AUGUSTYN SURDYK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TECHNIKA *ROLE PLAY* ORAZ GRY FABULARNE NA LEKTORACIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO A AUTONOMIZACJA STUDENTÓW

Wstęp

Artykuł przybliża istotę techniki *role play* wykorzystywanej w nauczaniu języków obcych w doskonaleniu sprawności języka mówionego. Autor wskazuje cele zastosowania tej techniki i problemy związane z jej wykorzystaniem w trakcie lektoratu. Pod nazwą *role play* autor rozumie nie tylko zadania z zastosowaniem tzw. sytuacji komunikacyjnych, lecz bardziej zaawansowaną ich formę, rozwiniętą do postaci gier fabularnych (ang. *role playing games*) w swej odmianie – *storytelling*, po raz pierwszy zastosowanych w dydaktyce. Autor zwraca uwagę na autonomizujący charakter techniki, jej rolę w dydaktyce i rozwijaniu u osoby uczącej się jej osobistej kompetencji komunikacyjnej. Wnioski zawarte w artykule poparto obserwacjami i wynikami ankiet studentów biorących udział w projekcie badawczym z zastosowaniem gier fabularnych podczas lektoratu.

1. *Role play* w dydaktyce języków obcych

1.1. Inscenizacja (*role play*)

Role play (zob. Siek-Piskozub 1994) jest znaną i opisaną techniką w metodyce nauczania języków obcych, w szczególności jeśli chodzi o kształcenie sprawności językowych w języku mówionym (zob. Livingstone 1983), należy bowiem do grupy technik wywodzących się z podejścia komunikacyjnego. Obok symulacji, z którą często jest mylony, stanowi najbardziej wszechstronną i złożoną spośród opisanych technik komunikacyjnych. Jed-

nocześnie, zdaniem autora, zarówno w swej podstawowej formie, jak i w zaproponowanej w niniejszym artykule formie rozbudowanej do postaci gier fabularnych, wydaje się szczególnie sprzyjać autonomizacji studentów i odpowiadać jej założeniom (zob. Wilczyńska 2002b).

W wymiarze dydaktycznym *role play* sprowadza się w zasadzie do odgrywania pojedynczych, krótkich, nieskomplikowanych sytuacji (scenek) zwanych często sytuacjami komunikacyjnymi. Technika ta przez długie lata była i nadal jest praktykowana na każdym poziomie szkolnictwa, zarówno w trakcie trwania procesu dydaktycznego (jako technika uczenia się/nauczania na lekcjach/zajęciach), jak i jako technika sprawdzająca umiejętności komunikacyjne ucznia/studenta na egzaminach ustnych, egzaminach dojrzałości z języków obcych oraz niejednokrotnie na egzaminach wstępnych z języków obcych na wyższych uczelniach. Celem jej zastosowania jest kształtowanie w osobach uczących się (OU) umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach wziętych z życia codziennego. Poza sprawnościami osobistej kompetencji językowej (OKJ) (do której należy słownictwo, słowotwórstwo, frazeologia, gramatyka itp.) OU ma możliwość doskonalenia szeregu sprawności stanowiących składowe jej osobistej kompetencji komunikacyjnej – OKK (Wilczyńska 1999), jak np. płynność, swoboda i naturalność wypowiedzi, komunikatywność, logika i spójność wypowiedzi, umiejętność pertraktowania, dyskutowania, argumentowania i negocjowania.

Jednakże wszystkie te szczytne założenia niejednokrotnie udaje się zrealizować jedynie częściowo lub w znikomym stopniu. Sytuacje komunikacyjne dla wielu osób uczących się są wciąż niestety jedynie kolejnym stresującym zadaniem odtwórczym, do udziału w którym są zmuszani (w jak najlepszych intencjach) przez swoich nauczycieli czy wykładowców w sztucznym (nienaturalnym) zinstytucjonalizowanym otoczeniu sali lekcyjnej. I nawet pomimo doskonałego przygotowania ze strony nauczyciela, wykładowcy, osoby nauczającej (ON) (w postaci dostarczenia uczniowi, studentowi, osobie uczącej się niezbędnego językowego materiału wzorcowego, jak np. zakresu słownictwa, zwrotów i fraz) w większości przypadków sytuacje komunikacyjne z różnych powodów nie spełniają swojej funkcji. Do powodów tych niepowodzeń wrócimy jeszcze w dalszej części artykułu.

Ladousse w swojej książce „Role Play" definiuje tę technikę, zaczynając od bliższego przyjrzenia się samej nazwie. *Role* (z ang. rola) – studenci przyjmują rolę (swoją własną lub innej osoby), którą będą odgrywać. *Play* (z ang. odgrywać, grać) – rola przez nich obrana (lub im przydzielona) będzie odgrywana w „bezpiecznym" (przyjaznym) otoczeniu, w którym będą mogli wykazać się inwencją i pomysłowością.

Grupę studentów odgrywającą na zajęciach w poprawny sposób *role play* można porównać do grupy dzieci bawiących się w szkołę, szpital czy postacie z „Gwiezdnych Wojen" (*Star Wars*). Zarówno pierwsi, jak i drudzy świadomie kreują swoją rzeczywistość, eksperymentując ze swoją wiedzą na temat świata rzeczywistego i rozwijając umiejętność wchodzenia w interakcje z innymi. W takiej sytuacji nie ma widzów, a milczący obserwator (w postaci nauczyciela) nie musi nawet wcale być zauważony. Wyeliminowane są wszystkie ryzyka zachowań i zagrożenia dla komunikacji obecne w realnym świecie. Technika ta bawi i nie stanowi żadnego zagrożenia dla osobowości studenta. Poza tym odgrywanie ról buduje i wzmacnia (a nie niszczy) pewność siebie.

