

Augustyn Surdyk

KLASYFIKACJA INTERAKCJI W GRACH TYPU *ROLE-PLAYING GAMES* ORAZ RELACJE KOMUNIKACYJNE I DYDAKTYCZNE W TECHNICIE GIER FABULARNYCH

Wstęp

Celem artykułu jest nakreślenie możliwych kierunków badań w zakresie analizy dyskursu i szerzej pragmalingwistyki. Służy temu wyodrębnienie najważniejszych relacji komunikacyjnych zachodzących w klasycznych grach fabularnych (ang. *Role-Playing Games*), a także wskazanie zbieżności zachodzących pomiędzy relacjami uczestników techniki gier fabularnych jako komunikacyjnej techniki nauczania języków obcych a założeniami autonomizacji glottodydaktyki na poziomie akademickim, związanymi z ideą współpracy dydaktycznej i relacji wielopodmiotowej.

***Role-playing games* jako przedmiot badań ludologii**

Gry fabularne¹ (z ang. *Role-Playing Games*), w największym skrócie opierające się na odgrywaniu ról i narracji, które stopniowo zdobywały w Polsce coraz większą popularność – z początku (od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku) z wolna, później zaś (od lat dziewięćdziesiątych) w coraz szybszym tempie, poprzez napływ oryginalnych i pojawianie się w sprzedaży polskich edycji systemów – stanowią obecnie typ gier na tyle rozpowszechnionych, że możliwe jest

¹ Termin ten to polski odpowiednik angielskiej nazwy *Role-Playing Games*, którego ukucie przypisuje się redaktorowi popularnego w latach 80. dwudziestego wieku czasopisma młodzieżowego „Razem” Jackowi Ciesielskiemu. Choć tłumaczenie nie oddaje wiernie nazwy angielskiej i kładzie nacisk na fabułę, a nie odgrywanie ról (powodując błędne skojarzenia z filmami fabularnymi), termin przyjęł się i funkcjonuje do dziś.

prowadzenie szeroko zakrojonych badań ilościowo-jakościowych. *Role-Playing Games* w swych licznych odmianach i różnorodnych systemach stały się zjawiskiem interesującym naukowców wielorakich dyscyplin społecznych, humanistycznych, jak również ścisłych, stanowiąc pole badań dla prac licencjackich, magisterskich i rozpraw doktorskich. Do chwili obecnej ten typ gier towarzyskich doczekał się na całym świecie tak wielu odmian, jeśli chodzi o zasady, mechanikę i konwencje, a także medium [w tym odmian komputerowych (ang. cRPG = *Computer Role-Playing Games*), karcianych i nawet planszowych], że konieczne stało się doprecyzowanie nazw określających poszczególne z nich (np. stolikowe gry fabularne – ang. *table-top RPG*; narracyjne gry fabularne²) oraz podjęte zostały próby ich definiowania³. Co więcej, to właśnie zainteresowania badawcze grami fabularnymi, obok gier komputerowych, planszowych i innych, zainspirowały grono naukowców do powołania Polskiego Towarzystwa Badania Gier – pierwszego w Polsce towarzystwa naukowego, które postawiło sobie za cel badanie gier. Jego zadaniem stało się także położenie podwalin pod dyscyplinę, która w krajach Europy Zachodniej i za oceanem nosi nazwę *ludology* i powiązana jest raczej tylko z grami komputerowymi, ale na naszym krajowym gruncie ma obejmować gry wszelkiego typu – ludologię.

Właśnie gry fabularne są doskonałym przykładem tego, z jak wielu perspektyw pojedynczy typ gier może stać się obiektem badań. Literaturoznawcę może interesować treść opowiedzianej historii (przekaz ustny, nagranie, zapis w postaci opowiadania lub innej formy literackiej sporządzony po zakończonej sesji), podręcznik, scenariusz jako tekst itp., inspiracje i zapożyczenia literackie w wymienionych, intertekstualizm i inne. Językoznawca może badać język podręcznika, sesji, swoisty żargon graczy (jak wielu innych grup społecznych⁴), komunikację między graczami, komunikację pomiędzy graczami a prowadzącym, między ich postaciami a postaciami niezależnymi i wiele innych. Socjologa zaintrygują zjawiska społeczne dotyczące zarówno graczy, jak i postaci, czy nawet świata przedstawionego. Uwaga psychologa może się skupić na identyfikacji gracza z odgrywaną przezeń postacią, postawach poszczególnych bohaterów, powodach i rodzajach dokonywanych wyborów itp. Wiele innych zjawisk, postaw, zachowań, mechanizmów i zagadnień „growych” i „okołogrowych” z powodzeniem może stać się obiektem zainteresowań badawczych kulturoznaw-

² J. Z. Szeja, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków 2004.

