteresowania oraz zaangażowania uczniów. Bardzo chętnie brali aktywny udział w lekcji, ilustrowali usłyszane historie za pomocą ćwiczenia *stopklatka, czyli zatrzymany kadr*. W nieruchomej pozycji prezentowali ważną scenę. Wpłynęło to na lepsze zapamiętanie i przyswojenie treści legend. Potwierdziły to gry, takie jak domino, w którym trzeba było dopasowywać poznane z legend słownictwo, motywy i bohaterów do ilustracji. Autorka stworzyła grę dydaktyczną na motywach legend polskich, podczas której uczniowie w formie zabawy sprawdzali swoją wiedzę. Uczniowie zainteresowani opowiadaniem historii bardzo chętnie chcą stać się *storytellerami* i to oni chcą opowiedzieć swoją historię. Na wstępie lekcji autorka często wykorzystywała grę *Story Cubes*², podczas której uczniowie, po rzucie wszystkimi kostkami, opowiadali historię, sugerując się ilustracjami na widocznych ściankach kostek. Klasa została podzielona na zespoły trzyosobowe. Każdy z zespołów rzucał 3 kostkami, ale gracze mogli również przekazywać sobie kostki, podzielić je między siebie w dowolny sposób lub rzucać wszystkimi naraz. Uczniowie rzucali kostkami i używali ukazujących się grafik jako punktu wyjścia do opowiadania swojej historii. Gdy gracze poczuli się pewniej

² *Story cubes* stworzył Rory O'Connor – irlandzki trener kreatywności i twórczego rozwiązywania problemów. Gra była wielokrotnie nagradzana na całym świecie. Dziewięć kostek umożliwia wiele wariantów rozgrywki.

i wypowiedzi ich stały się płynniejsze, autorka wprowadziła nowe zasady, które prowadziły do ustrukturyzowania opowiadań. Każda kość została przypisana do poszczególnych elementów opowiadania: wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Dzięki temu uczniowie zwracali uwagę na budowę opowiadania oraz dobór odpowiedniego słownictwa. Jest to gra, w której nikt nie wygrywa, w której nie ma złych odpowiedzi i którą można kontynuować przez dowolną ilość czasu.

Autorka stworzyła i wykorzystała alternatywne formy ćwiczeń przy użyciu kart z ilustracjami. Pierwszy zestaw kart przedstawia osiem niepowiązanych ze sobą scen (w tym przykładzie z życia Misiu). Uczniowie sami układali je w kolejności i tworzyli opowiadanie. Musieli brać pod uwagę to, aby fakty logicznie układały się w całość. Kiedy uczniowie tworzyli swoje opowieści, często wzbogacali je o swoje własne doświadczenia, dzięki czemu historie się nie powtarzały. Ćwiczenie to rozwija kreatywność, kształtuje kompetencje lingwistyczne takie jak mówienie.

Zdjęcie 1. „Historia o Misiu” – karty do *storytellingu*



Źródło: rysunki autorskie

1.1. „HISTORIA O MISIU”

Drugi zestaw kart stworzony przez autorkę jest zbiorem różnych ilustracji. Ilustracje nie są ze sobą powiązane w żaden oczywisty sposób. Są one niejednoznaczne, abstrakcyjne, wzbudzają zainteresowanie uczniów, mają duży potencjał, który można kreatywnie wykorzystać. W trakcie zajęć uczniowie losowali trzy dowolne karty, na podstawie których tworzyli historię. Za pomocą skojarzeń stymulowali swoją wyobraźnię i kreatywność. Chcąc stworzyć ciekawe opowiadanie, musieli myśleć, w jaki sposób można połączyć wylosowane karty. Ilustracje wpływają zatem na rozwój umiejętności formułowania wypowiedzi. Wariantem była praca w parach, w których uczniowie musieli stworzyć wspólnie historię. Dzięki takiej formie pracy, młodzież stała się bardziej otwarta i odważniej się wypowiadała. Taka współpraca uczyła dyskusowania i argumentowania, pokazywała, że każdy może myśleć w zupełnie inny sposób. W klasach od szkoły podstawowej do liceum karty te stanowią bazę wyjścia do tworzenia opowiadania.

1.2. „ZESTAW I”

Kolejną formą pracy może być podział klasy na mniejsze grupy tak, aby w każdej były maksymalnie cztery osoby. Każdy uczeń otrzymał trzy karty tematycznie związane z omawianą lekturą. Wybierał z nich jedną. Pierwsza osoba wykladała swoją kartę na stole przed pozostałymi, mówiąc przy tym, w jaki sposób karta ta według niego kojarzy się z lekturą. Pozostałe osoby widziały wyłożoną kartę. Następnie kolejna osoba musiała rozwinąć myśl osoby poprzedniej – odnieść się do karty leżącej na stole oraz wyłożyć jeden obrazek, wybrany ze swoich i ułożyć z nim kolejne skojarzenie. Uczniowie, spisując przygotowaną historię, jednocześnie utrwalili treść lektury. Na koniec wszystkie zespoły przedstawiały efekty swojej pracy, stali się *storytellerami* i opowiedzieli pozostałym swoją historię.

Następnym pomysłem na wykorzystanie kart było podanie tematu, np. moja przygoda wakacyjna. Pomocna była lista słów, z których korzystali, zapisanych w kolumnach, podzielonych na:

- rzeczowniki: *wypadek, plaża, muzeum*;
- czasowniki: *spać, kąpać się, łowić ryby, zwiedzać*;
- nazwy emocji: *smutek, radość, gniew*;
- typy problemów: *relacje z rówieśnikami, rodzina, tęsknota, tolerancja, samotność*.

Zdjęcie 2. „Zestaw I” – karty do *storytellingu*

Źródło: rysunki autorskie

Uczniowie musieli swoją opowieść najpierw napisać epizod po epizodzie, rozwijając w ten sposób umiejętność pisania własnych tekstów oraz wyobraźnię. W końcowym efekcie prezentowali swoją wypowiedź, ćwicząc w ten sposób umiejętność mówienia i inscenizacji. Penny Ur twierdzi, że są trzy bardzo ważne źródła wspomagające naukę języka obcego w warunkach klasy językowej: zdjęcia, historie i gry. Za ich pomocą uczniowie przez zabawę angażują się w proces nauki języka obcego. Tak długo, jak słuchacze są zainteresowani lekcją, odbierają ją jako ciekawą, będą brać aktywny udział w procesie nauczania. Zwiększa się umiejętność uczenia się poprzez odwoływanie się do emocji (Ur 1996).

2. DIGITAL STORYTELLING

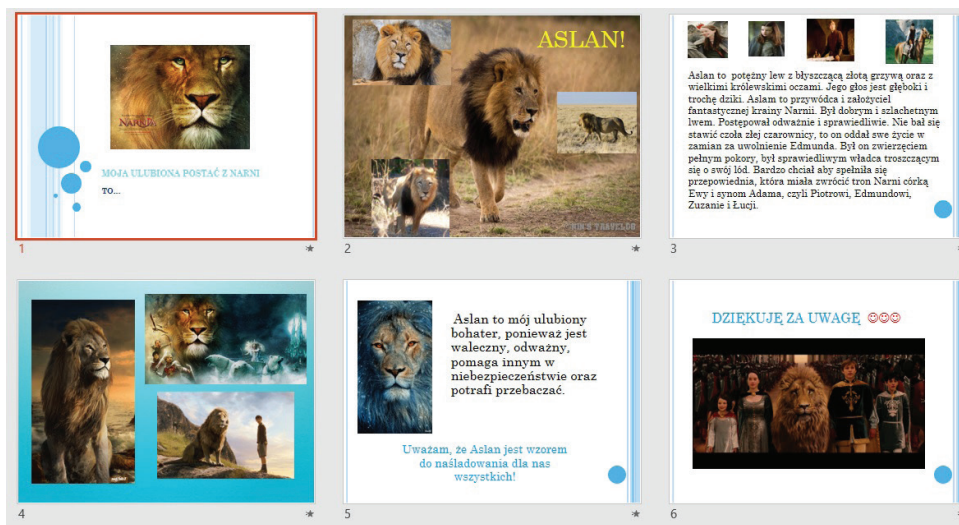
Czym jest *digital storytelling*? W najprostszych słowach jest to opowiadanie historii z wykorzystaniem cyfrowych narzędzi. Tak przygotowana opowieść jest nie tylko tekstem, ale uatrakcyjniona jest też dźwiękiem, obrazem, filmem, może nawet być interaktywna.

Wreszcie, opowieści pomagają nam radzić sobie z natłokiem informacji. Dziś szczególnie jesteśmy bombardowani przez media milionami danych: nasz mózg nieświadomie przetwarza 10 miliardów bodźców zmysłowych dziennie! Tylko niewielka ich część dociera do naszej świadomości, a jeszcze mniejsza – pozostaje w pamięci długotrwałej. Jeżeli doświadczenie nie jest wyjątkowo dramatyczne albo jeśli nie powtórzymy go odpowiednio wcześniej w formie opowieści, pamięć o nim z czasem błędnie i zanika

(Lambert 2013, s. 57).

Dla współczesnych uczniów, dorastających w erze komputerowej, techniki multimedialne są naturalne i chętnie korzystają z nich na lekcjach. Autorka z uczniami klasy czwartej wykorzystwała literaturę piękną, aby zainspirować dzieci do czytania. Na bazie przeczytanego tekstu uczniowie stworzyli swoje własne opowieści, które później prezentowali na forum klasy. W przypadku klasy czwartej były to *Opowieści z Narnii* napisane przez Clive'a S. Lewisa. Uczestnicy wybrali swojego ulubionego bohatera i stworzyli opowieść z nim związaną. Tworzyli opowieści cyfrowe – *digital storytelling*. Cyfrowe narzędzia są obecnie coraz chętniej wykorzystywane do opowiadania osobistych historii; sprzyja temu duża liczba dostępnych programów do edycji. Zwiększyła się też kompetencja techniczna użytkowników, którzy potrafią aktywnie funkcjonować w świecie internetu, czego dowodem jest liczba filmików amatorskich na YouTube. Bardzo często są to osobiste historie, pokazane przez uczniów dzięki technikom multimedialnym. Autorka, pracując z klasą licealną, podjęła problematykę związaną z życiem na emigracji. W trakcie burzliwych dyskusji ustalono wspólnie pytania, na które chcieli znaleźć odpowiedzi i młodzież przeprowadziła szereg wywiadów z przedstawicielami różnych pokoleń żyjących na emigracji w Wielkiej Brytanii. Następnie uczniowie wspólnie wybrali ciekawe wypowiedzi i stworzyli 10-minutowy film przedstawiający cienie i blaski życia na emigracji. Zaangażowanie młodych ludzi było tak duże, że postanowili zaprezentować swój film na forum całej szkoły.

Zdjęcie 3. Digital storytelling (Opowieści z Narnii)



Źródło: oprac. własne

2.1. PRZYKŁAD DIGITAL STORYTELLING

– UCZEŃ KLASY IV PRZEDSTAWIA SYLWETKĘ SWOJEGO ULUBIONEGO BOHATERA

Digital storytelling pozwala zachować historię mówioną i udostępnić ją innym online. Opowieści są wykorzystane w celach edukacyjnych – dzięki nim uczniowie poznają historię z pierwszej ręki. Młodzież z wielkim zaangażowaniem wnosi do projektu swoje umiejętności z wykorzystania komputera, starsi ludzie zaś stają się dla uczniów źródłem opowieści. Opowiadanie historii pomaga rozwijać zdolności literackie, kompetencje medialne, a także może być wykorzystywane w nauczaniu różnych przedmiotów: uczniowie mogą opowiedzieć historię znanej postaci, przedstawić osobiste historie dotyczące określonych wydarzeń lub doświadczeń, przedstawić wywiady z ich rówieśnikami z innych krajów/kultur, historie rodzinne uczniów dotyczące ich korzeni, pochodzenia, tradycji czy opowiedzieć przeczytaną książkę. Wykorzystanie multimedialnych pomaga zainteresować uczniów tematem lekcji, motywuje do pogłębiania wiedzy, wpływa na lepsze zrozumienie materiału. Tworząc własne cyfrowe opowieści, uczniowie nabywają też umiejętności planowania, organizowania i zarządzania czasem oraz rozwijają zdolności komunikacyjne, takie jak zadawanie pytań, wyrażanie opinii, budowanie narracji itp. *Storytelling* i *digital storytelling* stanowią materiał stymulujący

i wspierający naukę języka polskiego. Umożliwiają obok realizacji celów językowych, angażowanie się uczniów w proces rozwoju trzech sfer osobowości: intelektualnej, behawioralnej i emocjonalnej.

Storytelling może być bardzo skuteczną metodą nauczania o tyle, o ile jest dostosowany do poziomu biegłości uczniów, zainteresowań, wieku i potrzeb. Metoda ta okazuje się bardziej skuteczna w przypadku młodszych uczniów, którzy nie rozwinęli jeszcze myślenia abstrakcyjnego, a którzy są bardzo kreatywni i pomysłowi. Najważniejszym aspektem, który należy wziąć pod uwagę przy przedstawianiu historii, jest rozpoczęcie od krótszego i łatwiejszego przykładu, a następnie stopniowe zwiększanie długości i trudności opowieści w miarę rozwoju kompetencji uczniów. Ćwiczenia utrwalające muszą być zabawne, aby uczniowie mogli sobie łatwo i chętnie z nimi poradzić. Jako nauczyciele nie chcemy przytłaczać naszych dzieci, ale raczej motywować je, angażować w proces uczenia się. I wreszcie, od czasu do czasu, powinniśmy słuchać tego, co nasi uczniowie chcieliby przynieść na zajęcia, co spełni ich życzenia, aby zmotywować ich i dać im poczucie bezpieczeństwa dla ich pracy i postępów. Nauczyciele, używając narracyjnych opowieści, nie używają tylko języka w tekście, ale całego kontekstu, który wydobywa znaczenie. W trakcie zajęć dzieci najpierw skupiają się na znaczeniu. Nauczyciel może wprowadzać nowe słowa i struktury przez kilkakrotne powtórzenia, ponieważ kiedy uczniowie dokładnie słuchają opowieści, mogą łatwiej je zapamiętać. Opowiadane historie zapewniają naturalne powtórzenia nowych słów i sentencji. Podczas słuchania, uczniowie próbują odgadnąć znaczenia nowych słów z kontekstu. Słuchanie opowieści razem z towarzyszącą mu piosenką pozwala dzieciom usłyszeć i wchłonąć strukturę języka podświadomie, jak również usłyszeć słowa, które znają, częściej niż w każdej innej metodzie.

BIBLIOGRAFIA

- Boorstin D. J., 1964, *The image: a guide to pseudo-events in America*, Nowy York.
Brewster J., Ellis G., Girard D., 1992, *The primary English teacher's guide*, Londyn.
Brzeziński J., 1987, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa.
Grotowski J., 1957, *Pogadanka o teatrze dla młodzieży szkolnej. Teksty zebrane*, Warszawa.
Harmer J., 2007, *How to teach English*, Edinburgh.
Isbell R. T., 2002, *Telling and retelling stories: learning language and literacy*, [online] <http://ici-bostonready-pd-2009-2010.wikispaces.umb.edu/file/view/Telling+-and+Retelling+Stories.pdf> [20.04.2019].
Lambert J., 2013, *Digital storytelling: capturing lives, creating community (digital imaging and computer vision)*, Abingdon.

- Malo E., Bullard J., 2000, *Storytelling and the emergent reader*, Nowy York.
- Miodunka W. T., 2009, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Siek-Piskozub T., 1997, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Strong G., 1996, *Using literature for language teaching in ESOL. Thought Currents in English Literature*, Cambridge.
- Ur P., 1996, *A course in language teaching: practice and theory*, Cambridge.

THE POWER OF *STORYTELLING* AND *DIGITAL STORYTELLING* IN TEACHING POLISH TO LEARNERS IN UK

Keywords: *storytelling*, *digital storytelling*, constructive, creative comprehension, mental process

Summary. Using stories for educational purposes is an effective teaching strategy especially for teaching languages. Most learners enjoy listening to stories. Stories have a power, which can bring students into a world of imagination and draw a colourful picture with interesting characters. *Storytelling* is one of the most useful techniques to attract students in the learning process effectively. Telling stories provides learners with an opportunity to discover experiences of real life and the language learning together. *Storytelling* is a teaching method which can help young learners to acquire knowledge, literacy, imagination, creativity and critical thinking. Therefore, *storytelling* would be very useful in teaching the Polish language in UK.

**LUDYCZNOŚĆ
A NAUCZANIE
AKADEMICKIE**

Paulina Kaźmierczak



<https://orcid.org/0000-0002-6980-5988>



paulina.kazmierczak@unilodz.eu



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.709>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej
i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

ELEMENTY LUDYCZNE W KSZTAŁCENIU LEKTORÓW JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: ludyczność, glottodydaktyka, kształcenie akademickie, lektor, gry

Streszczenie. Artykuł wyjaśnia zasadność wprowadzania elementów ludycznych w procesie kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego. Ponadto prezentuje przykładowe zajęcia prowadzone z zastosowaniem metod ludycznych. Ich tematyka obejmuje: zajęcia wstępne, internet w pracy lektora, lekcje dla dzieci i młodzieży oraz umiejętność adaptacji gier i zabaw na potrzeby zajęć językowych. Przeprowadzone zajęcia pozwalają na wskazanie podstawowych zalet i wad pracy ze studentami w oparciu o metody ludyczne.

1. DLACZEGO LUDYCZNOŚĆ?

Temat niniejszego artykułu skłania do zadania dwóch podstawowych pytań. Pierwsze brzmi: Czym jest ludyczność? Drugie: Dlaczego jest ona istotnym elementem kształcenia przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego? Odpowiedź na pierwsze z nich można znaleźć w *Słowniku języka polskiego* PWN: ludyzm/ludyczność to 'skłonność do bawienia się, rozpatrywana jako cecha człowieka lub zjawisko kulturowe' (*Słownik języka polskiego* PWN, wyd. internetowe). W przypadku kolejnego pytania, odpowiedź nie jest już tak oczywista. Wiąże się bowiem z koniecznością wskazania przyczyny, która powoduje, iż gry oraz zabawy stanowią istotny aspekt ludzkiej egzystencji. Jednak nie sposób wskazać jednoznacznego powodu obecności owego *modus operandi* w życiu człowieka niezależnie od jego kultury i języka. Co więcej, zachowania aspirujące

do miana rozrywkowych nie są jedynie domeną ludzką. Pojawiają się również wśród zwierząt.

Celem artykułu jest ukazanie zalet płynących ze stosowania metod ludycznych nie tylko w kształceniu cudzoziemców, ale przede wszystkim w pracy z ich potencjalnymi nauczycielami. Powodów skłaniających do odwoływania się do ludyczności można szukać zarówno w sferze świadomości kulturowej, jak i wśród zależności biologicznych. Johan Huizinga w książce na temat antropologii zabawy podkreśla wieloaspektowość opisywanego zjawiska. Z jednej strony przytacza koncepcje tłumaczące, iż u podstaw gier stoi potrzeba relaksu, a także konieczność nauki przez imitację określonych zachowań, czyli próba nabycia kompetencji, które mogłyby służyć w dorosłym życiu. Z drugiej, zwraca uwagę na kwestię kształtowania ludzkiej tożsamości poprzez realizację pragnień możliwych do wprowadzenia jedynie w sztucznie wykreowanym świecie zabawy (Huizinga 1998, s. 12–14).

Nieco odmienna jest interpretacja poparta aspektem biologicznym. Według Marka Kaczmarzyka, specjalisty w stosunkowo nowej dziedzinie, jaką jest neurodydaktyka, różnorodność wpisuje się w funkcjonowanie naszego gatunku. Każdy człowiek reprezentuje jedyny w swoim rodzaju sposób postrzegania świata, a tym samym rozwiązywania napotykanych w nim problemów. Owa wyjątkowość nie dotyczy jedynie sytuacji nietypowych, ale również codziennych, np. rzeczywistości szkolnej (Kaczmarzyk 2018, s. 13–18). Odmienność ma istotne znaczenie ewolucyjne, bowiem umożliwia przystosowanie się do zmian zachodzących w otoczeniu. Zapewnia przetrwanie gatunku, choć w innej formie niż ta pierwotna (Kaczmarzyk 2018, s. 95–105).

Tym samym stosowanie elementów ludycznych podczas zajęć językowych może być dodatkowym bodźcem pobudzającym uczniów do szukania rozwiązań komunikacyjnych, które nie zawsze muszą być tożsame z propozycjami wprowadzanymi podczas lekcji. Często gra, stanowiąca rodzaj nieformalnej praktyki językowej, umożliwia zastosowanie konstrukcji, które uczestnicy zajęć słyszeli na ulicy lub podczas oglądania filmu – dużą rolę odgrywa kwestia skojarzeń między zachowaniem komunikacyjnym a dźwiękiem, miejscem, sytuacją, co nie jest możliwe, gdy chcemy wywołać podobne reakcje podczas wykonywania zadań z podręcznika, w czasie odgrywania scenek lub pracy w grupach. Ponadto różnorodność fabularna oraz odmienna mechanika gier powodują, iż kursanci uczą się zachowań w sytuacjach nieprzewidywalnych, niejednokrotnie tworzonych przez nich samych podczas określonej rozgrywki. Tego rodzaju technika pozwala na swobodne działania leksykalno-gramatyczne. Oczywiście jej wykorzystanie nie

zakłada rezygnacji z wszelkich reguł, które stanowią o poczuciu bezpieczeństwa uczestników procesu komunikacyjnego. Forma zabawy skutkuje jednak większą otwartością na modyfikację zasad, niezbędną podczas prowadzenia zajęć w grupie, którą cechuje nie tylko różnorodność biologiczna, ale również kulturowa.

Trudno wprowadzać elementy ludyczne, jeśli samemu nie doświadczyło się zajęć z ich zastosowaniem. Właśnie dlatego jest to istotny aspekt kształcenia przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego. Dowodem może być przedmiot *Warsztat lektora* prowadzony w ramach specjalizacji *Nauczanie języka polskiego jako obcego* na Uniwersytecie Łódzkim. Dzięki odbyciu cyklu ćwiczeń konwersatoryjnych (15 z 30 godzin), podczas których stosowano metody ludyczne, studenci mieli okazję, aby samodzielnie ocenić zalety i wady tego sposobu przyswajania wiedzy. Była to dla nich również niepowtarzalna szansa na weryfikację własnych pomysłów powstałych w oparciu o metodę wykorzystywaną w trakcie zajęć, gdyż zaliczenie tej części przedmiotu wymagało przygotowania lub adaptacji wybranej gry bądź zabawy, którą można zastosować podczas lekcji z obcokrajowcami.

2. LUDYCZNOŚĆ A WARSZTAT LEKTORA

W artykule zaprezentowane zostaną kolejno poszczególne zagadnienia realizowane podczas zajęć ze studentami specjalizacji glottodydaktycznej.

2.1. GRY PARAGRAFOWE – DECYZJE W PRACY LEKTORA

Pierwszy element ludyczny został wprowadzony już na początkowych zajęciach, kiedy konieczne było wyjaśnienie celowości przedmiotu *Warsztat lektora* na specjalizacji *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Student, który dopiero rozpoczyna swoją edukację w zakresie pracy z cudzoziemcami i nie miał jeszcze styczności z grupą obcokrajowców uczących się polskiego, nie ma świadomości, z jakimi wyzwaniem będzie się mierzył w trakcie kariery zawodowej. Podstawową umiejętnością przyszłego lektora jest podejmowanie decyzji. Dotyczą one rozmaitych aspektów: wyboru podręcznika, układu poszczególnych elementów lekcji, określenia poziomu biegłości językowej grupy, dostosowania metod dydaktycznych do potrzeb słuchaczy. Istotne jest, aby decyzje

były podejmowane szybko oraz z uwzględnieniem ich konsekwencji. Lektor niejednokrotnie pracuje pod presją czasu oraz w stresie. Konieczne jest zatem nabycie i rozwijanie kompetencji miękkich, które umożliwią właściwe reagowanie na zmiany zachodzące w środowisku sali lekcyjnej. Zajęcia oparte na anegdotycznych opowieściach prowadzącego również zwracają uwagę studentów na ważne aspekty ich przyszłego zawodu. Jednak warto zadbać o to, aby to początkowe – niezwykle ważne, bo wpływające na stosunek do całego przedmiotu – spotkanie z lektorem posiadającym już pewne doświadczenie, miało charakter multisensoryczny. Treści przekazywane na pierwszych zajęciach niejednokrotnie są dla słuchaczy abstrakcyjne, dlatego doskonałym sposobem na wzrost ich zaangażowania jest stworzenie sytuacji, w której będą mogli doświadczyć codziennych zmagania początkującego nauczyciela języka polskiego jako obcego. Podczas prowadzonych przeze mnie zajęć zdecydowałam się na zastosowanie gry paragrafowej. Obecnie na rynku dostępne są wielostronicowe, rozbudowane formy książkowe i elektroniczne tego typu gier. Na potrzeby *Warsztatu lektora* przygotowana została wersja skrócona, która miała postać prezentacji multimedialnej. Fabuła została dostosowana do tematyki zajęć i prezentowała kilka sytuacji, które mogą spotkać początkującego lektora. Ważną informacją jest fakt, iż historia powstała w oparciu o prawdziwe doświadczenia różnych nauczycieli jpjo. Grupa samodzielnie zapoznaje się opowieścią, czytając informacje zawarte w prezentacji, a następnie naradza się w celu podjęcia wspólnej decyzji dotyczącej kolejnych poczynań bohatera gry. Prowadzący zajęcia pełni jedynie funkcję techniczną i zajmuje się obsługą prezentacji zgodnie z wytycznymi studentów. W zależności od poczynionych wyborów losy lektora mogą potoczyć się inaczej, może on nawet stracić pracę. Gra w humorystyczny sposób pokazuje studentom wagę i konsekwencje każdej podjętej przez nich decyzji, a tym samym uświadamia, że wszystkie przedmioty specjalizacyjne mogą okazać się niezastąpioną pomocą, np. w sytuacji, gdy nauczyciel w trakcie prowadzenia lekcji zda sobie sprawę, iż nie wziął pod uwagę wszystkich zmiennych i musi nagle zweryfikować dotychczasową koncepcję zajęć.

2.2. LEKTOR JPJO W INTERNECIE

Kolejne spotkanie ze studentami, skonstruowane w oparciu o elementy ludyczne, dotyczyło wykorzystania internetu przez lektorów języka polskiego jako obcego. Wcześniej studenci zostali poproszeni o przyniesienie laptopów oraz zainstalowanie w telefonach aplikacji

skanującej kody QR. W sali rozmieszczono wycięte z kolorowego papieru kształty geometryczne (po dwa z każdego rodzaju), na które naklejono kody. Jeden z nich krył link do internetowego generatora, a drugi zadanie, które należało wykonać przy użyciu określonego programu.

Zadaniem słuchaczy było odnalezienie wszystkich odsyłaczy i skonstruowanie dziesięciu ćwiczeń językowych lub kulturowych, których treść przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 1. Generatory i zadania wykorzystane podczas zajęć

GENERATOR	ZADANIE
krzyżówek (https://progmar.net.pl/szkola/panel-nauczyciela/narzedzia/generator-krzyzowek)	Proszę stworzyć krzyżówkę z hasłem ZWIERZĘTA.
rebusów (https://www.rebusy.edu.pl)	Proszę stworzyć rebus, którego rozwiązaniem będzie wyraz ŚWIAT.
wykreślanek (http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/WordSearchSetupForm.asp)	Proszę stworzyć wykreślankę z 10 wyrazami, której tematem będzie JEDZENIE.
trimino (http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php)	Proszę stworzyć trimino na dowolny temat.
memów (https://generator.memy.pl/generatorphp?str=2#kotwa)	Proszę stworzyć mem na temat stereotypów dotyczących Polaków.
komiksów, map myśli, pocztówek (https://www.canva.com)	Proszę stworzyć komiks na temat wielokulturowości.
kodów QR (https://www.qr-online.pl/index.php)	Proszę stworzyć kod QR, który byłby przydatny na lekcji jppo.
fiszek (https://quizlet.com/goodbye)	Proszę stworzyć fiszki do 3 dowolnych słówek.
filmów z quizami (https://edpuzzle.com)	Proszę stworzyć quiz do wybranego filmu, który można wykorzystać na lekcji jppo.
quizów (https://kahoot.com) lub (https://quizizz.com)	Proszę stworzyć quiz do wybranego zagadnienia gramatycznego.

Źródło: oprac. własne

Przyjęta forma prowadzenia zajęć spowodowała początkową dezorientację studentów, która wynikała z konieczności zmiany przyjmowanej dotychczas perspektywy. Musieli chodzić po sali i skanować kody,

a następnie znaleźć na komputerach właściwy generator, do którego odsyłał link oraz wykonać zadanie, wykorzystując nowe narzędzie. Ćwiczenie wymagało czynnego udziału przyszłych lektorów, ich kreatywności w kwestii szybkiego wymyślenia konkretnej tematyki zadania. Ponadto niezbędne okazało się wykazanie biegłością w obsłudze generatorów dostępnych w internecie. Nie bez znaczenia była także umiejętność przyznania się do niewiedzy w tej dziedzinie oraz zadanie pytania lub poproszenie o pomoc. To właśnie wyjście z ławek i zmiana sposobu przyswajania informacji z biernego na czynny oraz uświadomienie sobie, że obsługa nowych narzędzi nie zawsze jest tożsama ze sprawnym poruszaniem się w świecie mediów społecznościowych stanowiły trudność dla studentów. Kolejną przeszkodą była praca pod presją czasu i konieczność wykreowania ćwiczeń o różnorodnej tematyce.

2.3. DZIECI I MŁODZIEŻ NA ZAJĘCIACH JĘZYKOWYCH

Następne zajęcia, podczas których wprowadzone zostały elementy ludyczne, dotyczyły pracy z dziećmi i młodzieżą. W sali znajdowały się trzy stoliki. Na pierwszym z nich leżały podręczniki i pomoce dydaktyczne do nauki języka polskiego jako obcego dla najmłodszych. Zajęcia rozpoczęły się od ich szczegółowego omówienia. Na drugim były różnego rodzaju przedmioty, które można znaleźć w domu, sali lekcyjnej, torbie lub w plecaku. To m.in. gumka, ołówek, kostka do gry, korek od wina, kolczyk, materiałowy woreczek, taśma klejąca, kalendarz kieszonkowy, mała piłka, mapa Łodzi, plan tras tramwajowych i autobusowych w Łodzi, odtwarzacz mp3, słuchawki, klej, nożyczki.

Na trzecim stole znajdowały się koperty, a w każdej z nich kartka z następującymi informacjami:

- liczebność grupy;
- wiek dzieci;
- narodowość;
- znajomość języków;
- inne trudności, np. dysleksja;
- zagadnienie z języka polskiego, które sprawia najwięcej problemów;
- temat zajęć, których fragment należy przygotować.

Studenci wybierali po jednej kopercie. W pierwszej turze mieli 20 minut na przygotowanie lekcji. Mogli korzystać ze wszystkich materiałów znajdujących się na stołach. Wylosowane zadanie zawierało

dokładnie sprecyzowany temat. Po upływie wyznaczonego czasu każdy w kilku słowach omawiał przygotowane zajęcia. Pozostali członkowie grupy oceniali mówiącego w skali od 1 do 3 na otrzymanych wcześniej kartach z danymi wszystkich uczestników oraz z podziałem na trzy rundy. Następnie prowadzący kładł na trzecim stole nowe koperty i rozpoczynała się druga runda. Tym razem uczestnicy mieli tylko informację, iż zajęcia powinny dotyczyć leksyki, gramatyki lub kultury. Ponadto z pierwszego i drugiego stołu zniknęła część książek oraz przedmiotów, a czas został skrócony do 10 minut. Po zakończeniu ponownie nastąpiła prezentacja i ocena. W trzeciej turze na stołach pozostał jeden podręcznik i jeden przedmiot, a tematyka zajęć była dowolna. Jednak tym razem na wykonanie zadania studenci mieli tylko 5 minut. Po zaprezentowaniu efektów pracy z ostatniej rundy i stosownej punktacji, nastąpiła dyskusja. Przyznawane oceny w skali od 1 do 3 miały stanowić przypomnienie pierwszych refleksji na temat poszczególnych koncepcji zajęć. Każdy student wskazywał jeden pomysł, który najbardziej przypadł mu do gustu oraz argumentował dlaczego, a także jeden, który chciałby udoskonalić i przedstawiał propozycje zmian.