Powyższe porównanie w skrócie przybliża technikę opisaną przez Ladousse na przykładach, choć nie pasuje do innych użyć *role play* (niebędących obiektem zainteresowania niniejszego artykułu), jak terapeutyczne użycie tej techniki w psychologii, zastosowanie jej w szkoleniu negocjatorów ONZ lub przez firmy konsultingowe w rozmowach kwalifikacyjnych podczas rekrutacji nowych pracowników, czy też przedstawień odgrywanych przez grupę studentów przed pozostałymi i innych form udramatyzowanych. Definicja ta nie obejmuje również symulacji lub zadań opartych na rozwiązywaniu postawionego problemu (ang. *problem solving case studies*), w których od studentów oczekuje się, by „myśleli jak" Mr Smith czy Ms Brown. W *role play* po prostu **są** oni Mr Smith lub Ms Brown. W ten sposób doświadczają oni bezpośrednio nieprzewidywalnej natury języka w użyciu (Ladousse 1987).

Role play jest techniką prostą i łatwą do przeprowadzenia w każdych warunkach. Jednocześnie jest wysoce elastyczna, ponieważ pozostawia wiele indywidualnemu wkładowi, inwencji i wyobraźni uczestników, co widoczne jest w szczególności w grach fabularnych łączących elementy symulacji i *role play*. Sprzyja więc, w myśl idei autonomizacji, wzbudzaniu autentyczności i budowaniu podmiotowości uczącego się, zwłaszcza jeśli zastosowana jest w **bezpiecznych** warunkach współpracy dydaktycznej (zob. Wilczyńska 2002c). I chociaż *role play* podobny jest do symulacji nie jest im w żaden sposób podporządkowany ani od nich uzależniony. Celem nadrzędnym obu technik z punktu widzenia autonomizacji jest osiągnięcie wyższego poziomu osobistej kompetencji komunikacyjnej. Odgrywając siebie samych w wysoce ograniczonej i sprecyzowanej sytuacji (jak w symulacjach), czy też odgrywając wymyślone postacie w bardziej otwartych sytuacjach (jak w *role play*), muszą oni myśleć o swych poczynaniach i rozwiązywać zawiłości językowe. W obu przypadkach dla pomyślnego przebiegu zadania i osiągnięcia pożądanych efektów ważną rolę odgrywa wyobraźnia studenta. Poziom zaangażowanej wyobraźni będzie się, oczywi-

ście, różnił u poszczególnych uczestników. Paradoksalnie, zwykle odgrywanie roli np. znanego prezentera telewizyjnego wymaga zaangażowania mniejszej wyobraźni, niż próba odegrania samego siebie w tej roli.

1.2. Gry fabularne

Nazwa „gra" może wprowadzać nieco niejasności. Każda gra jest aktywnością posiadającą zasady, cel i zawierającą element zabawy. Gry można podzielić na:

a) oparte na współzawodnictwie (ang. *competitive games*), których uczestnicy lub drużyny uczestników współzawodniczą, by osiągnąć określony cel;

b) gry oparte na współpracy (ang. *co-operative games*), w których uczestnicy współpracują, by osiągnąć wspólny cel.

W tym względzie gry fabularne mogą łączyć w sobie cechy obu, tj. ich uczestnicy mogą współzawodniczyć ze sobą indywidualnie lub w grupach albo współpracować, by osiągnąć określony w scenariuszu cel. Poza tym, wśród gier stosowanych w glottodydaktyce rozróżnia się gry komunikacyjne (ang. *communicative games*) i gry lingwistyczne (ang. *linguistic games*). Różnica między nimi polega na tym, że w grach komunikacyjnych większy nacisk kładzie się na udaną komunikację niż na poprawność językową. Z tego powodu na spektrum **płynność – poprawność i dokładność** (ang. *fluency – accuracy*) gry komunikacyjne znajdują się na krańcu płynności (Hadfield 1987). Pod tym względem gry fabularne, w swym kształcie zaproponowanym przez nas, również posiadać będą cechy obu, bowiem zarówno płynność i naturalność, jak i poprawność językowa odgrywać będą ważną rolę. Stwarzają one zatem możliwości rozwijania zarówno OKK, jak i zawierającej się w niej OKJ.

Gry fabularne (ang. *role playing games*), jak sama nazwa wskazuje, podobnie jak *role play*, opierają się również na odgrywaniu ról przez ich uczestników. Pod tym względem łączą w sobie cechy symulacji i *role play*, gdyż uczestnicy mogą odgrywać zarówno siebie samych, jak i postacie fikcyjne. Istotną jednak różnicą między grami fabularnymi a tradycyjnym *role play* i symulacjami jest konieczność udziału w nich dodatkowej osoby, której rola nieco różni się od uczestnika *role play*. Pełni on funkcję prowadzącego, narratora, scenarzysty, mediatora, animatora akcji, czy wręcz reżysera sesji gier fabularnych i jednocześnie może odgrywać szereg tzw. postaci niezależnych. Osoba mistrza gry podobnie, jak ON w dwupodmiotowej relacji dydaktycznej (zob. Aleksandrzak i in. 2002) w wielu etapach rozwoju scenariusza usuwa się w cień, pozostając „krok za" uczestnikami, czuwając

jednak nad całością. Tym samym, relacje między prowadzącym a uczestnikami przypominają relację dydaktyczną w warunkach autonomizacji. W *role play* w zasadzie konieczna jest obecność zaledwie jednej OU, podczas gdy rola ON często ogranicza się do wydania polecenia, wskazówek dotyczących zachowania się w danej sytuacji, np. „zamów pokój w hotelu". Niejednokrotnie jednak ON włącza się sama (lub angażuje inną OU), odgrywając rolę w tym przypadku recepcjonisty, by wydłużyć czas trwania aktywności OU lub umożliwić wykazanie się umiejętnością użycia większej ilości struktur komunikacyjnych, np. w celu uzyskania od „recepcjonisty" informacji o cenie, warunkach pobytu w hotelu itp. Mimo wszystko czas trwania aktywności OU jest względnie krótki, może być ona zdenerwowana i zachowywać się nienaturalnie, gdyż cała uwaga ON skupiona jest na niej.

