Augustyn Surdyk
Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki, UAM Poznań

Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta

1. Wstęp

Technika gier fabularnych stanowiąca rozwiniętą formę *role play* do postaci sfabularyzowanej charakteryzuje się dłuższym niż w przypadku techniki odgrywania ról czasem trwania zadań, elementem akcji, zwiększoną liczbą uczestników (zwanych graczami) i obecnością dodatkowej osoby prowadzącego (zwanego w tradycyjnych grach fabularnych mistrzem gry), obarczonego bardziej złożonymi od graczy funkcjami[1]. Funkcje te można podzielić na **dwa zakresy czynności**. **Pierwszy** z nich obejmuje czynności przygotowawcze prowadzące do skonstruowania scenariusza mającego być podstawą treści gry i przystąpienia do przeprowadzenia sesji (realizacji scenariusza poprzez rozegranie potocznie zwanej w tradycyjnych grach fabularnych przygody). Czynności te powinny uwzględniać:

- wstępne ustalenie **treści** przygody;
- określenie **miejsca i czasu akcji.**

Akcja najczęściej osadzona jest we współczesności, lecz z równym powodzeniem gra może toczyć się w starożytności[2] lub odległej przyszłości[3];

- określenie **charakteru gry;**

Gry, w których uczestnicy odgrywają siebie, będą miały charakter symulacji, natomiast gry, w których gracze odgrywają inne postacie, będą miały charak-

[1] Podobieństwa i różnice między technikami *role play* oraz grami fabularnymi opisano w artykule „Technika *role play* oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów".

[2] np. „Gladiatorzy" (przykład z badania).

[3] np. „Wycieczka w kosmos" (przykład z badania).

ter *role play*. Ponadto scenariusze mogą różnić się poziomem dynamiki, np. sesje w formie debaty lub dyskusji[4] będą mniej dynamiczne niż obfitujące w zmiany tempa, czasu i miejsca akcji[5];

– opracowanie **ról** poszczególnych postaci;

Przybiorą one formę kart ról zawierających mniej lub bardziej szczegółowe charakterystyki i funkcje poszczególnych bohaterów odgrywanych przez uczestników/graczy. Ich status, pozycja społeczna i rola w grze zdeterminowane są miejscem i czasem akcji. W starożytnym Rzymie będą oni gladiatorami odmawiającymi posłuszeństwa cesarzowi, na pokładzie statku kosmicznego wchodzić będą w skład ekspedycji badawczej, w innym przypadku staną się gangiem włamywaczy lub bohaterami całkowicie abstrakcyjnymi np. zwierzętami[6];

– wytyczenie **celu** przygody;
– zaprojektowanie **ról postaci/bohaterów niezależnych**;
– skonstruowanie **scenariusza właściwego**;
– przygotowanie **materiałów pomocniczych** i rekwizytów (zdjęć, ilustracji, muzyki, efektów dźwiękowych oraz innych materiałów audio i video itp.) w celu uatrakcyjnienia przebiegu scenariusza.

Drugi zakres czynności dotyczy realizacji scenariusza przy udziale i współpracy graczy. Opracowany uprzednio scenariusz w fazie realizacji zostaje wprowadzony w życie. Przebiega to w następujący sposób:

– prowadzący rozdaje uczestnikom karty ról postaci, jakie mają odegrać;
– następuje wprowadzenie w formie krótkiego opisu sytuacji, nakreślenia funkcji poszczególnych uczestników oraz wyznaczenia celu gry;
– po zapoznaniu się graczy/uczestników z rolami i wprowadzeniu rozpoczyna się faza właściwa realizacji scenariusza, w której grupa bierze aktywny udział; fazie tej towarzyszy narracja prowadzącego połączona z wprowadzaniem i odgrywaniem przez niego ról postaci niezależnych (o ile obecność takich jest przewidziana w scenariuszu) i koordynowaniem przebiegu całości akcji;
– w momencie, gdy opracowany scenariusz dobiega końca, niejednokrotnie niezależnie od tego, czy założony i przedstawiony graczom cel został osiągnięty czy nie, następuje zakończenie i ewentualna puenta.