2.4. GRY I ZABAWY – ZASADY ADAPTACJI

Ostatnie zajęcia powstałe w oparciu o metody ludyczne dotyczyły kwestii adaptowania istniejących już gier i zabaw. Pierwsza połowa zajęć polegała na zapoznaniu się z konkretnymi grami komercyjnymi – w tym przypadku *Voodoo* oraz *5 sekund* – poprzez oglądanie filmów prezentujących mechanikę i zasady gry na portalu YouTube oraz doświadczenie rzeczywistej rozgrywki. Następnie studenci oglądali adaptacje wersji komercyjnych, które przygotowano na potrzeby zajęć z cudzoziemcami i porównywali je z oryginałem, analizując podobieństwa oraz różnice.

Drugą połowę zajęć rozpoczynał wybór jednej z trzech gier typu planszowego lub karcianego oraz wylosowanie kartki z informacją o poziomie, liczebności oraz narodowości grupy, dla której należy zaadaptować grę. Podsumowaniem zajęć była prezentacja efektów tak przygotowanych materiałów. Zadanie pozwoliło uświadomić sobie trudności, które wiążą się z tego typu dostosowywaniem narzędzi pracy i stanowiło rodzaj treningu przed pełną adaptacją przygotowywaną w celu otrzymania zaliczenia z przedmiotu.

3. WNIOSKI

Cykl ćwiczeń konwersatoryjnych z zastosowaniem metod ludycznych pozwolił dostrzec, iż zmiana perspektywy adepta sztuki glottodydaktycznej przed jego pełnym wdrożeniem do odgrywanej roli może rozwinąć holistyczne spojrzenie na proces kształcenia. Dowodem jest różnica w postrzeganiu gier podczas zajęć w porównaniu z refleksjami podczas omawiania adaptacji w ramach zaliczenia przedmiotu. Na końcu cyklu zajęć studenci zwracali uwagę na cele, które przyświecają pracy z określonym rodzajem gry lub zabawy oraz na równoważną funkcję zarówno przekazywanych treści lub doskonalonych umiejętności, jak i formy ich przedstawiania.

Nie sposób jednak pominąć trudne aspekty zajęć prowadzonych w oparciu o elementy ludyczności. Przede wszystkim należy do nich kwestia odwrócenia perspektywy przyszłego lektora i powrót do dziecięcej ciekawości, która wymuszała doświadczanie wszystkiego, co nowe i nieznane. Lata szkolnej praktyki przyzwyczyły studentów, że zdobywanie wiedzy jest statyczne, co można było zauważyć podczas zadania z wykorzystaniem kodów QR. Studenci długo nie mogli się przełamać, żeby wyjść z ławek i kilkakrotnie dopytywali, czy jest to konieczne do wykonania ćwiczenia.

Kolejny problem wynikał z przyjmowania założenia, iż młody człowiek intuicyjnie korzysta z nowych technologii. Pojawił się on w momencie, gdy konieczne było logowanie się na stronach oferujących darmowy dostęp do poszczególnych generatorów. Niezbędne było poinstruowanie studentów, jak powinni to zrobić.

Stosując metody ludyczne, warto pamiętać, jak istotne jest rozbudzenie w potencjalnych lektorach pozytywnego nastawienia chociażby do części prezentowanych technik. Zaangażowany uczestnik przynajmniej jednej z gier lub zabaw to z dużym prawdopodobieństwem przyszły nauczyciel, który będzie szukał nowych sposobów atrakcyjnego przekazywania posiadanej wiedzy.

BIBLIOGRAFIA

- Huizinga J., 1998, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa.
Kaczmarzyk M., 2018, *Unikat. Biologia wyjątkowości*, Słupsk/Warszawa.
<http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php> [13.07.2019].
<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/WordSearchSetupForm.asp> [13.07.2019].
<https://edpuzzle.com> [13.07.2019].

<https://generator.memy.pl/generator.php?str=2#kotwa> [13.07.2019].
<https://kahoot.com> [13.07.2019].
<https://progmar.net.pl/szkola/panel-nauczyciela/narzedzia/generator-krzyzowek> [13.07.2019].
<https://quizizz.com> [13.07.2019].
<https://quizlet.com/goodbye> [13.07.2019].
<https://sjp.pwn.pl/szukaj/ludycznosc.html> [14.07.2019].
<https://www.canva.com> [13.07.2019].
<https://www.qr-online.pl/index.php> [13.07.2019].
<https://www.rebusy.edu.pl> [13.07.2019].

LUDICITY ELEMENTS IN EDUCATION OF TEACHERS OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: ludicity, glottodidactics, academic teaching, lector, games

Summary. The article aims at introduction of ludic elements in the process of teaching teachers of the Polish language to foreigners. The author shows examples of lessons conducted by using ludicity methods. The main topics of this lessons includes: pre-classes, internet in teacher's work, lessons for children and youth, and the ability to adapt games for lessons of a foreign language. The article describes basic advantages and disadvantages of using ludicity methods at the university and proves that they are necessary elements of the didactic process.

LUDYCZNOŚĆ W (GLOTTO)DYDAKTYCE

Justyna Groblińska
Katarzyna Kowalik



<https://orcid.org/0000-0003-3993-2203>
<https://orcid.org/0000-0002-2126-2494>



justyna.groblinska@uni.lodz.pl
katarzyna.kowalik@uni.lodz.pl



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.7.10>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny,
Instytut Romanistyki, Zakład Italianistyki,
ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź
Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny,
Instytut Romanistyki, Zakład Literaturoznawstwa Romańskiego,
ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

KONKURS „RECENSIAMO ITALIAMO” – O WSPÓŁZAWODNICTWIE ZACHĘCAJĄCYM DO NAUKI JĘZYKA I POSZUKIWAŃ LITERATUROZNAWCZYCH

Słowa kluczowe: język włoski, literatura włoska, recenzja literacka, dydaktyka języków obcych, studia filologiczne

Streszczenie. Zawarte w artykule obserwacje na temat kreatywnych form nauczania języka obcego i literatury opierają się na doświadczeniach zebranych podczas organizacji na Uniwersytecie Łódzkim w 2018 i 2019 r. dwóch edycji konkursu „Recensiamo ItaliAMO”, polegającego na tworzeniu przez studentów recenzji włoskich dzieł literackich opublikowanych po roku 2000. Pierwsza część przedstawia dydaktyczne motywacje, które skłoniły nas do zaproponowania studentom filologii włoskiej takiej formy ponadobowiązkowej aktywności oraz opis zasad uczestnictwa. Późniejsza analiza zgromadzonego dzięki wydarzeniu materiału pozwala poznać wybory czytelnicze studentów oraz ocenić ich pozytywną rolę w procesie dydaktycznym i poszerzaniu kompetencji kulturowych. Daje również podstawy do zauważenia pewnych negatywnych zjawisk, takich jak kłopoty studentów neofilologii ze stworzeniem poprawnego pod względem językowym tekstu czy brak umiejętności dostosowania się do założeń gatunkowych recenzji. Wszystkie te aspekty dostarczają cennej wiedzy, która może posłużyć do planowania zajęć z praktycznej nauki języka i literatury w kolejnych latach pracy dydaktycznej.

Upowszechnienie studiów i rozwój technologiczny znacząco wpływają na proces uczenia się języka obcego przez przyszłych filologów. Brak egzaminów wstępnych czy często pojawiająca się możliwość

rozpoczęcia studiów neofilologicznych od poziomu A0 sprawiają, że wybór kierunku nie zawsze jest decyzją definitywną i w pełni prze-myślaną¹. Zdarza się, że studenci nie kończą studiów lub uczęszczają na zajęcia bez zainteresowania wybranym kierunkiem. To w konsekwencji w wielu przypadkach skutkuje niewystarczającym poziomem motywacji do nauki. Nauczyciel akademicki prowadzący zajęcia literaturoznawcze czy te w module praktycznej nauki języka² staje więc przed wyzwaniem zmotywowania studenta do nauki. Oczywiście ma do dyspozycji takie narzędzie jak ocena, która zazwyczaj decyduje o kontynuacji studiów lub ich przerwaniu. Jak jednak zachęcić studenta do nauki, by studiował wybrany przez siebie kierunek z zainteresowaniem i entuzjazmem, a nie jedynie z poczucia obowiązku i chęci tzw. „zaliczenia”, niekiedy wręcz w myśl kontrowersyjnej zasady 3 Z – zakuj, zdaj, zapomnij? Po jakie metody należy sięgnąć, by w czasach coraz krótszych komunikatów (wpływ internetu) przyciągnąć uwagę uczącego się na dłużej niż kilka minut? I ostatnie już nasuwające się pytanie – jak zachęcić do czytania na studiach neofilologicznych³? To problemy, które jeszcze do niedawna nie istniały lub były marginalne, natomiast obecnie pojawiają się coraz częściej⁴. W obliczu takich wyzwań, odnotowywanych przez nas

¹ Badania na ten temat, odnoszące się do analizowanego także w niniejszym artykule przypadku filologii włoskiej, przeprowadzili pracownicy Katedry Italianistyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Odpowiedzi zawarte w ankietach studentów studiów stacjonarnych trzech roczników kierunku na tamtejszej uczelni pokazały, że młodzi ludzie kierowali się przy wyborze ścieżki kształcenia przede wszystkim przesłankami użytecznymi. Jako przyczynę swojej decyzji wskazywali możliwość podwyższenia kwalifikacji zawodowych. Mimo to nie potrafili jednak określić, jak mogłaby wyglądać ich ścieżka kariery po ukończeniu nauki. Chęć poznania kultury włoskiej – języka, literatury, sztuki, kultury, geografii, turystyki – stanowiła natomiast drugi najczęściej wskazywany czynnik wyboru studiów, powiązany w odpowiedziach respondentów z dążeniem do osobistego rozwoju. Aspekty pragmatyczne łączą się zatem w niemal równym stopniu z atrakcyjnym wizerunkiem kultury włoskiej (Lange-Helszke 2011, s. 121–134).

² Podajemy przykłady zajęć, jakie dotychczas miałyśmy możliwość prowadzić.

³ Najnowsze wyniki badań dotyczących czytelnictwa w Polsce nie napawają optymizmem – statystycznie ponad połowa Polaków nie czyta w ogóle, 37% czyta więcej niż 7 książek rocznie, a 9% czyta jedną książkę w ciągu 12 miesięcy (Koryś, Chymkowski 2018). Doświadczenie dydaktyczne pokazuje, że nawet studenci neofilologii wpisują się często w te niskie wskaźniki czytelnictwa. Nie dysponujemy danymi liczbowymi, które jednoznacznie potwierdziłyby tę obserwację, jednak praktyka glottodydaktyczna daje uzasadnione podstawy, by tak przypuszczać.

⁴ Jak zauważa Krystyna Koziół, to niekorzystne zjawisko jest zauważalne nawet wśród studentów tak tradycyjnie kojarzonego z wymogiem lektury licznych tekstów literackich kierunku jak filologia polska. Z tego względu szczególnie ważne jest, by poddać refleksji metody dydaktyczne stosowane w nauczaniu literatury: „I tak jak w szkole od kilkunastu już lat zmagamy się z uczniowskim pytaniem: po co czytać?, na uniwersytecie coraz częściej musimy odpowiadać na absurdalne, zdałoby się tam pytanie, o sens czytania literatury. [...] Czytanie rzeczywiście wprowadza literaturę w społeczną grę, jako język inwencyjny, pomysłowy, oryginalny, który można natychmiast wypróbować w społecznych interakcjach. Pojmuję lekturę jako relację, a nie podążanie za przewodnictwem nauczyciela do znanego mu, a ukrytego przed uczniem znaczenia. Tak rozumiana inwencja daje nam szansę na wyjście z impasu uzasadniania użyteczności czytania” (Koziół 2017, s. 135–136).

już w pierwszych latach praktyki dydaktycznej, postanowiliśmy obrąć za punkt wyjścia nasze językoznawczo-literaturoznawcze zainteresowania naukowe i zaproponować studentom dodatkową aktywność, która utwierdziłaby ich w przekonaniu o właściwym wyborze kierunku, zmotywowalaby ich do nauki, a przede wszystkim zachęciłaby do samodzielnego studiowania, sięgania po literaturę z danego obszaru kulturowego i pogłębiania znajomości języka obcego.

Celem artykułu jest przedstawienie stworzonego przez nas rozwiązania, jego założeń, efektów dydaktycznych i wniosków płynących po realizacji dwóch edycji konkursu „Recensiamo ItaliAMO”⁵.

Konkurs kierowany jest przede wszystkim do osób studiujących język włoski, ale także do innych studentów, którzy chcą sięgnąć po współczesną literaturę włoską. Zadaniem uczestników jest przeczytanie dowolnej⁶ włoskiej książki wydanej po raz pierwszy po 2000 roku i napisanie jej recenzji. Nie ma wymogu przeczytania książki we włoskiej wersji językowej, choć naturalnie takie jest zalecenie. Lektura w języku polskim umożliwia udział osobom dopiero zaczynającym naukę języka obcego (w tym przypadku włoskiego) lub nieznającym go w ogóle. Recenzja może być napisana w języku polskim, włoskim lub w obydwu⁷; podjęcie próby przetłumaczenia tekstu w języku ojczystym na język obcy jest premiowane przez jury⁸ (zwykle polscy studenci tłumaczą tekst polski na język włoski, ale bywa też odwrotnie – gdy student dwujęzyczny wyściowy tekst włoski tłumaczy na język polski). Pozostałe kryteria oceny tekstów i podstawy do nagrodzenia najlepszych recenzji to między innymi: przynależność tekstu do gatunku (w tym wypadku recenzji), oryginalne ujęcie tematu, poprawność językowa, umiejętność odwoływania się do kontekstów literackich, kulturowych i historycznych. Tekst nie musi być przychylny ocenianemu dziełu, jeśli autor potrafi uargumentować swoją krytyczną decyzję. Zgłoszone prace oceniane są przez jury, w skład którego wchodzi przedstawiciele (studenci i dok-

⁵ Włoska nazwa konkursu stworzona jest na podstawie tytułu polsko-włoskiego periodyku popularnonaukowego publikowanego od 2013 roku przez Studenckie Koło Naukowe Italianistów UE „ItaliAMO”. Człon *italiamo* to kontaminacja trzech wyrazów: *Italia* ‘Włochy’, *italiano* ‘włoski’ i *amo* ‘kocham’. *Recensiamo* znaczy ‘recenzujemy’. Jedno z tłumaczeń tytułu konkursu mogłoby brzmieć zatem: ‘Recenzujemy kochamy Włochy’.

⁶ Pozostawienie wyboru studentowi nawiązuje do poglądu, że bazowanie na zainteresowaniach i preferencjach uczącego się jest istotne w procesie nauki języka obcego (Janowska 2016, s. 44).

⁷ Jest to kontynuacja założeń redakcyjnych periodyku „ItaliAMO”, którego autorzy – nawet na poziomie A – zachęcani są do podjęcia próby przetłumaczenia swojego tekstu. Więcej o koncepcji treningu tłumaczeniowego prowadzonego na łamach czasopisma – por. Groblińska, Kowalik 2018, s. 71–82. Wszystkie numery periodyku „ItaliAMO” są w otwartym dostępie online – m.in. na stronie http://filolog.uni.lodz.pl/?page_id=2571 [12.05.2019].

⁸ Zaletom tłumaczenia tekstu w procesie uczenia się języka obcego poświęcony jest tom pod redakcją E. Lipińskiej i A. Seretny pt. *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym* (Lipińska, Seretny 2016).

toranci) SKN „ItaliAMO”, a także pracownik Instytutu Romanistyki UŁ. Najlepsze teksty są nagradzane, a także publikowane (po korekcie i redakcji) na łamach periodyku „ItaliAMO” (Kowalik 2018, 2019⁹). Większość uczestników, którym nie udało się wygrać nagrody, również ma możliwość publikacji tekstów. Wymagają one więcej pracy korektorskiej i redakcyjnej, jednak ich wydanie ma na celu zachęcenie autorów do dalszej pracy nad recenzjami, a więc także do ponownej krytycznej rewizji własnego tekstu i zdobycia doświadczenia dziennikarskiego.

Cele, jakie przyświecają organizatorom konkursu, to przede wszystkim: zachęcenie do zapoznawania się z najnowszymi wydawnictwami literatury włoskiej, promowanie czytania, które postrzegamy jako nieodzowny element wykształcenia wyższego, stworzenie warunków do napisania autorskiego tekstu recenzenckiego i jego tłumaczenia, a także zachęcenie do ponadprogramowej, samodzielnej nauki języka obcego i podkreślenie istoty poprawności językowej.

Wielokrotnie w tym tekście wybrzmiewa niepodważalna rola czytelnictwa w dydaktyce języka obcego¹⁰. Obcowanie z literaturą oferuje kontakt z najwyższym rejestrem językowym¹¹, a także niższymi, jako że tradycja literacka od lat przełamywana jest coraz nowszymi rozwiązaniami stylistycznymi, wkraczającymi nierzadko w rejestry bardzo niskie. Czytanie poszerza zasób leksykalny uczącego się, a w szczególności konstituuje znajomość stałych połączeń wyrazów czy związków frazeologicznych. Gruntuje użycie mowy niezależnej, zależnej i pozornie zależnej. Utrwala poprawną pisownię – w szczególności ortografię i interpunkcję. Z pozajęzykowego punktu widzenia rozwija wyobraźnię, wyzwala kreatywność, a przede wszystkim – gdy mowa o studiach wyższych – przekazuje wiedzę literacko-kulturowo-historyczną, poszerza horyzonty, skłania do rozważań i pogłębionych dyskusji.

Aby wykazać natomiast spójność idei organizowanego przez nasze koło naukowe konkursu z programem nauczania literatury na filologii włoskiej, należy przybliżyć podstawowe informacje na temat siatki godzin dydaktycznych bloku przedmiotów literaturoznawczych na studiach I i II stopnia¹².

⁹ W 2018 roku ukazały się teksty z pierwszej edycji konkursu. Recenzje nagrodzone w roku 2019 zostały opublikowane w 16. numerze czasopisma.

¹⁰ Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) przedstawia rozumienie tekstu pisanego jako jedną z podstawowych kompetencji uczącego się (Coste i in. 2003, s. 24, 33–34).

¹¹ Rejestr językowy rozumiemy za Mariną Beltramo i Marią Teresą Nesci jako zespół cech leksykalnych i gramatycznych odpowiednio dostosowujących przekaz językowy do danego kontekstu. Z formalnego punktu widzenia wyróżnić można między innymi rejestr niski, średni i wysoki (Beltramo, Nesci, s. 817–820).

¹² Z ich pełną treścią można zapoznać się na stronie internetowej <http://www.italianistyka.uni.lodz.pl/studia/opisy-predmiotow>.

Wprowadzeniem do literatury włoskiej na I roku studiów licencjackich jest prowadzony w języku polskim w formie wykładowej wstęp do literaturoznawstwa, podczas którego studentom przedstawiane są wybrane zagadnienia z teorii literatury. Poznają oni także narzędzia analizy tekstów oraz terminologię badań literaturoznawczych.

W drugim semestrze nauki studenci rozpoczynają kurs historii literatury włoskiej. W każdym semestrze studiów licencjackich jest on prowadzony w wymiarze 30 godzin. Zajęcia opierają się o założenia metodyki dedukcyjnej, ale wykładowcy starają się wprowadzać do nich również elementy konwersatorium językowego (elementy indukcji). W ciągu pięciu semestrów omawiane są w ujęciu chronologicznym dzieje literatury włoskiego średniowiecza, renesansu, baroku, oświecenia, neoklasycyzmu, preromantyzmu, romantyzmu, weryzmu oraz pierwszych dziewiętnastowiecznych awangard literackich.

Dopełnieniem bloku literaturoznawczego i połączeniem przekazywanych na nim treści z wiodącą na łódzkich studiach italianistycznych specjalizacją translatoryczną są zajęcia z rejestru literackiego i tłumaczeń, przeprowadzane w formie warsztatowej. W programie kursu przewidziane są: wprowadzenie teoretyczne do tłumaczeń literackich, ukazanie specyfiki tłumaczenia poezji, zapoznanie studentów z trudnościami związanymi z przekładem literackim oraz seria ćwiczeń polegających na samodzielnym przygotowaniu tłumaczenia tekstów wskazanych przez prowadzącego. Następnie na zajęciach prowadzona jest dyskusja dotycząca możliwych rozwiązań przekładowych.

Historia kolejnych epok literackich wznawiana jest już na studiach magisterskich. Tym razem blok przedmiotów literackich określany jest jako „Włoska literatura współczesna”. Studenci realizują trzy semestry tego przedmiotu. Kurs ma tym razem jednak zupełnie inny charakter, z czego wynikają istotne zmiany w sposobie prowadzenia go. Przede wszystkim na poszczególne semestry przewidzianych jest jedynie po 15 godzin zajęć. Takie zmniejszenie wymiaru zajęć spowodowane jest innym stosunkiem czasu tradycyjnego wykładu wobec zwiększonego nakładu samodzielnej pracy studentów. Zajęcia te wymagają uprzedniego przygotowania studentów, którzy muszą we własnym zakresie zapoznać się ze wskazanymi przez prowadzącego utworami bądź ich fragmentami. Wykładowca natomiast ma za zadanie z jednej strony weryfikować ich znajomość, z drugiej zaś – moderować dyskusję nad wybranymi aspektami poruszonymi w dziełach. W ten sposób studenci zapoznają się z włoską literaturą od okresu dekadentyzmu po początek drugiej połowy XX wieku.

Chronologiczny rozkład nauczania literatury ma rzecz jasna swoje niepodważalne zalety i wydaje się, że w przypadku filologii obcej nie można zastąpić go problemową prezentacją motywów. Pozwala uświadomić studentom przyczynowo-skutkowe związki procesów literackich i rozwoju kolejnych nurtów literackich, ułatwia powiązanie wydarzeń z historii literatury z dziejami historii danego kraju i powszechnej. Tak zaplanowana analiza tekstów ułatwia także studentom zauważenie i zrozumienie diachronicznych zmian językowych. Taka sytuacja sprawia jednak, że wykłady poświęcone literaturze XX wieku prowadzone są dopiero w ostatnich semestrach studiów. W przypadku rozwiązania wdrożonego w ostatnich latach w programie studiów filologii włoskiej na Uniwersytecie Łódzkim dochodzi niejednokrotnie do sytuacji, że studenci w ogóle nie mają z nią kontaktu w ramach zajęć – absolwenci studiów licencjackich w zdecydowanej większości rekrutują się na studia magisterskie i kontynuują program literatury, ale jak wiadomo, obowiązujący w Europie system boloński umożliwia im także poprzestanie nauki na poziomie licencjatu bądź rozpoczęcie innych studiów i uzyskanie tytułu magistra z zupełnie innej dziedziny. Jeśli studenci nie zdecydują zatem o samodzielnym pogłębianiu wiedzy w zakresie włoskiej literatury współczesnej, dochodzi do paradoksalnej sytuacji, w której nie znają oni dzieł, które powinny być im wyjątkowo bliskie ze względu na aktualną tematykę oraz bardziej zrozumiałe niż w przypadku dzieł napisanych we wcześniejszych epokach język. Ten dylemat stanowił jeden z głównych powodów zauważonej przez nas konieczności zastosowania alternatywnej metody dydaktycznej, jaką jest właśnie konkurs „Recensiamo ItaliAMO”.

Aby móc zinterpretować i ocenić spostrzeżenia dotyczące dydaktycznego wpływu konkursu na rozwój kompetencji językowych studentów, chcemy przedstawić podstawowe dane dotyczące analizowanego przez nas materiału. Do dwóch przeprowadzonych dotąd edycji konkursu zgłoszono blisko 20 prac. Choć liczba ta jest na razie niewielka, to na jej podstawie można zaobserwować już wyraźnie kilka tendencji, które zostaną w niniejszej części naszego artykułu omówione i skomentowane.

Przede wszystkim należy zaznaczyć, że poza jedną pracą poświęconą zbiorowi opowiadań, wszystkie recenzje dotyczyły powieści, co potwierdza, że właśnie ten gatunek literacki jest najczęściej wybierany przez studentów jako lektura czytana poza tekstami obowiązkowymi w programie studiów. Uczestnicy nie zdecydowali się na recenzowanie żadnego dramatu czy tomiku poezji, mimo że regulamin konkursu taką możliwość dopuszczał, a wręcz do niej zachęcał – podstawową zasadą akcentowaną przez organizatorów było ukazanie pełnej różnorod-

ności współczesnej włoskiej kultury literackiej. Udało się to natomiast w przypadku doboru autorów. Z ich zestawienia wynika, że Italiani sięgają często po dzieła uznanych, wielokrotnie nagradzanych autorów. Przykładem może być Paolo Giordano, autor bestsellerowej, wyróżnionej prestiżową nagrodą Premio Strega powieści *Samotność liczb pierwszych* (Giordano 2008, 2010), czy Elena Ferrante – tajemnicza autorka (bądź autor) szeroko komentowanego „cyklu neapolitańskiego” (Ferrante 2011, 2014). Nie brakuje jednak wśród analizowanych przykładów dowodów na to, że studenci w swoich czytelniczych wyborach zwracają się także ku mniej oczywistym propozycjom i dokonują poszukiwań nowych lektur według ściśle określonego przez siebie klucza. Student pasjonujący się historią starożytną zrecenzował na potrzeby konkursu najnowszą powieść filologa klasycznego i pisarza Valeria Massima Manfrediego (Manfredi 2016), a uczestniczka interesująca się kinematografią przedstawiła powieść Paola Sorrentina (Sorrentino 2015a, 2015b), reżysera nagrodzonego w 2013 r. Oscarem za najlepszy film nieanglojęzyczny *Wielkie piękno*. Autorzy dwóch prac poświęconych dziełom Susanny Tamaro (Tamaro 2012) i Niccolò Ammanitiego (Ammaniti 2001, 2003) ujawnili w swoich wypowiedziach chęć przybliżenia innym studentom, poprzez planowaną publikację, twórczości swoich ulubionych pisarzy. W przypadku *Łowcy cieni* Donata Carrisi (Carrisi 2014, 2017) kluczowy był status gatunkowy powieści – recenzująca ją studentka poszukiwała thrillera, natomiast nazwisko autora odgrywało w tym przypadku drugoplanową rolę.

Współcześnie dyskusyjną kwestią jest zazwyczaj przynależność dzieła do kultury „wyższej, elitarnej” lub „masowej, popularnej”, niemniej jednak, dokonując koniecznych uproszczeń, można uznać, że oba te typy były reprezentowane w mniejszym bądź większym stopniu w nadesłanych do oceny pracach¹³. Uczestnicy recenzowali głównie dzieła dostępne już w Polsce. Jedynie kilka prac dotyczyło powieści, które nie zostały jeszcze przetłumaczone na nasz język. Pośród wyborów czytelniczych studentów należy wyróżnić także licznie reprezentowane przykłady powieści poruszających kwestię unikalnej tożsamości kulturowej poszczególnych włoskich regionów, np. Sycylii i Sardynii, których specyfikę można uznać nie tylko za tło akcji, ale wręcz za jeden z dominujących w niej elementów.

Poza nakreśleniem najważniejszych cech recenzowanych w pracach książek, warto się także pochylić nad profilem samych uczestników konkursu. Z pewnością nie można zauważyć przewagi liczebnej

¹³ Potwierdzają to panujące na rodzimym rynku wydawniczym tendencje; najchętniej wybierane przez Polaków książki to romanse, kryminały, horrory, fantasy (Dymmel 2002, s. 87–96).

studentów pochodzących z konkretnego rocznika. Do konkursu zgłaszały się dotąd w podobnej liczbie osoby realizujące program studiów licencjackich i magisterskich, a zatem charakteryzujące się odmiennym stopniem opanowania znajomości języka włoskiego. Informacja ta została przez organizatorów odebrana bardzo pozytywnie, ponieważ pokazuje słuszność zachęcania do uczestnictwa niezależnie od poziomu zaawansowania kompetencji językowych studentów. W minionej edycji w konkursie wystartowały ponadto dwie studentki filologii romańskiej, które zaledwie kilka miesięcy wcześniej rozpoczęły naukę języka włoskiego w ramach lektoratu.

W naszej ocenie – organizatorów i wykładowców uczących przede wszystkim na zajęciach literaturoznawczych i tych z modułu praktycznej nauki języka – konkurs ma wiele zalet i przynosi dużo pozytywnych efektów dydaktycznych. Jednak dostrzegamy w nim także zjawiska, które skłaniają do refleksji, modyfikacji zasad udziału czy powrotu do sprawnego trudności zagadnienia w czasie zajęć. Przede wszystkim ze względu na otwartą i elastyczną formułę, jaką jest konkurs z nagrodami, oczekiwałybyśmy większego zainteresowania. Wygrana ma w tym przypadku kilka wymiarów, ponieważ zwycięzcy nie tylko otrzymują wartościowe nagrody rzeczowe (głównie w postaci książek), mają możliwość publikacji swoich tekstów, ale też w obecnym systemie oceny osiągnięć studenta dzięki publikacji zwiększają swoje szanse na zdobycie stypendium. Niemniej jednak czas, jaki zabiera przeczytanie książki i napisanie tekstu, wyzwania językowe, dziennikarskie i literaturoznawcze, jakie piętrzą się przed uczestnikiem, a także inne czynniki, których dotychczas bezpośrednio nam nie zasygnalizowano, zniechęcają zapewne osoby niedecydujące się na udział.

W zgłoszonych tekstach natomiast odnotowujemy zaskakującą nas, neofilologów, dużą liczbę błędów językowych popełnianych w tekstach pisanych w języku ojczystym. Młodym recenzentom znaczną trudność sprawia składnia (rozbudowane zdania wielokrotnie złożone często nie zachowują logiczno-składniowej spójności), związana z nią interpunkcja (z przykrością stwierdzamy, że nawet ćwiczone od pierwszych klas szkoły podstawowej elementarne zasady interpunkcji stanowią dla wielu osób trudność¹⁴), łączliwość leksykalna czy utrzymanie tekstu we właściwym rejestrze językowym (znacząca obecność kolokwializmów ewidentnie niepostrzeganych jako niezasadne). Przyczyn tych zjawisk upatrujemy w przyspieszonej i niedbałej komunikacji internetowo-

¹⁴ Brak poprawności w tekstach pisemnych w języku ojczystym jeszcze ewidentniej przejawia się w korespondencji studentów do wykładowców – jesteśmy w trakcie prowadzenia badań na ten temat, ale już niejeden badacz zwrócił uwagę na to zjawisko – por. np.: Andorno 2014, s. 13–32.

-telefonicznej, niższym poziomie nauczania języka ojczystego w szkołach podstawowych i średnich, a przede wszystkim właśnie z niewystarczającym stopniem odczytania młodych osób. Poza samym językiem również forma gatunkowa recenzji okazuje się dużym wyzwaniem. Teksty często ograniczone są do streszczenia fabuły, pozbawione merytorycznego wprowadzenia czy przedstawienia opinii rekomendującej lub odradzającej czytelnikom lekturę danej książki. Bywa też, że recenzenci skupiają się tylko na pochwałach, nie dostrzegają żadnych niedociągnięć w ocenianym tomie, a zatem uznają go niemalże za dzieło doskonałe. Zdarzają się też odwrotne sytuacje, w których dochodzi do nieuargumentowanej zbyt surowej i negatywnej oceny książki lub jej tłumaczenia. Jest to efekt zbyt śmiałego i niefrasobliwego podejścia do dzieła, a także braku poczucia odpowiedzialności za słowo. Liczba i rodzaj błędów martwią, ale w takiej sytuacji nie pozostaje nic innego, jak przekucie ich w wiedzę w procesie praktyki dydaktycznej i przestrzeganie przed nimi studentów.

Możemy odwołać się przy tej okazji również do wielu innych istotnych aspektów czytania współczesnych pozycji książkowych. O konieczności czytania książek przede wszystkim – w tym kontekście – w trakcie nauki języka obcego, nie musimy bowiem zapewne nikogo przekonywać. Z językoznawczego punktu widzenia obcowanie z najnowszą literaturą ma na celu poznawanie najnowszych form języka literackiego, który ewoluje i często nie reprezentuje już tak wysokiego rejestru, jak było to jeszcze niedawno. W przypadku niektórych nowych dzieł włoskiej literatury ostatnich lat mówi się o *l'italiano neostandard* ‘języku włoskim neo-standardowym’, który – w odróżnieniu od *l'italiano standard* ‘włoskiego standardowego’ uznawanego za najbliższy conceptowi języka normatywnego – czerpie z hipertekstów i języka mówionego, a zatem nie jest pozbawiony kolokwialnych, a nawet błędnych sformułowań. Ocena tego zjawiska to odrębny temat. Pewne jest, że należy zapoznawać się z najnowszymi trendami w literaturze oraz języku i przynajmniej mieć świadomość ich istnienia.