³ Propozycję definicji klasycznych gier fabularnych przedstawiono w: A. Surdyk, *Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gier fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, w: idem (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, tom I, seria „Język, kultura, komunikacja” nr 1, Poznań 2007.

⁴ Dowodem popularności gier fabularnych jest odnotowanie przez m.in. socjologów i kulturoznawców funkcjonowania swego rodzaju społeczności graczy nazywających siebie „erpegowcami” od angielskiego skrótu RPG oraz obecność na rynku wielu czasopism im poświęconych.

ców, antropologów, historyków, filozofów i przedstawicieli innych dyscyplin licznie przybywających na doroczne konferencje PTBG.

2. Klasyfikacja interakcji w narracyjnych grach fabularnych

W niniejszym artykule, z powodu jego ograniczonych ram, skupimy się jedynie na komunikacyjnych aspektach klasycznych – narracyjnych gier fabularnych, wskazując jedynie na mnogość możliwych kierunków badań. Przedtem jednak warto wyjaśnić różnice między terminami charakterystycznymi dla narracyjnych gier fabularnych, występującymi w tej klasyfikacji:

- *gra* – pojedynczy system⁵ RPG, np. „Dzikie Pola”, „Star Wars”, „Śródziemie”,
- *sesja* – pojedyncze spotkanie zorganizowane w celu rozegrania przygody,
- *przygoda* – treść danej sesji.

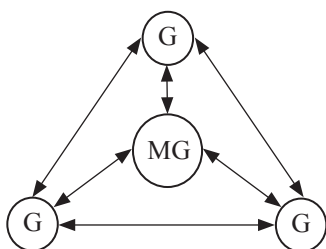
Jeśli zaś chodzi o podstawowe zakresy językowe stanowiące potencjalne pole do podjęcia badań np. ze względu na możliwość występowania swego rodzaju żargonu charakterystycznego dla RPG w ogóle, danego typu RPG, czy konkretnego systemu (np. zainspirowany Trylogią polski system „Dzikie Pola” proponuje, dla oddania specyfiki epoki sarmackiej i uatrakcyjnienia sesji, stosowanie przez uczestników archaizacji języka, tak w opisach, jak i w wypowiedziach bohaterów), wpływ języka sesji/języka systemu na język codzienny graczy i odwrotnie – wpływ języka (stylu, rejestru, leksyki, gramatyki) na język sesji/język systemu, będą to:

- język gracza i prowadzącego podczas sesji i poza nią oraz związki między nim a językiem systemu,
- język postaci odgrywanych przez gracza i prowadzącego oraz związki między nim a językiem systemu.

W obu punktach można również oczywiście osobno rozpatrywać a) język gracza podczas sesji i związki..., b) język gracza poza sesją i związki..., c) język postaci i związki... – raczej tylko podczas sesji, chyba że gracz po jej zakończeniu kontynuują dyskusje prowadzone pomiędzy swoimi postaciami (gdyby w takiej rozmowie brał udział również MG lub odbywałyby się one przynajmniej w jego obecności, mielibyśmy do czynienia z przedłużeniem sesji).

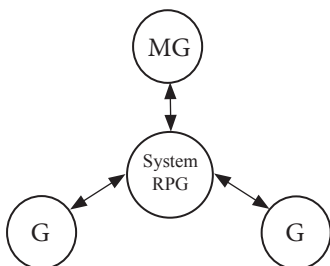
Schematycznie można by przedstawić zależności występujące pomiędzy podstawowymi elementami sesji, jakimi są mistrz gry (MG) i gracz (G), a danym systemem jak na poniższych wykresach.