Należy przy tym zaznaczyć, iż scenariusz jest jedynie ramowym planem wydarzeń mających mieć miejsce podczas gry i jego końcowy kształt zależy w dużej mierze od samych graczy. Niejednokrotnie oryginalne i niekonwencjonalne rozwiązania podjęte przez graczy zaskakują prowadzącego, który nie wziął owych

[4] np. „Talk show" (przykład z badania).
[5] np. „Napad na bank" (przykład z badania).
[6] np. „Folwark zwierzęcy" (przykład z badania).

możliwości pod uwagę. Mimo zaskoczenia oczekuje się wtedy od niego szybkich, spontanicznych reakcji i często wprowadzenia modyfikacji w treści i założeniach scenariusza, by dopasować pozostałą jego część do aktualnego stanu. Może on również swoim działaniem ograniczyć czy utrudnić podjęte przez graczy czynności, by nie odbiegały one od opracowanych wcześniej, przewidzianych przez niego rozwiązań, lub też by uniknąć modyfikacji i radykalnych zmian w scenariuszu. Jednakże jego działania w tym kierunku nie powinny naruszać reguł gry i przyjętych konwencji gier fabularnych. Spontaniczność i autentyczność działań uczestników gier fabularnych przy znacznym udziale własnej inwencji i wyobraźni odróżnia je od innych udramatyzowanych, alternatywnych technik komunikacyjnych, opartych w dużej mierze na memoryzacji czy odtwarzaniu gotowych ról, lub dialogów (jak np. *drama*), sprawiając, że zadania mają bardziej otwarty charakter i stają się bardziej nacechowane osobiście.

W trakcie podejmowania kroków prowadzących do skonstruowania scenariusza należy wziąć pod uwagę również inne czynniki takie, jak:

- czas przeznaczony na grę;
- warunki, w których ma się odbyć sesja;
- ilość graczy;
- rodzaj graczy, stopień zaawansowania i relacje panujące między nimi;
- cel dydaktyczny i potrzeba przygotowania pomocniczych materiałów językowych (list słówek i zwrotów, przydatnych konstrukcji, idiomów itp.).

Uwzględnienie powyższych warunkuje poziom komplikacji scenariusza, ilość wątków i wydarzeń w nim występujących, konieczność przygotowania określonej ilości ról oraz poziom trudności tematyki i związanego z nią słownictwa. Istotnym warunkiem dobrego przygotowania sali do rozegrania sesji gier fabularnych jest również rozmieszczenie stołów (np. „w podkówkę") zapewniające graczom jednakową możliwość zabrania głosu oraz umożliwiające użycie aparatury nagrywającej i odtwarzającej w celu późniejszej (auto)analizy strony językowej. W przeprowadzonym badaniu zajęcia odbywały się w laboratorium językowym wyposażonym w słuchawki, co w przypadku grup o większej liczebności umożliwiało podział na dwa zespoły, z których jeden zajmował się autoanalizą nagrań z poprzedniej sesji w czasie, gdy drugi brał udział w kolejnej grze zapisywanej na nośnikach audio za pomocą dyktafonu, przy czym zespoły nie przeszkadzały sobie nawzajem. Okazało się to być optymalnym rozwiązaniem problemu liczebności a zarazem przyczyniło się do intensyfikacji i usprawnienia zajęć z użyciem gier fabularnych.