Poza zróżnicowaniem rejestrów (od najwyższego – literackiego po najniższy – potoczny, a niekiedy nawet wulgarny) w najnowszej prozie włoskiej (jak już zostało wspomniane – dotychczas uczestnicy konkursu nie sięgnęli po poezję czy dramat), czytelnik ma możliwość poznania i przyswojenia różnych odmian językowych. Naturalnym zjawiskiem dla włoskiego obszaru kulturowego jest obecność różnych dialektów, *de facto* języków¹⁵, np. friulijskiego w kryminale *Bora nera* Marca Giovanettiego (Giovanetti 2008) czy sardyńskiego w powieści *Ból*

¹⁵ Por. <http://www.treccani.it/enciclopedia/sardo/>, <http://www.treccani.it/enciclopedia/friulano/>

kamieni Mileny Angus (Angus 2006, 2008). W przypadku utworu Angus pochodząca z Cagliari główna bohaterka i jej wnuczka narratorka używają niekiedy sardyńskich określeń. Jest to zabieg czyniący postaci bardziej autentycznymi, gdyż dla sprecyzowania wypowiedzi wracają do najbliższego im języka. Dzięki temu czytelnik obcuje z wiarygodną kreacją sardyńskiej rzeczywistości i przy okazji zapoznaje się z cechami charakterystycznymi języka tamtego obszaru Włoch.

Tematyka książki niejednokrotnie skłania twórcę do sięgnięcia po socjolekt, który uwiarygodni pełnione przez postaci role społeczne. W przykładowych dziełach omówionych w pracach konkursowych pojawiły się między innymi następujące socjolekty: dziecięcy – *Niech ci się coś pięknego przysni* Massima Gramelliniego (Gramellini 2014, 2019) czy *Nie boję się* Niccolò Ammanitiego (Ammaniti 2001, 2003), dziennikarski – *Nie tacy oni straszni* Federiki Bosco (Bosco 2013, 2015) czy prawniczy – *Świadek mimo woli* Gianrica Carofiglia (Carofiglio 2002, 2009).

Lektura tekstu literackiego to wreszcie praktyczna lekcja gramatyki, bowiem na zajęciach językowych studenci często kwestionują zasadność poznawania czasu *passato remoto*, który pozornie nie jest używany we współczesnym języku (zjawisko typowe przede wszystkim dla regionów północnych), ale w rzeczywistości jest w nim silnie obecny i przede wszystkim stanowi główny filar narracji we włoskiej literaturze.

Jak zatem można zauważyć, już niewielki materiał badawczy, który miałyśmy możliwość przeanalizować pod kątem spodziewanych wpływów dydaktycznych pokazuje, że lektura współczesnych tekstów jest bardzo przydatną metodą prowadzącą do ciągłego doskonalenia kompetencji językowych, szczególnie w przypadku osób aspirujących do uzyskania dyplomu neofilologii, które powinny charakteryzować się wysokim stopniem zainteresowania nowymi zjawiskami językowymi.

Podsumowując dwuletni okres naszych obserwacji, możemy wyrazić zadowolenie z pierwszych efektów dydaktycznych i ciekawych spostrzeżeń, które nam oraz studentom przyniósł konkurs. Z całą pewnością możemy uznać, że przynajmniej częściowo zostały zrealizowane zakładane cele dydaktyczne, a w długofalowej perspektywie, jak mamy nadzieję, będą one jeszcze bardziej widoczne. Nie ulega wątpliwości, że osiągnięte zostały popularyzatorskie założenia konkursu. Jak zostało już wcześniej wspomniane, wszystkie prace uczestników pierwszej edycji zostały opublikowane w numerze specjalnym dwujęzycznego czasopisma „ItaliAMO”, które w formie papierowej dociera do większości studentów italianistyki, a w wersji elektronicznej jest szeroko udostępniane np. na stronie internetowej Wydziału Filologicznego UŁ czy internetowych grupach dyskusyjnych dla osób uczących się języka

włoskiego i miłośników włoskiej kultury. Przydatnych danych dostarcza nam też obserwacja statystyk dotyczących prowadzonej przez koło naukowe na portalu Facebook promocji najpierw konkursu, a następnie zrecenzowanych książek. W okresie następującym po zakończeniu wydarzenia koło naukowe udostępniało zdjęcia okładek powieści wraz z wybranym fragmentem recenzji, które miały zachęcać do lektury. Seria publikowanych w ten sposób postów cieszyła się stosunkowo dużym zainteresowaniem osób śledzących profil koła, i jak możemy założyć, zwróciła uwagę wielu osób na nieznane do tej pory nazwiska pisarzy i ich dzieła.

Bardziej niejednoznaczna i skomplikowana jest ocena bezpośredniego wpływu tak założonej metody na kompetencje językowe uczestników. Jako organizatorzy żywimy nadzieję, że uczestnictwo w akcji zachęci studentów do dalszego zapoznawania się z wybranymi dziełami literatury współczesnej, do sięgania po które nie obliuguje ich program nauczania, najlepiej w języku oryginalnym bądź w ramach czytania równoległego wersji włoskiej i polskiej, które uwrażliwia odbiorcę na problemy związane z przekładem literackim. Jednocześnie przyznać należy, że w tak złożonym i wymagającym długiej, systematycznej pracy procesie, jakim jest nauka języka, jednorazowe podjęcie się takiego zadania nie przyniesie wymiernych efektów dydaktycznych. To oczywiście tylko dodatkowa propozycja, która pozwala wykorzystać kompetencje doskonałe w każdym semestrze podczas zajęć z wypowiedzi pisemnej i analizy tekstu. Cenna jest jednak przede wszystkim jako materiał dla dydaktyków, którzy mogą na tej podstawie przyjrzeć się dokładniej różnorodnym problemom językowym i stylistycznym, z którymi mierzą się studenci. W odróżnieniu bowiem od krótkich wypracowań w języku włoskim, które przyszli filologowie redagują podczas zajęć, recenzje literackie tworzone według zaproponowanego przez organizatorów regulaminu pozwalają także na równoległe przyjrzenie się sprawności pisania w języku ojczystym i stosowanie się do reguł przekładu pisemnego.

Biorąc pod uwagę wymienione efekty dydaktyczne, wierzymy, że konkurs „Recensiamo ItaliAMO” stanowi korzystne dopełnienie programu studiów italianistycznych zarówno w perspektywie literaturoznawczej, jak i językoznawczej i tłumaczeniowej. Mamy nadzieję, że także w kolejnych edycjach będzie motywował coraz liczniejsze grono studentów do odkrywania włoskiej literatury współczesnej i dodatkowo, samodzielnej pracy nad wszechstronnym poszerzaniem swoich kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Ammaniti N., 2001, *Io non ho paura*, Turyn.
- Ammaniti N., 2003, *Nie boję się*, tłum. D. Duszyńska, Warszawa.
- Andorno C., 2014, *Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali*, w: M. Cerruti, E. Corino, C. Onesti (red.), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Alesandria, s. 13–32.
- Angus M., 2006, *Mal di pietre*, Rzym.
- Angus M., 2008, *Ból kamieni*, tłum. M. Woźniak, Warszawa.
- Beltramo M., Nesci M. T., 2011, *Dizionario di stile e scrittura*, Bolonia.
- Bosco F., 2013, *Non tutti gli uomini vengono per nuocere*, Mediolan.
- Bosco F., 2015, *Nie tacy oni straszni*, tłum. A. Pryciak, Warszawa.
- Carofiglio G., 2002, *Testimone inconsapevole*, Palermo.
- Carofiglio G., 2009, *Świadek mimo woli*, tłum. J. Ugniewska, Warszawa.
- Carrisi D., 2014, *Il cacciatore del buio*, Mediolan.
- Carrisi D., 2017, *Łowca cieni*, tłum. J. Jackowicz, Warszawa.
- Coste D. i in., 2003, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Dymmel A., 2002, *O potrzebie racjonalnego spojrzenia na literaturę popularną*, w: M. Juda (red.), *Książka i prasa w systemie komunikacji społecznej. Przeszłość, dzień dzisiejszy, perspektywy*, Lublin, s. 87–96.
- Ferrante E., 2011, *L'amica geniale*, Rzym.
- Ferrante E., 2014, *Genialna przyjaciółka*, tłum. A. Pawłowska-Zampino, Katowice.
- Giordano P., 2008, *La solitudine dei numeri primi*, Mediolan.
- Giordano P., 2010, *Samotność liczb pierwszych*, tłum. A. Pawłowska-Zampino, Warszawa.
- Giovanetti M., 2008, *Bora nera*, Udine.
- Gramellini M., 2014, *Niech ci się coś pięknego przyśni*, Warszawa.
- Gramellini M., 2019, *Fai bei sogni*, Mediolan.
- Groblińska J., Kowalik K., 2018, *Publikacja polsko-włoskiego czasopisma ItaliAMO jako innowacyjna metoda praktyki tłumaczeniowej*, M. Tańska, P. Sosna (red.), *Koła naukowe – szkołą twórczego działania*, Olsztyn, s. 71–82.
- Janowska I., 2016, *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków, s. 44.
- Koryś I., Chymkowski R., 2018, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2018 roku. Wstępne wyniki*, <https://www.bn.org.pl/download/document/1553593649.pdf> [12.05.2019].
- Kowalik K. (red.), 2018, „ItaliAMO”, z. 15, Łódź, w: http://filolog.uni.lodz.pl/?page_id=2571 [12.05.2019].
- Kowalik K. (red.), 2019, „ItaliAMO”, z. 16, Łódź, w: http://filolog.uni.lodz.pl/?page_id=2571 [12.05.2019].
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Lange-Helszke M., 2011, *Język i kultura Włoch – między wyobrażeniem a rzeczywistością*, w: K. Biernacka-Licznar, J. Łukaszewicz, *Nauczanie języka włoskiego na polskich uczelniach: doświadczenia i perspektywy rozwoju*, Toruń.
- Lipińska E., Seretny A. (red.), 2016, *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków.
- Manfredi V. M., 2016, *Teutoburgo*, Mediolan.
- Sorrentino P., 2015a, *Giovinezza*, Mediolan.

Sorrentino P., 2015b, *Młodość*, tłum. A. Bruś, Poznań.

Sowińska A., Kowalik K. (red.), 2013, „ItaliAMO”, z. 1–15, w: http://filolog.uni.lodz.pl/?page_id=2571 [12.05.2019].

Tamaro S., 2012, *Fuori*, Mediolan.

<http://www.italianistyka.uni.lodz.pl/studia/opisy-przedmiotow> [15.05.2019].

<http://www.treccani.it/enciclopedia/friulano/> [13.05.2019].

<http://www.treccani.it/enciclopedia/sardo/> [13.05.2019].

THE COMPETITION “RECENSIAMO ITALIAMO” – ABOUT RIVALRY THAT ENCOURAGES TO STUDY LANGUAGE AND EXPLORE LITERATURE

Keywords: Italian language, Italian literature, book review, the didactics of foreign languages, philological studies

Summary. The observations of creative forms of teaching foreign languages and literature included in this article are based on experiences gained thanks to organization of two editions of competition “Recensiamo ItaliAMO” at University of Łódź in 2018 and 2019. The competition invites students to create reviews of Italian literary works published after 2000. The first part presents didactic motivations that led us to propose such a form of optional activities to students and a description of the competition rules. The following analysis of the collected material allows to find out about students’ literary choices and to estimate their positive role in the didactic process and broadening of cultural skills. It provides also a possibility to observe such a negative phenomenon as neophilological students’ difficulties with composing a linguistically correct text or lack of capacity to use the book review’s genre rules. All these aspects provide precious knowledge that can be employed later in didactic work to plan lessons of practical language and literature.

Zuzanna Świątek



<https://orcid.org/0000-0001-5814-3192>



zuzia.swiatek@gmail.com



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.7.11>



Uniwersytet Marie Curie-Skłodowskiej,
Wydział Humanistyczny, Instytut Neofilologii, Katedra
Romanistyki, Plac Marii Curie-Skłodowskiej 4A, 20-031 Lublin

ELEMENTY LUDYCZNE W NAUCZANIU ZWIĄZKÓW FRAZEOLOGICZNYCH – ANALIZA WYNIKÓW ANKIETY PRZEPROWADZONEJ WŚRÓD STUDENTÓW ROMANISTYKI

Słowa kluczowe: frazeologia, związek frazeologiczny, strategia ludyczna, techniki zapamiętywania

Streszczenie. Należy zauważyć, iż związki frazeologiczne są z reguły trudne do zapamiętania, dlatego tak ważne jest dobranie odpowiednich metod nauczania przez nauczyciela. W nauczaniu frazeologizmów wykorzystanie strategii ludycznej powinno być istotnym elementem na lekcjach języka obcego, bez względu na grupę wiekową, aby przyspieszyć proces uczenia się. Celem niniejszego artykułu jest zbadanie, jaki poziom wiedzy posiadają studenci filologii romańskiej z zakresu frazeologii języka francuskiego oraz znajomości technik szybkiego zapamiętywania, bardzo często wykorzystywanych w strategii ludycznej. Wprowadzenie technik pamięciowych w trakcie zajęć przyczynia się zarówno do trwalszego zapamiętania danego frazeologizmu, jak i rozwoju kreatywności ucznia. Nauka poprzez zabawę zachęca studentów także do aktywnego uczestnictwa w lekcjach, co przekłada się na efekty dydaktyczne. W trakcie przeprowadzonego badania sprawdzono poziom znajomości wybranych frazeologizmów oraz technik samodzielnego uczenia się wśród studentów romanistyki. Z analizy ankiety wynika, iż studenci nie posiadają wystarczająco dużo wiedzy z zakresu frazeologii języka obcego. Jednakże, większość z nich nie spotkała się z ćwiczeniami opartymi na technikach zapamiętywania. Oprócz dydaktycznego punktu widzenia przedstawiono aspekt językoznawczy, pomagający zrozumieć różnice i podobieństwa między związkami frazeologicznymi.

1. WSTĘP

Związki frazeologiczne stanowią bardzo ważny aspekt w nauce języka obcego na wszystkich etapach nauczania, mimo to są często pomijane przez nauczycieli na zajęciach. Lepsza znajomość frazeologizmów świadczy o wyższym stopniu biegłości językowej. Należy jednak wspomnieć, iż związki frazeologiczne stwarzają wiele problemów użytkownikom języka obcego, dlatego tak istotne jest dobranie odpowiednich metod nauczania.

Przedmiotem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyników ankiety, przeprowadzonej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej wśród studentów filologii romańskiej, która miała na celu sprawdzenie znajomości związków frazeologicznych oraz sposobów samodzielnego uczenia się. Przedstawimy także, w jaki sposób nauczać frazeologizmów, wykorzystując przy tym techniki pamięciowe i wiedzę językoznawczą.

2. CZYM JEST STRATEGIA LUDYCZNA?

W nauczaniu języka obcego istotną rolę odgrywają elementy ludyczne. Łaciński termin *ludus* oznacza grę, zabawę, widowiska oraz igrzyska publiczne. Jest to także miejsce do ćwiczeń ciała i umysłu (Okoń 1987, s. 10). W procesie dydaktycznym coraz częściej nauczyciele wykorzystują strategię ludyczną, polegającą na zastosowaniu technik nawiązujących do sfery ludycznej działalności człowieka. W odróżnieniu od tradycyjnych metod nauczania, strategia ta charakteryzuje się odmiennym określeniem celu, wyznaczonego uczestnikom w procesie nauczania. Uczący się przede wszystkim mają zdobyć konkretną wiedzę i opanować wyznaczony program kształcenia, czując przy tym przyjemność oraz rozbawienie. Każdy uczeń powinien wykonać określone zadanie ze względu na chęć współdziałania czy też współpracy (Siek-Piskozub 2001, s. 11–19).

Techniki ludyczne są to działania o charakterze instrumentalnym, które stosuje się m.in. w nauczaniu języków obcych. Zaliczamy do nich zabawy językowe, gry, symulacje, techniki teatralne, happeningi oraz muzykę i śpiew (Siek-Piskozub 2001, s. 19). Ich zadaniem jest utrwalanie i rozwijanie umiejętności językowych, a także doskonalenie różnych sprawności intelektualnych, mnemotechnicznych itp. (Ibidem, s. 125). Wszelkie aktywności ludyczne są doskonałą okazją do twórczego działania. Istotne jest, aby uczniowie stosowali różnorodne strategie do osią-

gnięcia zamierzonego celu. Warto zwrócić uwagę, że techniki ludyczne wpływają na kształtowanie pożądanych zachowań, na przykład mogą przyczynić się do przezwyciężania stereotypów, uniemożliwiających uczącym się obiektywne spojrzenie na kulturę danego języka. Dzięki rozwiązywaniu krzyżówek, rebusów czy quizów, uczniowie mogą w łatwy i przyjemny sposób zweryfikować swoją wiedzę, a także powtórzyć określony materiał. Aby uczący się dostrzegli podobieństwa i różnice otaczającego nas świata, można wykorzystać żarty słowne i anegdoty (Ibidem, s. 107).

Nauka poprzez zabawę przynosi wiele korzyści, jak na przykład wzbudzenie ciekawości poznawczej wśród uczniów. Zainteresowanie stanowi główną rolę w prawidłowym rozwoju dziecka. Należy zaznaczyć, że na efektywność nauczania ma wpływ wiele czynników. Są to nie tylko odpowiednio dobrane metody i treści, ale także atmosfera w trakcie zajęć. Zabawa powinna być wykorzystywana na wszystkich poziomach kształcenia, nie należy przy tym wyłączać dorosłych. Bawienie się pomaga także rozwijać samodzielność i umiejętność podejmowania decyzji. Jest dopełnieniem tradycyjnych metod nauczania, które nie są atrakcyjne dla mózgu (Żylińska 2013, s. 158).

Warto zaznaczyć, że terminy „zabawa” oraz „gra” są stosowane w literaturze jako synonimy, ale często też uważa się je za odrębne pojęcia. Zabawa to działalność ludzka, która jest spontaniczna i dobrowolna, towarzyszy jej zadowolenie. Natomiast gra jest zabawą z określonymi regułami i kończy się wygraną lub przegraną (Siek-Piskozub 1997, s. 10–11). Z psychologicznego punktu widzenia, w przypadku dzieci zabawa odtwarza to, co wywarło na nich silne wrażenie, nawet gdy jest przykre. Poza tym redukuje napięcia poprzez powtarzanie sytuacji przykrej i nadawanie jej nowej symboliki (Freud 1976, s. 15–46). Psycholog szwajcarski Jean Piaget (1966) przyczynił się w dużym stopniu do ukształtowania koncepcji zabawy, opierającej się na teorii rozwoju psychicznego człowieka. Natomiast obecnie częściej nawiązuje się do koncepcji bardziej aktualnych, takich badaczy jak Lev Wygotsky (1978) oraz Maria Montessori (1972).

3. ZWIĄZEK FRAZEOLOGICZNY A NAUCZANIE

W niniejszym artykule termin „związek frazeologiczny” rozumiemy jako „społecznie utrwalone połączenia wyrazów wykazujące nieregularność pod jakimś względem”, a jego znaczenie nie wynika ze znaczeń

komponentów. Jest to definicja zaproponowana przez Andrzeja Lewickiego i Annę Pajdzińską (2001, s. 315). Dzielą oni związki frazeologiczne ze względu na funkcje składniowe, czyli na frazy, zwroty, wyrażenia rzeczownikowe, wyrażenia określające oraz wskaźniki frazeologiczne¹. Taki sam podział proponują Gaston Gross (1996) i Salah Mejri (1998).

Frazeologizmy stanowią ważny, a zarazem trudny do opanowania element systemu leksykalnego każdego języka obcego. Problemem tym zajęli się niemieccy, hiszpańscy oraz polscy badacze (Ettinger 2014; González Rey 2014; Sułkowska 2009, 2013, 2018; Targońska 2017), dając początek nowej dyscyplinie naukowej z obszaru językoznawstwa stosowanego, jaką jest frazeodydaktyka. Jej celem jest rozwój różnych kompetencji frazeologicznych, zarówno w L1, jak i w L2 (Sułkowska 2018, s. 169–170).

Nauczając frazeologii, nauczyciel języka obcego powinien znać podstawową terminologię frazeologiczną oraz posiadać wiedzę na temat tego, jakie związki frazeologiczne używane są najczęściej w danym języku. Niestety, jak do tej pory, dorobek naukowy dotyczący frekwencji frazeologizmów jest niewielki. Należy zwrócić uwagę, iż istnienie korpusu językowego ze związkami frazeologicznymi jest niezbędne do opracowania efektywnych ćwiczeń dydaktycznych. Według Kariny Giel (2016), dzięki korpusom wiemy, jakich idiomów należy nauczać na poszczególnych etapach kształcenia. Frazeologizmy z reguły są trudne do zapamiętania, gdyż zawierają więcej niż jeden komponent oraz mają znaczenie przenośne.

W nauczaniu języka obcego bardzo ważny aspekt stanowią kolokacje, gdyż wiele błędów wynika właśnie z niepoprawnego stosowania reguł kolokacyjnych (Sułkowska 2018, s. 171). Gross (1996) podkreśla, iż problemem w procesie uczenia się związków frazeologicznych jest niezrozumienie ich globalnego sensu przez uczniów, pomimo rozumienia wszystkich znaczeń komponentów danego frazeologizmu. Jak zaznaczają Lewicki i Pajdzińska (2001, s. 315) frazeologizmy powinny być zapamiętywane w całości. Według Leona Zaręby (2004) uczący się napotyka różne trudności, przyswajając związki frazeologiczne. Należą do nich między innymi rozbudowana struktura frazeologizmów czy też nieregularność składniowa.

¹ Lewicki i Pajdzińska (2001) frazami nazywają frazeologizmy, które pełnią funkcje zdania. Zwroty charakteryzują się obecnością czasownika, a wyrażenia rzeczownikowe są przystosowane do funkcji rzeczowników. Wyrażenia określające służą do określania innych wyrazów, jak i wyrażen, zaś wskaźniki frazeologiczne to frazeologizmy pełniące funkcję pomocniczą.

4. TECHNIKI PAMIĘCIOWE

Techniki mnemoniczne są narzędziami umysłowymi, pomagającymi zatrzymać materiał w pamięci oraz umożliwiającymi przywołanie go w każdym momencie, gdy tylko pojawi się odpowiedni sygnał. Do mnemotechnik zaliczamy m.in. akronimy, rymowanki, łańcuchową metodę skojarzeń, metodę słów kluczowych czy też tzw. pałac pamięci² pozwalający organizować i przechowywać w umyśle większe ilości materiału. Skuteczną metodą jest stosowanie quizów, gdyż zapewniają wiarygodny pomiar opanowanego materiału. Technik pamięciowych istnieje bardzo dużo, natomiast elementem wspólnym jest ich pewnego rodzaju struktura. Mogą one dotyczyć układu liczb, planów pomieszczeń, aforyzmów, a nawet szlaków podróży (Brown i in. 2014). Tworzenie zabawnych historyjek czy łączenie ze sobą elementów wykraczających „poza schematy” sprawia, że ćwiczymy swój mózg. Dzięki technikom pamięciowym rozwijamy swoją kreatywność i wyobraźnię (Boral, Boral 2013, s. 15–16). Gdy w trakcie nauki wykorzystujemy różne zmysły, wówczas zostaje pobudzonych więcej struktur, co prowadzi do trwalszego zapamiętania materiału. Z przeprowadzonych badań nad mózgiem wynika, iż wszelkie informacje mające zabarwienie emocjonalne zostają łatwiej zapamiętane w porównaniu do informacji neutralnych (Żylińska 2013, s. 20). Warto zaznaczyć, że uczących się motywują historie, uczucia oraz inni ludzie. Nie są to fakty czy też zebrane dane, jak mogłoby się wydawać (Spitzer 2011, s. 123). To właśnie poprzez historie można wzbudzić u kogoś szereg emocji.

Poniżej znajdują się przykłady ćwiczeń z zastosowaniem technik pamięciowych, które można wykorzystać w trakcie nauczania związków frazeologicznych.

Ćw. 1. Ułóż krótkie i zabawne zdanie ze związkiem frazeologicznym w podanym znaczeniu.

broyer du noir – être déprimé ('mieć czarne myśli, być przygnębionym')

.....

Ćw. 2. Wymyśl do podanego akronimu zdanie w języku polskim, odnoszące się do znaczenia frazeologizmu, na podstawie podanego przykładu.

travailler au noir ('pracować na czarno')

TaN – Ten Anglik nie pracuje legalnie.

² Według Petera C. Browna i in. (2014) jest to technika wywodząca się ze starożytnej Grecji oparta na metodzie systemu miejsc. Jej zadaniem jest łączenie obrazów umysłowych z ciągiem miejsc fizycznych. W ten sposób jesteśmy w stanie przywołać zapamiętane treści – w momencie pojawienia się właściwego sygnału.

tomber dans les pommes (perdre connaissance, s'évanouir
– 'stracić przytomność, zemdleć')

TDP –

Ćw. 3. Z podanymi związkami frazeologicznymi wymyśl zabawną historyjkę. Spróbuj użyć co najmniej dwóch przymiotników w każdym zdaniu.

raconter des salades (raconter des mensonges – 'kłamać'), *jeter l'argent par les fenêtres* (être très dépensier – 'być rozrzutnym'), *un coup d'épée dans l'eau* (un acte inutile, sans effet – 'bez skutków')

.....

Ćw. 4. Przyporządkuj podane frazeologizmy pod względem wymienionych kategorii w poniższej tabeli.

couper les cheveux en quatre, *avoir la banane*, *être muet comme une carpe*, *être chou*, *avoir le coeur sur la main*, *être fidèle comme un chien*, *avoir la tête dans les nuages*, *être une asperge*

<i>Les parties du corps</i>	<i>La nourriture</i>	<i>Les animaux</i>

Do ćwiczeń warto dodawać obrazki, gdyż pomagają one w tworzeniu trwalszych skojarzeń. Na przykład można przedstawić uczniom dwa rysunki odnoszące się do jednego frazeologizmu. Jeden obrazek ilustrowałby znaczenie dosłowne, a drugi – przenośne. Następnie zadaniem uczących się byłoby ułożenie krótkiej historyjki z wykorzystaniem obu tych znaczeń. Nauczyciel języka obcego może podzielić związki frazeologiczne tematycznie, np. zwierzęta, części ciała, żywność itp. W każdej grupie możemy podzielić frazeologizmy na kategorie, które dodatkowo pomogą uczącym się zapamiętać materiał z zajęć. W przypadku związków frazeologicznych zawierających różne nazwy z pola pojęciowego muzyki, można wyodrębnić między innymi frazeologizmy mające w składzie nazwy instrumentów, utworów muzycznych, tańców, terminy związane ze sposobem wykonywania utworu. Co więcej, każdą podkategorię można podzielić na kolejne podgrupy, na przykład do instrumentów dętych (*les instruments à vent*) zaliczamy flet (*la flûte*). W języku francuskim ze słowem „flet” można wyróżnić frazeologizm *jouer des flûtes* 'uciekać bardzo szybko', *se tirer des flûtes* 'uratować się'. Zadaniem osoby nauczającej jest zapisanie na tablicy również polskich ekwiwalentów związków frazeologicznych. Należy wziąć pod uwagę, że niektóre z nich będą miały swój odpowiednik dosłowny, jak *fier comme un paon* 'dumny

jak paw”, jeszcze inne będą różnić się jednym słowem, obecnością lub brakiem jakiegoś wyrazu. Będą też frazeologizmy w całości inne, które zachowują to samo znaczenie. Nauczyciel może zaprezentować związki frazeologiczne z ekwiwalentami w formie mapy myśli wraz z prostymi obrazkami, żeby przyspieszyć proces uczenia się. Warto zaznaczyć, że nauczający powinien wiedzieć, w jaki sposób tworzyć je efektywnie. Mogą mu w tym pomóc programy do tworzenia map myśli, takie jak FreeMind, XMind, MindMup 2 oraz Coogle. Warto zwrócić uwagę, że powyższe grupowanie materiału może przyczynić się do trwalszego zapamiętania związków frazeologicznych, ze względu na tworzenie się nowych połączeń neuronowych w mózgu.

Aby zidentyfikować frazeologizmy, można odwołać się do wybranej klasyfikacji jednostek, w tym do typologii funkcjonalnej związków frazeologicznych Andrzeja Lewickiego, na przykład wyrażenia rzeczownikowe: *grosse légume* ‘gruba ryba’; zwroty: *hausser les épaules* ‘wzruszyć ramionami’; wyrażenia określające: *à première vue* ‘na pierwszy rzut oka’; frazy: *Vogue la galère !* ‘Niech się dzieje, co chce!’ itp. Dzięki takiej klasyfikacji osoby uczące się będą wiedzieć przede wszystkim, z jakich komponentów składa się związek frazeologiczny. W przypadku nauczania studentów filologii obcej można wykorzystać metodę kontrastystyczną, żeby osoby uczące się mogły dostrzec więcej różnic i podobieństw, wynikających z porównania ze sobą dwóch języków – w tym, jakie zachodzą relacje pomiędzy nimi, czy istnieją warianty, czy występują zapożyczenia (np. *faire avancer le schmilblick* ‘robić postępy’), czy dany frazeologizm ma swój dosłowny odpowiednik w drugim języku (*fidèle comme un chien* ‘wierny jak pies’). Poza tym uczniowie poznają różnice kulturowe i historyczne (*soûl comme un Polonais* ‘pijany jak Polak’). Istotną kwestią pomagającą w przyswajaniu związków frazeologicznych jest znajomość frazeologii języka ojczystego. W ten sposób osobom uczącym się będzie łatwiej zapamiętać zwroty i wyrażenia w języku obcym, ponieważ będą w stanie w wielu przypadkach znaleźć odpowiedni ekwiwalent.

5. ANALIZA ANKIETY

W celu zbadania zarówno znajomości technik uczenia się, jak i poziomu wiedzy z zakresu frazeologii języka francuskiego, przeprowadzono ankietę wśród studentów filologii romańskiej na Uniwersytecie Marie Curie-Skłodowskiej. Łącznie w badaniu wzięło udział 67 respondentów w wieku od 18 do 25 lat. Ankieta składała się z 8 pytań. Najwięcej ankietowanych to studenci 1. roku studiów I stopnia, którzy stanowili 32,8%

respondentów. 26,9% badanych to studenci 2. roku studiów II stopnia, natomiast 19,4% to romanisci z 2. roku studiów I stopnia. Najmniej liczni byli studenci 3. roku studiów I stopnia – 11,9% oraz 1. roku studiów II stopnia – 9%. Średnia arytmetyczna wieku studentów romanistyki wynosiła w przybliżeniu 5 lat.

Pierwsza seria pytań dotyczyła sposobów samodzielnego uczenia się związków frazeologicznych, jakie znają i stosują ankietowani. Aż 49% badanych uczy się frazeologizmów na pamięć, nie korzystając z żadnych technik. 21% studentów kojarzy poszczególne słowa z obrazami lub innymi słowami, zaś 16% respondentów używa słownika z kontekstami lub przepisuje związki frazeologiczne z tekstu. 12% to osoby uczące się za pomocą fiszek, 9% uczy się z blogów lub korzysta z kolorowych karteczek, 4% ogląda filmy, 4% rozmawia z rodzimymi użytkownikami języka i kolejne 4% buduje zdania z frazeologizmami. Reszta odpowiedzi ankietowanych stanowi mniej niż 4%. Jedynie 2% osób uczy się za pomocą zabawnych historyjek. Inne techniki pamięciowe nie zostały wymienione przez badanych.

Kolejna seria pytań miała na celu sprawdzenie, czy studenci spotkali się z podobnymi ćwiczeniami z wykorzystaniem mnemotechnik na zajęciach języka obcego (na podstawie czterech przykładowych zadań). Ćwiczenia zawierały na przykład obrazki, akronimy oraz zabawne historyjki. Na końcu tej sekcji studenci zostali poproszeni o ocenienie przedstawionych ćwiczeń. Aż 29,9% osób oceniło je bardzo dobrze, 22,4% – dobrze, a 23,9% – raczej dobrze. 22,4% ankietowanych zaznaczyło odpowiedź – trudno powiedzieć, a jedynie 1,5% – raczej nisko. Wynika z tego, że większości studentów podobają się ćwiczenia z wykorzystaniem mnemotechnik.

Następnie sprawdzono, jakie związki frazeologiczne są przez studentów znane i jak często ich używają. W ankiecie przedstawiono 18 przykładów frazeologizmów w języku francuskim, zaczerpniętych z podręczników przeznaczonych do nauki języka francuskiego o różnym stopniu zaawansowania. Poniżej została umieszczona tabela, wskazująca liczbę osób uznających dany frazeologizm za „nieznany” (w ankiecie uczestniczyło 67 osób).