⁵ Systemem, w pewnym uproszczeniu, nazywamy połączenie dwóch składników: 1. świata gry (przedstawionego zwykle w licznych podręcznikach i dodatkach) oraz 2. zewnętrznych wobec tego świata zasad, w tym tak zwanej mechaniki, których używanie zaleca się graczom.



Wykres 1. Interakcje pomiędzy prowadzącym i graczami podczas sesji, lecz „poza grą”.

Do przeprowadzenia sesji RPG wystarczy udział osoby prowadzącej i przynajmniej jednego gracza (na wykresie pokazano przykładową sytuację z czterema uczestnikami w celu pokazania relacji również między samymi graczami). Gracze, biorąc udział w przygodzie, komunikują się też *poprzez dany system* i działają *w jego ramach* – jako postacie/bohaterowie. Prowadzący natomiast komunikuje się z uczestnikami poprzez postacie niezależne, wrogów i przez głos bezosobowego narratora. Tak więc zwłaszcza w odniesieniu do interakcji zachodzących na poziomie świata przedstawionego – w sferze narracji, w grze – wykres wyglądałby podobnie, z tym, że w miejscach reprezentujących graczy pojawiłyby się ich postacie, a w miejscu MG – poszczególni bohaterowie odgrywani przez niego lub narrator. Dlatego w celu pełniejszego ujęcia wszystkich relacji należałoby uzupełnić wykres nr 1 o prawdopodobnie najistotniejszy element, stanowiący kontekst i w pewnym sensie medium komunikacji uczestników gry, bez którego sesja i przygoda nie miałyby miejsca – *system*. Bez tego istotnego elementu interakcje przedstawione na wykresie nr 1 mogłyby dotyczyć jedynie komunikacji „poza grą”, jak podpisano.



Wykres 2. Interakcje pomiędzy systemem a graczami i prowadzącym podczas sesji, „w grze”.

Najważniejsze typy interakcji zachodzących we wcześniej wymienionych zakresach językowych można pogrupować w następujący sposób:

Interakcje w trakcie sesji, w ramach przygody („w grze”):

- mistrz gry jako narrator bezosobowy – postać/bohater,
- postać niezależna (odgrywana przez MG) – postać/bohater,
- wróg (odgrywany przez MG) – postać/bohater,

- postaci niezależne i/lub wrogowie odgrywani przez MG – inne postaci/wrogowie odgrywani przez MG,
- postać/bohater – postać/bohater (komunikacja postaci odgrywanych przez graczy w trakcie rozgrywania scenariusza).

Interakcje w trakcie sesji, poza grą/przygodą:

- gracz – mistrz gry (komunikacja między graczem a prowadzącym *poza grę*, lecz w trakcie trwania sesji),
- gracz – gracz (komunikacja *poza grę*, lecz w trakcie trwania sesji).

Interakcje poza sesją:

- gracz – gracz (komunikacja poza grą i poza sesją, lecz dotycząca RPG/gry/sesji/przygody),
- gracz – mistrz gry (jw.),
- mistrz gry – inny mistrz gry (jw.).

Jak również:

- gracz/mistrz gry – gracz/mistrz gry (komunikacja poza grą/sesją dotycząca tematów niezwiązanych z RPG/grą/sesją/przygodą),
- gracz/mistrz gry – nie-gracz/nie-mistrz gry (komunikacja poza grą/sesją z osobami niezwiązanymi z RPG).

Inne, mniej oczywiste interakcje podczas sesji, trudniejsze do uchwycenia z perspektywy analizy dyskursu:

- świat gry/świat przedstawiony – mistrz gry,
- świat gry/świat przedstawiony – gracz,
- świat gry/świat przedstawiony – postać/bohater,
- świat gry/świat przedstawiony – postać niezależna/wróg (odgrywane przez MG),
- podręcznik – mistrz gry,
- podręcznik – gracz.