2. Autonomizujący charakter gier fabularnych

Gry fabularne zaliczone do grupy strategii ludycznych, podobnie jak symulacje, sprzyjają autonomizacji ze względu na swój społeczny wymiar (por. Wil-

czyńska 1999: 252-253, 257). W założeniach tej techniki, celach dydaktycznych, przygotowaniu, podczas jej realizacji, a także w postawach oraz aktywności uczestniczących w niej studentów można wyróżnić niemal wszystkie elementy typowe i charakterystyczne dla autonomizacji (por. Wilczyńska 1999):

- by pomyślnie osiągnąć cel zastosowania gier fabularnych, jakim jest doskonalenie osobistej kompetencji komunikacyjnej (OKK), musi zostać spełniony warunek nawiązania **współpracy dydaktycznej**;
- spontaniczne, osobiste działania studentów łatwiej nabierają wówczas cech **autentyczności**;
- biorąc aktywny udział w zadaniach angażują oni swą **mowę wewnętrzną** (Wilczyńska 1999);
- ich działania nacechowane są **samoświadomością i samooceną**;
- podczas wypowiedzi uruchamiają się mechanizmy **autokontroli i autokorekty**, które tym samym podlegają rozwojowi;
- studenci mają możność rozwijania swojego **stylu i strategii uczenia się**;
- zadania wykonywane w ramach techniki gier fabularnych dają możliwość szerokiego wykorzystania i doskonalenia **empatii**.

Z uwagi na złożoność zagadnienia autonomizacji skupimy się na jej wybranych aspektach w kontekście zastosowania techniki gier fabularnych, z których kluczowymi dla badania były współpraca dydaktyczna oraz mechanizmy autokontroli i powiązanej z nią autokorekty.

3. Współpraca dydaktyczna i kontrakt dydaktyczny na zajęciach z użyciem techniki gier fabularnych

Przy założeniach autonomizującej, dwupodmiotowej, partnerskiej relacji dydaktycznej[7], w której role osoby nauczającej i uczącej się ulegają przeformułowaniu i zaczynają one współdziałać na innych zasadach niż w tradycyjnej – jednopodmiotowej relacji, zostaje nawiązana współpraca dydaktyczna, która ma miejsce przez cały czas trwania procesu dydaktycznego. Współpraca ta polega na uznaniu wspólnego celu, skoordynowaniu działań ukierunkowanych na obrany cel, a także dzieleniu się odpowiedzialnością za efekty tych działań. Celem takim w doskonaleniu obcojęzycznym jest m.in. budowanie kompetencji komunikacyjnej, która ze względu na swój osobisty charakter wymaga świadomego i aktywnego uczestnictwa osoby uczącej się (OU). Zadaniem osoby nauczającej (ON) jest wspomaganie i ułatwienie uczącemu się osiągnięcia tego celu poprzez stworzenie warunków sprzyjających uczeniu się. Autonomizacja studenta w warunkach współpracy dydaktycznej przebiega poprzez jego upodmiotowienie, a procesy te

[7] Zagadnieniom współpracy dydaktycznej został poświęcony odrębny artykuł, patrz: Aleksandrzak et al. 2002.

przebiegają równocześnie i są wzajemnie warunkującymi się. Po spełnieniu warunków wstępnych zaistnienia współpracy dydaktycznej kolejnym jej etapem jest zawarcie przez nauczającego i uczących się kontraktu dydaktycznego o charakterze organizacyjnym. Może on obejmować większość aspektów procesu dydaktycznego takich, jak: sprawy organizacyjne, cele i treści uczenia się/nauczania, harmonogram działań, zasady i formy sprawdzania postępów oraz ewaluacji. Podstawą funkcjonowania kontraktu dydaktycznego są negocjacje. Przebiegają one na wielu płaszczyznach i, na przykładzie zajęć z wykorzystaniem gier fabularnych, mogą dotyczyć:

- przedmiotu uczenia się/nauczania;
- celów uczenia się;
- form uczenia się;
- konwencji, strony organizacyjnej, techniki i realizacji treści scenariuszy gier fabularnych;
- kryteriów oceny i samooceny;
- wzajemnych oczekiwań;
- kryteriów sukcesu; oraz
- wymogów, konwencji i kryteriów oceny egzaminu końcowego.

