



Nina Matyba
Uniwersytet Wrocławski



Gry i inne materiały aktywizujące w pracy z kursantami niemieckojęzycznymi z językiem polskim jako odziedziczonym

Mehr als ein Lehrwerk: Die moderne Werkstatt für
Polnischlehrkräfte im Kontext der modernen Sprachdidaktik

„Wczoraj wieczorem w Muzeum Mody ktoś ukradł słynny czerwony kapelusz projektantki Venty Rossi. Dziś jesteście detektywami i musicie znaleźć złodzieja”. Takimi słowami rozpoczynają się zajęcia, na których gramatyka przestaje być celem, a staje się narzędziem. Uczący się nie są już grupą, która mechanicznie powtarza odmianę rzeczowników przez przypadki czy formy czasu przeszłego, uzupełniając zadania w podręczniku czy zeszyt ćwiczeń – na te kilkadziesiąt minut stają się zespołem dochodzeniowym. Autorska gra „Kto ukradł czerwony kapelusz” angażuje uczestników zajęć i daje poczucie satysfakcji, ponieważ rozwija w nich sprawczość i pokazuje, że język jest realnym narzędziem komunikacji. Scenariusz przeznaczony jest dla osób posługujących się językiem polskim na poziomie początkującym.

Głównym punktem analizy jest tu poszukiwanie alternatywy dla tradycyjnych, podręcznikowych metod nauczania, które w grupach polonijnych często ustępują miejsca potrzebie autentycznego działania. Tekst ma na celu ukazanie, w jaki sposób odpowiednio zaprojektowana gra detektywistyczna pozwala na obniżenie bariery komunikacyjnej i aktywację procesów głębokiego przetwarzania języka – szczególnie w zakresie trudnych struktur, takich jak biernik czy czas przeszły.

Na początku uczący / uczące się poznają słownictwo związane ze śledztwem detektywistycznym (podejrzany, złodziej, poszlaka, dowód) oraz powtarzają rzeczowniki i przymiotniki, które pojawiają się w tekstach, z którymi będą pracować (opisie sytuacji, opisach

podejrzanych, poszlakach), by jak najlepiej przygotować się do przeprowadzenia śledztwa. Kolejnym etapem jest zapoznanie się z tłem sytuacyjnym – uczestnicy czytają ogólny opis wydarzeń w Muzeum Mody, utworzony na podstawie zapisu z monitoringu oraz zeznań ochroniarza. Następnie prowadzący dzieli ich na dwu- lub trzyosobowe zespoły śledcze, rozdaje krótkie opisy podejrzanych wraz z przedstawionymi przez nich alibi oraz jedną lub dwie poszlaki. Zadaniem każdej grupy jest skompletowanie wszystkich informacji oraz wytypowanie sprawcy przestępstwa. Detektywi rozmawiają ze sobą, dzielą się wiedzą dotyczącą podejrzanych, a poszlaki zapisują na specjalnej tablicy powiązań. Po przeanalizowaniu wszystkich danych uczestnicy uzupełniają raport policyjny, w którym wskazują podejrzanego, opisują go i uzasadniają swój wybór.



Rysunek 1. Materiały dla studentów.

Współczesna glottodydaktyka polonistyczna stoi przed wyzwaniem konkurencji o uwagę ucznia w świecie zdominowanym przez bodźce cyfrowe. W dobie powszechnej ekspozycji na ekrany, którą Manfred Spitzer określa mianem „cyfrowej demencji”¹, coraz bardziej uzasadniony wydaje się powrót do narzędzi analogowych, ponieważ współczesny uczeń, niezależnie od wieku, funkcjonuje w ekosystemie nieustannej stymulacji. Aplikacje mobilne, algorytmy mediów społecznościowych generujące krótkie, dynamiczne formy wideo (tzw. reels czy shorts) oraz gry oparte na natychmiastowej gratyfikacji, stworzyły środowisko, w którym uwaga jest towarem deficytowym. Zjawisko to, analizowane przez psychologię mediów, prowadzi do tzw. przebudźcowania informacyjnego i poznawczego.