Należy zastrzec, iż punkty wymienione w ostatniej grupie pokazują bardziej złożone typy zależności, które na pierwszy rzut oka noszą cechy jednostronnych relacji. Jest tak, ponieważ w każdej z nich jeden z elementów jest nieożywiony (podręcznik, świat przedstawiony), a więc nieaktywny lub mało aktywny i niezdolny do typowych interakcji werbalnych oraz podobnie jak książka stanowi przekaz autora/autorów skierowany do odbiorcy. Jednak nawet w swej statycznej formie podręcznik jako zestaw reguł, zasad, procedur, schematów, narzucających konwencję gry, wymusza niejako dostosowywanie się do nich graczy i prowadzącego, co przejawia się w ich działaniach werbalnych, parawerbalnych i niewerbalnych w sferze mechaniki gry (dotyczy to głównie technicznej strony sesji, a więc częściowo również interakcji poza grą/sesją). Natomiast w przypadku

świata przedstawionego (którego opis również zawarty jest w podręczniku, lecz w trakcie trwania sesji w wyobraźni jej uczestników przybiera bardziej ukonkretioną formę) – jako całokształtu realiów i uwarunkowań historycznych, geograficznych, geopolitycznych, społecznych, kulturowych itp. – wpływa on podobnie na zachowania uczestników gry reprezentowanych przez odgrywane przez nich postacie, czego przejawem są ich działania werbalne, parawerbalne i niewerbalne w sferze narracji – współtworzenia treści przygody. Są to więc interakcje bardzo specyficzne, często niebezpośrednie i nie-językowe. W odróżnieniu jednak od książki w przypadku *role-playing games* możliwy jest *feedback* nie tyle ze strony samego podręcznika czy świata przedstawionego, bądź też ich twórców, ile ze strony MG, który niejako występuje w ich imieniu, stojąc na straży przestrzegania ustaleń zawartych w podręczniku. Mianowicie w przypadku stwierdzenia – przez samego MG lub na drodze wspólnych rozważań z graczami – iż część elementów podręcznika lub świata przedstawionego wydaje się nielogiczna, niespójna, niekonsekwentna, mało wiarygodna/realna itp. (bądź też z powodu konstrukcji lub/i treści konkretnego scenariusza mają one przybrać właśnie taki charakter) może on samowolnie, swoją arbitralną decyzją (za przyzwoleniem graczy lub bez niego), modyfikować treść/przekaz, pomijając poszczególne elementy podręcznika (np. dotyczące mechaniki) czy świata przedstawionego, upraszczać je lub doprecyzowywać, albo też tworzyć nowe. Takie ingerencje mogą mieć charakter *tymczasowy* (modyfikacje na potrzeby danej sesji/przygody lub nawet konkretnego epizodu w przygodzie) lub *trwały* (modyfikujące na stałe wybrane elementy podręcznika/świata przedstawionego); a także *lokalny* (np. modyfikacje w konkretnym miejscu i/lub czasie, w konkretnej przygodzie itd.) lub *globalny* (dotyczące wszelkich podobnych sytuacji, które mogą w przyszłości wystąpić). Efekt takich modyfikacji może być *natychnmiastowy* (wprowadzony spontanicznie lub z góry zaplanowany w scenariuszu) – w trakcie trwania bieżącej sesji lub *opóźniony* (wprowadzony podczas którejś z kolejnych sesji, po dodatkowej dyskusji z graczami, innymi prowadzącymi, ekspertami lub po konsultacji z samymi twórcami systemu). Jeśli możliwa jest konsultacja z autorami systemu, którzy jednocześnie biorą udział w danej sesji (czyli w przypadku tzw. systemu autorskiego, najczęściej produkcji niekomercyjnej, amatorskiej, a zarazem unikatowej) efekt modyfikacji może okazać się stały. Najczęściej jednak, w przypadku powszechnie dostępnych komercyjnych wydań systemów, jeśli w ogóle dochodzi do konsultacji z ich twórcami (najczęściej na drodze korespondencji), jeśli zechcą oni odpowiedzieć na proponowane modyfikacje (co zdarza się jeszcze rzadziej) i co więcej – zgodzą się z nimi (co niemal nigdy się nie zdarza) *feedback* może przybrać bardziej materialną formę w postaci poprawionej wersji systemu w jego kolejnej edycji lub dodatku. Tym samym będzie to również forma interakcji ze strony autorów systemu. Choć jest to sytuacja hipotetyczna, jednak teoretycznie możliwa i bardziej prawdopodobna niż w przypadku autora książki, który zmienia jej treść w odpowiedzi na sugestie czytelników.