Po zapoznaniu studentów z przedmiotem nauczania, zaproponowaniu przez ON konwencji zajęć i wprowadzeniu w zagadnienia autonomizacji w każdym z etapów badania nauczający zainicjował działania zmierzające do nawiązania współpracy dydaktycznej. Począwszy od zapoznania się ze studentami, przedstawienia się i rozmowy o sobie i własnych zainteresowaniach oraz udzielenia przez studentów odpowiedzi na pytania zawarte w Ankiecie nr 4 (dotyczące zainteresowań, sposobów spędzania czasu wolnego, literatury i filmu) przystąpiono do fazy przygotowawczej badania polegającej na przeprowadzeniu ćwiczeń typu *role play*, będących wprowadzeniem do zastosowania techniki gier fabularnych. Począwszy od tej fazy w każdym z etapów badania miały miejsce negocjacje w wymienionych wyżej zakresach.

Ad. A) Jako przedmiot uczenia się obrano język mówiony.

Ad. B) Za cel uczenia się obrano doskonalenie osobistej kompetencji komunikacyjnej poprzez rozwijanie mechanizmów autokontroli i autokorekty.

Ad. C) Formą uczenia się było uczestnictwo w zadaniach komunikacyjnych w ramach techniki gier fabularnych.

Ad. D) Studentom została pozostawiona pełna dowolność, jeśli chodzi o treść scenariuszy, charakter (przewaga symulacji lub *role play* w technice zadań), wykorzystane materiały i pomoce oraz ich realizację; a także pewna dowolność w modyfikacji mechaniki i zasad gier fabularnych (np. wprowadzanie dodatkowego prowadzącego, prowadzenie równolegle dwóch wątków scenariusza przez dwóch mistrzów gry itp.).

Ad. E) Ustalono, że kryteriami językowymi oceny i samooceny będzie poprawność w zakresie przedmiotów (auto)kontroli i (auto)korekty, którymi były następujące cechy sprawności mówienia: płynność, swoboda i naturalność wypowiedzi, wymowa, znajomość słownictwa oraz poprawność gramatyczna i stylistyczna wypowiedzi.

Ad. F) Wspomagająca rola nauczającego najbardziej uwidoczniona była podczas odbywających się cyklicznie zajęć poświęconych korekcie i omówieniu kolejnych sesji. Poza omówieniem błędów dostarczał on studentom materiałów do pracy indywidualnej w celu ich wyeliminowania. Studenci ze swej strony przygotowywali materiały pomocnicze do kolejnych sesji w postaci słownictwa i zwrotów przydatnych w realizacji scenariuszy. Nauczający przygotowywał uzupełniające materiały językowe dotyczące tematyki scenariuszy w szerszym ujęciu. Uczący się mogli liczyć na indywidualne konsultacje i pomoc nauczającego przed każdą sesją we wszystkich dotyczących jej sprawach językowych jak i organizacyjnych.

Ad. G) Zostały ustalone ogólne kryteria powodzenia sesji gier fabularnych i określone reguły ich przeprowadzania z możliwością wprowadzania pewnych innowacji[8].

Ad. H) Zasady, na których miał przebiegać egzamin końcowy, zostały uzgodnione z wyprzedzeniem. Według przyjętej konwencji podczas części egzaminu studenci w pierwszym etapie prezentowali w pierwszej osobie uprzednio przygotowaną jedną spośród czterech podanych do wyboru postaci z fotografii i dodawali komentarz opisujący jej otoczenie. W drugim i trzecim etapie natomiast przystępowali oni do egzaminu w parach (z możliwością odgrywania przez nich dowolnych ról) i prowadzili między sobą (a także z komisją) rozmowę na wybrany przez nich temat zaakceptowany przez komisję. Zabieg ten miał na celu umożliwienie studentom udziału w interakcjach między sobą, które naszym zdaniem dały szansę wykazania się większą naturalnością i swobodą wypowiedzi.