W grach fabularnych natomiast niezbędny jest udział minimum dwóch osób (uczestnika - zwanego też graczem oraz prowadzącego - zwanego często mistrzem gry)[1]. Lepiej oczywiście, gdy liczba uczestników jest większa, przy czym górny jej próg wyznaczają jedynie względy praktyczne. Zwiększenie liczby uczestników redukuje napięcie u poszczególnych OU i sprawia, że czują się oni bezpieczniej, swobodniej i mogą zabierać głos wtedy, kiedy odczuwają taką potrzebę lub chcą wpłynąć na bieg akcji. Potwierdzają to wyniki ankiet przeprowadzonych wśród studentów biorących udział w zajęciach z wykorzystaniem gier fabularnych (Projekt Glinka - Surdyk).

Akcja jest kolejnym elementem różniącym gry fabularne od *role play*, w którym mamy do czynienia z pojedynczymi scenkami, epizodami o charakterze mniej dynamicznym. W grach fabularnych osoba prowadząca (w początkowych sesjach[2] mających charakter wprowadzenia, demonstracji jest to ON, a później sami studenci) opracowuje na wstępie scenariusz, który zawiera ciąg takich sytuacji powiązanych w historię (ang. *story*), którą uczestnicy (gracze) stworzą z własnym udziałem w rolach głównych przy współpracy z prowadzącym (mistrzem gry). Stąd jego rola jest bardziej odpowiedzialna i bardziej złożona, gdyż do niego należy stworzenie zarysu owej historii, która nie powinna mieć charakteru linearnego i prowadzić wydarzenie po wydarzeniu do z góry założonego zakończenia, ponieważ

[1] Nazwy „gracz" oraz „mistrz gry" nie pojawiają się bez powodu, gdyż gry fabularne w postaci tzw. systemów z rozbudowanymi zasadami i mechaniką gry (której pozbawiona jest prezentowana tu ich odmiana – *storytelling*, oparta na narracji, łatwiejsza do zastosowania w dydaktyce) od lat dostarczają rozrywki jako gry towarzyskie. Dlatego też autor bynajmniej nie uzurpuje sobie miana twórcy gier fabularnych, a jedynie pragnie zasygnalizować ich nowatorskie zastosowanie w glottodydaktyce jako techniki autonomizującej.

[2] Nie chodzi tu o sesję egzaminacyjną. Termin ten podobnie, jak określenia „mistrz gry" i „gracz" jest powszechnie używany w terminologii gier fabularnych, a określa spotkanie, podczas którego odbywa się gra fabularna.

nie jest on w stanie przewidzieć, jak zachowają się uczestnicy w każdym z jej etapów. Prowadzący, także jako narrator, zarysowuje przed uczestnikami sytuację i otoczenie, w którym się znajdują oraz odgrywa postacie, które oni spotykają i z którymi rozmawiają, podczas gdy uczestnicy „prowadzą" stale jedną tylko postać, dostosowują się do aktualnej sytuacji i sami wpływają na bieg akcji, decydując o zachowaniu swoich postaci w danych okolicznościach. Uczestnicy mogą otrzymać od prowadzącego krótkie informacje dotyczące ich ogólnego stanowiska (jak w tradycyjnym *role play*) lub też ich postępowanie może być całkowicie uzależnione od własnych decyzji.

Ostatnią, lecz równie istotną różnicą jest czas trwania aktywności OU – zdecydowanie dłuższy w przypadku gier fabularnych i nieciągły (co ma ogromne znaczenie dla zredukowania jej napięcia i stworzenia bezpiecznych, komfortowych warunków sprzyjających autentyzmowi i budowaniu prototypowości OU w zadaniach komunikacyjnych). Porównanie obu odmian techniki *role play* prezentujemy w tabeli poniżej.

Cecha	*Role play*	Gry fabularne
Liczba uczestników	OU (+ ON) lub OU + OU	OU + OU + OU +..... (+ ON) = (MG + G + G + G + ...)
Czas trwania aktywności	Średnio 2 – 5 min.	Ograniczony trwaniem scenariusza – nawet do 30 min.
Forma zadania	Pojedyncza sytuacja komunikacyjna	Ciąg sytuacji komunikacyjnych powiązanych w scenariusz
Treść zadania	Sytuacja wzięta z życia codziennego	Scenariusz osadzony w dowolnych realiach

Objaśnienie skrótów: OU = osoba ucząca się, ON = osoba nauczająca, MG = mistrz gry (prowadzący), G = gracz (uczestnik)

Jak widać obie techniki mają ze sobą wiele wspólnego, jednakże wyższość gier fabularnych nad *role play* polega na tym, że druga z technik w dużej mierze opiera się na odwzorowywaniu działań językowych (np. w tzw. sytuacjach komunikacyjnych), a gry fabularne, z powodu dużego stopnia nieprzewidywalności ich scenariuszy, mają wymiar bardziej indywidualny. Wynika to z faktu, iż ich uczestnicy często postawieni w nowych, nieznanych im dotąd sytuacjach, działają intuicyjnie, improwizują, korzystając jedynie z własnych zasobów językowych i własnego doświadczenia, co wzmaga spontaniczność (rozumianą tu jako dostosowanie się do sytuacji

w miarę jej tworzenia, bez wcześniejszego przygotowania) oraz, jak już wspomniano – w myśl idei autonomizacji zwiększa autentyzm (Wilczyńska 1999), czyli uczenie się i wykorzystywanie wiadomości nabytych na własną miarę.