Tabela 1. Wyniki badań dotyczące znajomości związków frazeologicznych

Lp.	Związek frazeologiczny w języku francuskim	Ekwiwalent w języku polskim	Frazeologizm uznany za „nieznany”
1.	<i>être mal à l'aise</i>	‘czuć się nieswojo’	20
2.	<i>à toute allure</i>	‘całym pędem, pełnym gazem’	28

Tabela 1 (cd.)

Lp.	Związek frazeologiczny w języku francuskim	Ekwiwalent w języku polskim	Frazeologizm uznany jako „nieznany”
3.	<i>tomber amoureux de qqn</i>	‘zakochać się w kimś’	1
4.	<i>d'arrache-pied</i>	‘nieprzerwanie, bez wytchnienia’	38
5.	<i>faire attention à qqn/qqch.</i>	‘zwrócić uwagę na coś/na kogoś’	3
6.	<i>se mettre dans le bain</i>	‘wpakować się w tarapaty, wrobić się’	25
7.	<i>avoir la chair de poule</i>	‘mieć gęsią skórkę’	20
8.	<i>en avoir assez</i>	‘mieć czegoś dosyć’	13
9.	<i>un froid de canard</i>	‘zimno jak diabli’	5
10.	<i>avoir du pain sur la planche</i>	‘mieć jeszcze wiele do zrobienia, mieć dużo pracy’	27
11.	<i>être rouge comme une tomate</i>	‘czerwony jak burak’	4
12.	<i>avoir le cœur gros</i>	‘być smutnym’	12
13.	<i>poser un lapin</i>	‘wystawić kogoś do wiatru’	24
14.	<i>grosse légume</i>	‘gruba ryba’	33
15.	<i>travailler au noir</i>	‘pracować na czarno’	11
16.	<i>comme deux gouttes d'eau</i>	‘jak dwie krople wody’	13
17.	<i>tirer le diable par la queue</i>	‘klepać biedę’	23
18.	<i>être doux comme un agneau</i>	‘być łagodnym jak baranek’	7

Źródło: oprac. własne

Z powyższych danych wynika, iż najmniej znane okazały się dla studentów związki frazeologiczne, takie jak *d'arrache-pied*, *grosse légume*, *à toute allure*, *avoir du pain sur la planche*, *se mettre dans le bain*. Natomiast niemal wszyscy ankietowani znają frazeologizm *tomber amoureux de qqn*.

W ostatniej sekcji badana grupa została poproszona o podanie polskich odpowiedników do trzech frazeologizmów w języku francuskim. Aż 95,5% studentów nie wpisało właściwego ekwiwalentu w języku polskim w przypadku związku frazeologicznego *être soupe au lait*. Frazeologizmu *casser sa pipe* nie zna aż 86,4% badanych. Najmniej trudności sprawił związek *perdre la tête*, gdyż 63,6% respondentów wpisało prawidłowy odpowiednik. Warto zwrócić uwagę, że w tym przykładzie wystarczyło przetłumaczyć komponenty dosłownie, aby wskazać właściwy ekwiwalent.

6. ZAKOŃCZENIE

W nauczaniu związków frazeologicznych istotną rolę odgrywają elementy ludyczne, w tym mnemotechniki, gdyż pomagają one uczącym się szybciej i trwalej zapamiętać materiał dydaktyczny oraz rozwijają kreatywność. Ponadto za pożyteczną technikę można uznać poklasyfikowanie frazeologizmów w obrębie sfer tematycznych oraz przedstawianie ich w formie map myśli.

Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci filologii romańskiej nie znają w wystarczającym stopniu frazeologii języka francuskiego – nie potrafią podać prawidłowych odpowiedników w języku polskim. Należy też dodać, że większość ankietowanych nie zna strategii przyswajania frazeologizmów czy też nie spotkała się z ćwiczeniami z wykorzystaniem technik pamięciowych w trakcie zajęć języka obcego. Respondenci najczęściej uczą się wyrażen na pamięć lub kojarzą poszczególne słowa z obrazami oraz innymi słowami. Inne metody, jakie stosują ankietowani, to przepisywanie związków frazeologicznych z tekstu, oglądanie filmów, rozmowa z native speakerem, budowanie zdań oraz nauka za pomocą słownika z kontekstami, fiszek, blogów i kolorowych karteczek. Najwięcej trudności sprawił romanistom związek frazeologiczny *d'arrache-pied*, a najmniej – *tomber amoureux de quelqu'un*. Studentom o wiele łatwiej podać właściwy ekwiwalent, gdy można przetłumaczyć frazeologizm dosłownie.

Wydaje się, że w celu opracowania ćwiczeń z frazeologizmami, glotodydaktycy powinni brać pod uwagę frekwencję zwrotów i wyrażen, aby proponować połączenia rzeczywiście używane we współczesnym języku. Na lekcjach języka obcego student powinien zdobywać taką wiedzę i umiejętności, które będzie mógł wykorzystać w sytuacjach kontaktu z danym językiem. Jak powszechnie wiadomo, lepsza kompetencja w zakresie frazeologii świadczy nie tylko o wysokim poziomie znajomości języka przez ucznia, ale też o jego wiedzy kulturowej. Poza tym, posługując się związkami frazeologicznymi uczniowie mogą wyrazić swoje uczucia i emocje, ponieważ struktury te są nacechowanymi ekspresywnie znakami.

BIBLIOGRAFIA

- Boral B., Boral T., 2013, *Techniki zapamiętywania*, Warszawa.
- Brown P. C. i in., 2014, *Make it stick. The science of successful learning*, Cambridge.
- Ettinger S., 2014, *Le problème de l'emploi actif et/ou de connaissances passives des phrases chez les apprenants de langues étrangères*, w: I. González Rey (red.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Fernelmont, s. 17–38.
- Freud S., 1976, *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa.
- Giel K., 2016, *Praktyka frazeodydaktyczna na przykładzie nauczania języka chorwackiego polskich studentów kroatystyki*, Poznań.
- González-Rey I. (red.), 2014, *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Fernelmont.
- Gross G., 1996, *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*, Paris.
- Lewicki A., Pajdzińska A., 2001, *Frazeologia*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 315–318.
- Mejri S., 1998, *Le figement lexical: descriptions linguistiques et structuration sémantique*, „L'information Grammaticale”, nr 76.
- Montessori M., 1972, *The Secret of Childhood*, New York.
- Okoń W., 1987, *Zabawa i rzeczywistość*, Warszawa.
- Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., 1997, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa.
- Spitzer M., 2011, *Jak uczy się mózg*, Warszawa.
- Sułkowska M., 2009, *Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère*, „Neophilologica”, nr 21.
- Sułkowska M., 2013, *De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques*, Katowice.
- Sułkowska M., 2018, *Frazeodydaktyka i frazeotranslacja jako nowe dyscypliny frazeologii stosowanej*, „Applied Linguistics Papers”, nr 25(2).
- Targońska J., 2017, *Frazeodydaktyka i jej rola w rozwijaniu (wybranych elementów) kompetencji leksykalnej*, „Prace Językoznawcze”, nr XIX(4).
- Vygotsky L., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA.
- Zaręba L., 2004a, *Les locutions idiomatiques en philologie romane. Une approche didactique*, w: L. Zaręba (red.), *Szkie z frazeologii porównawczej francusko-polskiej i polsko-francuskiej. Esquisses de phraséologie comparative franco-polonaise et polono-française*, Kraków, s. 159–169.
- Zaręba L., 2004b, *Polsko-francuski słownik frazeologiczny*, Warszawa.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

TEACHING PHRASEMES BY APPLYING LUDIC ELEMENTS

Keywords: phraseology, idiomatic expression, ludic strategy, memory techniques

Summary. It should be noted that phrasemes are usually difficult to remember, which is why it is vital for the teacher to choose the appropriate methods. Regardless of the age group, the use of a ludic strategy should be a significant element of foreign language lessons when teaching idiomatic phrases in order to improve the learning process. The aim of this paper is to examine the knowledge that students of Roman philology have in the field of phraseology of the French language and their knowledge of the accelerated learning techniques, very often used in the ludic strategy. The introduction of memory techniques during classes contributes to a lasting memorization of a given idiomatic expression, as well as the development of student's creativity. Play-based learning also encourages students to actively participate in lessons, which translates into didactic effects. The research investigated the knowledge of certain idiomatic phrases among the students of Roman studies as well as their individual learning techniques. The analysis of the survey shows that students do not have enough knowledge in the field of foreign language phraseology. What is more, most of them have never encountered any exercises based on memorization techniques. Apart from the didactic, the linguistic aspect is also presented to help understand the differences and similarities between the phraseological compounds.

LUDYCZNE TECHNIKI NAUCZANIA

Agnieszka Karolczuk



<https://orcid.org/0000-0002-9840-4833>



a.karolczuk@uksw.edu.pl



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.7.12>



Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Językoznawstwa, Katedra Językoznawstwa Współczesnego i Ogólnego, ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa

POTENCJAŁ GRY JĘZYKOWEJ CZASOWNIKÓW POLSKICH (GŁÓWNIEM W TWÓRCZOŚCI JEREMIEGO PRZYBORY)

Słowa kluczowe: gra językowa, komizm, ironia, czasownik, Jeremi Przybora

Streszczenie. Gry (w tym językowe) są zwykle działaniami dydaktycznymi o charakterze ludycznym. Zjawisko gry językowej można rozpatrywać zarówno w odniesieniu do decyzji użytkownika języka w danej sytuacji, jak i w przypadku przemyślanego wcześniej działania wykorzystującego elementy języka tkwiące w nim immanentnie. Artykuł jest próbą zebrania zjawisk pokazujących możliwości gry językowej obserwowalne w zasobie czasowników polskich, zwłaszcza w kategorii aspektu i sferze słowotwórstwa. Ilustrację stanowią głównie przykłady z twórczości Jeremiego Przybory.

1. GRA JAKO POJĘCIE

Pojęcie gry jest zdecydowanie trudne do jasnego, niesprzecznego i ogólnie akceptowalnego zdefiniowania. Wiąże się to zapewne z wieloznacznością wyrazu „gra”, należącego tak do języka ogólnego, jak i do terminologii specjalistycznej. Mimo że sytuacja taka w nauce rodzi co najmniej wątpliwości metodologiczne, pojęcie gry używane jest stosunkowo często, bywa też przedmiotem szczególnej refleksji, np. w trakcie specjalistycznych konferencji poświęconych grze w życiu społecznym, ekonomii, psychologii, kulturze, literaturze czy języku (por. np. Jędrzejko, Żydek-Bednarczuk 1997).

Grę dość często łączy się z ludycznością i komizmem. W sukurs przychodzą tu rozmaite teorie, na czele z klasyczną już wręcz koncepcją Johanna Huizingi (Huizinga 1998) wywodzącą kulturę z zabawy. Huizinga twierdził m.in., że w tak często używanych przez nas metaforach zawsze tkwi gra słów, co dowodzi ciągłego igrania naszego mowotwórczego ducha (Huizinga 1998, s. 17).

Uczestnictwo w grze (tak jak w zabawie) wymaga zawsze przyjęcia pewnych reguł, stosowanych bezwzględnie lub w wersji mniej zdeterminowanej. Niewątpliwie jednak to właśnie reguły są jednymi z tych elementów, które w definicjach gry pojawiają się niemal obligatoryjnie. Wydaje się, że to jeden z punktów stycznych gry (w ogóle) i języka: w wielu teoriach języka (naturalnego i innych) reguły są obecne niemal jak warunek konieczny. Wśród owych reguł mamy zasady gramatyczne, skodyfikowane zachowania językowe, normy stylistyczne i pragmatyczne.

2. GRA JĘZYKOWA I JĘZYK JAKO GRA

Pojęcie gry wykorzystywane jest w oglądzie języka zwłaszcza od czasu rozpowszechnienia się koncepcji Ludwiga Wittgensteina, który – jak pisze Elżbieta Chrzanowska-Kluczeńska – „wprowadził obiecujące teoretycznie pojęcie gry językowej, definiując ją jako »całość składającą się z języka i czynności, w które jest on wpleciony«” (Chrzanowska-Kluczeńska 1997, s. 12). Poglądy Wittgensteina na temat języka jako gry ewoluowały, ale ich istota pozostaje nadal aktualna: język ma wiele wspólnego z grą, nawet jeśli nią nie jest w ścisłym sensie. Z innych nośnych dla idei gry teorii językowych można też z pewnością wymienić teorię aktów mowy Johna L. Austina i Johna R. Searle’a, dla których koncepcja Wittgensteina był właściwie poprzedniczką (Chrzanowska-Kluczeńska 1997, s. 13).

Reguły gry oraz umowa co do tego, czym owa gra jest – takie nieco nonszalanckie określenie można często przyporządkować używaniu języka, a przynajmniej wielu z sytuacji jego używania. Język jest nam potrzebny: komunikujemy się, by przekazać informacje, wyrazić emocje, by wpłynąć na odbiorcę albo i na rzeczywistość pozajęzykową. Bywa nam potrzebny także jako narzędzie gry i zabawy. Aby to było możliwe, musimy uwzględniać pewne reguły – właśnie reguły językowe. Ponieważ jednak w codziennym używaniu języka dominują inne jego funkcje – inne niż gra – warunkiem gry językowej i jej rozpoznania jest świadomość owej gry, czyli jej materii i zasad.

3. ELEMENTY KONIECZNE GRY JĘZYKOWEJ

Materię gry językowej stanowią oczywiście zasoby danego języka. Jednak dostrzeżenie takich cech w tych zasobach, by można było rozpocząć grę i pobawić się językiem z odbiorcą/rozmówcą, to źródło specyficzne – obszar konceptu. Można by domniemywać, czy rodzi się on dzięki niezwyklej świadomości językowej, czy też twórczej intuicji – ale przypuszczalnie nie jest to możliwe do wiarygodnego ustalenia. Polszczyzna zawiera materię gry językowej w rozmaitych swoich zasobach, a komizm językowy wykorzystywany przez twórców kabaretowych pokazuje to na różne sposoby i na różnym poziomie subtelności poczucia humoru. W tym artykule ilustrację źródeł możliwej gry językowej w polszczyźnie stanowi przede wszystkim twórczość Jeremiego Przybory¹. Przywołane są tutaj głównie przykłady działań/gry na zasobie czasownikowym naszego języka.

3.1. CZASOWNIKOWE GRY JĘZYKOWE

3.1.1. Czas przeszły, 1. i 2. os. l. poj. r. nijakiego – specyficzna „luka systemowa”

O, Kutno! O, Kutno! –
Wyprał mnie z uczuć jak płótno!
 O, Kutno! Okrutne Kutenko! –
Odjęł mi miłość jak ręką.

(O, Kutno!, s. 232–233)

Potencjalność użycia formy 1. i 2. os. l. poj. r. nijakiego w czasie przeszłym może być źródłem gry, podstawą próby odpowiedzi na pytanie, dlaczego te formy tak rzadko funkcjonują, punktem wyjścia do szukania innych sytuacji, gdy użycie tych form jest uzasadnione.

¹ Wszystkie przykłady cytowane za: J. Przybora, *Piosenki prawie wszystkie*, Warszawa 2002, z podaniem tytułu piosenki i numeru strony w tym wydaniu oraz podkreśleniami autorki (A.K.).

3.1.2. Aspekt czasownika (cechy znaczeniowe postaci aspektowej)

*Porucznik Czartogromski
zachwycał i podniecał –
jak osa w talii wąski,
jak tur szeroki w plecach.
Przymiotem wszakże boskim
Dla dam i czystych dziew.
To było w Czartogromskim,
Że strzelał Czartogromski
Z miłości sobie w łeb.*

(*Porucznik Czartogromski*, s. 340–341)

Bohater cytowanej piosenki rzeczywiście *strzelał* (a nie *strzelił*), ponieważ za każdym razem chybiał. Przykłady takiego użycia danej postaci aspektowej, z odpowiednim kontekstem, zwłaszcza komicznym, mogą być nieocenione, gdy chce się wyjaśnić i zrozumieć istotę aspektu w polszczyźnie. Innymi tekstami literackimi, które mogą się tu okazać pomocne, są przykłady z twórczości Wisławy Szymborskiej (wiersz *Pochwała snów*) i Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego (*Ostrożność z Teatrzyku „Zielona Gęś”*). Oba te utwory, żartobliwe i ironiczne w wymowie, oparte są na podobnej strukturze gramatycznej: w większości są to zdania z czasownikami w czasie teraźniejszym – wdzięczna materia do działań dydaktycznych, np. przekształceń na inny czas gramatyczny i inną postać aspektową, a potem do analizy, jakie sensy dzięki temu powstały.

3.1.3. Aspekt – niestandardowa prefiksacja

*Proszę pana, ja panu coś powiem:
jestem ciepła, choć jeszcze nie wdówka.
Ale jeśli pan umie uwdowić –
czeka pana urocza placówka...*

(*Ciepła wdówka*, s. 235)

Wykorzystanie standardowych środków, jakimi dysponuje język (prefiks *u-* oraz paradygmat tworzenia czasownika odrzeczownikowego), może dać efekt komiczny – choć to humor czarny – jeśli użytkownik

języka jest tego świadomy, a zastosowany mechanizm spełnia funkcję sensotwórczą.

Współcześni użytkownicy polszczyzny stosują ten mechanizm na przykład w żargonie akademickim, gdy mówią o tym, że profesor wydoktorzył/wymagistrował wszystkich uczestników swojego seminarium, albo w innych odmianach zawodowych czy środowiskowych (zabutelkowaliśmy pół miliona metrów sześciennych wody). Z zaawansowanymi językowo uczniami można spróbować tworzenia takich derywatów czasownikowych w różnych wariantach kontekstowych i rejestrach stylistycznych.

Warto w tym kontekście dostrzec, że w języku polskim funkcjonują takie czasowniki, jak na przykład zbaranieć, spsieć, skundlić się czy uświnić się. Na ich podstawie można proponować grę w tworzenie innych czasowników „odzwierzęcych” i wymyślanie ich znaczeń. W jednym z limeryków Stanisława Barańczaka można przecież spotkać rozkaznik zjamniczej, dlaczego więc nie wyobrazić sobie, że można skozić, zakarpić (staw) czy wyoślić się.

Tego rodzaju gra słowotwórczo-semantyczna pozwala zaktywizować zasoby językowe uczniów i ich możliwości skojarzeniowe. Mimo że pozornie bezcelowa, procentuje zwykle w „pozalekcyjnym” używaniu polszczyzny.

3.1.4. Prefiksacja – nagromadzenie powtarzanego przedrostka

Szuja!
Naomamiał, natruł i nabujał!
 Szuja!
 A wierzyłam przecież mu jak nikt!

(Shimmy szuja, s. 184)

Pryskam sobie, bo w sumie
 się nudzę.
Porozrabiam, poszumię
 i wrócę.
 Tato, pa!

(Pa, tato, pa!, s. 199)

Powtórki i nagromadzenia to znany sposób na uzyskanie efektu komicznego, choć wcale nie taki prosty. Jak widać, może on dotyczyć tak drobnego elementu językowego, jakimi są morfemy, w tym wypadku

– prefiksy czasownikowe. Warto chyba przy tym zauważyć, że przywołane przykłady zawierają przedrostki szczególne. *Na-* tworzy czasowniki o znaczeniu intensywności lub nawet nadmiarowości nazywanej czynności, rzadko wchodzące w układ standardowej pary aspektowej, dlatego w nagromadzeniu efekt owej intensywności jest wzmożony. Z kolei *po-* wskazuje najczęściej na wielokierunkowość i pewną nieokreśloność nazywanej czynności, co także wpływa na efekt „zabijania nudy” w przywołanym kontekście.

Komiczne nagromadzenie czasowników warto wykorzystać w zadaniu polegającym na tworzeniu opisu osoby „nasyconej” pewnymi działaniami czy aktywnościami. Może to być np. opis dyrektora, który właśnie przeszedł na emeryturę, co oznacza, że *napracował się* bardzo, *naczytał się* raportów, *nawysłuchiwał się* tłumaczeń pracowników, *nasiedział się* na naradach, *napodpisywał się* kontraktów itp. Perspektywę emerytury można w takim ćwiczeniu ująć z innej strony, by opisać pragnienia osoby bardzo zapracowanej, która marzy o tym, że wkrótce *naczyta się* książek, *naogląda się* filmów, *nasłucha się* koncertów itp. Z kolei użycie czasowników z przedrostkiem *po-* można zaproponować do sporządzenia listy czynności człowieka niefrasobliwego, niezajętego, który wieczorem *pospaceruje*, *połazi po klubach*, *poogląda filmy na YouTube* itp.

3.1.5. Specyficzna homonimia czasownikowa (czasownikowo-rzeczownikowa)

*Mało co mnie bawi w zimie –
ani zamięć, ani wymięć.*

(Zimy żal, s. 74)

Atrakcyjne wykorzystanie homonimii wymaga niewątpliwie dostrzeżenia podobieństw nietypowych. Uczniom z zaawansowaną znajomością języka można zaproponować tworzenie zdań i mikrokontekstów z homonimami wyszukanyymi uprzednio w słownikach lub podanymi przez lektora (np. *maść*, *gość*, *drób*).

4. INNE (NIECZASOWNIKOWE) GRY JĘZYKOWE

Przywołane tu wyimki z twórczości Jeremiego Przybory pokazują zapewne zaledwie tylko niektóre z możliwości, jakie tkwią w polszczyźnie jako źródle gier językowych. To przykłady już istniejące

i funkcjonujące (choćby dzięki kolejnym wykonaniom piosenek z Kabaretu Starszych Panów), niejako „wykorzystane” – ale przecież nie do końca. To właściwie jedynie sugestia tropów, które nadal są do odkrycia, a później do ujęcia w dowcipie, rymowance, wyjaśnieniu zjawiska językowego itd.

W twórczości Jeremiego Przybory obecne są także inne, nieczasownikowe zasoby materii do gier językowych. To np. maestria w wykorzystywaniu nieoczywistych, zwłaszcza kontekstowo, zdrobnień i spieszczeń, czasem oksymoronicznych:

*Drabie, nie tkwij w złych nawyczkach
I – póki czas – się zmień!*

(Odrażający drab, s. 61)

albo:

*U babki, co za lasem
Mieszkała w białym domku –
Kapturek czynił czasem
gomorkę ze sodomką.*

(Kapturek'62, s. 115)

czy też:

*Piosenka to jest klinek
na spleenek –
na brzydki bliźniego uczynek –
na braczek rzucony na rynek –
na taki jakiś nie taki ten byt.*

(Piosenka jest dobra na wszystko, s. 43)

Derywaty o strukturze zdrobnień i spieszczeń, często niepełniące ich funkcji, są bardzo ekspansywne we współczesnej polszczyźnie. Przyjrzenie się im na podstawie przykładów z piosenek Przybory pozwala dostrzec je w perspektywie ironiczno-groteskowej. Uczniom o zaawansowanej znajomości języka można zaproponować tworzenie zdrobnień i spieszczeń od podanej grupy wyrazów, np. nacechowanych pejoratywnie (*łobuz, chuligan, zbir, drab, szuja, kanalia*), a następnie konstruowanie zdań i kontekstów uwypuklających znaczenia wydobyte przez taką derywację.

5. GRY JĘZYKOWE I GLOTTODYDAKTYKA

Grę językową i dowcip uznaje się zwykle za zjawiska odrębne, różne od komizmu (por. Buttler 1974/2000), głównie dlatego, że ten ostatni jest często mimowolny, a gra i dowcip uwarunkowane są działaniem świadomym. Cudzoziemcy uczący się języka jako obcego tworzą wypowiedzi komiczne (por. np. Dąbrowska 2002), ale rzadko dowcipne czy oparte na grze. Jednak dostrzeżenie w zasobach polszczyzny źródła gier językowych może być niezmiernie inspirujące dla nauczycieli języka polskiego jako obcego. Wydaje się – także na podstawie przywołanych tu przykładów – że wykorzystanie czy odwrócenie zauważonych mechanizmów językowych wspomaga twórcze podejście do języka, do wyjaśniania jego struktury i znaczeń w nim tkwiących. Zasygnalizowane i opisane działania dydaktyczne są tutaj zaledwie propozycjami, rodzajem wejścia w proces twórczego traktowania materii języka w glottodydaktyce. Filary owego twórczego podejścia są dwa: świadomość struktury języka i koncept. Potocznie mówiąc: na to trzeba wpaść. Jednak mówiący grają w język i językiem, zapewne dlatego, że „[...] język naturalny to twór otwarty, a więc bardziej zaskakujący niż zwykła gra, bardziej giętki i nieprzewidywalny, pozwalający na ciągłe wariacje i nowości” (Chrzanowska-Kluczevska 1997, s. 11). Warto sobie pozwalać na owe wariacje, zwłaszcza że przyczyniają się one do poszerzenia horyzontów pracy lektora języka polskiego jako obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Buttler D., 1974/2000, *Polski dowcip językowy*, Warszawa.
- Chrzanowska-Kluczevska E., 1997, „Gry językowe” w teoriach naukowych, w: E. Jędrzejko, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Gry w języku, literaturze i kulturze*, Warszawa, s. 9–16.
- Chrzanowska-Kluczevska E., 2004, *Language-games: pro and against*, Kraków.
- Dąbrowska A., 2000, *Komizm wypowiedzi cudzoziemców*, w: *Świat humoru*, S. Gajda, D. Brzozowska (red.), Opole, s. 349–354.
- Huizinga J., 1998, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, wyd. II, Warszawa.
- Jędrzejko E., Żydek-Bednarczuk U. (red.), 1997, *Gry w języku, literaturze i kulturze*, Warszawa.
- Przybora J., 2002, *Piosenki prawie wszystkie*, Warszawa.
- Wittgenstein L., 1972, *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa.

POTENTIAL OF LANGUAGE-GAMES IN POLISH VERBS

Keywords: language-game, verbal humour, irony, Polish verb, Jeremi Przybora

Summary. The aim of this paper is to show Polish as a source of language-games and verbal humour. It provides a few descriptions of language-game ideas. The main part presents some examples of specific language-game based on the Polish verbal system, with an illustration from Jeremi Przybora's output.

Michalina Biernacka



<https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>



michalina.biernacka@uni.lodz.pl



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.7.13>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej
i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

LUDYCZNOŚĆ W NAUCZANIU WYMOWY JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/DRUGIEGO

Słowa kluczowe: ludyczność, fonodydaktyka, nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego

Streszczenie. Artykuł ma na celu sprawdzenie, czy elementy strategii ludycznej są wykorzystywane w nauczaniu wymowy języka polskiego jako obcego/drugiego. Wnioski podano na podstawie analizy materiałów fonodydaktycznych, przy jednoczesnym uwzględnieniu propozycji rynku wydawniczego odnoszących się do grywalizacji. W ramach podsumowania pokazano przykłady nieuwzględnionych dotąd popularnych gier, które z powodzeniem można zaadaptować do kształcenia poprawnej percepcji i artykulacji.

1. WSTĘP

Różnego rodzaju czynności zabawowe określane są często w języku polskim – czy to w kontekście dydaktycznym (por. Siek-Piskozub 2001, s. 19) czy też pedagogicznym (Pięta 2014, s. 14) – jako ludyczne (z łac. *ludus* – zabawa, gra za: SPiTK 2002, s. 164). Wprowadzanie na lekcjach języków obcych elementów ludycznych może być eksplicytne, może też mieć charakter mniej jawny, przypadkowy i sytuacyjny, gdy weźmie się pod uwagę np. dowcipne negocjowanie znaczeń nauczycieli z uczniami, przekuwane – często spontanicznie – w rozmaite formy ćwiczeń komunikacyjnych. Pojawiające się w sposób zamierzony (lub nie) różne gatunki w ramach dyskursu ludycznego – rozumianego za Dorotą Brzozowską jako „typ wydarzeń komunikacyjnych, w których przekazywaną ideą jest

skłonność do zabawy (...), a celem interakcji tworzenie „wspólnoty śmiechu” (2009, s. 150) – wpisują się zarówno w koncepcję ludyczności według Johana Huizingi (1985), jak i neurodydaktyczne (a nawet neurolingwistyczne) rozważania na temat mechanizmów uczenia się, tworzenia i rozumienia dyskursów (por. Karpińska 2013; Panasiuk i in. 2015).

Nauczyciele z tradycyjnym podejściem do przekazywania wiedzy oponują niekiedy przed traktowaniem nauki (również języków obcych) jako zabawy. Czy jednak postrzeganie nauki jako choćby „działania zabawnego/zabawowego” pozbawione jest sensu, skoro poznawanie kodu i wyrażanych przez ten kod odmienności kultury (poprzez eksperymentowanie z językiem i możliwościami, jakie on daje w przekazywaniu komunikatów) młodym użytkownikom języka daje radość i zwykle się to nazywać przyswajaniem języka?

Eksplokacja potencjału materiału językowego, wynikająca z ciekawości poznawczej, zwykle charakteryzuje się podniesieniem poziomu napięcia poprzez (nie)skrywaną chęć dotarcia do rozwiązania zagadki – bez znaczenia jest czy matematycznej, czy też właśnie językowej (np. gdy obserwator nowej językowo rzeczywistości próbuje kupić sobie jedzenie). Posunięciem wbrew naturze wydaje się więc pozbawienie z definicji usztywnionej i „usztucznionej” sytuacji uczenia się / nauczania języka obcego w formalnie ustrukturyzowanej klasie szkolnej choćby pierwiastka tak przyjemnego dla odkrywcy pędu do zabawowego potraktowania lekcyjnych działań. Nie od dziś bowiem wiadomo, że pozytywne nastawienie do zajęć (zarówno przekazywanych treści, jak i proponowanej przez nauczyciela formy) wraz z koniecznością zaspokojenia potrzeby aktywności i przy uznaniu za istotne nowych informacji jest najsilniejszym bodźcem, implikującym postęp. Jak pisze Marzena Żylińska, „zdaniem badaczy mózgu efektywna nauka nie tylko może, ale wręcz musi być przyjemna, ponieważ rozwój w naturalny sposób daje radość” (2013, s. 58).

W zgodzie z opisanymi założeniami warto wobec tego przypatrzeć się sposobom nauczania wymowy, która to przecież nabywana jest w języku ojczystym przez dzieci, czyli najbardziej twórczych odkrywców, dla których zabawa jest konstytutywnym elementem codzienności, determinującym reakcje. To od powtarzania sylab, głosek i coraz bardziej skomplikowanych w strukturze wyrazów, a dalej wypowiedzeń zaczynają one budować podwaliny systemu języka ojczystego (i ewentualnie kolejnych), a repetycja ta ma poniekąd charakter zabawy. Rozmaicie rozumieć można nawet popularne stwierdzenia, jakoby małe dzieci „bawiły się językiem”, przy czym zastrzec trzeba, że zarówno zachowania autonaśladowcze, jak i powielanie wysłuchiowanych z otoczenia dźwięków jest ciężką pracą, prowadzącą do opanowania mowy.

2. ANALIZA PODRĘCZNIKÓW – ZARYS

Czy wobec powyższego ćwiczenia doskonalące percepcję oraz artykulację języka drugiego czy obcego nie powinny nosić znamion ludyzmu? Wydaje się, że kształtowanie kompetencji fonologicznej, z zasady w dużej mierze oparte na naśladownictwie (zgodnie choćby z metodą audytywną), samo w sobie jest lub choć bywa niejako zabawne (przymiotnik rozumiany za WSJP: ‘wywołujący wesołość u innych’). Można by nawet pokusić się o stwierdzenie, że ze względu na swą specyfikę techniki wywołujące, utrwalające i automatyzujące elementy segmentalne i suprasegmentalne nowego języka w dużej mierze przyczyniają się do rozluźnienia atmosfery na zajęciach – kto bowiem nie zaśmieje się, gdy grupa osób wraz z nauczycielem wydaje różne dźwięki czy porusza ruchomymi narządami artykulacyjnymi w celu ich usprawnienia?¹ Chcąc więc potwierdzić tezę o celowym (przynajmniej) wpłataniu w trening wymowy elementów ludycznych, postanowiono choćby pobieżnie przyjrzeć się pod tym względem popularnym publikacjom glottodydaktycznym, do których arbitralnie zakwalifikowano trzy materiały *stricto* fonodydaktyczne, czyli: *Szura, szumi i szeleści* (Majewska-Tworek 2010; dalej: SZU), *Fonetyka* (Kołaczek 2017; dalej: FON) oraz *Łatwo ci mówić!* (Bednarska-Adamowicz i in. 2019; dalej: ŁCM). Wyniki analizy nie mają charakteru krytycznego, bowiem założeniem autorów nie musiało być uwzględnianie ludyczności podczas tworzenia ćwiczeń, interesujące jednak wydaje się zweryfikowanie, czy mimo wszystko jakieś gry lub zabawy językowe w tych publikacjach występują. Wyniki analizy przedstawia tabela 1.:

Tabela 1. Elementy ludycznie w wybranych podręcznikach fonodydaktycznych

Tytuł/autor (rok wydania)	SZU 2010	FON 2017	ŁCM 2019
obrazki	+	+	+
zdjęcia	+	+	
skojarzenia – wizualizacje	+	+	+
piosenki	+	+	
rekwizyty, np. kolorowe kartki	+		
przekroje	+	+	+

¹ Oczywiście omija się tu sytuacje, gdy uczący się odczuwają wstyd podczas zajęć i niechętnie w nich uczestniczą.