W zaproponowanej klasyfikacji relacji/interakcji w ramach narracyjnych gier fabularnych brano pod uwagę uczestników i źródła w obrębie jednego języka (np. podręcznik/dodatki w języku polskim, polskojęzyczni gracze i mistrz gry, sesja rozgrywana po polsku oraz inni interlokutorzy polskojęzyczni). Liczba możliwych relacji/interakcji ulegnie pomnożeniu, jeśli weźmiemy pod uwagę wielojęzyczność, np. korzystanie podczas sesji z anglojęzycznych podręczników lub/i rozgrywanie sesji przez Polaków (lub/i przedstawicieli innych narodowości) w języku angielskim. Analiza takich relacji/interakcji z pewnością byłaby ciekawa, tym bardziej, że właściwie można by mnożyć kombinacje wielojęzyczne niemal bez ograniczeń, np. wielojęzyczna grupa graczy: Polak, Anglik, Francuz, Niemiec, Irlandczyk, korzystająca z anglojęzycznych podręczników, biorąca udział w sesji w języku angielskim, mająca kontakt m.in. z rodzimymi (lub nie) użytkownikami języka włoskiego (w tym nieerpegowcami) i prowadząca z nimi rozmowy np. po hiszpańsku.

Pomijając egzotykę takiej sytuacji i niski stopień prawdopodobieństwa jej zaistnienia (choć nie zerowy, gdyż taka sytuacja może mieć miejsce podczas międzynarodowych konwentów miłośników RPG, jak np. Gen Con), można zauważyć, że przy opanowaniu przez uczestników sesji w stopniu komunikatywnym języka angielskiego i hiszpańskiego, a także biorąc pod uwagę ewentualną znajomość innych języków obcych (poza włoskim i hiszpańskim) u owych rodzimych lub nie użytkowników języka włoskiego, pojawiają się (przynajmniej teoretycznie) dziesiątki lub nawet setki nowych kombinacji sytuacji komunikacyjnych. Na koniec dodajmy, iż należy uwzględnić zarówno język mówiony, jak i pisany, jako że niejednokrotnie komunikacja między MG i graczami/postaciami oraz pomiędzy samymi graczami/postaciami przebiega za pośrednictwem pisma – np. w sytuacjach, gdy pewne informacje w poszczególnych fragmentach sesji bywają przeznaczone wyłącznie dla określonych grup lub pojedynczych graczy/postaci i przekazywanie informacji na piśmie jest najlepszym, choć często czasochłonnym, sposobem komunikowania się.

O ile powyższa klasyfikacja czy przynajmniej próba usystematyzowania interakcji i innych relacji w narracyjnych grach fabularnych stanowi swego rodzaju punkt wyjściowy do badań z zakresu analizy dyskursu, pragmalinguistyki i ogólnie językoznawstwa, o tyle w dalszej części artykułu zasygnalizowane zostanie drugie z zagadnień zawartych w tytule, opracowane na podstawie badań przeprowadzonych w latach 2000-2003 w grupach studentów lingwistyki stosowanej⁶.

⁶ A. Surdyk, *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*, niepublikowana praca doktorska napisana w KGiT (obecnie ILS) UAM Poznań 2003.

3. Współpraca dydaktyczna w warunkach autonomizacji procesu glottodydaktycznego

Zagadnienie współpracy dydaktycznej stanowi jeden z głównych fundamentów podejścia autonomizującego w dydaktyce języka obcego. Według definicji jest to „oparte na partnerstwie, szeroko pojmowane współdziałanie nauczającego i uczących się w celu budowania ich osobistej kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej. Współdziałanie to skupia się na kształtowaniu u uczących się postawy podmiotowej i autonomicznej wobec komunikacji/uczenia się. Opiera się ona na wzajemnym zrozumieniu, negocjacji oczekiwań wzajemnych, przy uwzględnianiu cech osobowościowych i innych uwarunkowań poszczególnych partnerów”⁷.