Szybkie, migające i ulotne treści cyfrowe wymuszają na mózgu tryb skanowania, a nie głębokiego przetwarzania. Jak zauważa Nicholas Carr w swojej analizie wpływu internetu na procesy myślowe, sieć promuje „płytkie” czytanie i fragmentaryczne przyswajanie wiedzy, co upośledza zdolność do długofalowej koncentracji i krytycznego myślenia². W takim stanie samopoczucie ucznia pogarsza się – pojawia się znużenie, drażliwość oraz tzw. lęk przed pominięciem (FOMO), co w konsekwencji obniża efektywność nauki języka obcego.

¹ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2013.

² N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2012

Wykorzystanie przedmiotów, takich jak karty, pionki, kostki do gry, piłki, maskotki, figurki czy nietypowo opracowane graficznie karty pracy, nie stanowi jedynie urozmaicenia zajęć, ale jest celowym zabiegiem neurodydaktycznym, którego zadaniem jest aktywizacja obszarów mózgu odpowiedzialnych za uczenie się głębokie (deep processing)³. Zachodzi ono, kiedy informacje, które należy przyswoić, są związane z emocjami i działaniem, które pobudzają ośrodek nagrody i sprzyjają powstawaniu trwałych połączeń neuronalnych, a przyswojone słowa czy struktury zapisują się w pamięci długotrwałej.

Wprowadzenie na lekcję materiałów analogowych – kart z opisami podejrzanych, drukowanych poszlak, których można fizycznie dotknąć, podkreślić czy zestawić ze sobą na blacie szkolnej ławki – jest dla układu nerwowego odmiennym trybem pracy poznawczej. Statyczny tekst i stały obraz pozwalają wyciszyć szum informacyjny, który codziennie nas otacza. W przeciwieństwie do aplikacji typu Wordwall, w których błąd często korygowany jest natychmiastowym sygnałem dźwiękowym lub wizualnym, praca z papierowym raportem policyjnym daje przestrzeń na refleksję, błąd i ponowną analizę materiału bez presji migającego ekranu i ponagających komunikatów dźwiękowych.

Zrównoważenie środowiska cyfrowego elementami analogowymi to nie sentymentalizm, lecz troska o higienę cyfrową i zdrowie psychiczne. Praca w grupie nad fizycznym arkuszem wymusza kontakt wzrokowy, obserwację mowy ciała i autentyczną obecność, których nie jest w stanie zastąpić żaden awatar. W kontekście nauczania dzieci polonijnych w Niemczech, dla których polszczyzna jest często językiem emocji i domu, stworzenie takiej bezpiecznej, „wolnej od ekranów” przestrzeni, buduje silniejszą więź z językiem i umożliwia spontaniczne używanie go w działaniu.

Lekcja oparta na mechanice śledztwa nie zaczyna się od prezentacji tabel gramatycznych, lecz od przedstawienia problemu: z Muzeum Mody znika cenny eksponat, a uczestnicy zajęć – podzieleni na grupy – przejmują rolę zespołu śledczego. Kluczowym elementem jest tu odejście od tradycyjnych ról: lektor staje się moderatorem procesu, a uczący się – aktywnym użytkownikiem języka, dla którego struktury gramatyczne stają się niezbędnym narzędziem do rozwiązania zagadki. Uczestnicy muszą wejść w interakcję, negocjować znaczenia i precyzyjnie operować strukturami opisu osób oraz czasu przeszłego, aby poznać wszystkie poszlaki, uzupełnić opisy podejrzanych, a następnie poddać wszystkie zebrane informacje analizie i na drodze dedukcji wytypować sprawcę przestępstwa.

Skuteczność scenariusza o „Czerwonym kapeluszu” opiera się na dwóch filarach: grywalizacji oraz mechanizmie luki informacyjnej (information gap). Grywalizacja to zastosowanie elementów projektowania gier w kontekście edukacyjnym w celu zwiększenia motywacji⁴. W omawianym przypadku są to: jasno określony cel (identyfikacja złodzieja) oraz system zbierania dowodów. Kluczym zabiegiem jest rozproszenie informacji. Każda grupa śledcza otrzymuje jedynie fragmenty wiedzy – np. opisy wyglądu części podejrzanych oraz jedną lub dwie poszlaki (np. „złodziej miał ciemne spodnie” lub „podejrzany miał pudełko z pizzą”). Taka struktura wymusza autentyczną potrzebę komunikacji. Uczący oraz uczące się muszą „wyjść z ławek”, dosłownie i w przenośni, aby skompletować wszystkie dostępne informacje.

³ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013

⁴ P. Tkaczyk, *Grywalizacja*, Gliwice 2012.

W procesie tym następuje naturalna powtórka i utrwalenie konkretnych obszarów językowych:

- biernik: opis ubioru (*miał/-a: żółtą bluzę, sportową torbę, mały plecak*); mózg ucznia, postawiony przed zadaniem o wysokiej stawce (odnalezienie złodzieja), zaczyna przetwarzać formy biernika w sposób operacyjny. Nie jest to już mechaniczne „odmienianie przez przypadki”, lecz budowanie portretu pamięciowego, w którym każda informacja i jej precyzyjne przedstawienie oraz zapisanie ma znaczenie dla sukcesu całej grupy.
- czas przeszły: weryfikacja alibi; frazy takie jak: „*Piłam kawę w kawiarni*”, „*Robiłem zdjęcia*” czy „*Czytałem SMS-a*” wprowadzają czasownik w naturalny kontekst sytuacyjny. Uczeń musi zestawiać te deklaracje z poszlakami uzyskanymi od innych dochodzeniowców na drodze wywiadu (np. mokrym rękawem czy czerwoną nitką). W tym procesie zachodzi tzw. uczenie się głębokie (deep processing). Zgodnie z badaniami nad przetwarzaniem semantycznym, informacje przetwarzane w sposób semantyczny i logiczny (czy alibi pasuje do dowodów?) są kodowane w pamięci długotrwałej znacznie skuteczniej niż te przyswajane drogą czystej repetycji.
- leksyka: związana z wyglądem, zawodami i przedmiotami codziennego użytku; wstępne zadanie polegające na tworzeniu opozycji (np. *suchy ≠ mokry, wysoki ≠ niski*) przygotowuje grunt pod krytyczne myślenie w języku obcym. Różnica między „różnymi butami” a „takimi samymi butami” nie jest tylko ćwiczeniem słownikowym – to kluczowa poszlaka. Uczestnik gry uczy się, że wszystko ma znaczenie, a tak zaplanowana praca z tekstem sprzyja uważności, której często brakuje przy szybkim, powierzchownym przetwarzaniu treści cyfrowych.

Kluczowym momentem śledztwa, w którym następuje synteza rozproszonych informacji, jest praca z tzw. tablicą powiązań (ang. connection board). W profesjonalnej kryminalistyce służy ona do wizualizacji relacji między dowodami a podejrzanymi. W warunkach sali lekcyjnej pełni ona funkcję rusztowania poznawczego (ang. scaffolding). W polskiej literaturze metodycznej podkreśla się, że takie wsparcie strukturalne pozwala uczącym się na realizację zadań, które wykraczają poza ich aktualny poziom samodzielności, wprowadzając ich w tzw. strefę najbliższego rozwoju⁵.

⁵ Por. H. Komorowska, *O programach nauczania języków obcych*, Warszawa 1999.



Rysunek 2. Tablica powiązań.

Dzięki temu, że gra „Czerwony kapelusz” oferuje jasny schemat działania (od opozycji przymiotników po strukturę raportu), uczący / ucząca się odczuwa mniejszy lęk komunikacyjny. Zjawisko to, opisywane jako obniżenie filtra afektywnego, sprawia, że energia poznawcza zamiast na stresie, który blokuje dostęp do mechanizmów odpowiedzialnych za nabywanie języka, skupia się na skutecznym porozumiewaniu się⁶. W związku z tym, że celem nadrzędnym jest odnalezienie złodzieja (gratyfikacja emocjonalna spowodowana prawidłowym wytypowaniem sprawcy przestępstwa), uwaga zostaje przeniesiona z formy komunikatu na jego treść. Podczas ożywionej dyskusji przy tablicy powiązań uczniowie często poprawiają się nawzajem lub dopytują o detale, nie traktując próśb o powtórzenie informacji jak błędów językowych, lecz jak pytanie prowadzące do doprecyzowania dowodów. Takie środowisko sprzyja swobodnej produkcji językowej, a lektor – pełniąc rolę „głównego komisarza” – może monitorować błędy dyskretnie, notując je do omówienia w fazie debriefingu, nie przerywając tym samym stanu „przepływu”, w którym znajdują się uczniowie. Debriefing to faza refleksji, w której lektor pomaga uczącym się wyjść z ról detektywów i spojrzeć na wykonane zadanie z perspektywy językowej. Dzięki temu, że poprawki są wprowadzane po zakończeniu głównej akcji, nie blokują one naturalnej komunikacji, a jednocześnie pozwalają na skuteczne utrwalenie poprawnych struktur⁷.