Tabela 1 (cd.)

Tytuł/autor (rok wydania)	SZU 2010	FON 2017	ŁCM 2019
wierszyki dla dzieci	+	+	+
odniesienia do świata bajek	+		
gry i zabawy	+		
puzzle		+	
ćwiczenia motoryczne	+		
onomatopeje	+	+	+
krzyżówki, wykreślanki		+	
łamańce	+	+	+
scenki / obrazki paronimy, ilustrujące różnice znaczeń		+	+
zabawne dialogi / zdania		+	+
rebusy		+	
labirynty		+	

Źródło: oprac. własne

W przeważającej większości analizowane podręczniki wykorzystują bodźce wizualne do rozbudzenia ciekawości, rozbawienia, wykazania możliwych nieporozumień wynikających z błędnej wymowy wyrazów czy wypowiedzeń, zilustrowania typowych scenek komunikacyjnych wykazujących istotę prawidłowej wymowy. Częste są również drobne ilustracje nawiązujące do treści z ćwiczeń (tu prym wiedzie ŁCM), a także obrazki pełniące funkcje budowania map asocjacyjnych (przede wszystkim w FON). W zasadzie można by też przyjąć, że większość zadań wykorzystujących choćby pary minimalne prowadzi do rozbawienia uczestników zajęć – jeśli tylko lektor zechce wytłumaczyć np. różnice między wypowiedziami *Ale rura!* i *Ale lura!* (przykład ćwiczenia z: SZU, s. 27). Analogicznie na humor uczących się wpływają zwykle różnego rodzaju ćwiczenia motoryczne (SZU) bądź wykorzystujące onomatopeje (SZU, FON, ŁCM). Radosnym przerywnikiem tradycyjnych zajęć są także wierszyki (SZU, FON, ŁCM) i piosenki (SZU, FON), których recytacja bądź odśpiewywanie wpisują się w ogólne rozumienie ludyzmu jako zjawiska kulturowego. Opis tego rodzaju zabiegów i ćwiczeń dydaktycznych, noszących cechy ludyzmu² (częste np. w ŁCM), choć pozostaje odrębnym zagadnieniem wartym opracowania, z konieczności zostaje w niniejszym tekście ominięty na rzecz typowych zabaw i gier językowych.

² Por. strategie nauczania o cechach gry, charakteryzujące się działaniem w środowisku i nagradzaniem (Coleman 1967, za: Galloway 1988, s. 32).

Jedyną publikacją spośród analizowanych, która wykorzystuje standardowo pojmowane gry językowe, takie jak krzyżówki (s. 21), różne wykreślanki (s. 32, 71), rebusy (s. 24), labirynty (s. 30) czy puzzle (s. 6) jest FON, w SZU można zaś znaleźć na przykład zabawę „głuchy telefon” (s. 130). Pobieźna analiza publikacji do nauczania gramatyki, leksyki czy też rozwijających komunikację choćby za pomocą treningu mówienia (np. Pelc 1997) pokazuje jednak, że tego rodzaju techniki nie są niczym nietypowym i że są często stosowane przez autorów podręczników. Co więcej, w ciągu kilku ostatnich lat rynek wydawniczy zaczął oferować coraz więcej pakietów gier dydaktycznych, czego przykład stanowią serie jednych z najprężniej rozwijających się obecnie wydawnictw glotodydaktycznych, czyli Glossy proponującej *Polski krok po kroku. Gry i zabawy językowe 1* (Stempek 2012) i *Polski krok po kroku Junior. Gry i zabawy językowe* (Stempek, Kuc 2017; dalej: PKPJ) oraz Prologu, który wydał *Gry i zabawy językowe. Język polski jako obcy* (Kołaczek 2019; dalej: GiZ). Wśród różnych gier w PKPJ odnaleźć można m.in. grę wiążącą głoski z literami czy memory na pary minimalne, zaś GiZ zawiera gry utrwalające alfabet i ćwiczące literowanie. W ogólnym przeglądzie uwzględniono również serię *Posłuchaj, jak mówię* (Madelska 2010), a także *Obrazki do kształtowania percepcji słuchowej oraz wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego* (Maciołek 2018) – co jednak wynika z ich charakteru – wykorzystują one ilustracje jako atrakcyjny element graficzny (niekiedy również zabawny), służący w określonym stopniu rozwojowi kompetencji fonologicznej uczących się. Za ich pomocą osiągać można różne cele dydaktyczne, a zakres wykorzystania ich z uwzględnieniem strategii ludycznych zależy m.in. od pomysłowości nauczycieli. Oznacza to, że również gry fonetyczne zaczęły umacniać swoją marginalną dotąd pozycję.

3. PROPOZYCJE WŁASNE

Wydaje się, że wciąż niewystarczająca jest liczba gier czy zabaw językowych o statusie gier fonodydaktycznych, co pozwala założyć, że ich pojawianie się na zajęciach jest raczej sporadyczne. Jeśli jednak za Siek-Piskozub zarówno gry, zabawy, symulacje, jak i ich wszelkie formy pośrednie (czyste oraz dydaktyczne) rozpatruje się jako stosowanie strategii ludycznej (2001, s. 35), to wszystkie wymienione formy aktywizacji – takie jak śpiew, recytacja czy możliwe do odegrania zabawne scenki – należałoby policzyć w trakcie pełnej analizy

dostępnych publikacji. W takim wymiarze przewidywane wnioski zdają się obiecujące³.

Niemniej jednak, aby pokazać, że wachlarz możliwości w zakresie tworzenia gier i zabaw do nauki wymowy jest znacznie większy, poniżej przytacza się kilka autorskich propozycji, dotąd w publikacjach fonodydaktycznych nieodnotowanych. Nie są to jednakowoż techniki wcześniej nieistniejące, a jedynie przeniesione na grunt nauczania wymowy. Przykładem takiej popularnej gry, która przede wszystkim spełnia warunek rywalizacji (a o ten dość trudno w przypadku technik usprawniających percepcję i artykulację) jest gra *tabu* (przykład w tabeli 2.).

Tabela 2. Tabu fonetyczne

CÓRKA	KURKA	NOC	NOS
syn rodzina	dziecko kogut	dzień ciemno spać	część ciała długi Pinokio
OKO	UCHO	KASA	KASZA
ucho oczy widzieć	oko uszy słyszeć	złoty grosze pieniądze	żółty groch ryż

Źródło: oprac. własne

Jeśli hasła to wyrazy stanowiące pary minimalne, a do tego przykładowo podczas ich opisu nie wolno używać słów, które również na drodze asocjacji związane są w jakiś sposób czy to z drugim hasłem z pary, czy to ze słowem zakazanym, którego nie należy użyć (wyjaśniając drugie hasło w ramach pary), to typowa gra leksykalna zyskuje nowe oblicze. Przykłady zawarte w tabeli 2. ilustrują zarówno pierwszą sytuację (hasła to paronimy), np. *córka* – *kurka*, *noc* – *nos*, jak i drugą, nieco bardziej skomplikowaną, mającą zastosowanie także na wyższych poziomach (*oko* – *ucho*, *kasa* – *kasza*).

Popularną w szkolnictwie techniką, w której rywalizacja też jest głównym motywatorem działania, jest gra *Znajdź rodzinę*, tu w wersji zmodyfikowanej: *Znajdź rodzinę głosek!* Polega ona na tym, że studenci otrzymują kartki z wyrazami, które wyłuszczone mają odpowiednie litery. Ich wymowa jest różna – nie zawsze działa w zgodzie z relacją głoska – litera często zmieniona jest ze względu na działające procesy koartylukacyjne. Zadaniem studentów jest odczytanie wyrazów – a więc spraw-

³ Ramy niniejszego tekstu nie pozwalają na przedstawienie bardziej szczegółowego opracowania, mimo to już tak pobieżne analizy pozwalają wysnuwać pierwsze wnioski.

denie wymowy odpowiedniego fragmentu – i głośne wypowiedzenie samej głoski, w celu znalezienia pozostałych osób, które również wyróżnione miały litery odpowiadające poszukiwanemu dźwiękowi mowy. W ten sposób tworzą oni swoistą rodzinę, nawołując się odpowiednim dźwiękiem. Lektor może w sali rozwiesić/rozłożyć kartki z odpowiednimi nazwami rodzin, do których muszą się dopasować uczący się. Na kartkach mogą być wyrazy uprzednio asocjacyjnie skorelowane przez grupę z danymi głoskami lub też obrazki wizualizujące dźwięk. Wygrywa oczywiście najszybsza grupa uczących się.

Tabela 3. Gra *Znajdź rodzinę głosek!*

RODZINA „SZUMÓW”	RODZINA „TĘCZY”	RODZINA „ŻUŻŁA”	RODZINA „DŻEZU”
SZOK	CZAS	ŻABA	DŻEM
USZY	OCZY	MORZE	RADŻA
KOSZ	KLUCZ	RZYM	DŻUNGŁA
NÓŻ	BRYDŻ	NOŻE	BRYDŻA
TRZY	CZY	KOSZ DUŻY	KLUCZ DUŻY
OŻ TY!	CZCZY	OŻEŻ WY!	DŻDŻY
KASZKA	KACZKA	OŻEŻ WY!	JEŻDŻĘ

Źródło: oprac. własne

Jeszcze innym przykładem powszechnie znanej gry, którą da się swobodnie zaadaptować na potrzeby fonodydaktyczne, jest *kółko i krzyżyk*. Zarówno odsłone liczbową, jak i wyrazową (tab. 4) z łatwością zastosować można *ad hoc* na zajęciach, bez wcześniejszego przygotowywania materiałów. Jest to wobec tego również niezwykle wygodna technika z punktu widzenia nauczyciela.

Tabela 4. *Kółko i krzyżyk*

Wersja liczbowa			Wersja wyrazowa		
3	9	13	pijesz	dżem	grosz
19	4	1	ryż	czy	poproszę
10	numer	14	kasza	przepraszam	kosztuje

Źródło: oprac. własne

W wersji fonetycznej tej gry uczniów dzieli się na dwa zespoły: jednemu przydziela się symbol *kółka*, a drugiemu *krzyżyk*. Celem jest grupowe wymyślenie zdania do jednego ze wyrazów i wzorcowe odczytanie go (z naciskiem na poprawną artykulację wybranego słowa). Grę standardowo można przeprowadzać także w parach.

Podobną grą jest stworzenie kart do konwencjonalnej techniki *takie same – różne*. Tym razem uczący się na zmianę ze stosu wyciągają po jednej karcie, wyraźnie odczytują i szybko decydują o jednolitości tego, co widzą i słyszą (na kartach mogą być zapisane liczebniki słownie i cyfrą /liczbą albo chociażby wyrazy zapisane ortograficznie i dopasowane do nich obrazki). Jeśli odpowiadają prawidłowo – co kontroluje lektor lub druga osoba z pary – zabierają karty, w przeciwnym wypadku karta wraca na spód stosu. Wygrywa ten, kto na koniec ma najwięcej kart.

Tabela 5. Takie same – różne

Wersja: liczba – wyraz	Wersja: obrazek – wyraz
TAKIE SAME?	TAKIE SAME? ^a
13 trzynaście	 deszcz

^a Obrazek pobrano ze strony freepik.com (macrovector).

Źródło: oprac. własne

Inną grą, która również może mieć wersję słowną lub obrazkową, jest *Co zniknęło?* Można ją przeprowadzić z wykorzystaniem tablicy lub komputera. Tabelarycznie bądź w dowolnym innym układzie znajduje się kilka wyrazów powiązanych ze względu na ich wymowę. Celem jest ich zapamiętanie i to w odpowiedniej kolejności / w odpowiednim ułożeniu – trzeba pamiętać miejsce, w którym były zapisane. Nauczyciel po ustalonym czasie, np. 30 lub 60 sekundach, zmazuje albo zakrywa jeden z wyrazów. Kto pamięta, co to był za wyraz, musi go prawidłowo wypowiedzieć, czym sobie lub drużynie gwarantuje punkt. Dodatkowe punkty można zdobyć, jeśli na koniec po kolei wypowie się wszystkie wyrazy (z linii / z całej tabeli).

Tabela 6. Co zniknęło?

Początek gry			Gra w trakcie		
WÓDKA	WATY	WHISKY	-----	WATY	-----
ŁUSKI	PIŁO	ŁYŻWY	ŁUSKI	-----	ŁYŻWY
WÓZKI	WYŻŁY	ŁÓDKA	WÓZKI	WYŻŁY	ŁÓDKA
WATA	PIWO	WINO	-----	PIWO	-----

Źródło: oprac. własne

Warto w tym miejscu od razu zaznaczyć, że wszystkie opisywane gry sprawdzają się zarówno w pracy z dziećmi, jak i z dorosłymi. Dobór powyższego przykładu (leksyka z tabeli 6.) miał na celu ukazać, że tego rodzaju gry można dostosować również do wyższych poziomów biegłości językowej i grupy dorosłych.

4. ZAKOŃCZENIE

Przytoczone powyżej przykłady gier nie wyczerpują możliwości, jakie daje nauczycielom ich własna kreatywność. Właściwie przyznać należy, że są tylko namiastką tego, co mogłoby trafić do kolejnych podręczników czy może lepiej – zbiorów gier fonodydaktycznych. W rezultacie prowadzonego wywodu dojść można do konkluzji, iż nadal istnieje pewna luka w publikacjach przeznaczonych do rozwijania umiejętności uczących się języka polskiego jako obcego/drugiego w zakresie podsystemu fonicznego. Sądzi się, że warto ją wypełnić przeróżnymi materiałami dydaktycznymi, odnoszącymi się zarówno do tradycyjnych gier, jak i zupełnie autorskimi propozycjami (tak jak to wyimkowo uczyniono dla potrzeb niniejszego tekstu). Nie wolno zapomnieć również o potencjale, jaki niosą ze sobą nowe narzędzia internetowe, za pomocą których do gier fonetycznych dodawać można na przykład nagrania wyrazów w wykonaniu kobiet i mężczyzn, osób w różnym wieku czy o różnej dykcji. To jednak już całkiem inny temat, wart wnikliwego przestudiowania.

Na koniec wskazane byłoby jeszcze dodać, że przygotowanie zadań fonetycznych, które uwzględniałyby ludyczny pierwiastek, takich jak wykreślanki, puzzle czy dobbble, nie jest już dziś wyzwaniem, bowiem istnieje wiele darmowych portali, które po wpisaniu wybranych wyrazów same tworzą poszczególne schematy zabawy. By jednak trening fonetyczny zyskał dodatkowy sens i przekształcił się w grę językową, pamiętać należy o dawaniu szansy na współzawodnictwo. W tej tak delikatnej i trudnej materii, jaką jest ćwiczenie wymowy, warto zmotywować – szczególnie nieśmiałych – poprzez bliską wielu osobom chęć wygrania / zdobycia nagrody. Doświadczenia autorki pokazują, że to niektórych ośmiela do bardziej otwartych zachowań podczas zajęć i spontanicznych, nie tak kontrolowanych (nie zawsze jest to wskazane) prób brania udziału w zabawach edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarska-Adamowicz K., Dembińska K., Małycka A., 2019, *Łatwo ci mówić! Ćwiczenia fonetyczne dla obcokrajowców uczących się języka polskiego*, Warszawa.
- Brzozowska D., 2009, *Słownictwo polskiego dyskursu ludycznego i jego kulturowe konteksty*, „Tekst i Dyskurs”, nr 2.
- Gallaway C., 1988, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 2, Warszawa.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa.
- Karpińska A., 2013, *Niepowodzenia edukacyjne: renesans myśli naukowej*, Białystok.
- Kołaczek E., 2019, *Gry i zabawy językowe. Język polski jako obcy*, Kraków.
- Maciołek M., 2018, *Obrazki do kształtowania percepcji słuchowej oraz wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego*, Katowice.
- Madelska L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię*, Wiedeń.
- Panasiuk J., Zyss T., Michalik M., Ryszka-Kurczab M., 2015, *Przedmiot neurolingwistyki*, „Neurolingwistyka Praktyczna”, nr 1.
- Pelc T., 1997, *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, Łódź.
- Pięta J., 2014, *Pedagogika czasu wolnego*, Nowy Dwór Mazowiecki.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa.
- SPiTK: *Słownik pojęć i tekstów kultury*, 2002, pod red. E. Szczęsnej, Warszawa.
- Stempek I., 2012, *Polski krok po kroku. Gry i zabawy językowe 1*, Kraków.
- Stempek I., Kuc P., 2017, *Polski krok po kroku Junior. Gry i zabawy językowe*, Kraków.
- WSJP: *Wielki Słownik Języka Polskiego*, https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=7330&id_znaczenia=4968279&l=29&ind=0 [20.05.2019].
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

**LUDICITY IN TEACHING PRONUNCIATION
OF POLISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE**

Keywords: ludicity, phonodidactics, teaching Polish as a foreign/second language

Summary. The aim of this paper is to check whether elements of the ludic strategy are used in teaching pronunciation of Polish as a foreign/second language. The results were based on an analysis of phonodidactic materials, including the offer of the publishing market connected with gamification. As a summary, it shows examples of popular games, which can be successfully adapted to practise correct perception and pronunciation.

Natalia Kuźma



<https://orcid.org/0000-0002-9534-8944>



nataliakuzma@kul.lublin.pl



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.7.14>



Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wydział Nauk Humanistycznych,
Katedra Języka Polskiego, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin

WYKORZYSTANIE MNEMOTECHNIK W WYBRANYCH GRACH I ZABAWACH W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO I GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Słowa kluczowe: mnemotechniki, gry i zabawy, techniki ludyczne, procesy pamięciowe, zapamiętywanie, *Dixit*, *Taboo*

Streszczenie. Techniki ludyczne są coraz częściej wykorzystywane w dydaktyce i glottodydaktyce. Na gruncie języka polskiego brakuje opracowań skupiających się na mnemotechnicznym wykorzystaniu gier i zabaw. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wybranych gier i zabaw w kontekście roli mnemotechnik w procesie nauczania języka polskiego jako obcego i jako ojczystego. W poniższej pracy przedstawiono funkcję mnemotechnik, rys ogólny gier i zabaw, a także zaprezentowano dwie różne gry i zaproponowano zabawy wykorzystujące obie pozycje. Omówiono *Dixit* i *Taboo*, a także sposoby ich wykorzystywania na lekcji języka polskiego w szkole podstawowej na wszystkich poziomach edukacji i w liceum. Dodatkowo pokazano przykłady wykorzystania powyższych gier na lekcjach języka polskiego jako obcego.

1. GRY I ZABAWY W XXI WIEKU

Człowiek żyjący w XXI wieku wiele zawdzięcza rozwojowi technologicznemu. Zaawansowane technologie pomagają w codziennym funkcjonowaniu. Dzięki nim proste czynności wykonywane są szybciej i efektywniej. Za pomocą komputerów nawiązujemy kontakty, otrzymujemy na bieżąco informacje, możemy rozmawiać z osobami na drugim końcu świata.

Z drugiej jednak strony okazuje się, że z roku na rok ludzie mają coraz mniej czasu na swój własny rozwój, na spotkania ze znajomymi, na zabawę z dziećmi. Życie w świecie *online* powoduje zamknięcie się na świat realny, ludzie coraz częściej skupiają się na sobie i nawet nie zdają sobie sprawy, że często prowadzi to do samotności. Być może właśnie dlatego w ostatnich latach nastąpił wzrost zainteresowania grami planszowymi, karcianymi, zabawami towarzyskimi. To dzięki nim na chwilę zapominamy o telefonach, komputerach czy tabletach i spędzamy czas z bliskimi. Producenci gier prześcigają się w wypuszczaniu na rynek nowych pozycji, w internecie znaleźć można wiele zabaw, które urozmaicają spotkania ze znajomymi, a my coraz chętniej i coraz częściej sięgamy po tę formę rozrywki.

Jeśli więc gry i zabawy są swoistym fenomenem naszych czasów, to warto zastanowić się nad mechanizmami ich działania. Wielokrotnie oparte są one na mnemotechnikach, czyli sposobach zapamiętywania. Techniki ludyczne działają na skojarzenia, uruchamiają myślenie i wytyżają procesy pamięciowe. Czy w takim razie można wykorzystać je w dydaktyce? Często zwraca się uwagę na ich aspekt ludyczny w nauczaniu, akcentuje rolę zabawy i gry, która ma – bawiąc – uczyć. Oprócz tego, że umilają spędzany z bliskimi czas, mogą służyć celom edukacyjnym. Dzięki nim rozwijamy wiele płaszczyzn – pobudzamy kreatywność, uczymy się logicznego myślenia, rozwiązujemy problemy, a zatem są one idealnym materiałem metodycznym zarówno na lekcję języka polskiego jako obcego, jak i ojczystego.

Współcześnie dydaktyka języka polskiego, jak również glottodydaktyka polonistyczna coraz bardziej akcentują rolę gier i zabaw w procesie nauczania. O technikach ludycznych można przeczytać w naukowych opracowaniach popularyzujących to zagadnienie¹, jednak w dobie rozwoju technologicznego źródłem dostarczającym wielu pomysłów i wiedzy są w głównej mierze strony internetowe. Przede wszystkim warto wspomnieć o blogach poświęconych dydaktyce. Często strony te są skarbnicą wiedzy na temat gier i zabaw wykorzystywanych na lekcjach języka polskiego. Coraz popularniejsze okazują się również nauczycielskie grupy powstające na platformie Facebook, pozwalające na wymianę doświadczeń nauczycieli danych przedmiotów. Dzięki Facebookowi poznać można wiele technik ludycznych i dostosować je do potrzeb lekcji. Propozycje gier i zabaw w dydaktyce omówię w dalszej części tekstu.

¹ Mowa o publikacjach Siek-Piskozub (1993a i 1993b, 1995, 2001), Szałek (1993), Rusek (2010), Surdyka (2007).

2. TECHNIKI LUDYCZNE – RYS OGÓLNY

Rozróżnienie między grą i zabawą nie jest klarowne. Teresa Siek-Piskozub (2001) zwraca uwagę na problemy terminologiczne technik ludycznych. Niekiedy leksemy *gra* i *zabawa* występują w roli synonimów dla określenia tej samej techniki. Według wspomnianej badaczki jednym z powodów wymienności powyższych leksemów jest to, że w wielu językach istnieje jeden wyraz określający obie te strategie, np. łacina – *ludus*, język niemiecki – *Spiel*, rosyjski – *igra*, włoski – *gioco*. Jednym z wyjątków są języki polski i angielski, oba korzystające z dwóch leksemów *gra* – *game*, *zabawa* – *play*.

Siek-Piskozub na podstawie wielu teorii związanych z ludycznością tłumaczy zabawę w ten sposób:

zabawa polega na podejmowaniu czynności ze względu na przyjemność płynącą z samego jej wykonywania, jednakże nie jest ona dla dziecka jedynie przyjemnym relaksem. Pełni wiele różnych funkcji. Umożliwiając zaspokojenie indywidualnych potrzeb i zainteresowań, zabawa ułatwia dziecku jednocześnie wchodzenie w życie społeczne, poznawanie rzeczywistości i dostosowanie jej do własnych potrzeb, a także kompensuje braki rzeczywistego życia (Siek-Piskozub 2001, s. 22).

Co ciekawe, większość teoretyków skupia się na zabawie w aspekcie rozwoju człowieka w pierwszych latach życia. Johan Huizinga (1938), holenderski kulturoznawca, zwraca uwagę na bezwarunkowość zabawy w życiu człowieka. Jest ona wartością daną każdej kulturze i w każdym jej momencie, co tłumaczy dlaczego również osoby dorosłe mają potrzebę zabawy.

Za podstawowe cechy zabawy można uznać swobodę działania, a także to, że nie jest ona zwykłym (prawdziwym) życiem – w zabawie przenikają się dwa światy: rzeczywisty i fikcyjny. Kolejną cechą jest ograniczoność i odrębność zabawy zarówno w czasie, jak i w przestrzeni. Zabawę jednak, mimo nieuniknionego jej końca, można odtworzyć, co wiąże się z jej kolejną cechą – powtarzalnością. Wielu zabawom towarzyszy element napięcia – związany może być z niewiadomą dotyczącą wyniku zabawy, wpływu na bawiące się osoby, powodzenia lub niepowodzenia. Zabawa, tak jak i gra, to, według Wincentego Okonia (1987), działania wykonywane dla przyjemności, umożliwiające jednostce realizację tendencji niemożliwych do zrealizowania w życiu realnym, czerpiące swą treść z życia społecznego i przede wszystkim uporządkowane przez właściwe dla nich reguły.

Zatem pojęcia gry i zabawy niezmiennie łączą się ze sobą, nachodzą na siebie i granice między nimi nie są wyraźne. Niektórzy naukowcy są jednak zdania, że podstawową różnicą między grą i zabawą jest ich wynik. W grze ważna jest wygrana lub przegrana. Celem gry jest zatem zwycięstwo. W zabawie wynik nie jest najważniejszy, a celem jest raczej rozrywka niż efekt końcowy. Gry, w przeciwieństwie do zabaw, charakteryzują się stałymi regułami dotyczącymi zarówno sposobu działania, jak i umiejscowienia tej formy rozrywki w określonym czasie i przestrzeni. Zabawa jest przede wszystkim nastawiona na przyjemność pochodzącą z przeniesienia się do innej rzeczywistości, podczas gdy w grze często przyjemnością jest dopiero smak zwycięstwa.

3. MNEMOTECHNIKI

Gry i zabawy charakteryzują się różnorodnymi konstrukcjami. Jedne oparte są na mechanizmach strategicznych, jak na przykład gra *Ryzyko*², w której celem jest podbicie terytorium wrogów przy jednoczesnym umocnieniu własnej pozycji. Inne, jak na przykład szachy, warcaby czy kółko i krzyżyk, skupiają się na zasadach logiki. Wyróżnić można także gry i zabawy oparte na sprawności fizycznej, gry zręcznościowe. Często w grach zdajemy się również na los i fortunę, tak jest w przypadku ruletki, lotto czy karcianej gry – wojna. Niektóre z gier zbudowane są na zasadach logiki, ale wykorzystują one również los – tak jest na przykład w grze poker, tysiąc czy brydż.

Jednym z mechanizmów, na którym oparte są gry i zabawy, jest mnemotechnika. Jak można wytłumaczyć to pojęcie? Zazwyczaj uważa się je za metody pamięciowe, system *kodów pamięciowych* (Buzan 2003a), które wspomagają procesy pamięciowe. Mnemotechniki bazują na funkcjonowaniu mózgu, wykorzystują pokłady zawarte w obu półkulach mózgowych, angażując pracę całego mózgu. Tony Buzan, brytyjski pisarz, jeden ze specjalistów w dziedzinie mnemotechnik, podkreśla wagę mechanizmów skojarzeniowych – zastosowanie w mnemotechnikach zasad kojarzenia i siłę wyobraźni (Buzan 1988, 2003a, 2003b).

W procesie nauczania jednym z najważniejszych aspektów jest pamięć. To dzięki niej przechodzimy przez kolejne etapy edukacji. Pamięć to magazyn naszej wiedzy. Zatem, w jaki sposób informacje

² Gra *Ryzyko* wydawnictwa Hasbro, autorstwa francuskiego reżysera filmów Alberta Lamorisse'a.

trafiają do tego magazynu? Wiadomości przekazywane przez różne bodźce – słuchowe, wzrokowe, dotykowe – składają się na rejestr sensoryczny, z którego przekazywane są za pomocą systemu nerwowego do mózgu. W tym pierwszym etapie do naszego mózgu trafia wiele informacji, które nie są w żadnym stopniu zapamiętywane. Następnym komponentem jest pamięć krótkotrwała. Przyjmuje ona te informacje, na które zwrócono uwagę, jednak i w tym miejscu wiadomości nie goszczą wystarczająco długo. Są szybko zapominane, wymazywane z naszej pamięci. Zanim informacje trafiają do pamięci długotrwałej przechodzą do pamięci operacyjnej, która odpowiedzialna jest za przechowywanie i przetwarzanie informacji, przeprowadzanie procesów, takich jak czytanie, uczenie się, rozumienie ze słuchu, ale też rozumowanie. Dzięki niej uczymy się, zapamiętujemy i reagujemy na poszczególne bodźce, a także przechowujemy, nadal jednak na krótko, pewne informacje. W kontekście uczenia się najważniejsza wydaje się jednak pamięć długotrwała, która pozwala na trwałe przechowywanie wiadomości i informacji. To tu magazynują się wspomnienia, umiejętności, informacje na temat świata (Skibska 2012; Baddley 1998; Bragdon, Gamon 2003; Milner, Goodale 2008).

Jak w takim razie przenieść informacje do pamięci długotrwałej, która jest pożądana w procesie kształcenia? Niektóre wiadomości trafiają tam automatycznie. Jednostka zwraca uwagę na daną informację, zapamiętuje ją, przechowuje, a następnie przypomina. Gdy jednego z tych elementów zabraknie, informacje zostają w pamięci operacyjnej, a następnie są z niej wymazywane. Dużą rolę w procesie zapamiętywania odgrywają właśnie mnemotechniki. Te *sztuczki* pomagają umieścić informacje w pamięci długotrwałej.

Według Buzana skuteczność zapamiętywania w dużej mierze zależy od wykorzystania wszystkich możliwości mózgu jednostki – „pamięć doskonała wymaga, aby twoja wyobraźnia tworzyła *żywe* obrazy i skojarzenia” (Buzan 2003a, s. 53). Twierdzi on, że zapamiętujemy w dużej mierze dzięki obrazowi i akcji, a słowa te przedstawia w formie akronimu (Buzan 2003a, s. 53–56). Wykorzystując powyższe leksemy, badacz tworzy równanie OBRAZ + AKCJA = PAMIĘĆ. Podsumowując zagadnienia poruszane przez Buzana, warto zwrócić uwagę na rolę obrazu i działania, jaką badacz przypisuje tym dwóm zagadnieniom w procesach zapamiętywania. Te dwa elementy są również punktem wspólnym teorii Buzana i technik ludycznych. Omówione w następnej części gry i zabawy w dużej mierze zbudowane są zarówno na obrazie, jak i na akcji, co oznacza, że wpisują się one w teorię zapamiętywania przedstawioną i opisaną przez brytyjskiego autora.

4. WYKORZYSTANIE WYBRANYCH GIER I ZABAW W KONTEKŚCIE MNEMOTECHNIK

Na lekcjach języka polskiego wykorzystywać można gry dostępne na rynku, które następnie mogą podlegać modyfikacji, a jedynym ograniczeniem jest wyobraźnia nauczyciela lub lektora. W poniższej części przedstawione zostały dwie gry – *Dixit* i *Taboo* – wraz z pomysłami na ich wykorzystanie zarówno w dydaktyce języka polskiego, jak i glottodydaktyce polonistycznej. Wszystkie zabawy bazują na omówionym powyżej mechanizmie mnemotechnik.

4.1. DIXIT

Karty *Dixit* to gra, która od blisko dziesięciu lat cieszy się niesłabnącą popularnością. Motto gry to hasło: „obraz jest wart tysiąca słów”. Autor, Jean Louis Roubira, lekarz pracujący z młodymi pacjentami przeżywającymi trudności w środowisku szkolnym i poza nim, zaobserwował, że po kilku rozgrywkach w *Dixit* pacjenci znacznie lepiej formułowali wypowiedzi, a także poprawili relacje z innymi ludźmi. Co ciekawe słowo *dixit* pochodzi z języka łacińskiego i oznacza ‘on powiedział/ona powiedziała’. Zatem słowa motta i nazwa gry wskazują, że w rozgrywce ważne jest słowo, jednak oparte jest ono na obrazie zamieszczonym na kartach. Dodając do tych elementów AKCJĘ, czyli ruch, zabawę, otrzymujemy wspomnianą wcześniej regułę Buzana. Polski wydawca gry, firma Rebel, tak tłumaczy reguły:

Każdy gracz w swojej turze staje się bazarzem. Wybiera spośród swoich sześciu obrazków jeden i wymyśla do niego skojarzenie. Zdanie może być pojedynczym słowem, dźwiękiem, cytatem – nie ma tu ograniczeń, można nawet coś zaśpiewać! (...) Pozostali gracze wybierają spośród swoich kart taką, która ich zdaniem najlepiej pasuje do hasła bazarza i kładą zakrytą na stole. Bazarz przetasowuje wszystkie te karty, łącznie ze swoją i układa je na stole, odkrywając. Gracze (...) w tajemnicy głosują, która karta jest tą, do której bazarz wymyślał skojarzenie. Kiedy wszyscy dokonają wyboru, rozpoczyna się przyznawanie punktów³.