W zależności od specyfiki scenariusza w danej sesji gier fabularnych mogą przeważać elementy symulacji (gdy studenci mają odgrywać samych siebie w mniej lub bardziej rzeczywistych sytuacjach, np. płynąc na statku opanowanym przez terrorystów lub odgrywając gang włamywaczy planujących napad na bank) lub też *role play* (kiedy są proszeni, by przybrać inne postacie, również w mniej lub bardziej realnych, czy nawet abstrakcyjnych sytuacjach, jak np. zbuntowanych gladiatorów w starożytnym Rzymie lub zwierząt na farmie mających zadecydować o losie źle traktującego je właściciela)[3]. W powyższych przykładach element symulacji przeplatał się z *role play*, jednak najważniejszą cechą specyficzną dla gier fabularnych (w odmianie *storytelling*) jest obecność osoby mistrza gry. To przede wszystkim powoduje, iż gry fabularne jako technika uczenia się języków obcych, łącząca w sobie elementy gry, zabawy, symulacji i *role play*, zastosowana w glottodydaktyce i nakreślona w niniejszym artykule stanowi innowację i stwarza pole do dalszych badań[4].

2. Cel wykorzystania *role play* w dydaktyce języków obcych

Ladousse podaje kilka ważnych powodów użycia właśnie techniki *role play* dla odróżnienia jej od innych technik używanych podczas zajęć (które również oprócz wartości dydaktycznej mogą dostarczać dobrej zabawy, uczącym się, jak i osobie nauczającej oraz bywają równie dynamiczne), jak praca w parach, czy chociażby zwykła konwersacja.

a) *Role play* może być źródłem wielorakich doświadczeń. Gama funkcji i struktur oraz zakresów słownictwa, które mogą być wprowadzone wykracza daleko poza ramy pracy w parach lub w większych grupach, takich jak konwersacja czy gry komunikacyjne. Poprzez role można szkolić sprawności mowne studentów w jakiejkolwiek sytuacji.

b) Podczas zajęć z zastosowaniem *role play* studenci stawiani są w sytuacjach, które wymagają od nich uczenia się rozwijania w sobie umiejętności użycia fatycznych form języka, tak potrzebnych w podtrzymywaniu relacji

[3] Te i inne przykłady pochodzą z badań prowadzonych w ramach projektu PA (w latach 2000–2002) w tandemach Glinka–Surdyk oraz Gajewska-Głodek – Surdyk, w których wykorzystano techniki *role play* oraz gry fabularne.

[4] Przystosowanie gier fabularnych do nauczania języków obcych i wykorzystanie ich w procesie glottodydaktycznym w warunkach półautonomicznych stanowi obecnie przedmiot badań autora i obszerniej zostanie opisane w jego pracy doktorskiej.

towarzyskich, a tak zaniedbywanych przez syllabusy nauczania języka. Wielu studentów uważa, że język służy wyłącznie do przekazywania konkretnych informacji drugiej osobie. Podczas zajęć odbywają oni bardzo mało rozmów towarzyskich, co w konsekwencji często powoduje, że postrzegani są jako osoby szorstkie i obcesowe. *Role play* umożliwia budowanie tych umiejętności społecznych od podstaw.

c) Niektórzy uczą się języków obcych w konkretnym celu, np. by podróżować lub pracować za granicą. Wypróbowanie języka w przyjaznym i bezpiecznym otoczeniu sali i eksperymentowanie z nim, jakiego potrzebują, może okazać się dla nich niesłychanie pomocne. *Role play* umożliwia im nie tylko zapoznanie się i wyuczenie gotowych fraz, ale także może uświadomić im, jak mogą przebiegać interakcje w różnorodnych sytuacjach.

d) *Role play* pomaga wielu studentom poprzez to, że wyposaża ich w pewnego rodzaju maskę. Niektórzy bardziej małomówni członkowie grupy mogą odczuwać duże trudności, uczestnicząc w rozmowie dotyczącej ich samych lub też w innych zadaniach opartych na ich doświadczeniu. Tacy studenci czują się wyzwoleni dzięki *role play*, ich własna osoba czy osobowość nie są już bezpośrednio zaangażowane.

e) Być może najważniejszą cechą *role play* jest to, że stanowi on formę zabawy. W momencie, w którym studenci zrozumieją już, czego się od nich oczekuje z ochotą pozwalają działać wyobraźni. Chociaż nie wydaje się, by istniały jakiekolwiek naukowe dowody na to, że zabawa automatycznie usprawnia uczenie się, większość nauczycieli zgodzi się, że ta reguła sprawdza się w większości przypadków (zob. Siek-Piskozub 1994 i 1995). Poza tym w *role play* zawiera się cała gama technik komunikacyjnych rozwijających u uczących się płynność, która prowadzi do poprawienia jakości interakcji, co z kolei zwiększa motywację. Tym sposobem poprawie ulega nie tylko jakość samego procesu uczenia się, lecz także umacnia się współodpowiedzialność ON i OU za przebieg tego procesu. *Role play*, w szczególności w postaci gier fabularnych, jest prawdopodobnie najelastyczniejszą z dostępnych technik, stwarzającą (dla nauczycieli, którzy potrafią ją właściwie zastosować) praktycznie nieskończone możliwości, jeśli chodzi o wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom osób uczących się poprzez stosowanie odpowiednich i efektywnych ćwiczeń.