Warto podkreślić, że praca na papierowych materiałach ma tu jeszcze jeden aspekt – buduje relacje. Wspólne nachylanie się nad papierową kartą, wykreślanie podejrzanych, którzy mają wiarygodne alibi, czy fizyczne łączenie poszlak wymusza autentyczną bliskość i współpracę, której nie da się zasymulować w środowisku cyfrowym. Dla rodzica czy nauczyciela dziecka polonijnego

⁶ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.

⁷ J. Kordziński, *Uczyć (się) inaczej. O pracy metodą projektu, debriefingu i innych formach aktywizacji*, Warszawa 2017.

takie „śledztwo” może stać się pretekstem do dłuższej rozmowy po polsku, która nie będzie wymuszona, lecz naturalnie wynikająca z chęci rozwiązania zagadki.

Sukces analogowych gier aktywizujących w dobie wszechobecnych ekranów dowodzi, że mózg ucznia wciąż najbardziej łaknie autentycznego wyzwania i realnej interakcji. Odchodząc od podręcznika stanowiącego jedyną oś organizującą lekcję na rzecz przemyślanej grywalizacji, dajemy uczestnikom zajęć coś więcej niż tylko znajomość deklinacji czy koniugacji – dajemy im poczucie sprawstwa w języku obcym. „Czerwony kapelusz” oraz każda inna gra oparta na działaniu to nie tylko lekcja polskiego, to także trening uważności, logicznego myślenia i dowód na to, że w nauczaniu języka (obcego czy odziedziczonych), najsukcesowniejszą technologią wciąż pozostaje ta oparta na emocjach, papierze i wspólnym działaniu.

Na rynku jest wiele gier, które można wykorzystać do nauczania języka polskiego jako obcego, zarówno w sali lekcyjnej podczas kursu językowego, jak i w domowym zaciszu podczas rodzinnych spotkań. Słownictwo świetnie odświeżą i poszerzą znane wszystkim *Scrabble*, *Tajniacy* oraz *Taboo*. Warto też sięgnąć po *Na końcu języka*, *Gorącego ziemniaka* czy *Dixit*. Sprawność mówienia doskonale rozwiną *Czarne historie*, *Magiczne historie* (i inne propozycje gier, których mechanizm polega na odgadywaniu zagadek na podstawie krótkiego opisu sytuacji oraz zadawania pytań zamkniętych), a także *Chyba śnisz!* i *Story cubes*. A jeśli nie mamy możliwości kupienia lub pożyczenia żadnej gry planszowej lub karcianej, warto przypomnieć sobie zabawy z dzieciństwa, takie jak *Państwa-miasta* lub *Czółko* – ta ostatnia, oparta na mechanizmie dedukcji i zadawaniu pytań zamkniętych, stanowi doskonały trening formułowania pytań oraz kategoryzacji słownictwa.

LITERATURA

- Carr N., Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg, przeł. K. Rojek, Gliwice 2012.
- Komorowska H., Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa 2002.
- Komorowska H., O programach nauczania języków obcych, Warszawa 1999.
- Kordziński J., Uczyć (się) inaczej. O pracy metodą projektu, debriefingu i innych formach aktywizacji, Warszawa 2017.
- Matyba N., Materiały własne: Kto ukradł czerwony kapelusz?
- Spitzer M., Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2013.
- Tkaczyk P., Grywalizacja, Gliwice 2012.
- Żylińska M., Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, Toruń 2013.