Z powyższej charakterystyki jasno wynika, że w omawianej grze liczą się przede wszystkim siła wyobraźni i skojarzenia. Nie ulega wątpliwości, że gra bazuje na mechanizmie mnemotechnik. Główną jej zaletą jest nacisk na kreatywność, a także na myślenie w sposób twórczy. Jest ona

³ Opis pochodzi z oryginalnego opakowania gry *Dixit* wydanej przez firmę Rebel – zbiory własne.

świetną metodą aktywizującą na każdym poziomie nauczania – chętnie grają w nią zarówno dzieci, młodzież, jak i osoby dorosłe. Jak w takim razie można wykorzystać tę pozycję na lekcji języka polskiego?

Kartami *Dixit* można grać w tej klasycznej postaci, którą proponuje autor. Z całą pewnością taka rozgrywka zmusza do myślenia, precyzowania swoich wypowiedzi i skojarzeń. Dzięki niej skupiamy się na synonimii i staramy wybrać właściwe słowo. Dodatkowo, ćwiczymy umiejętność pracy w grupie.

Pierwsza z propozycji wykorzystania tej gry już jako zabawy dotyczy lekcji języka polskiego w szkole, jednak można skorzystać z niej również na lekcji języka polskiego jako obcego przy kształceniu umiejętności komunikacyjnych. Każdy uczeń losuje ustaloną wcześniej liczbę kart. Na podstawie wylosowanych obrazków ma za zadanie stworzyć historię, opowiadanie lub inną wypowiedź ustną. Połączenie w opowiadanie surrealistycznych obrazów zaprezentowanych na kartach to wyzwanie, które prowokuje do twórczego myślenia na bazie skojarzeń, a także pozwala na ćwiczenie sprawności pisania lub, w zależności od wariantu tego ćwiczenia, pozwala na rozwój sprawności mówienia. Ciekawą opcją tej rozgrywki jest zabawa w parach. Uczniowie w wyznaczonym czasie piszą początek swojego opowiadania, a następnie wymieniają się kartami i opowiadaniem, tak by tekst ten był dokończony przez drugą osobę. Studenci muszą wtedy skupić się na abstrakcyjnych obrazach kart, ale ich skojarzenia stymulowane są również przez napisany przez inną osobę tekst. Po tej rundzie powinna nastąpić część dyskusyjna. W parach analizujemy skończone już opowiadania, studenci wymieniają się myślami, autorzy wstępów mówią, jak wyobrażali sobie zakończenie swojego tekstu. Jest to kolejny element pozwalający na rozwój sprawności mówienia, ćwiczący również wystąpienia publiczne, a także sztukę argumentowania.

Kolejnym wariantem gry jest wspólna zabawa całej grupy. Każdy student dostaje po trzy karty. Nauczyciel wyklada na stół jedną z kart i zaczyna opowiadanie – może wypowiedzieć tylko jedno zdanie tak, by rozpocząć ciąg skojarzeń. Każda osoba wybiera ze swoich kart kolejną, wyklada ją na stół i kontynuuje opowieść, gra trwa do wykorzystania wszystkich kart. Wariantem dla klas młodszych jest rysowana historia. Dzieci mają za zadanie dorysowanie dalszej części obrazka lub połączenie kilku obrazków w jeden poprzez dorysowanie kolejnych części. Ważne jest, by taką pracę zakończyć ustnymi wypowiedziami uczniów na temat swoich rysunków i wykorzystanych w nich skojarzeń.

Na lekcjach języka polskiego powyższe pomysły można wykorzystać również przy powtarzaniu rodzajów wypowiedzi. Tekst tworzony przez

studentów może mieć określoną formę, taką jak opowiadanie, zaproszenie, ogłoszenie, charakterystyka, sprawozdanie, opis, list i inne. Baśniowe karty *Dixit* ułatwią zapamiętywanie cech poszczególnych form wypowiedzi, ponieważ skupią uwagę uczniów na danym zagadnieniu. Dodatkowo pobudzona zostaje wyobraźnia przy jednoczesnym wykorzystaniu założeń podstawy programowej, według której uczeń ma opanować sztukę analizy i interpretacji różnych tekstów kultury.

Karta może służyć również przy analizie obrazu, jako przygotowanie do ustnej matury z języka polskiego. Uczeń po wylosowaniu jednego obrazka musi zastanowić się nad możliwościami interpretacyjnymi, może próbować dopasować obrazek do stylu w malarstwie czy odwołać się do literatury określonej epoki. Na podobnej zasadzie wyglądać może praca z lekturą lub z okresami literackimi. Uczeń ma za zadanie dopasować wcześniej wybrane przez nauczyciela obrazki do epoki lub do konkretnego tekstu. Ten sposób na pracę z kartami *Dixit* warto dodatkowo rozszerzyć. Połowie klasy rozdajemy obrazki i podajemy kilka dzieł literackich lub nazwy epok. Następnie prosimy uczniów o sformułowanie słów kluczy, które kojarzą się im z obrazkiem i wybraną epoką lub dziełem. Tak przygotowany materiał rozdajemy pozostałym uczniom, których zadaniem będzie odgadnięcie, o jaką epokę lub utwór chodzi. Zadanie tego typu wykorzystać można jako powtórkę przed egzaminami lub na zakończenie całego roku pracy.

Kolejny pomysł dotyczy zagadnień gramatycznych. Treści, takie jak czas przeszły, czas przyszły lub tryb przypuszczający, można z powodzeniem ćwiczyć również podczas tworzenia wcześniej wspomnianych opowiadań, wystarczy w poleceniu wskazać, jakie formy czasownika mają zostać użyte. Karty *Dixit* mogą posłużyć jako tekst wprowadzający do poszczególnych zagadnień, np. przy wprowadzaniu koniugacji można zaprezentować studentom języka polskiego jako obcego karty, na których pojawiają się różne czasowniki: *latać*, *biegać*, *pływać*, *wędrować*, *skakać* itp. Wielość kart pozwala na ćwiczenie, w którym łączymy słowa w kategorie, kręgi tematyczne takie jak: rodzina, człowiek, praca, sport i inne. Nauczyciel podaje hasło, np. słowo *dom*, a grupa w jak najkrótszym czasie ma znaleźć karty, które kojarzą się z podanym leksemem. Warunkiem zaliczenia wybranej przez studenta karty jest nazwanie rzeczy, która znajduje się na niej i jednocześnie kojarzy się z podanym wyrazem. Dzięki kartom w prosty sposób można ćwiczyć tworzenie zdań pojedynczych i ich transformacje w zdania złożone, na przykład dodając słowa kojarzące się z obrazem z karty i pasujące do zdania. W ten sam sposób można automatyzować chociażby imiesłow, a idąc dalej, transformacje ze strony czynnej w bierną.

Karty *Dixit* to pozycja, która daje wiele możliwości tworzenia gier i zabaw z jej wykorzystaniem. Powyższe przykłady to tylko wybrane pomysły na zabawę kartami. Omawiana gra ma ogromny potencjał edukacyjny. Kolorowe, surrealistyczne karty zmuszają do myślenia, działają na wyobraźnię, ale są przede wszystkim ogromnym uatrakcyjnieniem lekcji. Dzięki wszystkim powyższym elementom, mamy pewność, że lekcja i dane zagadnienia zostaną zapamiętane na długo. Reguły tej gry można dowolnie modyfikować – wszystko zależy jedynie od wyobraźni nauczyciela. Trudno w takim razie nie zgodzić się z mottem gry: „obraz jest wart tysiąca słów”.

4.2. TABOO

Kolejną ciekawą grą planszową jest *Taboo*, czyli „gra niewypowiedzianych słów”⁴. Zasady gry są bardzo proste. Dostajemy kartę ze słowem, które muszą odgadnąć pozostali gracze. Na karcie znajduje się również pięć słów zakazanych, słów tabu, których nie możemy użyć, naprowadzając grupę na słowo klucz. Jest to gra, która bazuje na mechanizmie kalamburów, wzbogacona zostaje jednak o aspekt lingwistyczny, polegający na opisywaniu wyróżnionych leksemów.

Taboo można wykorzystać zarówno na lekcjach kulturowych, gramatycznych, jak i literackich. Pierwszy z pomysłów to sposób pracy z lekturą. Wymaga on od nauczyciela samodzielnego przygotowania kart do gry tak, by dotyczyły wybranego zagadnienia. Można to zrobić za pomocą najprostszego edytora tekstowego lub ręcznie. Należy przygotować kartę, na której większość miejsca zajmować będzie słowo do odgadnięcia. Następnie poziomą linią oddzielamy powyższe miejsce i pod spodem piszemy słowa, których uczeń nie może wypowiedzieć przy opisywaniu danej lektury. Na przykład, gdy hasłem jest tytuł dramatu Fredry *Zemsta*, słowami tabu mogą być: *mur, spór, rejent, cześnik, zamek*. Ten wariant gry można zastosować również przy powtarzaniu bohaterów literackich, umieszczając w słowach-tabu nazwę lektury i cechy postaci. Kolejnym wariantem dla tej gry są powtórki z epok literackich. Na karcie umieszczamy nazwę epoki, np. *pozytywizm*, a w słowach tabu: *praca u podstaw, emancypacja, praca organiczna, romantyzm, Młoda Polska*. Jest to świetna powtórka, która jednocześnie zmusza do myślenia, działa na skojarzenia osoby naprowadzającej, jak również pozostałych graczy. *Taboo* stymuluje wyobraźnię i myślenie twórcze, a jednocześnie wspomaga procesy zapamiętywania.

⁴ Opis pochodzi z opakowania gry *Taboo* wydanej przez firmę Rebel – zbiory własne.

Taboo można również wykorzystać do nauki języka obcego, w szczególności do nauki słówek z określonych kręgów tematycznych. W tej wersji to studenci tworzą karty *Taboo*, ucząc się i zapamiętując słówka już podczas ich wyszukiwania. Nauczyciel podaje hasła – każda osoba dostaje inne hasło – następnie przez określony czas uczniowie starają się dobrać po pięć skojarzeń związanych z podanym słowem. Nauczyciel zbiera gotowe karty, sprawdza ich poprawność i rozpoczynamy grę według wcześniej opisanych zasad. Każdy student otrzymuje kartę, którą wcześniej przygotował. Taka wersja *Taboo* pozwala na zapamiętanie słów, które pojawiły się na lekcji, powtórzenie słów znanych uczniom poprzez wypisywanie ich jako słowa-tabu, a dodatkowo sprawdza znajomość synonimii.

Omawianą grę z powodzeniem można wykorzystać w szkole, jak i na kursach językowych. Jest to narzędzie wyjątkowo proste do wykonania, nie wymaga nakładu finansowego, ponieważ karty możemy tworzyć sami lub prosić o to uczniów. Stanowi znakomity materiał powtórkowy, szczególnie, gdy trzeba powtórzyć większą ilość materiału. Dzięki mnemotechnice, zapamiętywaniu haseł dzięki słowom-kluczom, materiał zostaje bardzo dobrze utrwalony, a sami uczniowie – ucząc się – dobrze się bawią.

5. PODSUMOWANIE

Nie od dziś metodycy zwracają uwagę na korzystny wpływ zabawy na naukę. Od wielu lat widoczny jest ten trend w nauczaniu języków obcych. Nauka przez zabawę zaczyna się również pojawiać na lekcjach języka polskiego jako ojczystego. *Dixit*, obok wielu innych ciekawych gier, takich jak omówione powyżej *Taboo*, pokazuje, że w prosty sposób można uatrakcyjnić lekcję języka polskiego. Dzięki wprowadzaniu elementów ludycznych do metodyki nauczania języka polskiego, nauka staje się przyjemnością.

Gry i zabawy oparte na mechanizmach mnemotechnik pomagają w przyswajaniu różnych treści. Poprzez skojarzenia, twórcze myślenie, myślenie wizualne, obraz, zapamiętujemy informacje efektywniej. Dodając do tego grę, zabawę, czyli, według teorii Buzana, akcję, przenosimy zapamiętane treści do pamięci długotrwałej. Funkcja mnemotechniczna gier i zabaw to istotny element procesu nauczania. Strategie ludyczne działające na skojarzenia uruchamiają myślenie i wyężdżają procesy pamięciowe. Często zwraca się uwagę na aspekt ludyczny nauczania, akcentuje rolę zabawy i gry, które mają – bawiąc – uczyć. Dzięki nim

rozwijamy wiele płaszczyzn – pobudzamy kreatywność, uczymy się logicznego myślenia, rozwiązujemy problemy – a zatem są idealnym materiałem metodycznym zarówno na lekcję języka polskiego jako obcego, jak i ojczystego.

BIBLIOGRAFIA

- Baddleley A., 1998, *Pamięć. Poradnik użytkownika*, Warszawa.
- Bragdon A., Gamon D., 2003, *Kiedy mózg pracuje inaczej*, Gdańsk.
- Buzan T., 1988, *Rusz głowę*, Warszawa.
- Buzan T., 2003a, *Pamięć na zawołanie*, Łódź.
- Buzan T., 2003b, *Podręcznik szybkiego czytania*, Łódź.
- Huizinga J., 2011, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa.
- Milner A. D, Goodale M. A., 2008, *Mózg wzrokowy w działaniu*, Warszawa.
- Okoń W., 1987, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa.
- Rusek B., 2010, *Zabawy rozwijające sprawność mówienia w języku obcym*, „Homo Ludens”, nr 1(2).
- Siek-Piskozub T., 1993a, *Gry i zabawy na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Siek-Piskozub T., 1993b, *Symulacja w nauczaniu języków obcych*, „Neofilolog”, nr 6.
- Siek-Piskozub T., 1995, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa.
- Skibska J., 2012, *Mnemotechniki*, Kraków.
- Surdyk A. (red.), 2007, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. I i II, Poznań.
- Szałek M., 1993, *O nauczaniu poprzez grę i zabawę*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.

MNEMOTECHNICS AND LUDIC STRATEGIES IN TEACHING POLISH AS A NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

Keywords: art of memory, mnemotechnics, games and plays, ludic strategies, memory processes, remembering, *Dixit*, *Taboo*

Summary. Ludic techniques are more and more widely increasingly used in language teaching. In relation to the Polish language, there are no studies focusing on the mnemotechnical use of games and plays. The aim of this article is to present selected games and activities in the context of the role of mnemotechnics in the process of teaching Polish as a foreign language and as a native language. The paper presents the function of mnemotechnics, and a general outline of games and plays. The author presented three different games and the ways of playing them. *Dixit* and *Taboo* games were reviewed, as well as methods of using them in Polish language lessons in a primary school at all levels of education and high school. In addition, she described examples of using these games in teaching Polish as a foreign language.

Katarzyna Żák-Caplot



<https://orcid.org/0000-0002-4114-8082>



katarzyna.zak@muzeumwarszawy.pl



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.7.15>



Muzeum Warszawy, Rynek Starego Miasta 28, 00-272 Warszawa

ZABAW SIĘ W MUZEUM, CZYLI JAK NIE UCZĄC, UCZYĆ? WYKORZYSTANIE TECHNIK LUDYCZNYCH W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA WYSTAWIE MUZEALNEJ (TEATRALIZACJA, STORYTELLING, GRYWALIZACJA)

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, teatralizacja, *storytelling*, grywalizacja, edukacja muzealna, muzeum partycypacyjne, metoda przedmiotowo-językowa

Streszczenie. Zabawa i gra inspirują do twórczej działalności, jednocześnie wokół siebie grupy zaangażowanych uczestników i dają możliwość wyrażania samego siebie i swoich poglądów. Jednocześnie pozwalają na miłe i pełne emocji spędzanie wolnego czasu. Podobne cele stawia sobie nowoczesne muzeum partycypacyjne, które pragnie tworzyć ekspozycje, wchodząc w dialog ze swoimi odbiorcami i uwzględniając ich historyczne i kulturowe doświadczenia. Naturalne wydaje się więc prowadzenie muzealnych zajęć edukacyjnych w oparciu o techniki ludyczne. Aby jednak nieć porozumienia między uczestnikami zajęć i muzeum mogła się nawiązać, niezbędna jest komunikacja, której częścią składową jest medium, czyli wspólny język. W swoich działaniach edukacyjnych Muzeum Warszawy zdecydowało się skupić na tym ważnym elemencie, bez którego nawiązanie stałego kontaktu z nową grupą odbiorców, którymi są obcokrajowcy mieszkający w stolicy, nie byłoby możliwe. Wprowadziło do oferty zajęcia z języka polskiego jako obcego, wykorzystujące takie elementy ludyczne, jak: teatralizacja, *storytelling* czy grywalizacja. Niniejszy artykuł przedstawi zasadność ich zastosowania w kontekście edukacji muzealnej i językowej, a także pokaże sposoby ich praktycznego zastosowania.

1. WSTĘP

[...] zabawy ruchowe to nie puste figle i igraszki, to nawet nie dogodne
dla opiekunów wyładowanie energii rzekomo „nadmiernej”,
lecz środek rozwojowy w pełnym tego słowa znaczeniu

(Skierczyński, Krawczykowski 1932).

Świadomość pozytywnego wpływu zabawy na rozwój i przyswajanie wiedzy mamy od dawna. W tytule artykułu znajdujemy odwołanie do pism Jędrzeja Śniadeckiego – lekarza, publicysty i filozofa, który w *Uwagach o fizycznym wychowaniu dzieci* (1903) próbuje odpowiedzieć na pytanie, czy można „nie ucząc, uczyć”? Dziewiętnastowieczny naukowiec stwierdza, że chociaż często nie zdajemy sobie z tego sprawy, spędzając miło czas, wiedzę „nabywamy sami przez się, bez mozołu, bez książek i bez bakałarzy” (Śniadecki 1903, s. 125). To, co dawni naukowcy tylko przypuszczali, my, dzisiejsi nauczyciele, trenerzy, edukatorzy i lektorzy, wiemy już dawno. Zabawa, grywalizacja, symulacja, *storytelling* i inne formy ludyczne wykorzystywane są na co dzień nie tylko w szkołach, ale również w ramach zajęć językowych, szkoleń biznesowych oraz edukacji kulturalnej, w tym muzealnej.

Od razu nasuwają się pytania: Jak techniki ludyczne wpisują się w założenia edukacji językowej i muzealnej, na temat których będziemy snuć niniejsze rozważania? Dlaczego tego typu aktywności zyskały tak wielką aprobatę i akceptację ze strony „uczących” i „uczonych”? Jaki efekt dzięki nim osiągamy w pracy z osobami dorosłymi, ucząc języka polskiego jako obcego na wystawie muzealnej?

2. EDUKACJA MUZEALNA A EDUKACJA JĘZYKOWA

Nadrzędnym celem edukacji muzealnej, który mieści w sobie wszystkie pozostałe (takie jak: zaangażowanie, autorefleksja, aktywne działanie, poszukiwanie odpowiedzi i rozwiązań) jest kreatywność, czyli zdolność do tworzenia czegoś nowego (koncepcji, rozwiązań, skojarzeń czy metod działania). Kreatywność najłatwiej rozbudzić poprzez grę i zabawę, które prowokują uczestników do zadawania pytań i szukania satysfakcjonujących odpowiedzi, formułowania hipotez oraz natychmiastowej ich weryfikacji. Poszukiwania te nie są jednak procesem indywidualnym, lecz społecznym. Zadawanie pytań powodowane jest nie tylko „ciekawością świata, lecz [również] chęcią nawiązywania i kształtowania kontaktów osobowych” (Pobojewska 2014, s. 3).

Podsumowując, „muzea proponują przestrzenie i sytuacje, w których człowiek uczy się siebie i o sobie w kontakcie z drugim człowiekiem przez odkrywanie wartości” (Pater 2017, s. 80). Aby ta eksploracja i dialog były efektywne i przynosiły uczestnikom satysfakcję, muszą się opierać na efektywnej komunikacji. Kreatywność rodzi się więc w interakcji językowej, której osiągnięcie jest podstawowym celem nauczania języków obcych.

3. DWIE EDUKACJE W JEDNYM, CZYLI „WARSZAWA DLA ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH” – NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W MUZEUM WARSZAWY

Od 2017 roku Muzeum Warszawy (dalej MW) prowadzi projekt „Warszawa dla średnio zaawansowanych”, który przybliży obcokrajowcom uczącym się języka polskiego historię i kulturę stolicy, a przez to zaprasza ich do integracji ze społecznością Warszawy.

Trudno jednak zgłębiać kulturę danego kraju bez opanowania jego języka i odwrotnie – wyzwaniem jest nauka języka bez kulturowego kontekstu. Dlatego też zdecydowano się stworzyć ofertę zajęć językowych prowadzonych bezpośrednio na wystawie oraz w Bibliotece MW, w oparciu o oryginalne eksponaty muzealne. Podstawowym celem projektu jest nie tylko nauka języka polskiego jako obcego, ale również zaproszenie cudzoziemców do odwiedzania instytucji kultury, które z powodu bariery językowej mogą się na pierwszy rzut oka wydawać niedostępne i mało atrakcyjne.

Obecnie MW proponuje trzy rodzaje aktywności: lekcje prowadzone metodą przedmiotowo-językową, gry miejskie i muzealne oraz zwiedzanie ekspozycji połączone z warsztatami na temat historii i kultury stolicy. W czasie zajęć uczestnicy poznają słownictwo związane z miastem, historią, sztuką, literaturą oraz muzeum i biblioteką. Wykonują ćwiczenia leksykalne, gramatyczne, czytają teksty, słuchają nagrań i oglądają fragmenty filmów, wcielają się w różne role (np. zwiedzającego, klienta, czytelnika). Tematy lekcji i gier nawiązują do ekspozycji głównej *Rzeczy warszawskie*, wystaw oddziałów (Muzeum Warszawskiej Pragi, Centrum Interpretacji Zabytku, Muzeum Farmacji, Korczakianum), zbiorów muzealnych i bibliotecznych oraz bieżącej działalności MW. Projekt koordynowany jest przez edukatorkę, będącą jednocześnie lektorką JPJO.

Lekcje i gry prowadzone w muzeach powinny być bardzo dynamiczne, ciekawe i motywujące. Dlatego do tworzenia ich scenariuszy wykorzystywanych jest wiele elementów ludycznych, takich jak wspomniane wcześniej: teatralizacja, *storytelling* oraz grywalizacja.

4. ŻYCIE (W MUZEUM) TO TEATR, CZYLI WOKÓŁ TEATRALIZACJI ZAJĘĆ JPJO

W czasie jednego z badań nad recepcją sztuk teatralnych ankietowani widzowie, określani przez autora jako odbiorcy o profilach „literata” lub „teatromana”¹, uzależniali pozytywną ocenę oglądanego przedstawienia m.in. od stopnia pobudzenia ich ciekawości, wywołania emocji, jak również od wprowadzenia do spektaklu elementu zaskoczenia (Zimnica-Kuzioła 2001).

Już samo wyjście z sali lekcyjnej i przyjscie do muzeum jest złamaniem szkolnej rutyny. Uczestnicy zajęć w każdym wieku zadają sobie podobne pytania: *Dlaczego zajęcia językowe w muzeum? Co ja tam będę robić? Czy się będę nudzić? Czy coś wiem o historii, kulturze i sztuce? Czy to wystarczy?* Wszyscy zastanawiają się, pytają, czasami odczuwają niepewność, poruszenie, ciekawość...

Tu na dorosłego ucznia czeka pierwsza niespodzianka. Nie będzie zwykłego i ciągnącego się w nieskończoność oprowadzania po salach wystawowych. Uczestnicy zajęć języka polskiego jako obcego odbywających się w muzeum bawią się, grają, zdobywają punkty i współpracują z grupą oraz personelem instytucji kultury, który do tej pory wydawał im się nieprzystępny.

Teatralizacja zajęć to nie tylko element zaskoczenia, lecz także rekwizyty. Tych w muzeum nie brakuje. Ekspozaty muzealne są przyczynkiem do większości ćwiczeń, inspirują do tworzenia wypowiedzi pisemnych.

Muzeum Warszawy posiada ponad 300 tys. artefaktów, z czego ponad 7 tys. znajduje się na samej wystawie głównej. Podzielone są na 21 gabinetów tematycznych, takich jak np. *Gabinet Ubiorów*, *Gabinet Widoków Warszawy*, *Gabinet Zegarów* czy *Gabinet Opakowań Firm Warszawskich*. Dzięki tej niesamowitej różnorodności, lektor, pracujący na ekspozycji, ma możliwość przygotowania niezliczonej liczby scenariuszy na różne tematy leksykalne, kulturowe czy gramatyczne.

Mówiąc o rekwizytach, nie wolno zapominać o zakładanych do oglądania obiektów białych rękawiczkach, wykonywanych na potrzeby różnych wystaw kopiach artefaktów lub faksymile czy o pomocach dydaktycznych, mapach, grach i zabawkach specjalnie projektowanych na potrzeby edukacji muzealnej. Większość „gadżetów edukacyjnych”, nawet tych zaprojektowanych dla dzieci, da się w sposób ciekawy i atrakcyjny wykorzystać w pracy z dorosłymi obcokrajowcami.

¹Według autorki tekstu „literat” jest widzem o dobrej kompetencji teatralnej oraz formalnym wykształceniu akademickim, posługującym się językiem metaforyczno-poetyckim. Natomiast „teatroman” to formalnie ukształtowany widz, świadomy specyfiki dzieła teatralnego.

Nie ma dobrego spektaklu bez aktorów. Na zajęciach JPJO są nimi nie tylko sami uczestnicy, lecz także cały personel MW, z którym cudzoziemcy mają styczność w ramach wykonywanych zadań. Wielką zaletą nauki w muzeum jest możliwość wcielania się w różne role, symulowania realnych sytuacji w autentycznym, a przy tym bezpiecznym środowisku. Uczestnicy lekcji kupują bilety w kasie muzealnej, dowiadują się o godziny i ceny seansów w muzealnym kinie, nabywają publikacje w księgarni muzealnej, poszukują informacji w bibliotece muzealnej oraz na ekspozycji. Obcokrajowcy zadają pytania i dyskutują z naukowcami, bibliotekarzami, przewodnikami, obsługą ekspozycji, sprzedawcami. Pracownicy MW znają cel ćwiczenia, wiedzą, że należy komunikować się na odpowiednim poziomie języka polskiego, a przy okazji świetnie się bawią wraz z uczestnikami lekcji i gier.

5. CHODŹ, OPOWIEM CI... LEGENDĘ STORYTELLING W MUZEUM MIEJSKIM

Storytelling, czyli po prostu opowiadanie historii, to obecnie bardzo popularne narzędzie wykorzystywane w edukacji. Jest środkiem, który pobudza kreatywność, uczy autoprezentacji, perswazji, daje ujście emocjom, a tym samym pomaga słuchać ze zrozumieniem, trenować płynność wypowiedzi, wzbogacać słownictwo oraz dobierać odpowiednie środki wyrazu, by osiągnąć zamierzony efekt u rozmówcy. Dla muzeum, w którym prowadzone są zajęcia językowe, opowiadanie historii, związanych z jego profilem, ma kolejne niezwykle cenne walory. Nauczany język jest nie tylko narzędziem komunikacji, lecz również nośnikiem niematerialnego dziedzictwa kulturowego.

Podania, pieśni czy legendy przekazywane ustnie z pokolenia na pokolenie przyczyniały się do tworzenia tożsamości kulturowej danej grupy. Bez ich znajomości trudno zrozumieć fenomen danej społeczności. Są też żywe we współczesnej kulturze. Wątek syreny obecny jest we frazeologii, sztuce, filmie, a nawet modzie. Trzeba znać tę mityczną postać, by wiedzieć, czym jest *syreni śpiew* lub czemu jej imię nosi prototyp pierwszego polskiego miejskiego elektrycznego samochodu. W Warszawie legendarne postaci spotykamy na każdym kroku: na pomnikach, budynkach, w nazwach instytucji czy punktów usługowych. Trudno pojąć sens ich bytności bez poznania ich tradycyjnych i literackich korzeni.

Kolejnym ważnym argumentem przemawiającym za wykorzystywaniem *storytellingu* w edukacji muzealno-językowej jest integracja. Wspólne snucie historii daje poczucie jedności, scala grupę,

a jednocześnie pozwala obcokrajowcom na redefiniowanie relacji z polską kulturą i historią oraz ponowne odkrywanie otaczającej ich rzeczywistości, którą wyjaśnia (lub precyzuje) im narracja dyskursu (Wasilewski, Olczyk 2017).

Dlatego *storytelling* w MW opiera się głównie na wątkach legendarnych, które jako teksty kultury, funkcjonujące nie tylko w pamięci zbiorowej, lecz również w środowisku, w którym na co dzień żyją cudzoziemcy, prowokuje ich do ponownego zagłębiania się i dostrzegania nowych znaczeń tam, gdzie pierwotnie ich nie dostrzegali. Opowiadanie historii stosowane jest przede wszystkim w ramach lekcji przedmiotowo-językowych, prowadzonych w czytelni Biblioteki MW oraz w trakcie spacerów edukacyjnych po Starym Mieście. Zainspirowani, przygotowanymi wcześniej i dostosowanymi do odpowiednich poziomów językowych, tekstami warszawskich legend, uczestnicy zajęć pracują w grupach i przygotowują własne historie, opierając się na wcześniej przygotowanym zestawie słownictwa lub używając specjalnych kości opowieści (*story cubes*). Na spacerach opowiadają legendy sobie nawzajem, a często również zaciekawionym przechodniom i turystom. Wchodzą w interakcje i dyskusje z mieszkańcami miasta.

6. HUIZINGA I 3XF, CZYLI JAK GRAĆ W KULTURĘ Z MUZEUM

Kolejną metodą edukacji wykorzystywaną w ramach zajęć w muzeum i zawierającą pierwiastek ludyczny jest grywalizacja, która nie tylko urozmaica zajęcia językowe, wprowadza dreszczyk emocji związany z rywalizacją czy rozwija umiejętność pracy w grupie, lecz również pozwala promować MW wśród nowych grup użytkowników jako markę, z którą mogą się łączyć i dzięki niej spędzać swój wolny czas, ucząc się jednocześnie języka polskiego oraz historii i kultury stolicy (Wrona 2012).

Według Johana Huizingi gra, zabawa i współzawodnictwo leżą u podstaw działania człowieka, a ludyczność jest nieodłącznym elementem kultury (Huizinga 1985). Magdalena J. Cyrklaff dodaje, że „termin grywalizacja (ang. *gamification*) oznacza wykorzystanie elementów mechaniki gier do działań niezwiązanych z grami, a mających na celu wzmocnienie pożądanых zachowań” (2017, s. 187). Natomiast w blogach, prowadzonych przez pasjonatów gamifikacji, znajdują się praktyczne porady, jak stworzyć ciekawą i popularną grę, opierając się na „zasadzie 3F: Fun, Friends, Feedback” (Starzyński 2012), gdzie „fun” oznacza rozrywkę, *flow*, przeżyte chwile szczęścia, „friends” to grono znajomych osób, z któ-

rymi przeżywa się emocje, wzloty, upadki i tworzy wspólnotę, a „feedback” to nic innego, jak informacja zwrotna przekazywana uczestnikom odnośnie do ich postępów w grze.

Wreszcie, dzięki zastosowaniu gier, głównie miejskich, ich uczestnicy odkrywają na nowo otaczającą ich rzeczywistość, zauważają detale, obok których przechodzili wcześniej obojętnie (Makowski 2018). Dzięki społecznemu wymiarowi gry mogą poczuć akceptację grupy, a nawet całego środowiska, w którym ta gra się toczy (Combs 2019).

Czy aby połączyć odkrywanie dziedzictwa kulturowego (w tym języka, w którym to dziedzictwo jest przekazywane) z zachęceniem odpowiedniej grupy osób do regularnego odwiedzania instytucji kultury, należy stworzyć im po prostu grę, osadzoną w MW i jego najbliższej okolicy, w której będą poznawać wybrane elementy warszawskiej historii i kultury?