Nadrzędnym celem edukacji (zwłaszcza wyższej) nie jest **wyprodukowanie** ograniczonych intelektualnie niewolników systemu edukacyjnego – **konsumentów systemu szkolnego** (Wilczyńska 1999: 180) uzależnionych od podawczej metody nauczania. Celem edukacji nie jest także ograniczanie studenta, narzucanie mu sposobu myślenia i podejścia do sposobu nabywania wiedzy, jaką ta mu oferuje za pośrednictwem wykładowców i profesorów, lecz ukazanie szerokiego wachlarza możliwości korzystania z niej

oraz różnorodności ideologii i światopoglądów. Celem edukacji wyższej jest umożliwienie mu spożytkowania jego potencjału intelektualnego i danie możliwości rozwoju i pogłębiania wiedzy w dziedzinie przez niego obranej na własną miarę, wedle własnych potrzeb. Edukacja wyższa zatem, niezależnie od dyscypliny - kształcąca przyszłych lekarzy, prawników, czy też lingwistów, powinna zachęcać i umożliwiać im rozwijanie własnej **kreatywności**, umiejętności samodzielnego, krytycznego myślenia, podejmowania decyzji, pertraktowania, negocjowania, dyskutowania i udziału w życiu publicznym, politycznym, łącznie z wpływaniem na losy państwa. *Role play*, a co za tym idzie również gry fabularne, takie możliwości pobudzania kreatywności i wyobraźni stwarzają.

3. Problemy w zastosowaniu *role play*

Wśród niektórych nauczycieli pojawiają się niekiedy opinie jakoby technika *role play* i jej użycie podczas zajęć miała wprowadzać chaos, czy też że jest ona tylko kolejnym ćwiczeniem, które uczniów niczego nowego nie naucza. Inni uważają, że ich uczniowie/studenci są zbyt nieśmiali, by odgrywać cokolwiek lub po prostu nie chcą odgrywać innych osób, czy też nie wiedzą, co powiedzieć i jak się zachować w danej sytuacji. Uwagi te wskazują na trzy główne problemy, na jakie mogą natrafić nauczyciele zaczynający stosować *role play*:

a) błędne wyobrażenie o samej technice;

b) sprawy organizacyjne oraz przygotowanie do zajęć z zastosowaniem *role play*;

c) sama koncepcja uczenia się, często rozumiana w bardzo zawężony i ograniczony sposób.

3.1. Problemy wynikające z nieznajomości założeń techniki

Ważną rzeczą poza podstawowymi zasadami uczestnictwa w ćwiczeniach typu *role play*, o których autor wspomina w drugim punkcie jest także właściwe zrozumienie idei tejże techniki, a co za tym idzie idei i założeń uczestnictwa w grach fabularnych. Przede wszystkim *role play*, który jest przećwiczony, wyuczony na pamięć i odegrany (czy przedstawiony) przed innymi studentami nie odpowiada tej nazwie. Takie *role play* staje się dramatycznym przedstawieniem, które jako takie, choć być może również mogące przynieść liczne korzyści i stanowić skuteczną technikę w nauce języków obcych, nie jest przedmiotem zainteresowania w naszych rozważa-

niach. *Role play* bowiem związany jest z dynamicznym procesem odgrywania roli, a nie z gotowym produktem. To założenie powinno być jasne dla studentów (i nauczycieli chcących zastosować tę technikę podczas swoich zajęć) od początku, gdyż jak się okazuje, wielu z nich może odczuwać napięcie i tremę w momencie, kiedy mają występować przed widownią. Uważają oni często, że brak im talentu dramatycznego. Tymczasem w przypadku *role play* nie ma żadnej widowni i nikt przed nikim nie występuje, choć należy przyznać, że pewne ogólne umiejętności aktorskie (jak modulowanie głosu, mimika itp.) u uczestników, a zwłaszcza u prowadzącego z pewnością wzbogacają i uatrakcyjniają sesje. Zalety te jednak nie stanowią wymogu uczestnictwa. Oprócz osób bezpośrednio zaangażowanych w sesję gier fabularnych nie ma podczas jej rozgrywania żadnej widowni. Nawet ON powinna usunąć się w cień (prowadząc jedynie pierwsze sesje jako **mistrz gry** w celu zademonstrowania, na czym polega rola prowadzącego i jak należy regulować tempo gry), by nie być uznaną za postać niepożądaną, stanowiącą zagrożenie dla OU, np. jako osoba gotowa przerwać w momencie wychwycenia błędu językowego.