Ważnym elementem założeń badania była właściwa współpraca dydaktyczna na zajęciach. Wykładowca jak i studenci współpracowali na zasadach partnerskich i, jeśli chodzi o planowanie i organizację zajęć, mieli jednakowy wpływ na dobór tematów i tworzenie zbioru (banku) sytuacji komunikacyjnych[9]. W fazie początkowej każdego z etapów badania funkcja nauczyciela sprowadzała się do roli **przewodnika** wprowadzającego studentów w zagadnienia autonomizacji i budującego przyjazną, bezstresową, bezpieczną atmosferę. Swą postawą i działaniami sprawiał, że studenci czuli, iż mają wpływ na przebieg projektu i są jego współtwórcami. Wszystkie te zabiegi miały na celu stworzenie warunków wstęp-

[8] patrz wyżej: punkt D.

[9] Bank sytuacji komunikacyjnych powstawał przez cały czas trwania badania i zawierał zbiór sytuacji komunikacyjnych wyłonionych na podstawie rozegranych scenariuszy.

nych dla **współpracy dydaktycznej** i doprowadzenie do zawarcia **kontraktu dydaktycznego**. W kolejnych etapach nauczyciel stawał się **inicjatorem** poszczególnych ćwiczeń, których celem było przygotowanie studentów do najważniejszej części projektu – wprowadzenia gier fabularnych jako techniki. Wtedy to przewodnik przekształcał się w **obserwatora**, ewentualnie również aktywnego uczestnika *role play* lub gracza w grze fabularnej. W ten sposób osoba nauczająca była przez cały czas **badaczem** prowadzącym badania w działaniu (z ang.: *action research*)[10]. Wykładowca w trakcie kierowania i obserwacji procesu uczenia się analizował jakość tego procesu a także (niekiedy wspólnie ze studentami) przebieg i wykonanie przez studentów zadań. Oceniał on ponadto indywidualne zdolności studentów do autokontroli i sugerował im dalsze kroki w tym procesie[11]. Dowodem dobrze układającej się współpracy dydaktycznej na zajęciach była szczerość i otwartość studentów wobec osoby nauczającej i zaufanie wzajemne. Ogólna aprobata wobec osoby nauczającego, przedmiotu uczenia się, konwencji oraz techniki a także poczucie humoru i uśmiech na twarzach uczestników sesji gier fabularnych gwarantowały ich powodzenie. Aprobata studentów wobec techniki i odnotowana przez nich samych jej skuteczność znalazły potwierdzenie w ich wypowiedziach ankietowych. Ponadto do budowania i rozwijania podmiotowości studenta w badaniu z wykorzystaniem gier fabularnych przyczyniły się:

- fakt tworzenia scenariuszy i kształtowania akcji gier przez samych studentów bez ingerencji ON (choć przy możliwych konsultacjach i oferowanej pomocy ze strony ON w czynnościach przygotowawczych przed grą);
- pozostawienie studentom doboru tematów i zagadnień podejmowanych w scenariuszach zgodnie z ich własnymi przekonaniami, poglądami i zainteresowaniami;
- dobór i przygotowywanie przez studentów pomocniczych materiałów językowych przed każdą sesją (uzupełnianych przez ON);
- możliwość kształtowania mechanizmów autokontroli i autokorekty na drodze przesłuchiwania nagrań z sesji (z uzupełniającą korektą ON) oraz dokonania na ich podstawie samooceny;
- w końcu świadomy udział studentów w badaniu przebiegającym na zasadzie *action research* i wyrażanie przez nich opinii na temat skuteczności techniki, jej słabych stron i samooceny własnych postępów w kształtowaniu OKK w wywiadach kwestionariuszowych (ankietach)[12], którym poddawani byli przez cały czas trwania badania.

[10] W badaniu przyjęto porządek etapów badania w działaniu wg Burns (1999).

[11] Szczegółowego opisu badania mechanizmów autokontroli i autokorekty dostarcza artykuł Glinka i Surdyk 2002.

[12] Dotyczy Ankiet nr 2 i 3.