Z perspektywy dwóch lat trwania projektu „Warszawa dla średnio zaawansowanych” na to pytanie można odpowiedzieć: „TAK”. Językowe gry muzealne (przeprowadzane bezpośrednio na ekspozycji) oraz miejskie (których środowiskiem jest przede wszystkim warszawskie Stare Miasto), co roku przyciągają do muzeum uczestników letnich szkół językowych, którzy potem z chęcią biorą udział w kolejnych przedsięwzięciach glottodydaktycznych, organizowanych przez MW.

Obecnie muzeum proponuje dwa rodzaje gier miejskich: „Legendarna Starówka” dla obcokrajowców z znajomością języka polskiego na poziomie B2–C oraz „Starówka kulturalnie” dla uczestników początkujących i średnio zaawansowanych (A2–B1). W ramach pierwszej cudzoziemcy odwiedzają różne lokalizacje Starego Miasta, związane z warszawskimi legendami, czytają fragmenty tekstów literackich i rozwiązują związane z nimi zadania. Druga gra, organizowana przy udziale oddziałów MW (Centrum Interpretacji Zabytku, Muzeum Farmacji) oraz Biblioteki Muzeum Literatury, Biblioteki IH PAN i Biblioteki AGAD, ma na celu zapoznanie obcokrajowców z warszawskimi instytucjami kultury, ich profilem, zbiorami i świadczonymi usługami informacyjnymi. Również w tym przypadku uczestnicy, wyposażeni w plany oraz karty prac, odwiedzają ww. miejsca i dzięki pomocy ich pracowników, którzy chętnie angażują się w zabawę, wykonują ćwiczenia i odpowiadają na pytania związane z życiem kulturalnym stolicy.

Bardzo podobnie wygląda gra muzealna, której środowiskiem jest ekspozycja główna *Rzeczy warszawskie*. W ramach tej aktywności obcokrajowcy nie tylko odpowiadają na pytania związane z wystawą i eksponatami, lecz również wcielają się w rolę zwiedzającego, czytelnika, wida lub klienta. Zadają pytania, poszukują rozwiązań problemów. Dzięki

grze mają rzadką możliwość symulowania różnych sytuacji komunikacyjnych w ich autentycznym, a przy tym całkowicie bezpiecznym, środowisku.

Wszystkie działania związane są z rywalizacją na czas. Zwycięska grupa otrzymuje nagrody w postaci muzealnych gadżetów. Po zakończeniu gry wszyscy uczestnicy otrzymują informację zwrotną, dotyczącą popełnionych błędów i poznają poprawne odpowiedzi. W ten sposób zarówno „odkrywcy”, dla których największą satysfakcją jest eksplorowanie wystawy i pozyskiwanie nowych informacji o mieście, jak i skoncentrowani na poprawnym oraz efektywnym wyniku „zdobywcy” po zakończeniu zajęć mogą odczuć zadowolenie, dzięki któremu będą wracali do Muzeum Warszawy przy innych okazjach (Wyrwisz 2017).

7. ZAKOŃCZENIE

Według Huizingi zabawa to dobrowolne zajęcie, będące celem samym w sobie, któremu towarzyszą ekscytacja, radość oraz świadomość, że to, co się dzieje, odbiega od szarej codzienności (Huizinga 1985, s. 48–49). Czy nie tak powinna wyglądać idealna wizyta w idealnym muzeum oraz idealna atmosfera panująca w czasie idealnych zajęć językowych? Według Danuty Waloszek zabawa aktywizuje, uwidacznia ukrywane przeżycia, prowokuje do ujawniania prawdziwych reakcji i wartości, pomaga wychodzić poza utarte schematy i nadawać własne interpretacje. Ma potężny wpływ na późniejszy rozwój człowieka (Waloszek 2006).

Zgodnie z koncepcją muzeum partycypacyjnego Niny Simon (2015) przyjsie do muzeum ma za zadanie nie tylko uczyć, lecz także pomagać poznawać samego siebie, zachęcać do dyskusji, czynnie uczestniczyć w wymianie doświadczeń i idei, tworzyć lokalne społeczności i włączać do nich osoby wykluczone.

Aby te cele mogły zostać osiągnięte, a przekaz poprawnie zrozumiany i zinterpretowany, niezbędny jest środek komunikacji, czyli język. Cóż, w końcu zabawa przejawia się też poprzez język i stosowane w mowie metafory, które leżą u podstaw dziedzictwa kulturowego – mitów czy twórczości poetyckiej (Rajchert, Kwiatkowska 2016, s. 138). Więc jak uczyć języka, nie wykorzystując technik ludycznych...?

Dzięki wprowadzeniu do oferty edukacyjnej projektu „Warszawa dla średnio zaawansowanych” Muzeum Warszawy stwarza sobie płaszczyznę porozumienia z nową grupą odbiorców, którą są cudzoziemcy czasowo lub na stałe mieszkający w stolicy i uczący się języka polskiego.

Zajęcia językowe z elementami ludycznymi, połączone z poznawaniem kultury i historii Warszawy, nie tylko uczą i pozwalają uczestnikom na wyrażanie siebie i wchodzenie w dialog z twórcami ekspozycji i edukatorami, lecz także dają możliwość muzealnikom na ujrzenie Warszawy, czyli obiektu swoich badań, w zupełnie nowej, często zaskakującej perspektywie.

BIBLIOGRAFIA

- Combs J. E., 2019, *Narodziny nowego wieku ludycznego*, Warszawa.
- Cyrklaff M. J., 2017, *Grywalizacja jako metoda komunikacji i edukacji*, w: *Projektowanie informacji w przestrzeni biblioteki*, Kraków, s. 187–199.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa.
- Makowski M., 2018, *Miasto przez pryzmat. Gry miejskie jako narzędzie w nauczaniu historii i szerzeniu świadomości o dziedzictwie kulturowym*, w: K. Sanojca (red.), *Historyczne gry dydaktyczne. Rozrywka, regionalizm, refleksja*, Wrocław, s. 99–108.
- Pater R., 2017, *Edukacja muzealna – wychowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze*, „Parecja”, nr 1.
- Pobojewska A., 2014, *Waga pytań w procesie edukacji*, w: P. Mroczkiewicz, W. Kamińska (red.), *Jak uczyć, by nauczyć. Refleksje akademików i praktyków*, Warszawa, s. 107–120.
- Rajchert M., Kwiatkowska A., 2016, *Narracje krymskie jako przykład grywalizacji stosunków międzynarodowych*, w: *Gry w komunikacji*, T. Gackowski, K. Brylska (red.), Warszawa, s. 135–158.
- Simon N., 2015, *Muzeum partycypacyjne*, w: *Laboratorium Muzeum. Społeczność*, Warszawa, s. 22–38.
- Skierczyński M., Krawczykowski F., 1932, *Zabawy i gry ruchowe. Podręcznik metodyczny*, Warszawa.
- Starzyński S., 2012, 3 „F” Gryfikacji: <http://www.gryfikacja.pl/index.php/2012/01/3-f-gryfikacji/> [18.07.2019].
- Śniadecki J., 1903, *Uwagi o fizycznym wychowaniu dzieci*, w: S. Brzozowski, *Jędrzej Śniadecki jego pisma i dzieło*, Warszawa, s. 113–127.
- Waloszek D., 2006, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków.
- Wasilewski J., Olczyk T., 2017, *Storytelling jako narzędzie marketingu politycznego – model*, „Studia Politologiczne”, nr 45.
- Wrona K., 2012, *Grywalizacja i gry oraz ich potencjał do wykorzystania w strategiach marketingowych*, „Prace Instytutu Lotnictwa”, nr 4.
- Wyrwisz J., 2017, *Marketingowe aspekty wykorzystania grywalizacji*, „Marketing i Rynek”, nr 7.
- Zimnica-Kuzioła E., 2001, *Widz teatralny – typologia odbiorców sztuki scenicznej i ich dyskursów*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, nr 29.

HAVE FUN AT THE MUSEUM OR HOW TO TEACH WITHOUT TEACHING. THE USE OF THE LUDIC TECHNIQUES IN THE POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING LESSONS CONDUCTED AT THE MUSEUM EXHIBITION (THEATRALISATION, STORYTELLING, GAMIFICATION)

Keywords: Polish as a foreign language, theatricalisation, *storytelling*, gamification, museum education, participatory museum, Content and Language Integrated Learning

Summary. When we play, it inspires us to creative activity. Games unite groups of engaged participants and give us the opportunity to express ourselves. At the same time, games allow us to spend a free time pleasantly. Similar goals are set for a modern participatory museum, which wants to create exhibitions, to enter into a dialogue with its recipients and to take into account their historical and cultural experiences. Therefore, it seems natural to conduct museum educational classes based on ludic techniques. The Museum of Warsaw is deeply interested in cooperation with a new group of participants, who are foreigners living in the capital. Their observations and cultural experience will likely make them see Warsaw from a different perspective. However, to cooperate and communicate efficiently a communication channel is needed. For this reason the Museum of Warsaw decided to set up a classes of Polish for foreigners which take place directly at the exhibition. To involve the participants fully a teacher uses a lot of ludic elements like: staging, *storytelling* or gamification. This article presents the validity of ludic elements in museum and language education. It will also show the methods of their practical application in a language lessons in the Museum of Warsaw.

Monika Nowicka



<https://orcid.org/0000-0003-1308-7929>



mnowicka@ukw.edu.pl



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.716>



Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,
Wydział Językoznawstwa, Centrum Nauczania Języka Polskiego
dla Obcokrajowców, ul. Jagiellońska 11, 85-067 Bydgoszcz

(TELE)TURNIEJ SPOSOBEM NA UDANĄ LEKCJĘ JĘZYKA POLSKIEGO DLA OBCOKRAJOWCÓW

Słowa kluczowe: turniej, gry w glottodydaktyce, zalety i wady gier dydaktycznych

Streszczenie. Wykorzystywanie w procesie glottodydaktycznym gier i zabaw jest coraz bardziej popularne. Ich pozytywny wpływ na efekty nauczania jest bezsporny. Klasyfikujący się wśród nich turniej powinien być bardziej doceniany. Niniejszy artykuł ukazuje jego wartość oraz konkretne możliwości zastosowania na zajęciach języka polskiego jako obcego.

Teleturniej to gatunek telewizyjny. To proste stwierdzenie odnieść można do wielu różnorodnych programów emitowanych w telewizji. Charakterystyką elementów, które wyróżniają teleturniej na tle innych gatunków zajęć się m.in. Wiesław Godzic. W swojej publikacji *Telewizja i jej gatunki po „Wielkim Bracie”* (Godzic 2004, s. 44) ukazuje początki teleturnieju, rozważa czynniki kształtujące na przestrzeni lat jego dzisiejszą formę i poszczególne typy, ilustrując je konkretnymi przykładami. Istota teleturnieju nie wymaga jednak skomplikowanej analizy, a jego podstawowy wyróżnik odzwierciedlony jest już w samej nazwie, a dokładniej w części „turniej”. Rozumie się przez nią zawody, w których bierze udział większa liczba drużyn lub indywidualnych zawodników, rozgrywki eliminacyjne w celu zdobycia tytułu mistrza lub nagrody (sjp.pwn.pl). U podstaw założeń teleturnieju leżą więc rywalizacja i konkutowanie ze sobą (Barczyk 2012, s. 91).

Możliwości, które daje teleturniej, zostały zauważone przez metodyków. Jego formuła została zaadaptowana do procesu nauczania i uczenia się, wśród metod aktywizujących wymienia się bowiem gry dydaktyczne, do

których zalicza się właśnie turniej. Zarówno turniejowi, jak i pozostałym grom dydaktycznym można przypisać szereg wad i zalet.

Do najczęściej wymienianych zalet z pewnością można zaliczyć stymulowanie uczestników turnieju do wypowiedzi. Chęć wykonania poszczególnych zadań czy udzielania kolejnych odpowiedzi likwiduje często spotykaną na kursach językowych blokadę mówienia i niweluje strach przed popełnieniem błędu (Rusek 2010, s. 152; Jackiewicz 2016, s. 107; Sikorska 2017, s. 98). Element współzawodnictwa, wyróżniający turniej spośród wielu technik nauczania, podnosi motywację studentów do zdobywania wiedzy i rozwijania sprawności (Rusek 2010, s. 151; Jaroszevska 2008, s. 160; Kondrat 2012, s. 96). Aktywizuje wszystkich studentów, przy czym działa na dwa sposoby – w jednym z wariantów może skupiać się na indywidualnym wykonywaniu zadań przez poszczególnych słuchaczy, natomiast w drugim zmuszać do działania drużynowego. Dzięki temu pozwala zabrac głos osobom, które podczas zwykłego toku lekcji są bardziej nieśmiałe i wycofane, a także hamować nadmierną aktywność osób zbyt energicznych, o bardziej dominującym temperamencie (Jaroszevska 2008, s. 160; Jackiewicz 2016, s. 107). Mylne jest przeświadczenie, że turnieje powinny być wykorzystywane w głównej mierze na kursach przeznaczonych dla dzieci. Stwierdzenie, że przede wszystkim młodszy uczniowie czerpią większe korzyści z tego typu techniki nauczania wynika z faktu, że turniej czy inne gry dydaktyczne pozwalają przyciągnąć uwagę małych kursantów i zagwarantować skupienie, jednakże w przypadku dorosłych słuchaczy kursów wspomniany mechanizm działa tak samo. Każdemu, bez względu na wiek, turniej kojarzy się z grą, a więc przyjemną formą spędzania wolnego czasu (Rusek 2010, s. 152). Zajęcia zorganizowane wokół formuły turnieju wywołują w większości przypadków pozytywne odczucia. Także dla dorosłych jest to miła odmiana po ciężkim dniu pracy czy monotonii codziennych obowiązków, która umożliwi odreagowanie stresów (Jaroszevska 2008, s. 160). Z jednej strony turniej potrafi dostarczyć przyjemnych skojarzeń z latami dzieciństwa – czasem pełnym beztroskich zabaw, a z drugiej – emocji towarzyszącym zacieklej rywalizacji. Właśnie ta cecha stanowi o jego wartości w procesie nauczania i uczenia się. Wywoływanie emocji i przeżyć u studentów sprawia, że głębiej w ich umysłach zapisują się nowe informacje, reguły i wyjątki im towarzyszące oraz strategie w opanowywaniu sprawności (Gaśior 2018, s. 74). Dodatkową zaletą tego procesu jest jego automatyczność, bardzo często zachodzi on bez świadomości uczestników turnieju, a różnego typu wiadomości czy umiejętności są przez nich samoczynnie przyswajane. Cechą, która dodatkowo przyspiesza wspomniany proces uczenia

się i nauczania jest odwoływanie się tej formy dydaktycznej do wielu zmysłów. Formuła turnieju daje możliwość ich zaangażowania w wielu różnych konfiguracjach. Turnieje projektowane są najczęściej w oparciu o zmysł wzroku czy słuchu, jednak równie dobrze odwoływać się mogą do smaku, dotyku czy węchu (Jaroszewska 2008, s. 157). Teresa Siek-Piskozub pisze o wytwarzanym w ten sposób „mikroklimacie”, który sprzyja uczeniu się (2001, s. 103–104). Polega on na:

- zawiązywaniu się poczucia zaufania i bezpieczeństwa, czemu sprzyja fakt, że wszyscy uczestnicy funkcjonują na tych samych prawach w identycznych sytuacjach;
- budowaniu wspólnoty, wzajemnej tolerancji poprzez integrację z innymi uczestnikami (współpracę lub rywalizację) oraz wchodzenie w rolę;
- możliwości autoekspresji, ponieważ uczestnicy turnieju mają prawo zajmowania konkretnego stanowiska, dzielenia się swoimi pomysłami, wnoszenia w pracę grupy ich własnych wartości;
- poczuciu swobody, gdyż każdy turniej ma, w głównej mierze, charakter rozrywkowy (Siek-Piskozub 2001, s. 103–104).

Turniej świetnie sprawdza się w ćwiczeniu różnych zagadnień. Pozwala na naukę poszczególnych elementów podsystemów języka oraz na rozwijanie sprawności językowych, pomaga w zapamiętywaniu wiadomości dotyczących samego języka, jak i tych odwołujących się do kultury (Sikorska 2017, s. 97; Jaroszewska 2008, s. 158). Jest techniką, która w sposób symultaniczny organizuje proces uczenia się i nauczania kompetencji lingwistycznej, pragmatycznej i socjokulturowej, które tworzą kompetencję komunikacyjną (ESOKJ 2003, s. 23–24). Ponadto dużym walorem turnieju jest możliwość jego zastosowania na różnych typach zajęć oraz w każdej ich fazie. Wykorzystując jego formułę, można utrwalać zagadnienia już poznane, powtarzać zrealizowaną część programu, a także dokonywać ewaluacji rezultatów nauczania (Rusek 2010, s. 152).

Nasuwający się wniosek wprost ukazuje eklektyczny charakter turnieju, który jest w stanie połączyć różne płaszczyzny osobowości jego uczestników – emocjonalną, intelektualną i społeczną (Siek-Piskozub 2001, s. 105).

Prócz szeregu zalet, wymienia się również wady turnieju. Jednym z zarzutów jest odciąganie uwagi studentów od nauki poprzez zbyt duże skupienie się na rozrywce (Gąsior 2018, s. 73; Oğuz 2016, s. 104). Jednak to stwierdzenie łatwo można obalić, przytaczając wcześniej już wspomniany argument o pozytywnym wpływie emocji na przyswajanie wiedzy i rozwijanie sprawności. Pojawiają się także głosy o zbyt zacieklej współzawodnictwie i jego złym wpływie na relacje w grupie

(Siek-Piskozub 1995, s. 58). Taka sytuacja wydaje się możliwa jedynie w skrajnych przypadkach. Rolą nauczyciela jest umiejętnie pokierowanie zajęciami i tokiem turnieju tak, by wykluczyć tego typu możliwości. Turniej daje nauczycielowi szansę na zdystansowanie się, spojrzenie z pewnej perspektywy na wysiłki i osiągnięcia przez studentów rezultaty. Dzięki temu może on koordynować i kontrolować przebieg turnieju oraz motywować i dopingować do uczenia się. Jest on twórcą sytuacji, w której „uczący się ma szansę działać, poznawać to, czego ma się nauczyć, ale również odkrywać istotne prawidłowości na temat samego siebie i swojego sposobu funkcjonowania oraz uczenia się” (Jodłowiec 2005, s. 274). Często pojawiającym się argumentem przeciwko wykorzystywaniu turnieju jest duży wysiłek, który lektor musi włożyć w jego przygotowanie i stworzenie pomocy dydaktycznych pozwalających na przeprowadzenie gry (Gąsior 2018, s. 73; Oğuz 2016, s. 104). Faktycznie, zajęcia oparte na formule turnieju wymagają wcześniejszego zaplanowania i przygotowania, jednak w nie większym stopniu niż pozostałe jednostki lekcyjne realizowane z wykorzystaniem innych technik czy metod. Pomoce dydaktyczne można ponadto ograniczyć do minimum lub zrezygnować z ich tworzenia, nawet w przypadku turnieju, który wydaje się być na nich osadzony. Nie zawsze też konieczne jest tworzenie ich od podstaw, można skorzystać z wielu już gotowych rozwiązań.

Za stosowaniem turnieju na wszystkich zajęciach, w tym języka polskiego jako obcego, przemawia zdecydowanie więcej korzyści płynących z wykorzystywania tej techniki dydaktycznej. Nieliczne wady, które tak naprawdę można przekuć w zalety, nie umniejszają roli turnieju jako techniki przydatnej w procesie uczenia się i nauczania. Turniej może być dobrym pomysłem na lekcję:

- dla studentów na wszystkich poziomach znajomości języka polskiego jako obcego,
- na różnych typach zajęć (utrwalających, powtórkowych, sprawdzających),
- w doskonaleniu wszystkich sprawności, podsystemów językowych oraz różnego typu zagadnień językowych i kulturowych.

By lepiej zobrazować potencjał turnieju jako techniki dydaktycznej, warto przedstawić kilka gotowych propozycji jej wykorzystania. Każdy przykład turnieju zostanie opatrzonej informacjami na temat: telewizyjnego pierwowzoru, na podstawie którego powstał; poziomu znajomości języka polskiego studentów, dla których został przygotowany; podejmowanych zagadnień; typu zajęć, na których może być stosowany; wymaganych pomocy dydaktycznych.

1. TELEWIZYJNY PIERWOWZÓR: KOCHAM CIĘ, POLSKO!

- Poziom: B2.
- Zagadnienia: wiedza o Polsce, polska kultura dnia codziennego, polska kultura wysoka, polska etykieta językowa, polskie zwyczaje i tradycje.
- Typ zajęć: sprawdzający.
- Pomoce dydaktyczne: projektor i ekran, prezentacja z fragmentami filmów i piosenek, poprawnymi rozwiązaniami poszczególnych zadań, pudełko, stoper, polskie smakołyki.
- Studenci zostają podzieleni na dwie drużyny i wybierają kapitanów. Lektor wciela się w rolę prowadzącego i informuje uczestników turnieju o tym, że będą mieli okazję pochwalić się swoją wiedzą o Polsce – realiach życia codziennego, tradycjach, grzeczności językowej.

1.1. FILM

Podczas tej konkurencji na ekranie są wyświetlane fragmenty polskich filmów. Uczestnik, który rozpozna film, zgłasza się i podaje jego tytuł. Za prawidłową odpowiedź drużyna otrzymuje 2 punkty.

Przykładowe filmy: *Bogowie*, *Dzień świra*, *Katedra*, *Zimna wojna*, *Miś*, *Sami swoi*.

1.2. PLOTKA

Konkurencja polega na przekazaniu przez kapitana plotki jednemu z członków przeciwnej drużyny. Osoba, która plotkę usłyszy, musi powtórzyć tyle, ile zapamięta swojemu koledze z zespołu, a on następnie i tak dalej. Ostatni słyszy plotkę kapitan, który musi ją odtworzyć. W tekście plotki zaznaczone są słowa-klucze, których wypowiedzenie gwarantuje 1 punkt.

Przykładowe plotki:

1.2.1 Trener piłkarskiej reprezentacji Polski skrytykował nadwagę swojego bramkarza. Mimo skruchy piłkarza i apeli kibiców, mężczyzna oznajmił, że bramkarz nie zagra w jego drużynę dopóki nie wróci do poprzedniej sylwetki. W proteście zawodnik rozpoczął strajk głodowy. Schudł tak bardzo, że wrócił do najwyższej formy. Trener zaczął żałować swojej postawy, a obrażony bramkarz wybrał karierę modela.

1.2.2 Ostatnio odbyła się promocja książki popularnego piosenkarza i byłego jurora. Na spotkanie z czytelnikami przyszedł wyłącznie autor. W pustej sali piosenkarz zaczął czytać własną książkę. Wrócił pamięcią do dawnych czasów i stwierdził, że największą popularność przyniosła mu piosenka o pszczołce. Piosenkarz porzucił zawód pisarza i zajął się pszczelarstwem.

1.3. URODZINY

Ta runda polega na przekazywaniu sobie urodzinowego prezentu. Członkowie obu drużyn siadają naprzemiennie w kole. Osobie, która trzyma paczkę czytane jest pytanie, jeśli odpowie na nie poprawnie, może ją przekazać przeciwnikowi z drugiego zespołu. W prezencie jest stoper, który odlicza czas. Po 3 minutach włączy się alarm. Drużyna, której uczestnik w tym momencie będzie trzymał paczkę, traci zbierane punkty. Za poprawną odpowiedź przyznaje się 1 punkt.

Przykładowe pytania:

- Z iloma krajami sąsiaduje Polska? – 7,
- Jakie warzywo musi znaleźć się w barszczu? – burak,
- W którym roku Polska przystąpiła do Unii Europejskiej? – w 2004 r.,
- Podaj jedno miasto, przez które przepływa Wisła – Warszawa, Toruń, Płock, Kraków itd.

1.4. LICYTACJE MUZYCZNE

Prowadzący podaje tytuł polskiej piosenki. Kapitanowie drużyn deklaruja, po uzgodnieniu ze swoją drużyną, ile wersów danej piosenki znają i mogą zaśpiewać. Maksymalna liczba wersów, jaką można zadeklarować, wynosi 8. Zespół przeciwny może przelicytować podaną liczbę wersów. Za poprawne wykonanie drużyna otrzymać może 5 punktów.

Przykładowe piosenki: *Ona tańczy dla mnie* – Weekend, *Baśka* – Wilki.

1.5. POLSKIE SMAKI

Wybrane osoby z obu drużyn próbują polskich smakołyków i udzielają odpowiedzi na pytanie: Jak nazywa się ta potrawa? Za poprawną odpowiedź przewidziane są 2 punkty.

Przykładowe potrawy: ogórek kiszony, pączek, żurek, oscypek, makowiec, barszcz.

1.6. WIADOMOŚCI

Na ekranie wyświetlane są kolejne zdania, dotyczące polskich tradycji i obyczajów. Są w nich puste miejsca, które trzeba uzupełnić. Za każdą poprawnie uzupełnioną lukę można zdobyć 1 punkt. Zaczyna drużyna o większej liczbie punktów.

Przykładowe teksty:

1.6.1 Wyjątkowym dniem w polskim kalendarzu jest tłusty **czwartek**. Rozpoczyna on ostatni tydzień karnawału przed **Wielkim** Postem. W dawnych czasach był hucznie obchodzony. Ludzie od rana do wieczora żartowali, pili piwo i wino oraz **tańczyli**. Jedną z najpopularniejszych zabaw był **skok** przez pień (w ten sposób pokazywano, jak wysoko wyrośnie zboże). Obecnie nie świętuje się tak hucznie ostatnich dni **karnawału**. Przetrwał jednak najważniejszy zwyczaj związany z tłustym czwartkiem. W tym dniu na każdym stole muszą pojawić się **pączki** – puszyste, oblane lukrem, z dużą ilością **marmolady** w środku.

1.6.2 Bardzo ważnym **świętem**, obchodzonym przez Polaków, jest Wielkanoc. Pierwszy dzień świąt spędzany jest w spokojnej atmosferze, jednak drugi – **poniedziałek**, to czas zabaw. Nazywa się **śmigus-dyn-gus**. W tym dniu wszyscy ludzie polewają się **wodą**. Kiedyś chłopcy przy oblewaniu dziewczyn wykrzykiwali ułożone wierszyki o ich zaletach i **wadach**. Tradycja ta wywodzi się z dawnych czasów, kiedy wierzono w oczyszczającą **moc** wody. Pierwsze wzmianki o niej pochodzą z XV w. z uchwały, zabraniającej tego zwyczaju pod groźbą **grzechu** śmiertelnego. Mimo tak srogich zakazów tradycja ta przetrwała do **dziś**.

1.7. LITEROWANIE

Każda drużyna dostaje dwa słowa, które musi wspólnie przeliterować – w literowaniu biorą udział wszyscy członkowie drużyny, podając kolejne litery danego słowa. Poprawnie przeliterowany wyraz gwarantuje 3 punkty.

Przykładowe słowa: szczupły, skrzyżowanie, chrząszcz, szeleszczący.

1.8. WYWIAD

Każdemu członkowi drużyny zostaną zadane pytania, na które nie można odpowiedzieć z wykorzystaniem słów *tak* lub *nie*. Należy zastąpić je innymi zwrotami lub wyrażeniami. Za każdą poprawną odpowiedź można otrzymać 1 punkt.

Przykładowe pytania: Czy jesteś z Polski?, Czy lubisz się uczyć?, Czy smakują ci pierogi?, Czy studiujesz w Polsce?, Czy masz rodzeństwo?, Czy podoba ci się polska pogoda?

1.9. ETYKIETA JĘZYKOWA

Ta konkurencja dotyczy reguł polskiego *savoir vivre'u*. Na ekranie zostaną wyświetlone po dwa pytania dla każdej drużyny, za poprawną odpowiedź na każde z nich można otrzymać 4 punkty. Gdy uczestnicy nie znają odpowiedzi, mogą skorzystać z podpowiedzi, ale wybór tej opcji gwarantuje im uzyskanie tylko połowy punktów.

Przykładowe pytania:

Jako pierwsza *dzień dobry* mówi osoba,

- a) która wchodzi do pomieszczenia,
- b) która wychodzi z pomieszczenia,
- c) która już jest w pomieszczeniu.

Kobieta i mężczyzna podchodzą do drzwi. Jak powinien zachować się mężczyzna?

- a) przejść przed kobietą,
- b) poczekać aż kobieta przejdzie przez drzwi,
- c) otworzyć drzwi kobiecie i pozwolić jej przejść pierwszej.

Przy powitaniu jako pierwsza podaje rękę.

- a) osoba młodsza starszej,
- b) mężczyzna kobiecie,
- c) kobieta mężczyźnie.

Jak zwrócić się w mailu do profesora?

- a) Kochany Panie Profesorze,
- b) Szanowny Panie Profesorze,
- c) Szanowny Profesorze Janie.

1.10. FINAŁ

W konkurencji finałowej trzeba wykazać się wiedzą o statystykach dotyczących Polski i Polaków. Po każdym zadaniem przez prowadzącego pytaniu, drużyna, która ma więcej punktów, określa liczbę procentową, a drużyna przeciwna odpowiada, czy obstawiałaby większą wartość czy mniejszą. Zespół, który znajdzie się bliżej prawdy, losuje liczbę punktów, która przechodzi na jego konto.

Przykładowe pytania:

- Ile procent Polaków lubi czytać książki? – 61%,
- Ile godzin tygodniowo spędzają polscy studenci na korzystaniu z internetu? – 16 godzin,
- Ile procent Polaków twierdzi, że jesteśmy wesołym narodem? – 64%.

2. TELEWIZYJNY PIERWOWZÓR: *FAMILIADA (FAMILY FEUD)*

- Poziom: A1.
- Zagadnienia: leksyka dotycząca jedzenia i napojów, konstrukcje z biernikiem i narzędnikiem.
- Typ zajęć: utrwalający.
- Pomoce dydaktyczne: projektor i ekran, prezentacja z kolejnymi pytaniami i ilustracjami.
- Studenci dzieleni są na dwa zespoły. Każdy zespół tworzy swoją nazwę i wybiera kapitana. Lektor wciela się w rolę prowadzącego i prosi kapitanów o przedstawienie członków ich drużyn – jak mają na imię, skąd pochodzą, czym się interesują. W związku ze znajomością języka polskiego jako obcego na poziomie A0 lub A1 lektor, prezentując zasady turnieju, używa wielu gestów, tak by uczestnicy je zrozumieli. Jeśli będzie to konieczne, tłumaczy reguły na język pośredniczący. Do stanowiska prowadzącego turniej podchodzą kolejne pary uczestników (po jednej osobie z każdej drużyny) i odpowiadają na pytanie. Ten, kto szybciej odpowie prawidłowo na pytanie daje szansę swojej drużynie na zdobycie punktów w tej samej kategorii. Dobra odpowiedź to 1 punkt. Każdy z członków drużyny odpowiada na pytanie. Jeśli członek drużyny nie zna odpowiedzi, to drużyna przeciwna może się narażać. Jeśli następny członek drużyny też nie zna odpowiedzi, to szansę dostaje przeciwna drużyna.

Przykładowe pytania i odpowiedzi:

- Co ciepłego pijemy? – kawę, herbatę, kakao, mleko, czekoladę.
- Jaki to owoc: jest nieduży, czerwony i słodki? – jabłko, malina, truskawka, wiśnia, czereśnia.
- Z czym jemy pierogi? – z mięsem, z serem, z kapustą i grzybami, z truskawkami, z jagodami.
- Z czym jest sałatka jarzynowa? – z ziemniakami, z marchewką, z groszkiem, z jajkiem, z majonezem.

- Jakie mamy zielone warzywa? – ogórek, brokuł, sałata, kapusta, cukinia, groszek.
- Co oni jedzą na śniadanie? (na podstawie wyświetlonej ilustracji) – bułkę, pomidora, masło, jogurt, pomarańczę.
- Jakie są znasz polskie zupy? – barszcz, grzybową, żurek, pomidorową, rosół.
- Co kupujemy w piekarni? – chleb, bagietkę, bułkę, drożdżówkę, rogała.

3. TELEWIZYJNY PIERWOWZÓR: VA BANQUE (JEOPARDY!)

- Poziom: B1.
- Zagadnienia: tryb przypuszczający i rozkazujący, imiesłów przymiotnikowy czynny i bierny, koniugacja nieregularnych czasowników, czas przyszły prosty.
- Typ zajęć: utrwalający.
- Pomoce dydaktyczne: projektor i ekran, prezentacja z planszą pytań.
- Studenci dzieleni są na trzy dwu- lub trzyosobowe zespoły. Poszczególne zespoły wybierają jedną z pięciu kategorii, a w ramach danej kategorii jedno zadanie (od 1 do 5) za określoną liczbę punktów (liczba punktów za poprawnie wykonane zadania wzrasta proporcjonalnie do stopnia trudności zadania). Liczbę punktów można podwoić, układając zdanie twierdzące, przeczące lub pytające z wykorzystaniem odpowiedzi z zadania.