Z obserwacji poczynionych przez autora podczas trwania projektów wynika, że już po 2-3 sesjach, które się odbyły w bezstresowej, rozluźnionej, swobodnej, towarzyskiej wręcz atmosferze, niemal wszyscy studenci pozbyli się oporów i uprzedzeń, a osoba nauczająca była niemal niezauważalna. Potwierdza to humanistyczne podejście w edukacji głoszące, że uczenie się przebiega o wiele efektywniej w atmosferze pozbawionej napięcia. Nie ma zatem powodu, by wprowadzać element tremy do sali lekcyjnej/klasy. Studenci powinni brać udział w zadaniu i odgrywać swe role w ćwiczeniach typu *role play* lub w grach fabularnych dla siebie samych i z innymi studentami w równym stopniu zaangażowanymi. Jak wskazują wnioski z przeprowadzonych i zarejestrowanych sesji i wyniki ankiet uczestnicy nabrali pewności co do tego, że ich udział w danym scenariuszu nie zostanie zakłócony i przerwany nagle przez osobę prowadzącą w celu wprowadzenia korekty językowej, czy chociażby zwrócenia uwagi na popełniony przed chwilą błąd. Uwaga taka mogłaby okazać się bardziej szkodliwa dla zachowania tempa scenariusza, niż mogłoby się wydawać. Pociągałaby za sobą szereg niepowołanych, niekorzystnych dla dalszego przebiegu scenariusza konsekwencji, zburzyłaby jego naturalny bieg, rozpraszała studentów, wprawiła w zakłopotanie osobę, która popełniła błąd i powodowała ogólny zamęt i zakłócenie biegu akcji. Dlatego też wszelkie obserwacje dotyczące zarówno strony językowej, jak i zgodności z przyjętą konwencją gry osoba nauczająca powinna prowadzić w milczeniu, dyskretnie prowadząc notatki. Jednakże, ponieważ w sesji bierze udział przeważnie kilka osób, akcja może przybierać różne tempo, co powoduje pewne

ograniczenia. O ile możliwe jest obserwowanie i kontrolowanie ogólnego przebiegu scenariusza z punktu widzenia specyficznych wymogów i norm mechaniki gier fabularnych, o tyle może okazać się trudne prowadzenie zapisu różnego rodzaju błędów językowych popełnianych przez wszystkich uczestników sesji. W takim wypadku najlepszym wyjściem jest prowadzenie zapisu audio lub wideo, z zachowaniem jednak ostrożności w użyciu tego drugiego medium – nie wszyscy studenci (zwłaszcza introwertycy) oswojeni są z kamerą, niektórzy przez bardzo długi okres przyzwyczajają się do jej obecności. Poza tym nie jest ona konieczna do przeprowadzenia analizy i korekty błędów językowych *a posteriori*. Niewątpliwie jednak zapis wideo atrakcyjniejszy jest dla widza w momencie, gdy ma być zaprezentowany w celu demonstracji przebiegu gier fabularnych. W związku z tym nie ma przeszkód, by nagrywać sesje gier fabularnych na nośnikach audio lub wideo, z jednym wszakże warunkiem, iż wszyscy uczestnicy (studenci) przywykli do tej techniki i oswojeni są z obecnością kamer i mikrofonów, co zwykle najwcześniej dotyczy ekstrawertyków. Najlepiej jednak, jeśli wszelkie błędy zostaną najpierw rozpoznane (i w miarę możliwości poprawione) przez samych uczestników, a w razie niezauważenia innych błędów ich lista zostanie uzupełniona przez osobę nauczającą. Takie działanie prowadzi do wzmocnienia u osób uczących się ich zdolności do autokontroli i związanego z nią mechanizmu autokorekty (zob. Projekt Glinka – Surdyk).

3.2. Problemy natury organizacyjnej

Ladousse (1987) wyróżnia dziesięć zasad, które należy wziąć pod uwagę, organizując zajęcia z zastosowaniem *role play*, aby uniknąć chaosu:

a) Należy posiąść umiejętność rozróżniania pomiędzy hałasem a chaosem. Hałas stanowi problem jedynie wtedy, gdy wykładowca z sąsiedniej sali zaczyna się na niego uskarżać.

b) Lepiej jest zacząć od pracy w parach niż od razu w większej grupie, z jednego prostego powodu: łatwiej jest rozmawiać z jedną osobą siedzącą obok lub przed nami, nie zakłócając jednocześnie układu całej klasy. Poza tym istnieje jeszcze jeden powód natury psychologicznej – dwie osoby rozmawiające bez obecności osób postronnych radzą sobie lepiej z zadaniem i czują się mniej skrępowane.

c) Zadanie powinno trwać względnie krótko do czasu, gdy studenci przyzwyczają się do niego.

d) Należy upewnić się, że w przygotowanym *role play* czy grze fabularnej może wziąć udział różna liczba studentów. Nie ma sensu opracowywać scenariusza dla ściśle określonej liczby uczestników, który nie będzie mógł

być zrealizowany w przypadku nieobecności chociażby dwójki z przewidzianych dziewięciu postaci.

e) Przed rozpoczęciem rozgrywania scenariusza należy się upewnić, czy studenci zrozumieli sytuację i swoje role i (co najważniejsze dla pomyślnej realizacji scenariusza) czy zaakceptowali je.

f) Jeśli w zdyscyplinowanej i wystarczająco umotywowanej grupie znajdą się dwie czy trzy osoby niebiorące udziału w zadaniu, nie należy się nimi zbytnio przejmować, dopóki nie będą przeszkadzać innym. Podczas ćwiczeń z osobą nauczającą w centrum (ang. *teacher-centered activities*) ci sami studenci prawdopodobnie siedzieli w ostatnich ławkach zajęci lekturą lub rozwiązywaniem krzyżówek – skoro nie przeszkadzali wtedy, nie będą też sprawiać kłopotów teraz.

g) Nie powinno się stosować scenariuszy, które okazałyby się zbyt trudne lub wymagałyby zbyt mocnego zaangażowania emocjonalnego ze strony studentów, dopóki nie przywykną do tego typu zadań. W przeciwnym wypadku istnieje zagrożenie ucieczki w język rodzimy, co zdarza się w grupach monolingwialnych. Jeśli zdarzają się sporadyczne wtrącenia z języka ojczystego należy wykazać wobec nich wyrozumiałość, o ile pomagają w realizacji scenariusza i nie są nadużywane.

h) Jeśli studenci zbyt często uciekają się do użycia języka ojczystego należy zadbać o większą progresywność ćwiczeń. Zacząć od pracy w parach i prostych sytuacji komunikacyjnych opartych na pozyskiwaniu konkretnych informacji od partnera (ang. *information gap role plays*). W wypadku, gdy i ten zabieg nie odniesie skutku, należy zadbać o wzmocnienie motywacji do uczenia się języka za pomocą innych ćwiczeń. Problem ten w mniejszym stopniu dotyczy grup zaawansowanych.

i) Zawsze należy mieć przygotowane w zanadrzu dodatkowe ćwiczenie typu *role play* (lub kolejny scenariusz do rozegrania) na wypadek, gdyby pierwsze zadanie zostało ukończone przed czasem z takich czy innych powodów.

j) Warto ustalać za każdym razem limit czasowy i starać się przestrzegać go. Zasada ta sprawdza się w przypadku, gdy przygotowany scenariusz nie odpowiadał gustom, nastrojom i oczekiwaniom uczestników lub jego realizacja przeciąga się, pojawiają się zbyt liczne przestoje, a prowadzący nie jest w stanie przyspieszyć i skoordynować akcji. Jednym z podstawowych zadań mistrza gry (oprócz stworzenia scenariusza, prowadzenia narracji oraz odgrywania tzw. postaci niezależnych[5]) jest regulowanie czasu trwania sesji poprzez spowalnianie lub przyspieszanie akcji. W przy-

[5] Postać lub bohater niezależny (z ang. NPC – *Non Player Character*, skróty polskie odpowiednio: PN lub BN) w terminologii gier fabularnych odnoszą się do postaci pojawiających się w scenariuszu, nieprzypisanych graczom, lecz odgrywanych przez mistrza gry.

padku, gdy sytuacja wymyka się spod jego kontroli, dopuszczalna, a nawet mile widziana jest dyskretna pomoc ON w postaci podpowiedzi, a w ostateczności bezpośrednia ingerencja.

3.3. Problemy związane z przyjęciem błędnej koncepcji uczenia się

Podstawowym pytaniem, jakie może pojawić się podczas lektoratu z zastosowaniem techniki *role play* oraz w trakcie jakichkolwiek innych zajęć z języka obcego na dowolnym poziomie zaawansowania jest: czy technika ta służy uczeniu się, czy też sprawdzaniu, ćwiczeniu i utrwalaniu nabytych już wiadomości? Osoba zadająca je najprawdopodobniej postrzega proces uczenia się w następujący sposób: przedstawia studentom pewne nowe zagadnienia, „dryluje" je z nimi, a następnie oczekuje, by byli w stanie użyć ich. Jednakże bardzo rzadko osiągają oni pełną sprawność w posługiwaniu się danymi, nowymi informacjami językowymi pod koniec jednych zajęć.

To, jak i kiedy następuje moment uczenia się pozostaje nadal tajemnicą. Pewne natomiast jest, że zanim język będzie używany w spontaniczny i naturalny sposób musi nastąpić szereg procesów natury mentalnej. W procesie uczenia się można zatem wyróżnić szereg faz: fazy prezentacji, fazy wiedzy cząstkowej (ang. *half-knowing*) i fazy konsolidacji. Rozróżnienie pomiędzy samym procesem uczenia się a praktyką jest być może jedynie kwestią definicji, które jednak często będą niepełnymi definicjami, o ile nie będą brały pod uwagę pewnego rozległego obszaru złożonego procesu uczenia się angażującego zarówno myślenie, jak i działania językowe. Jednym z aspektów działań językowych jest mówienie (Ladousse 1987).

Można by zatem pokusić się o postawienie hipotezy, iż ćwiczenie czy testowanie dowolnych sprawności językowych może stanowić technikę uczenia się samą w sobie. W ten sposób rozwiązywanie ćwiczeń gramatycznych w języku pisanym bądź stosowanie różnorodnych strategii komunikacyjnych w grach fabularnych w języku mówionym, a więc sprawdzanie sprawności już nabytych z jednoczesnym wdrażaniem nowych na zasadzie **dydaktyki kroczącej** (zob. Aleksandrzak i in. 2002 oraz Wilczyńska 1999) staje się również techniką uczenia się. Dlatego też trudno jest wyodrębnić w technikach typu *role play* moment uczenia się i wyraźnie rozgraniczyć pomiędzy testowaniem się a uczeniem się. Jednocześnie ważną rzeczą jest, aby wyobrażenia OU dotyczące procesu uczenia nie różniły się zbytnio od wyobrażeń osoby nauczającej. Najbardziej komfortowym wyjściem byłoby porozumienie prowadzące do sformułowania pewnego rodzaju kontraktu, a mianowicie kontraktu dydaktycznego (zob. Aleksan-

drzak i in. 2002) dotyczącego konwencji zajęć (jak to było w badanych grupach) już na samym początku zajęć dydaktycznych. Istotna również jest świadomość ON, że ćwiczenia, w których mają wziąć udział OU są zasadne, z jednoczesną umiejętnością przedstawienia im i udowodnienia owej zasadności.