Warto przy tym wspomnieć rozróżniane w dydaktyce języków obcych podstawowe typy relacji dydaktycznych⁸:

a) *relacja zdominowana przez nauczyciela*, w której nauczający (a pośrednio instytucja, którą reprezentuje) jest instancją dominującą i stara się w pełni kontrolować przebieg procesu dydaktycznego, decydując o przedmiocie, celach i formach uczenia się oraz ewaluacji. Osoby uczące się z kolei mają znikomy wpływ na proces kształcenia lub nie mają żadnego. Jest to typowa dla zinstytucjonalizowanej edukacji i ciągle dość powszechna w szkolnictwie na wszystkich jego szczeblach forma relacji dydaktycznej, oparta najczęściej na podawczej metodzie nauczania i na nauczaniu frontalnym;

b) relacja, w której panuje *układ odwrotny* – uczeń znajduje się w centrum, a nauczający stara się dostosować do jego potrzeb. Jest to sytuacja rzadko występująca w dydaktyce, mogąca zaistnieć w indywidualnym nauczaniu, na przykład w przypadku osoby uczącej się, która cechuje się postawą podmiotową i wysokim poziomem autonomii, a więc reprezentującą wysoką samoświadomość i dojrzałość osobistych działań, a przy tym mającą bardzo dobre rozeznanie w samej problematyce doskonalenia obcojęzycznego. Mógłby to być na przykład ktoś znający już dobrze jakiś język obcy, a przy tym potrafiący doskonalić się autonomicznie i „wykorzystujący” nauczyciela jako źródło wiedzy i partnera w interakcjach komunikacyjnych w kolejnym poznawanym języku;

c) relacja oparta na *partnerstwie*, umożliwiająca współpracę dydaktyczną i negocjowanie treści, form i celów nauczania, a realizowana na zasadzie „odnawialnego”, ewolucyjnego kontraktu dydaktycznego.

⁷ W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań 2002, s. 333.

⁸ M. Aleksandrak, I. Gajewska-Głodek, A. Nowicka, A. Surdyk, *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, w: W. Wilczyńska, op. cit., s. 86.

Oczywiście w dydaktyce autonomizującej dąży się do ustanowienia relacji typu c), a jak wykazano⁹, technika gier fabularnych – bardziej niż inne znane techniki komunikacyjne, jak technika odgrywania ról (ang. *role-play*) czy symulacje – może być dobrym przykładem implementacji wszystkich założeń autonomizacji w relacji tak dydaktycznej, jak i komunikacyjnej pomiędzy podstawowymi elementami układu glottodydaktycznego¹⁰, jakimi są osoba nauczająca (ON) i osoba ucząca się (OU), co przedstawiono w poniższych zestawieniach tabelarycznych¹¹:

Relacja dydaktyczna	Relacja komunikacyjna
Negocjacja i mediacja	
<ul style="list-style-type: none"> - ON i OU negocjują zakres odpowiedzialności za przebieg procesu dydaktycznego, - negocjacji podlegają role społeczne, - ON występuje w roli partnera i <i>mediatora procesu uczenia się</i>, - OU może przejmować wyżej wymienione role ON, - negocjuje się <i>cele, formy i treści nauczania</i>, - uczenie się we współpracy, 	<ul style="list-style-type: none"> - ON i OU <i>współdziałają</i> w interakcji, - negocjuje się cele, role społeczne i relacje, - OU mogą przejmować role ON jako mediatora w procesie komunikowania się, - wysoki stopień negocjacji <i>znaczeń</i>, - wysoka <i>interaktywność</i> (interpretowanie wypowiedzi rozmówców na własny użytek, odnoszenie się do osobowych rozmówców), - umiejętność uwzględniania perspektywy rozmówcy,
Styl osobisty i autentyczność wewnętrzna	
<ul style="list-style-type: none"> - wysoki udział treści i celów osobistych, - nastawienie OU na samorealizację, - indywidualny dobór strategii uczenia się OU zgodnie z własnym stylem poznawczym, 	<ul style="list-style-type: none"> - wysoki udział treści osobistych, - rozwijanie osobistego stylu komunikacyjnego, - formułowanie wypowiedzi w perspektywie osobistej (odnoszenie się do osobowych rozmówców), - ukierunkowanie na cel pozajęzykowy,
Zakres i poziom sprawowanej kontroli	
<ul style="list-style-type: none"> - stopniowe zwiększanie zakresu kontroli sprawowanej przez OU nad <i>treścią, formami i celami</i> nauczania, - OU ukierunkowuje się na kontrolę i regulację wewnętrzną, - OU i ON rozwijają świadomość i kontrolę działań uczeniowych, 	<ul style="list-style-type: none"> - OU rozwija kontrolę <i>tematu i gatunku</i> wypowiedzi oraz <i>organizacji i celu</i> interakcji, - OU ukierunkowuje się na kontrolę i regulację wewnętrzną, - OU i ON rozwijają świadomość i kontrolę działań komunikacyjnych,

⁹ A. Surdyk, *Gry fabularne na lektoracie...*, op. cit.; A. Surdyk, *Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta*, w: M. Pawlak, *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań – Kalisz 2004.