Przykład: kategoria: PROŚBA (tryb przypuszczający) – 1. on – szukać odpowiedź za podstawową liczbę punktów: szukałby, odpowiedź za podwójną liczbę punktów: Piotr nigdy nie szukałby nowej pracy.

Plansza z kategoriami oraz pytaniami:

Tabela 1. Przykładowe kategorie oraz zadania w turnieju *Va banque*

PROŚBA (tryb przypuszczający)	POLECENIE (tryb rozkazujący)	OPIS (imiesłowy przymiotnikowe)	PYTANIE (czasowniki nieregularne)	PLANY czas przyszły prosty
1. ty – napisać	1. ona – ugotować	1. aktor, który śpiewa	1. ja – iść	1. my – iść
2. wy – zrobić	2. my – poczekać	2. pies, który szczeka	2. ty – brać	2. ona – dzwonić
3. on – kupić	3. oni – zjeść	3. artykuł, który czyta profesor	3. wy – móc	3. ja – oglądać
4. one – wziąć	4. wy – umyć	4. okno, które umyłam	4. ty – znaleźć	4. ty – mówić
5. (f. bezosob.) – przeczytać	5. ty – nie zapomnieć	5. sala, którą zarezerwowaliśmy	5. oni – trzeć	5. one – prac

Źródło: oprac. własne

Po każdym turnieju powinno nastąpić nie tylko podsumowanie wyników i nagrodzenie lepszej drużyny, ale również analiza zadań, zwłaszcza tych, które okazały się trudne dla studentów. Dzięki turniejowi lektor jest w stanie określić, jakie zagadnienia w dalszym ciągu stanowią wyzwanie i co należy raz jeszcze przećwiczyć. Poszczególne zadania powinny odwoływać się do wiedzy i umiejętności studentów, koncentrować się wokół zagadnień, które wcześniej pojawiały się na zajęciach. Jednocześnie jednak warto wprowadzać nowe elementy dotyczące zarówno samego języka polskiego, jak i polskich zwyczajów i kultury. Dzięki temu zachowujemy, tak ważny w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, spiralny charakter nauczania, przejawiający się w nieustannym powracaniu do opanowanego już materiału i powtarzaniu go przy jednoczesnym poszerzaniu zasobu wiedzy.

Turniej powinien być bardziej docenianą techniką nauczania i zdecydowanie częściej wykorzystywaną przez lektorów języka polskiego jako obcego. Ich tworzenie ułatwiają rozmaite platformy internetowe i aplikacje, które zastępują tradycyjne pomoce dydaktyczne. Wykorzystanie tych nowoczesnych narzędzi w projektowaniu gier dydaktycznych zasługuje jednak na osobne opracowanie. Bez względu na formę turnieju jego wartością jest fakt, że pozwala na utrwalenie i powtórzenie materiału czy sprawdzenie stopnia znajomości poszczególnych zagadnień oraz daje możliwość przećwiczenia poznanej leksyki, struktur lub reguł gramatycznych w sytuacjach zbliżonych do naturalnych odznaczających się luką informacyjną. Wymusza na uczestnikach turnieju konkretne działania językowe. Ponadto wprowadza element rywalizacji i rozrywki, który pozytywnie nastawia studentów do nauki, a także gwarantuje rozwój kompetencji komunikacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Barczyk A., 2012, *Charakterystyka teleturniejów emitowanych w polskiej telewizji publicznej*, „Kultura – Media – Teologia”, nr 10.
- Coste D. i in., 2003, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Gąsior K., 2018, *Czy możliwe jest jednoczesne ćwiczenie słownictwa, gramatyki i sprawności mówienia? O dydaktycznym potencjale zmodyfikowanych „Kostek opowieści”*, „Języki obce w szkole”, nr 4.
- Godzic W., 2004, *Telewizja i jej skutki po „Wielkim Bracie”*, Kraków.
- Jackiewicz A., 2016, *Gry planszowe i karciane jako narzędzie do rozwijania umiejętności mówienia na zajęciach z języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.

- Jaroszewska A., 2008, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości*, w: A. Surdyk, J. Z. Szeja (red.), „Homo Communicativus”, nr 2(4).
- Jodłowiec M., 2005, *Techniki ludyczne w kształtowaniu świadomości różnic międzykulturowych*, w: M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań, s. 271–280.
- Kondrat D., 2012, *Gry i zabawy towarzyskie na lekcjach języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Oğuz A., 2016, *Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach, czyli jak poprowadzić lekcję języka angielskiego (pozornie) bez przygotowania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Rusek B., 2010, *Zabawy rozwijające sprawności mówienia w języku obcym*, „Homo Ludens”, nr 1(2).
- Siek-Piskozub T., 1995, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa.
- Sikorska L., 2017, *Gry i zabawy w nauczaniu obcokrajowców polskiej grzeczności językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- <https://sjp.pwn.pl/szukaj/turniej.html> [30.04.2019].

(TELEVISION) QUIZ SHOW AS A WAY TO A SUCCESSFUL POLISH LANGUAGE LESSON FOR FOREIGNERS

Keywords: quiz show, games in glottodidactics, advantages and disadvantages of didactic games

Summary. The use of games in the glottodidactic process is becoming increasingly popular. Their positive influence on the learning outcomes is indisputable. Among them we can single out a quiz show, which should be more appreciated by teachers. The article presents its value and the specific possibilities of using it on Polish classes as a foreign language.

Magdalena Błażejewska



<https://orcid.org/0000-0001-9396-2759>



emblazejewska@gmail.com



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.7.17>



Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Wydział Humanistyczny,
Instytut Filologii Polskiej, Katedra Dydaktyki Literatury
i Języka Polskiego, ul Podchorążych 2, 30-084 Kraków

SPOSOBY WYKORZYSTANIA PIOSENKI W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/DRUGIEGO

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, glottodydaktyka, muzyka, piosenka

Streszczenie. Artykuł dotyczy sposobów wykorzystania piosenek w nauczaniu języka ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego jako obcego i drugiego. We wstępie zarysowano spojrzenie na rozwój współczesnej techniki, który jest powiązany z rozwojem glottodydaktyki i metod nauczania języków obcych. Ukazano również w ogólnym zarysie teorię inteligencji różnorakich Howarda Gardniera, w którą doskonale wpisuje się idea wykorzystania piosenki w procesie nauczania języka. W części głównej przedstawiono sposoby wykorzystania utworów muzycznych podczas zajęć z języka polskiego jako obcego. Są one podzielone na 4 kategorie (klasyfikacja własna), pod względem stopnia zaawansowania językowego uczniów oraz rodzaju materiału audio-wizualnego. Uwzględniono również czas i miejsce danego sposobu nauczania w jednostce lekcyjnej i usytuowanie jej w programie nauczania na danym poziomie językowym. Kolejna część tekstu podkreśla korzyści płynące z posługiwania się piosenkami podczas procesu nauczania języka polskiego.

W obecnych czasach, w dobie rozwoju komputerów i nowych technologii, coraz więcej młodych osób o wiele lepiej odnajduje się w świecie internetu, filmów i muzyki niż papierowych książek czy zeszytów. Nauczanie języków obcych powinno podążać za tymi trendami, co już zaczyna się powoli dziać. Coraz częściej przechodzimy od metod tradycyjnych (gramatyczno-tłumaczeniowej, audiolingwalnej) do bardziej współczesnych (kognitywnej, komunikacyjnej). W efekcie staramy się

korzystać z coraz to nowszych zdobyczy techniki. W dobie stron internetowych i serwisów takich jak YouTube czy Spotify mamy coraz lepszy dostęp do muzyki i niezwykle cennego środka dydaktycznego, jaki może stanowić piosenka.

1. WSTĘP

Aktualnie piosenka jako pomoc w nauczaniu języka obcego jest dość często używana. Jest to widoczne np. w podręcznikach do języka angielskiego (m.in. *English File*, *Sparks*), w których to ćwiczenia z piosenkami znajdują się w niemal każdej jednostce lekcyjnej. Tendencja ta nie jest wciąż wystarczająco rozwinięta na gruncie nauczania języków słowiańskich, w tym języka polskiego jako obcego. W podręcznikach piosenki pojawiają się znacznie rzadziej, a z doświadczenia zawodowego autorki jako lektorki języka polskiego oraz języka rosyjskiego wynika, że wielu lektorów nie wykorzystuje tego typu ćwiczeń w ogóle albo wykorzystuje je bardzo rzadko.

Praca z piosenkami może być przyjemna i korzystna, ale pod warunkiem odpowiedniego użycia tego typu materiałów. Poniżej zostaną przedstawione wybrane sposoby wykorzystania piosenek w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego. Warto zacząć rozważania na temat piosenki w glottodydaktyce od teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Zakłada ona, że każdy człowiek posiada kilka rodzajów inteligencji, rozwiniętych w różnym stopniu. Inteligencje tworzą indywidualny i niepowtarzalny profil ludzkiego umysłu, a profil ten może się zmieniać i ewoluować z biegiem lat. Wszystkie inteligencje wpływają na siebie i współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach, a rozwijać je można za pomocą różnych ćwiczeń. Inteligencje są pewnego typu potencjałami, które można aktywować poprzez działanie. Wszystkie są również równoprawne (Gardner 2009). Autor koncepcji wyróżnia następujące typy inteligencji:

- językową (zainteresowanie światem słowa mówionego i pisanego, wrażliwość na rymy, znaczenie słów, dźwięki),
- matematyczno-logiczną (zainteresowanie światem symboli matematycznych i liczb, świat odbierany poprzez ciągi zdarzeń),
- ruchową (zdolność wykorzystania własnego ciała, świat odbierany poprzez kontakt fizyczny z otoczeniem oraz ruch),
- wizualno-przestrzenną (zdolność do tworzenia w umyśle obrazów, świat odbierany poprzez formy przestrzenne),

- muzyczną (łatwość tworzenia i odbierania muzyki, dostrzeganie i rozumienie utworów muzycznych, świat odbierany poprzez dźwięki, rytm i melodię),
- przyrodniczą (zdolność rozpoznawania i kategoryzowania przedmiotów oraz dostrzegania wzorców w naturze, świat odbierany przez otoczenie i środowisko naturalne),
- intrapersonalną (wysoka samoświadomość, zdolność do refleksji, poszukiwanie odpowiedzi na trudne pytania, świat postrzegany przez pryzmat własnej osoby),
- interpersonalną (zdolność do wchodzenia w interakcje społeczne, empatia, umiejętność wypracowywania kompromisów, świat postrzegany przez pryzmat drugiej osoby),
- emocjonalną (umiejętność odczuwania i przekazywania własnych emocji, świat postrzegany przez pryzmat własnych emocji) (Gardner 2009, s. 20–33).

Jak się okazuje, piosenka w procesie nauczania języka polskiego jako obcego, użyta w odpowiedni sposób, może wpłynąć na aktywizację każdego typu inteligencji, a w konsekwencji jest świetnym materiałem dydaktycznym dla właściwie każdego ucznia, bez względu na wiek i poziom językowy.

Warto również przywołać tu typy materiałów audiowizualnych, wykorzystywanych w nauczaniu języków (podział uwzględniający rolę nauczyciela w ich preparacji):

- materiały przygotowane na potrzeby ucznia (stworzone tylko i wyłącznie dla celów nauczania),
- materiały dostosowane do potrzeb ucznia (materiały ogólnodostępne, ale nieco zmienione, aby można je było wykorzystać w nauczaniu),
- materiały autentyczne (materiały ogólnodostępne, w żaden sposób niemodyfikowane) (Dyduchowa 1988, s. 102).

Piosenkę możemy zaklasyfikować do materiałów dostosowanych do potrzeb ucznia lub materiałów autentycznych – w zależności od sposobu, w jaki wykorzystamy ją na zajęciach. Poniżej zostaną przedstawione 4 typy sposobów wykorzystania piosenek. Dwie pierwsze grupy można przyporządkować do grupy materiałów dostosowanych do potrzeb ucznia. Trzeci typ to materiał dostosowany do potrzeb ucznia lub naturalny. Ostatnia grupa będzie należała do materiałów autentycznych.

2. ĆWICZENIA Z WYKORZYSTANIEM PIOSENEK

Przed opisem każdego z typów ćwiczeń warto wyjaśnić kilka prawidłowości dotyczących każdego z nich. Przede wszystkim wszystkie piosenki wykorzystywane na zajęciach językowych powinny być związane w jakiś sposób z tematem lekcji. Ćwiczenia z wykorzystaniem piosenki mogą pojawiać się w różnych fazach zajęć. W zależności od tego, w której fazie lekcji wystąpi dane ćwiczenie, będzie ono spełniać różne funkcje.

Piosenka wykorzystywana na samym początku lekcji zazwyczaj ma za zadanie przypomnieć treści gramatyczne bądź leksykalne. Przed przeprowadzeniem takiego ćwiczenia warto przypomnieć krótko, o czym była ostatnia lekcja. Piosenka wykorzystywana w środkowej fazie lekcji może pełnić różne funkcje, np. przeciwczenie przerabianego materiału, wykorzystanie nowo poznanych słów lub konstrukcji gramatycznych w praktyce, ćwiczenia kreatywne na bazie nowego materiału. Piosenka wykorzystana w ostatniej fazie zajęć odgrywa rolę powtórzenia i podsumowania materiału z danej lekcji. Należy również pamiętać o tym, że tematyka piosenki i treść jej tekstu powinny być związane z tematem lekcji, nie mogą być oderwane od kontekstu i warto, aby uczniowie byli wprowadzeni w tematykę piosenki.

2.1. TYP 1 – SŁUCHANIE SELEKTYWNE

Ten rodzaj pracy z piosenką może być zastosowany już na poziomie A1, dla wszystkich grup wiekowych. Uczniowie mają za zadanie wysłuchać z tekstu piosenki konkretne frazy lub konstrukcje gramatyczne. Możemy tutaj zastosować takie polecenia jak: „Ile czasowników w formie bezokolicznika jest w piosence?”, „Ile liczebników ukryło się w piosence?” czy „Ile nazw zwierząt możemy znaleźć w piosence?”. Następnie włączamy uczniom piosenkę, aby mogli wykonać polecenie. Można przygotować specjalne karty do liczenia słów lub konstrukcji. Oczywiście polecenia mogą być modyfikowane, w zależności od tematyki przerabianej na zajęciach i poziomu językowego uczniów. Warto mieć przygotowany wydruk tekstu piosenki – czasami zdarza się tak, że dla uczniów (szczególnie na początkowych poziomach nauki) ćwiczenie może okazać się trudne. Wtedy podczas drugiego przesłuchania piosenki możemy rozdać uczniom tekst, aby słuchali nagrania, jednocześnie śledząc tekst wzrokiem. Wydrukowany tekst może służyć również dokonaniu przez uczniów autokorekty. Ten typ zadań ćwiczy głównie umiejętności słuchowego lub słuchowo-wzrokowego odbioru tekstu.

2.2. TYP 2 – UZUPEŁNIANIE LUK

Jest to chyba najbardziej rozpowszechnione ćwiczenie związane z wykorzystaniem piosenek w nauczaniu języków. Jednakże nie wszyscy nauczyciele konstruują je w poprawny sposób. W pierwszej kolejności zwróćmy uwagę na to, na czym polega zadanie tego typu. Uczniowie dostają karty pracy z tekstem piosenki, w którym niektóre słowa zastąpione są lukami. Mają za zadanie uzupełnić brakujące słowa ze słuchu. Piosenkę odtwarzamy zazwyczaj dwa razy, aby nawet słabsi uczniowie mieli szansę uzupełnić ćwiczenie. Jeżeli chodzi o praktykę, niejednokrotnie spotykamy się z sytuacją, w której nauczyciel przygotowując karty pracy, wykreśla z tekstu przypadkowe słowa. Nie jest to poprawne. Aby takie ćwiczenie miało sens i wartość dydaktyczną, należy przede wszystkim dobrać odpowiednią piosenkę do tematu zajęć. Może to być powiązanie leksykalne bądź gramatyczne. Ważne, żeby pojawiały się w niej słowa z danego zakresu lub konstrukcje gramatyczne, które akurat ćwiczymy. Poniżej fragment prawidłowo przygotowanego tekstu:

Sportowcy mają chody, a szczególnie
 chcesz mieć życie pokopane, to zostań
 Piłkarzem. Piłkarzem, zostań piłkarzem!
 Pan ma pacjenta, a ma chorobę,
 jak ci lekarz pomoże, to będzie jeszcze gorzej!
 Gorzej! Gorzej, to będzie gorzej!
 mają śledztwo, lecz to jest tajemnica,
 gdy spotkasz policjanta, to od razu lepiej zmykaj.
 Zmykaj. Zmykaj, lepiej zmykaj!
 ma pieniądze z banku pożyczone,
 kiedy ich nie może oddać, to zastawia w banku żonę.
 Żonę. Żonę, zastawia żonę!

Każdy coś ma, muz./sł. K. Skiba

(www.tekstowo.pl – materiał przetworzony dla celów dydaktycznych)

Jest to materiał przygotowany na zajęcia poświęcone wprowadzeniu /powtarzaniu słownictwa związanego z zawodami i profesjami. Każde ze słów, które zostało zastąpione luką, jest nazwą zawodu lub związane jest z jakimś konkretnym zawodem. Pozwala to uczniom na przećwiczenie dokładnie tego, czego będziemy potem wymagać od nich na sprawdzianie czy teście. Ćwiczenie możemy zastosować na każdym poziomie językowym, dobierając tylko poziom i tematykę tekstu do uczniów.

Piosenka nie musi być skoncentrowana tylko na materiale leksykalnym. Luki mogą zawierać także konstrukcje gramatyczne, które były wprowadzane w danej jednostce lekcyjnej. Ważne jest, aby materiał, na którym pracujemy, był już wcześniej omówiony. Należy zwrócić na to uwagę szczególnie na początkowych poziomach językowych. Dodatkowo warto, aby tworzone przez nas luki zawierały pewną powtarzalność i były nastawione na pewne konkretne kategorie słów lub konstrukcji. Przykładowo, jeżeli podczas lekcji ćwiczymy z uczniami konstrukcje związane z czasownikami ruchu, na zajęcia powinniśmy dobrać piosenkę, która takie czasowniki zawiera.

Przy tego rodzaju ćwiczeniach warto również zwrócić uwagę na częstotliwość luk w tekście. Trzeba tu wziąć pod uwagę tempo piosenki – luki powinny występować z taką częstotliwością, aby uczeń zdążył zanotować usłyszane słowa. Zależy to również od poziomu językowego uczniów – im wyższy poziom językowy, tym więcej luk możemy wstawić w tekście, pamiętając przy tym o tempie piosenki i o tym, że uczniowie słuchają jej dwa razy.

2.3. TYP 3 – ĆWICZENIA KREATYWNE

W tej grupie zostaną przedstawione dwa sposoby na wykorzystanie piosenki w celu zaktywizowania działalności kreatywnej uczniów. Do pierwszego rodzaju ćwiczenia tego typu nauczyciel nie potrzebuje żadnych materiałów dodatkowych. W pierwszej fazie włączamy uczniom piosenkę – ważne jest, aby było to tylko nagranie dźwiękowe, bez wizualizacji czy teledysku. Po dwukrotnym wysłuchaniu piosenki dzielimy uczniów na pary lub grupy – w zależności od liczby osób w grupie. Każda grupa ma za zadanie wykonanie scenki (można ją również nazwać teledyskiem) do danego utworu. Sprawdzamy tutaj głównie rozumienie tekstu – najczęściej uczniowie będą prezentować to, co akurat opisywane jest w zwrotce czy refrenie. Po prezentacji wszystkich scenek można pokazać uczniom właściwy teledysk do utworu. Istnieje również możliwość wprowadzenia elementu rywalizacji, np. uczniowie mogą oddawać głosy na scenkę, która najbardziej im się podobała lub – ich zdaniem – była najbardziej zgodna z tekstem czy teledyskiem. Ze względu na to, że ćwiczenie zajmuje dość dużo czasu, można je zastosować w ramach powtórzenia materiału, na ostatnich pożegnalnych zajęciach lub na warsztatach językowych. Dobierając odpowiednią piosenkę, ćwiczenia tego typu możemy wykorzystać na poziomach A2–C2.

Nieco inaczej będzie wyglądać kolejna propozycja z tej grupy. Jest to zadanie o wiele trudniejsze, ponieważ wymaga działania kreatywnego związanego z budowaniem własnych konstrukcji językowych. Zaczniemy od tego jak przeprowadzamy tego typu ćwiczenie. Uczniowie otrzymują karty pracy z tekstem piosenki, w którym znajdują się luki. Poniżej fragment takiej karty pracy:

Anioły są takie
Zwłaszcza te w Bieszczadach
Gdy spotkasz takiego w
Wiele z nim nie pogadasz
Najwyżej na ucho ci powie
Gdy będzie w dobrym humorze
Że skrzydła
Nawet przy dobrej pogodzie
Anioły są całe
Zwłaszcza te w Bieszczadach
Łatwo w trawie się kryją
I w

Bieszczadzkie Anioły, muz./sł. K. Myszkowski

(www.tekstowo.pl – materiał przetworzony dla celów dydaktycznych)

W zaprezentowanym materiale luki nie obejmują tylko pojedynczych słów, ale całe konstrukcje lub frazy. Do kart pracy uczniowie otrzymują polecenie: „Uzupełnij tekst”. I uzupełniają go bez słuchania. Zadanie nie polega na zgadywaniu, co kryje się w tekście. Uczniowie mają uzupełnić go według własnego pomysłu, tworząc prawidłowe konstrukcje gramatyczne. Całość tekstu, wraz z uzupełnionymi lukami, musi być logiczna. Po wykonaniu zadania uczniowie mogą zaprezentować swoje wersje tekstu. Najczęściej robią to bardzo chętnie, ponieważ większość pomysłów wywołuje rozbawienie – co również wpływa na utrwalenie konstrukcji. Co w sytuacji, gdy nie są one poprawne? Zazwyczaj najlepiej uczymy się na własnych błędach. Gdy więc uczeń popełni błąd, poprawienie go przez nauczyciela lub innych uczniów może poskutkować tym, że zapamiętana zostanie prawidłowa konstrukcja. Na koniec odtwarzamy piosenkę, aby uczniowie mogli porównać oryginalny tekst ze swoją wersją. Sposób wymaga dość dużo kreatywności i znajomości wielu konstrukcji gramatycznych, dlatego najlepiej sprawdza się na poziomach B1–C2.

2.4. TYP 4 – ASPEKT KULTUROWY

Ostatni typ ćwiczeń koncentruje się na wykorzystaniu tekstu i innych aspektów utworów muzycznych. Sam utwór muzyczny można ująć w kategoriach zjawiska artystycznego i kulturowego. Jest to sztuka stworzona na potrzeby komunikowania się nie tylko przez słowa, ale również przez muzykę, wygląd, styl i gesty (Gancarz 2012, s. 12). W tej technice potraktujemy zatem piosenkę jako zjawisko na poziomie kulturowym. Przede wszystkim mamy tu szeroki wachlarz frazeologizmów, metafor i idiomów specyficznych dla języka polskiego, które możemy wprowadzić w przystępny sposób, właśnie za pomocą utworów muzycznych. W większości współczesnych piosenek występują również potoczny, które możemy tłumaczyć za pomocą kontekstu. Jeżeli połączymy tekst z dźwiękiem i obrazem, możemy również odnieść się do polskich tradycji i obyczajów, by omówić je na podstawie informacji zawartych w piosence czy teledysku. W tym przypadku nie potrzebujemy specjalnych kart pracy. Piosenka może być po prostu punktem wyjścia do dyskusji, dzięki czemu doskonale nadaje się na zajęcia konwersacyjne dla wyższych poziomów językowych.

3. KORZYŚCI PŁYNĄCE Z WYKORZYSTANIA PIOSENEK NA LEKCJACH JPJO

Podane powyżej propozycje wykorzystania piosenki w nauczaniu języka polskiego jako obcego nie obejmują całego spektrum możliwości. Tak naprawdę sposoby pracy z utworem muzycznym ograniczają tylko warunki techniczne środowiska szkolnego i kreatywność nauczyciela.

W pierwszej kolejności wróćmy do koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardniera. W jaki sposób piosenka odpowiada rozwijaniu poszczególnych inteligencji? Jeżeli chodzi o inteligencję językową, to w piosence mamy nie tylko same słowa, ale również dźwięki. Dodatkowo, najczęściej słowa piosenki układają się w rymy. Przy inteligencji matematyczno-logicznej w piosence można wykorzystać samą strukturę tekstu – jest ona rytmiczna, oprócz tego w większości przypadków liczba sylab w wersie musi się zgadzać (co jest ważne, między innymi, przy ćwiczeniach kreatywnych). Również inteligencję ruchową rozwijamy podczas ćwiczeń z grupy kreatywnych. Jeżeli uczeń ma za zadanie zainscenizować piosenkę, to robi to właśnie poprzez ruch. W młodszych grupach wiekowych (np. w nauczaniu zintegrowanym) można zawsze

po pracy z piosenką wprowadzić element ruchowy. W przypadku inteligencji przestrzenno-ruchowej, z pomocą przychodzą tutaj takie serwisy jak np. YouTube, na których możemy obejrzeć teledysk do danej piosenki. Uczeń rozwija wtedy umiejętności językowe nie tylko przez tekst piosenki, ale również dzięki wizualizacji tego tekstu. W piosence mamy wszystko, co jest ważne dla dziecka o wysoko rozwiniętej inteligencji muzycznej, czyli dźwięk, rytm i melodię, które ułatwiają przyswajanie nowych słów i konstrukcji gramatycznych. W inteligencji przyrodniczej widzimy u dziecka łatwość w wychwytywaniu dźwięków z otoczenia. Jeżeli słowa wspomozemy dodatkowo instrumentami bądź odgłosami natury (co często się w piosenkach zdarza), uczniowi będzie jeszcze łatwiej nauczyć się nowych konstrukcji. Przy inteligencji intrapersonalnej łatwo wykorzystać to, że zawsze postrzegamy coś przez pryzmat siebie. Oznacza to, że uczeń zawsze będzie patrzył na piosenkę w kontekście kategoryzacji: „podoba mi się” albo „nie podoba mi się”. Taka kategoryzacja pozwala na stworzenie dodatkowych połączeń między daną kategorią a tym, co powinno zapamiętać dziecko. Na przykład: „Ten czasownik był w tej piosence, która tak bardzo mi się podobała”. Inteligencja interpersonalna polega na współdziałaniu z innymi osobami. Przy ćwiczeniach z piosenkami uczeń musi podjąć interakcję, chociażby po to, żeby przeczytać swoją wersję uzupełnionego tekstu piosenki. Oprócz tego może porównać swoją wersję z wersjami innych uczniów. Często również ćwiczenia kreatywne, takie jak inscenizacja teledysku, zmuszają do interakcji w grupie. Aż dochodzimy do inteligencji emocjonalnej, którą rozwijamy we wszystkich rodzajach ćwiczeń, ponieważ muzyka czy teksty piosenek zawsze będą wywoływać jakieś emocje i to w każdej grupie wiekowej. A jeżeli coś jest nacechowane emocjonalnie – łatwiej to zapamiętujemy.

Nie sposób nie zwrócić uwagi na korzyści, jakie płyną z wyżej podanych sposobów nauczania. Jest ich naprawdę wiele. Przede wszystkim w piosenkach każdy znajdzie coś dla siebie. Funkcjonuje przecież tak wiele stylów muzycznych, że właściwie mamy nieograniczone możliwości w ich doborze.

Wprowadzenie na zajęcia ćwiczeń i zadań z piosenkami to też chwila wytchnienia od regularnej nauki. Piosenka daje wrażenie odpoczynku, relaksu i zabawy. Doświadczenie pokazuje, że uczniowie bardzo lubią momenty, w których zamiast na rozwiązywaniu zadań gramatycznych bądź nauce słownictwa mogą się skupić na aktywnościach bardziej powiązanych z zabawą i rozrywką. Sprawia to, że uczą się poprzez tę aktywność, nawet nie zdając sobie z tego sprawy. Oczywiście ten moment rozrywki może czasami sprowadzić sztywno zaplanowaną lekcję na

zupełnie odmienne tory dyskusji – szczególnie gdy mamy do czynienia z grupami na wyższych poziomach językowych. Jeżeli jednak dyskusja jest prowadzona w języku polskim, może warto odejść od sztywno zarysowanych schematów. Uczniowie swobodnie używają języka, a to powinno być głównym celem w procesie jego nauczania.

Kolejną korzyścią zdaje się fakt, że muzyka faktycznie pomaga w nauce języka. Dla wielu narodowości język polski jest językiem trudnym, szczególnie pod względem dźwiękowym, intonacyjnym i akcentuacyjnym. I tu z pomocą przychodzą właśnie piosenki, które są tekstem, ale przedstawionym muzycznie. Istotny wydaje się być tutaj termin *semantyka muzyczna* wprowadzony przez Borisa Asafieva, zapożyczony z językoznawstwa, który mówi o tym, że muzyka jest pewnym rodzajem mowy (Asafiev 1971, s. 121). Powiązaniem terminem jest również *intonacja muzyczna*, oznaczająca głównie znaczenie muzyczno-semantyczne, co oznacza, że może scalać części składowe intonacji językowej, takie jak: dynamika, artykulacja, wysokość (tonalność) czy tembr (Warcholek 2016, s. 246). Ujmując rzecz inaczej, ułożenie tekstu i określonych kategorii leksykalnych czy gramatycznych w melodię, której składowymi są rytm, różne wysokości i długości dźwięków, pozwala na szybkie przyswojenie sobie wymowy i intonacji w danym języku. Właściwie każdy język tworzy swoje własne melodie w zależności od zasad akcentuacji, więc jeżeli muzyka daje nam możliwości w przedstawieniu tych zasad w intuicyjny i naturalny dla ucznia sposób, to jak najbardziej trzeba z tego skorzystać.

Oprócz tego trzeba pamiętać o tym, że muzyka łagodzi obyczaje i jest pewnego rodzaju mostem międzykulturowym. Pomaga przy przełamywaniu stereotypów oraz nawiązywaniu kontaktów. Pozwala w pełni pokazać obcokrajowcom nie tylko polski język, ale również tradycje i kulturę. A dla uczniów powracających stanowi pewnego rodzaju most do własnej tradycji i kultury.

Podsumowując, można stwierdzić, że wykorzystanie piosenek jest bardzo korzystnym sposobem wspomagania procesu nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Utwory muzyczne w prosty sposób dostosowane do potrzeb uczniów i zastosowane w odpowiednim momencie lekcji oraz procesu nauczania pozwolą na urozmaicenie zajęć, a także zaciekawienie i zaktywizowanie uczniów, nawet tych najmniej aktywnych. Ważne jest również odpowiednie przeprowadzenie ćwiczeń z piosenkami i dobór zrozumiałych poleceń. Wydaje się, że podane powyżej przykłady wykorzystania utworów muzycznych na lekcjach pozwolą nauczycielom i lektorom na samodzielne, kreatywne i ciekawe przygotowanie zajęć z zastosowaniem piosenek.

BIBLIOGRAFIA

- Asafiev B., 1971, *Forma muzyczna jako proces*, Leningrad.
Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków.
Gancarz D., 2012, *Rosyjska poezja rockowa*, Kraków.
Gardner H., 2009, *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa.
Myszkowski K., *Bieszczadzkie anioły*: www.tekstowo.pl [01.07.2019].
Skiba K., *Każdy coś ma*: www.tekstowo.pl [01.07.2019].
Warcholek M., 2016, *Znaczenie muzyki i tekstu w pieśni*, w: H. Chodurska, A. Kotkiewicz (red.), *Tradycja i nowoczesność. Język i literatura Słowian Wschodnich*, Kraków, s. 240–252.

WAYS OF USING SONGS IN TEACHING POLISH AS FOREIGN/SECOND LANGUAGE

Keywords: Polish for foreigners, glottodidactic, music, song

Summary. The article discusses ways of using songs in language teaching, with particular emphasis on Polish for foreigners and learnt second language. The introduction outlines the development of modern technology, which is also related to the development of methods of teaching foreign languages. It also presents a general outline of the theory of multiple intelligences by Howard Gardner, in which the idea of using a song in the process of language teaching perfectly fits in. The main part presents ways of using songs during classes of Polish as a foreign language. They are divided into four categories according to the author's, in terms of the students' level of language proficiency and the type of audiovisual materials. The next part of the text emphasizes the benefits of using songs in the process of teaching the Polish language. The ending is a summary of the author's conclusions.