4. Podsumowanie

Studenci zwykle odnoszą się z dużym szacunkiem do autorytetu osoby nauczającej i podporządkują się każdemu zadaniu, o udział w którym zostaną poproszeni, jeśli odniosą wrażenie, że osoba nauczająca jest pewna siebie i przekonana o słuszności swoich poczynań. Co się zaś tyczy studentów utrzymujących, iż nie mają nic do powiedzenia lub nie mają wyobraźni, nie trudno udowodnić im, że używają swojej wyobraźni za każdym razem, kiedy zaledwie zastanawiają się nad tym, co robi ktoś inny. Nawet najwięksi realiści, jak naukowcy czy ekonomiści używają swojej wyobraźni, a wykładowca musi odnaleźć sposób, by wykorzystać ten mniej oczywisty potencjał u swoich studentów (Ladousse 1987).

Role play należy do kategorii technik uczenia się określanych nieraz w języku angielskim jako *low input – high output*, co oznacza, że faza prezentacji z nauczycielem w centrum uwagi jest bardzo krótka w stosunku do udziału i aktywności osób uczących się, poza tym w niczym nie przypomina ćwiczeń typu *drill*. Po krótkim wprowadzeniu ze strony ON uczący się przystępują do wykonywania zadania, w którym osiągnięcie zamierzonego celu ważniejsze jest niż użycie właściwego słowa, a płynność ma większą wartość niż poprawność. W zależności od stopnia zaawansowania uczestników poprawność również zyskuje na wartości. Jednak język, jakim posługują się oni, bazuje na wiadomościach nabytych przez nich wcześniej.

W zasadzie istnieją dwa rodzaje pracy z językiem w technice *role play*. Jedna z nich polega na użyciu języka (z wszystkimi jego strukturami i funkcjami) znanego już uczestnikom, druga na zastosowaniu wiadomości, które zostały im zaprezentowane na wcześniejszym etapie zajęć lub kursu w swobodny i niekontrolowany sposób. W pierwszym wypadku zadaniem osoby nauczającej jest doprowadzić uczących się do punktu, w którym uświadomią sobie, że nabycie pewnych struktur jest rzeczą konieczną i oczywistą dla wywiązania się z postawionego przed nimi zadania. Studenci dostrzegą wtedy, w jaki sposób mogą je efektywnie zastosować. Co więcej, utrwalą się one jeszcze lepiej, ponieważ będą osadzone w rozbudowanym kontekście. W drugim wypadku zaś *role play* jest aktywną fazą uczenia się i daje studentom możliwość użycia we własny (osobisty) sposób

wiadomości językowych podanych im uprzednio w sposób formalny. W ten sposób *role play* jako technika uczenia się sprawdza się nawet w odniesieniu do grup początkowych. Niniejszy artykuł bazuje jednak na doświadczeniach projektów przeprowadzonych na lektoratach języka rosyjskiego i angielskiego w grupach średnio zaawansowanych i zaawansowanych. Ostatecznym celem techniki *role play* jest osiągnięcie przez studentów wyższego poziomu zaawansowania w jak największej ilości sprawności językowych (jak struktury, leksyka, fonetyka i inne), czyli osiągnięcie wyższego poziomu OKK, w konsekwencji także OKJ. W kontekście edukacyjnym w rękach osoby nauczającej, staje się on jako technika uczenia się/nauczania skutecznym narzędziem pobudzającym do działania wielorakie procesy sprzyjające rozwijaniu OKK oraz OKJ, a z pewnością również OKU (osobistą kompetencję uczeniową) (Wilczyńska 1999) u osoby uczącej się. Pod tym względem cel zastosowania tej techniki w którejkolwiek z form (*role play*, a tym bardziej gier fabularnych) zbiega się i harmonizuje z nadrzędnym celem dydaktycznym autonomizacji i, jak dowodzą wyniki badań projektów wspomnianych w artykule, przy założeniach współpracy dydaktycznej cel ten można osiągnąć. Dlatego też skromnym zdaniem autora, technika ta wydaje się najbliższa ideom autonomizacji, której podstawą jest upodmiotowienie i kształtowanie prototypowości osoby uczącej się w dwupodmiotowej, partnerskiej relacji opartej na współpracy dydaktycznej i zawartym w niej kontrakcie dydaktycznym. Jednocześnie niezmiernie ważne jest właściwe przygotowanie uczących się i nauczycieli pod kątem dydaktyki autonomizującej, bowiem na dobrą sprawę wiele technik może zostać wykorzystanych z powodzeniem w uczeniu się w warunkach półautonomicznych, lecz nawet najefektywniejsze z nich mogą zawieść i nie sprawdzić się, gdy mimo szczerych chęci będą zastosowane w nieumiejętny sposób i/lub w niesprzyjających warunkach.

LITERATURA

ALEKSANDRZAK M. i in. 2002. *ZT5: Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, Poznań 2002.

HADFIELD J. 1987. *Advanced communication games; a collection of games and activities for intermediate and advanced students*, Hong Kong.

LADOUSSE G.P. 1987. *Role play*, Hong Kong.

LITTLEWOOD W. 1994. *Communicative Language Teaching*, Cambridge.

LIVINGSTONE C. 1983. *Role Play in language learning*, Singapore.

OHASHI Y. 1978. *English style grammatical and semantic approach*, Rowley Massachusetts.

SIEK-PISKOZUB T. 1994. *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.

SIEK-PISKOZUB T. 1995. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań.

WILCZYŃSKA W. 1999. *Uczyć się czy być nauczanym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań.

WILCZYŃSKA W. (red.) 2002a. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań.

WILCZYŃSKA W. 2002b. ZT3: *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, s. 51–67.

WILCZYŃSKA W. 2002c. ZT4: *Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, s. 69–84.