4. Mechanizmy autokontroli i autokorekty

W językoznawstwie stosowanym stało się już popularnym stwierdzenie, że popełnianie błędów jest nieodłącznym elementem procesu uczenia się języków obcych i w tak zwanej wolnej fazie (z ang.: *free phase*) zajęć docelowo ulepsza i usprawnia, a nie wstrzymuje samego uczenia się. Występowanie błędów jest zjawiskiem całkowicie naturalnym. Niektóre z nich faktycznie mogą hamować akwizycję języka, ale większość wydaje się jedynie wskazywać na pewien jej etap. Zanikają one stopniowo wraz ze wzrostem Osobistej Kompetencji Językowej oraz/lub (w zależności od ich typu) Komunikacyjnej, wzmacniając u studentów pewność siebie.

W procesie rozwijania sprawności mówienia, rozumianym jako kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomicznego uczenia się języków obcych ważnym dla całego procesu zjawiskiem jest mechanizm autokontroli. Występowanie autokontroli rozumianej jako mechanizm wewnętrznego działania (aktywności) językowo (mowno)-myślowego człowieka, kierujący działaniem językowym (mownym), świadczy o stopniu opanowania języka – poziomie kompetencji językowej. „Może być ona realizowana w formie podświadomej lub świadomej" (Brejgina 2000: 24). Za podświadomą uznajemy taką autokontrolę, która łączy się z jednoczesnym, natychmiastowym, nawykowym dokonaniem autokorekty. Autokorektę rozumiemy jako zewnętrzny przejaw zadziałania mechanizmu autokontroli. W przypadku autokontroli świadomej autokorekta dokonywana jest po odwołaniu się do wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności zawierających się w osobistej kompetencji językowej (OKJ) (Glinka i Surdyk 2002: 274). Tym samym nie sposób mówić o innej, niż jedynie świadomej jej formie. Brak autokorekty świadczy jednocześnie o niskiej autokontroli w danym zakresie lub jej braku, a co za tym idzie niskiej wrażliwości językowej.

Do rozwoju mechanizmu autokontroli, a tym samym zwiększenia stopnia autonomizacji oraz podwyższenia poziomu OKK może przyczynić się w znacznym stopniu (auto)analiza nagrań wypowiedzi studentów z sesji gier fabularnych dokonana na drodze przesłuchań tychże nagrań. Powinna być ona wsparta korektą nauczającego, który na jej podstawie, podczas cyklicznych spotkań poświęconych stronie językowej będzie w stanie dostarczyć studentom odpowiednich materiałów ćwiczeniowych mających na celu wyeliminowanie występujących błędów. Oprócz analizy nagrań z sesji osoba nauczająca może także notować błędy wychwycone w trakcie jej trwania, będąc milczącym obserwatorem. Jest to kwestia bardzo istotna dla właściwego, niezakłóconego przebiegu gry. 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 oraz 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. Dlatego też wszelkie obserwacje dotyczące zarówno strony językowej jak i zgodności z przyjętą konwencją gry osoba nauczająca powinna prowadzić w milczeniu, dyskretnie prowadząc notatki. Po przeprowadzeniu scenariusza możliwe jest natychmiastowe omówienie błędów, które wystąpiły podczas jego rozgrywania poprzez wypisanie ich na tablicy wraz z poprawnymi formami jak również poprzez zastosowanie pewnych dodatkowych ćwiczeń mających na celu ich korektę. Błędy, powody zróżnicowanego stopnia aktywności uczestników gry, jak również wrażenia studentów dotyczące przebiegu sesji mogą również zostać omówione podczas dyskusji po zakończeniu gry. Dodatkową korzyścią płynącą z takiej dyskusji jest jej pozytywny wpływ na upodmiotowienie studentów, którzy będą mieli świadomość wpływania na kształtowanie własnej kompetencji komunikacyjnej oraz możność obserwowania i oceniania swoich postępów poczynionych w tym procesie a także wyrażania swoich opinii na temat przebiegu zajęć, doboru ról, tematyki sesji, aktywności uczestników i samej techniki.

5. Podsumowanie

Obserwacje poczynione podczas trwania badania oraz analiza wypowiedzi ankietowych studentów[13] skłaniają nas do wyciągnięcia następujących wniosków dotyczących walorów i warunków zastosowania gier fabularnych jako techniki autonomizującej w dydaktyce języków obcych:

– Gry fabularne są skuteczną techniką nauczania pozwalającą na rozwijanie różnorodnych sprawności mownych języka obcego, będących komponentami osobistej kompetencji komunikacyjnej. Wśród owych sprawności znajdują się: płynność, logika, swoboda, naturalność i autentyczność wypowiedzi, wymowa, umiejętność prowadzenia dyskusji, jak również umiejętności pertraktowania, negocjowania, argumentowania, a przy właściwym doborze materiałów i dobrym przygotowaniu strony językowej także słownictwo, gramatyka i poprawność stylistyczna.

– Gry fabularne sprawdzają się najlepiej, gdy stosowane są jako ćwiczenie komunikacyjne podczas zajęć z zakresu praktycznej nauki języka obcego stanowiących równoległy moduł z innymi komponentami tego przedmiotu rozwijają-

[13] Dotyczy Ankiet nr 2 i 3.

cymi pozostałe sprawności języka (takimi jak język pisany, lub bardziej szczegółowymi, jak gramatyka, ćwiczenia leksykalne, czy też fonetyka).

– Ćwiczenia z wykorzystaniem techniki gier fabularnych powinny być przeprowadzane w możliwie małych zespołach liczących od 4 do 6 osób (por.: Siek–Piskozub 1995: 131)[14], dając przez to możliwość udziału wszystkim uczestnikom w jednakowym stopniu i nie faworyzując graczy o nieco wyższym poziomie OKK lub też z natury bardziej aktywnych (np. ekstrawertyków).

– Grupy uczestników powinny być dobierane z uwzględnieniem poziomu OKK spośród średniozaawansowanych i zaawansowanych uczących się, by mniej zaawansowani czy z natury mniej rozmowni studenci nie czuli się onieśmieleni i skrępowani w obliczu konieczności wypowiedzi w obecności ich bardziej aktywnych kolegów i koleżanek o wyższym poziomie OKK.

– Studenci zebrani w grupach powinni znać się nawzajem i powinni być wolni przynajmniej od skrajnych antypatii wobec siebie. Ma to znaczący wpływ na ich naturalność, spontaniczność, swobodę wypowiedzi oraz przedstawiania osobistych poglądów, jak również łatwość nawiązywania i prowadzenia rozmowy.

– W czasie zajęć z użyciem gier fabularnych należy zadbać o stworzenie korzystnego klimatu psychologicznego (por.: Siek-Piskozub 2001: 122)[15], który stanowi jeden z warunków wstępnych nawiązania współpracy dydaktycznej. Obowiązek ten w dużej mierze spoczywa na osobie nauczającej, natomiast zapoczątkowanie i rozwój współpracy dydaktycznej uznajemy za niezmiernie korzystny dla powodzenia techniki element dydaktyki autonomizującej.

– Sesje nie powinny trwać zbyt długo (por.: Siek-Piskozub 1995: 125)[16], optymalnie powinny trwać do 30 minut (daje to możliwość przeprowadzenia dwóch sesji podczas jednych zajęć z udziałem tego samego lub różnych prowadzących), by umożliwić każdorazowo krótką dyskusję nad ich przebiegiem i stroną językową po ich zakończeniu.

– Scenariusze nie powinny zawierać zbyt szczegółowej, skomplikowanej i wielowątkowej akcji, gdyż mnogość wydarzeń najczęściej wpływa na skrócenie czasu wypowiedzi uczestników lub ograniczenie ich do podejmowania decyzji w postaci krótkich, prostych sformułowań, a w efekcie na wrażenie sporadyczności okazji do wypowiedzi i obniżenie poziomu językowego gry (choć ma to niewątpliwie pozytywny wpływ na aktywność prowadzącego).

– Tematyka scenariuszy powinna być dostosowana do zainteresowań, gustów i potrzeb uczących się, tzn. scenariusze powinny poruszać tematy bliskie uczestnikom, jak również mniej lub bardziej abstrakcyjne, zachęcać do aktyw-

[14] Potwierdza to wyniki innych badań cytowanych przez Siek-Piskozub.

[15] Stanowi to również warunek wiarygodności otrzymanych wyników badań.

[16] Potwierdza to wyniki innych badań.

nego udziału swą problematyką, wzbudzać kontrowersję, zawierać elementy humorystyczne, dawać możliwość zastosowania konkretnych zakresów słownictwa (w tym również specjalistycznego, potocznego a także form fatycznych) i wykazania się elokwencją, erudycją oraz zdolnościami aktorskimi i poczuciem humoru.

– Scenariusz poza ciekawą i atrakcyjną dla uczestników tematyką i fabułą powinien posiadać sprecyzowany cel gry.

– Scenariusz i gra oraz materiały pomocnicze (w tym także językowe) każdorazowo powinny być skrupulatnie przygotowane przez osobę uczącą się pełniącą rolę prowadzącego grę mistrza gry przy współpracy z osobą nauczającą na drodze konsultacji.

– Role, podobnie jak tematyka, powinny odpowiadać gustom, preferencjom i temperamentowi uczestników, a sposób ich przydzielania powinien zostać uzgodniony przed grą.

– Prowadzący powinien wykazać się dobrą znajomością podjętej tematyki, umiejętnością koordynacji działań uczestników gry oraz dbałością o sprawne i ciekawe przeprowadzenie sesji.

– Podczas cyklicznych zajęć poświęconych omówieniu występujących błędów wyłonionych w trakcie (auto)analizy nagrań z sesji więcej czasu należy przeznaczyć na ćwiczenia korekcyjne (gramatyczne, leksykalne, fonetyczne i inne). Ćwiczenia z wybranych zakresów znajomości języka obcego mogą również mieć miejsce na odrębnych zajęciach prowadzonych przez inne osoby nauczające (np. na zajęciach fakultatywnych z zakresu gramatyki korekcyjnej, fonetyki i innych), co można osiągnąć poprzez koordynację tematyki zajęć. Zajęciami fakultatywnymi mogą być objęci wszyscy studenci, lub też po konsultacjach z ON poszczególni z nich powinni zostać skierowani na odpowiednie zajęcia fakultatywne.

– Nakreślone w artykule wybrane aspekty autonomizujących walorów nowatorskiej techniki gier fabularnych pozwalają sądzić, iż zastosowanie jej w glottodydaktyce stwarza możliwości obrania licznych kierunków dalszych badań, w tym zwłaszcza przeprowadzanych na zasadzie badań w działaniu. Mogą się one przyczynić do zgłębienia zjawisk, zachowań, strategii i postaw towarzyszących procesowi uczenia się/nauczania w warunkach (pół)autonomicznych oraz pozwalają przyjrzeć się im z nowej perspektywy.

Bibliografia:

Aleksandrzak, M. – I. Gajewska-Głodek – A. Nowicka – A. Surdyk
2002 „Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy", w: W. Wilczyńska (red.) 2002a, 85-107.

Brejgina, M. E.
2000 „O samokontrole w obučenii inostrannomu jazyku", Inostrannyje Jazyki w Szkole 1: 22-28; 2: 10-15.

Burns, A.
1999 Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: CUP
Glinka, M. – A. Surdyk
2002 „Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych", w: W. Wilczyńska (red.) 2002a, 257 - 271.
Siek–Piskozub, T.
1995 Gry, zabawy i symulacje w procesie głottodydaktycznym. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
2001 Uczyć się bawiąc. Strategie ludyczne na lekcji języka obcego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Surdyk, A.
2002 „Technika *Role Play* oraz Gry Fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów", w: W. Wilczyńska (red.) 2002b, 121 – 136.
Wilczyńska, W.
1999 Uczyć się czy być nauczanym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
Wilczyńska, W. (red.)
2002a Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
2002b Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.