

Paulina Zwolińska



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



paulina.zwolinska2@wp.pl



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



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

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

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

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

1. WSTĘP

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

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

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

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

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

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

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

2. CZYM JEST GRA JĘZYKOWA?

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

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

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

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

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

3. GRY JĘZYKOWE W NAUCZANIU JPJO

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

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

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

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

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

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

Źródło: oprac. własne

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

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

Tabela 2. Klasyfikacja schematów wykorzystanych w grach z KPK

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

Źródło: oprac. własne

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. GRY JĘZYKOWE W NAUCZANIU RODZIMYCH UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. UNIWERSALNOŚĆ SCHEMATÓW GIER JĘZYKOWYCH

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

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

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

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

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

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

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

6. ZAKOŃCZENIE

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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