¹⁰ F. Gruzca, *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa 1978; W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.

¹¹ Na podstawie: M. Aleksandrak, I. Gajewska-Głodek, A. Nowicka, A. Surdyk, op. cit.

Ocena	
<ul style="list-style-type: none"> - ewaluacja konkretnych aspektów procesu dydaktycznego wedle wynegocjowanych kryteriów, - OU uczestniczy w ewaluacji procesu dydaktycznego poprzez samoocenę. 	<ul style="list-style-type: none"> - OU współuczestniczy w ocenie działań komunikacyjnych w bieżącej interakcji, - jakość wypowiedzi oceniana jest głównie pod względem efektywności dyskursywnej i osobistej, - ocena ta, dokonywana głównie przez OU w odniesieniu do działań własnych i innych rozmówców, może mieć charakter działania komunikacyjnego i wpływać na przebieg interakcji.

Tabela nr 1. Główne wyznaczniki dwu- / wielopodmiotowej relacji między ON a OU na przykładzie techniki gier fabularnych.

Tabela nr 2 z kolei przedstawia podstawowe różnice pomiędzy poszczególnymi istotnymi elementami procesu dydaktycznego z punktu widzenia podejścia autonomizującego w jedno- i dwu-/wielopodmiotowej relacji dydaktycznej.

Jednopodmiotowa relacja dydaktyczna	Dwu-/wielopodmiotowa relacja dydaktyczna
Stała <i>asymetria</i> ról: nauczający odpowiada niemal za całość organizacji i przebiegu procesu dydaktycznego.	<i>Podział odpowiedzialności</i> za przebieg i wyniki procesu dydaktycznego.
Niski stopień <i>negocjacji</i> celów, treści i form nauczania/uczenia się.	Wysoki stopień <i>negocjacji</i> celów, treści i form nauczania/uczenia się.
Dominacja celów instytucjonalnych nad celami osobistymi – niska <i>autentyczność wewnętrzna</i> .	Duży udział celów osobistych – wysoka <i>autentyczność wewnętrzna</i> .
<i>ON dokonuje oceny</i> poszczególnych aspektów procesu dydaktycznego z własnego punktu widzenia.	OU współuczestniczy w ocenie procesu dydaktycznego między innymi poprzez <i>samoocenę</i> , która jest częścią składową ewaluacji.

Tabela nr 2. Porównanie cech jedno i dwu- / wielopodmiotowej relacji dydaktycznej.

Mamy nadzieję, iż powyższa prezentacja, choć bardzo skrótowa z konieczności, przyczyni się do wzrostu naukowego zainteresowania narracyjnymi gramami fabularnymi. Połączenie w pracy badawczej obu wątków poruszonych w niniejszym artykule – językoznawczego i glottodydaktycznego – mogłoby zaowocować powstaniem licznych prac magisterskich, doktorskich i innych.

Literatura

- Aleksandrzak M., Gajewska–Głodek I., Nowicka A., Surdyk A., 2002, *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, w: Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, s. 85-107.
- Grucza F., 1978, *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa.
- Pawlak M. (red.), 2004, *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań – Kalisz.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Surdyk A., 2003, *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*, niepublikowana praca doktorska napisana w KGiT (obecnie ILS) UAM Poznań.
- Surdyk A., 2004, *Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta*, w: Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań – Kalisz, s. 221-232.
- Surdyk A. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, tom I, seria „Język, kultura, komunikacja” nr 1, Poznań.
- Surdyk A., 2007, *Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gier fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, w: idem (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, tom I, seria „Język, kultura, komunikacja” nr 1, Poznań, s. 91-98.
- Szeja J. Z., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków.
- Wilczyńska W. (red.), 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań.