

***Kultura lokalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego a nowoczesne narzędzia dydaktyczne (na podstawie internetowej gry o Gdańsku)***

***Local culture in teaching Polish as a foreign language and modern teaching tools (based on an online game about Gdańsk)***

*Beata Jędrzejczak*

UNIWERSYTET GDAŃSKI

*Seyyal Körpe Kemer*

ISTANBUL UNIVERSITY, TURCJA

---

**Słowa kluczowe**

język polski jako obcy, kultura lokalna, Gdańsk, nowoczesne narzędzia dydaktyczne, gra edukacyjna, rzeczywistość hybrydalna

**Keywords**

Polish as a foreign language, local culture, Gdańsk, modern teaching tools, educational game, hybrid reality

**Abstrakt**

W artykule przedstawiono rozważania na temat miejsca kultury lokalnej w glottodydaktyce polonistycznej w kontekście nowoczesnych narzędzi nauczania języka polskiego jako obcego w epoce rewolucji językowej, wywołanej przez ekspansję mediów elektronicznych, oraz hybrydyzacji przestrzeni życia człowieka. Przykład działań dydaktycznych stanowi oparta na podejściu zadaniowym i strategii ludycznej internetowa gra *Tropem nadbałtyckich tajemnic*. Wykorzystano w niej elementy wirtualnego spaceru po Gdańsku, który umożliwia graczowi eksplorację przestrzeni miasta i tym samym daje mu poczucie realności bycia w innym miejscu niż to, które definiuje go w świecie realnym. Tego typu działania dydaktyczne są nie tylko sposobem na pokonywanie bariery fizycznej odległości miejsc, lecz także na przybliżenie kultur i „otwieranie lingwakultury”.

## Abstract

The article presents deliberations on the place of local culture in Polish language glottodidactics in the context of modern tools for teaching Polish as a foreign language in the era of the linguistic revolution caused by the expansion of electronic media and the hybridization of human life space. An example of teaching activities is the online game *Tropem nadbałtyckich tajemnic*, based on a task-oriented approach and ludic strategy. It uses elements of a virtual walk around Gdańsk, which allows the player to explore the city space and thus gives him the feeling of being in a different place than the one that defines him in the real world. This type of teaching activities are not only a way to overcome the barrier of physical distance of places, but also to introduce cultures and „open linguaculture”.

## Wprowadzenie

Z jednej strony uczenie się języka obcego dość często wiąże się z chęcią poznania kultury społeczności, która się nim posługuje<sup>1</sup>. Z drugiej – kształcenie językowe od zawsze jest związane z kulturą<sup>2</sup>. Niniejszy artykuł stanowi rozważania na temat miejsca kultury lokalnej w glottodydaktyce polonistycznej, szczególnie w kontekście nowoczesnych metod nauczania języka polskiego jako obcego oraz hybrydyzacji przestrzeni życia człowieka. Przykładem działań dydaktycznych jest tu oparta na spacerze wirtualnym po Gdańsku internetowa gra *Tropem nadbałtyckich tajemnic*<sup>3</sup>, która została opracowana jako pomoc dydaktyczna dla uczących się języka polskiego jako obcego – od poziomu biegłości językowej B1.

Impulsem do stworzenia komputerowej gry dydaktycznej była chęć opracowania takiego narzędzia, które wspomagałoby naukę języka polskiego jako obcego oraz stałoby się nie tylko skutecznym środkiem nauczania kultury

<sup>1</sup> Większość graczy za główny powód rozpoczynania gry *Tropem nadbałtyckich tajemnic* podała chęć poznania kultury i historii Gdańska. Na naukę języka polskiego wskazywano trzykrotnie rzadziej (dane na podstawie Google Analytics).

<sup>2</sup> Anna Burzyńska dowodzi, że już w śląskich materiałach dydaktycznych do nauczania języka polskiego z XVI wieku występowały elementy realio- i kulturoznawcze, zob. A. Burzyńska-Kamieniecka, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław 2002.

<sup>3</sup> Gra powstała w interdyscyplinarnym i międzynarodowym zespole podczas realizacji projektu pn. „Tropem nadbałtyckich tajemnic, czyli nauka języka polskiego oraz kultura i historia Gdańska w formie gry”, nr BJP/PJP/2021/1/00007, finansowanego przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej w ramach programu pn. Promocja języka polskiego. Została uruchomiona 23.09.2021 r. i jest dostępna pod adresem: [www.tnt.ug.edu.pl](http://www.tnt.ug.edu.pl). Realizatorami projektu i autorami gry są: Beata Jędrzejczak, Seyyal Körpe Kemer, Waław Kulczykowski, Anna Reglińska-Jemioł.

polskiej, lecz także sposobnością do uczestniczenia w tej kulturze. Inspiracją stała się teoria „poszukiwania miejsc kontaktowych między językiem a kulturą”<sup>4</sup> i proces zanurzania uczących się w świat języka obcego, nazywany „otwieraniem lingwakultury”<sup>5</sup>. Tworzeniu gry przyświecała chęć wykorzystania podejścia zadaniowego<sup>6</sup> i technik ludycznych<sup>7</sup>, które umożliwiają realizację zadań dydaktycznych niejako przy okazji realizowania aktywności o charakterze zabawowym. Z tego powodu gra stanowi próbę przeniesienia nauczania języka i kultury do środowiska multimedialnego (wejścia z nowymi metodologiami w świat bliski młodym uczącym się), a przede wszystkim próbę osadzenia działania dydaktycznego w takiej przestrzeni, która będzie generowała możliwie najmniej ograniczeń w dostępie do niej.

Gra jest oparta na spacerze wirtualnym, czyli stanowi prezentację stworzoną przez panoramy sferyczne, które w odróżnieniu od tradycyjnych zdjęć pokazujących tylko wycinki rzeczywistości nie są ograniczone kadrem, tzn. fotografie tego typu obejmują cały otaczający aparat widok – 360 stopni w poziomie i 180 stopni w pionie. Odtworzenie ujęć sferycznych w przeglądarce internetowej powoduje wrażenie przebywania w miejscu wykonania zdjęć z możliwością rozglądania się wokół, a także zapoznawania ze szczegółami prezentowanych obiektów dzięki możliwości ich przybliżania. W panoramy wkomponowane zostały elementy fantastyczne, które wyróżniają się z tła, ale nie na tyle, aby zakłócać użytkownikom gry poczucie rzeczywistego doświadczenia.

Jak zaznacza Sylwia Jaskuła, powstanie przestrzeni wirtualnej budzi pytania nie tylko o relacje, współlistnienie, powiązania, odniesienia, przeniesienia, ale także o różnice w stosunku do tradycyjnej przestrzeni określonej

<sup>4</sup> G. Zarzycka, *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 437.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 438.

<sup>6</sup> Więcej o podejściu zadaniowym oraz o podobieństwach i różnicach głównie między podejściem zadaniowym a komunikacyjnym zob. I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.

<sup>7</sup> Narzędzia dydaktyczne w postaci np. gier, inscenizacji, piosenek są nazywane technikami ludycznymi, które wywodzą się z przyjmowanej przez lektorów strategii ludycznej, polegającej na współlistnieniu dwu odrębnych celów nauki. Motywacją ucznia jest bowiem osiągnięcie sukcesu i doświadczenie przyjemności płynącej z zabawy. Natomiast lektor dąży do realizacji konspektowych założeń lekcji, np. przyswojenia leksyki lub utrwalenia treści gramatycznych przez uczących się języka. Początków stosowania owych technik można doszukiwać się już w średniowieczu, ale rzeczywisty wzrost popularności strategii ludycznej nastąpił dopiero w drugiej połowie XX wieku. P. Kaźmierczak, *Gry w glottodydaktyce polonistycznej. Perspektywa teoretyczna oraz wnioski praktyczne*, „Homo Ludens” 2020, nr 1(13), s. 75–76; T. Siek-Piskozub, *Strategia ludyczna w glottodydaktyce*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, red. A. Surdyk, t. 1, Poznań 2007, s. 16–17.

jako realna, czyli ta, której jednym z wyznaczników jest jej wymiar fizyczny<sup>8</sup>. Pytania te nabierają szczególnego znaczenia, jeżeli weźmie się pod uwagę specyfikę gry opartej na spacerze wirtualnym, którego podstawą jest przenikanie się świata realnego i wirtualnego, tj. funkcjonowanie w świecie hybrydalnym – okazuje się, że „[w]ędrówka z rzeczywistości realnej do wirtualnej ma przystanek pośredni, który jest być może bardziej złożony niż dwa pozostałe. W nim bowiem spotykają się atrybuty rzeczywistości naturalnej, specyficznie ludzkiej oraz jej wirtualne artefakty”<sup>9</sup>.

Warto tutaj zauważyć, że obcokrajowiec wędrujący po nieznanym mu przestrzeni miejskiej może przyjąć inną perspektywę jej doświadczania niż rodzimy użytkownik języka i kultury, w której zanurzone jest miasto. Gracz spotyka się tu bowiem z bogactwem znaków, które uczy się odczytywać – zarówno na poziomie leksyki, ponieważ różnorodne teksty znajdujące się w przestrzeni miasta są źródłem słownictwa, jak i na poziomie lingwakultury oraz na wszystkich poziomach pozajęzykowych, od tych słabo uwarunkowanych kulturowo jak np. sygnalizacja świetlna po organizację przestrzeni, która wyraża skomplikowane systemy wartości<sup>10</sup>. W kulturze rodzimej proces ten zwykle zachodzi bezwiednie i często bezrefleksyjnie.

## Dydaktyka kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Kultura jest pojęciem niezwykle szerokim, które można opisywać z różnych perspektyw.

W *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ)<sup>11</sup>, czyli w dokumencie, który stanowi podstawę i inspirację do tworzenia programów dydaktyki kultury w ramach nauczania języka polskiego jako obcego, w opisie kompetencji użytkownika i uczącego się języka wskazano na fakt, że niektóre z nich nie są bezpośrednio związane z samym językiem. W ramach kompetencji ogólnych podkreślono wagę wiedzy deklaratywnej w zakresie: 1. wiedzy o świecie (tj. znajomości: miejsc, instytucji i organizacji, osób, przedmiotów, zdarzeń, procesów i działań w różnych sferach życia, przede wszystkim posiadania wiedzy faktograficznej na temat kraju, w którym dany język jest używany, dotyczącej np. ważniejszych zagadnień geograficznych, demograficznych, ekonomicznych i politycznych); 2. wiedzy socjokulturo-

<sup>8</sup> S. Jaskuła, *Symbioza i odrębność dwóch światów*, „Politeja” 2012, nr 2/2 (20/2), s. 45.

<sup>9</sup> S. Jaskuła, *Hybrydalna wędrówka między wymiarami*, „Journal of Modern Science” 2021, nr 1/46, s. 50.

<sup>10</sup> I. Dembowska-Wosik, *Znaki (nie tylko językowe) w przestrzeni miejskiej a nauczanie JPJO*, [w:] *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, t. 3, red. M. Gaze i P. Góralczyk-Mowczan, Łódź 2015, s. 39.

<sup>11</sup> Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

wej (dotyczącej np. codziennego życia danego społeczeństwa, warunków życia, stosunków międzyludzkich, systemu wartości, języka ciała, konwencji społecznych, zachowań rytualnych oraz poglądów i postaw w zakresie takich czynników, jak: klasa społeczna, grupy zawodowe, zamożność, kultury regionalne, instytucje, tradycja a przemiany społeczne, historia, a w szczególności postaci i wydarzenia historyczne, mniejszości, tożsamość narodowa, inne państwa i cudzoziemcy, polityka, sztuka, tj. muzyka, sztuki wizualne, literatura, teatr, muzyka popularna, piosenka, religia, humor); 3. wrażliwości interkulturowej, rozumianej jako wiedza, świadomość i rozumienie relacji między światem społeczności pochodzenia a światem społeczności języka docelowego, a także wrażliwość na zróżnicowanie regionalne i społeczne obu tych światów<sup>12</sup>.

W Polsce zainteresowanie dydaktyką kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego pojawiło się wraz z rozwijaniem się podejścia komunikacyjnego w latach 80. XX wieku.<sup>13</sup> Natomiast pierwsze polskie programy nauczania kultury w ramach praktyki glottodydaktycznej zaczęły pojawiać się z początkiem lat dwutysięcznych. Oprócz programów kultury narodowej pojawił się także program dydaktyki kultury popularnej, w której zaproponowano wydzielenie kulturoznawstwa glottodydaktycznego<sup>14</sup> – nowej subdyscypliny, znajdującej się na pograniczu antropologii kultury i glottodydaktyki<sup>15</sup>.

Rozważania dotyczące dydaktyki kultury w ramach nauczania polszczyzny są częścią toczącej się do dziś dyskusji dotyczącej zagadnień skupionych wokół: kanonu i inwentarza tematycznego kultury polskiej, roli przekazywania treści kulturowych i sposobów ich przekazywania, zarówno w podejściu integrującym nauczanie kultury i języka, jak i niekiedy nauczania kultury jako odrębnego przedmiotu. Fenomen kultury postrzegany jest przez glottodydaktyków na różne sposoby. Proponuje się np. podział kultury na socjokulturę, realia polskie i doświadczenia kulturowe<sup>16</sup>, wydzielenie kompetencji socjokulturowej i realizonawczej<sup>17</sup> czy wskazanie na zagadnienia

<sup>12</sup> Ibidem, s. 94–96.

<sup>13</sup> P. E. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków 2010, s. 66–69.

<sup>14</sup> Piotr Garncarek w monografii dotyczącej dydaktyki języka rodzimego jako obcego proponuje nazwę: polonistyczna glottodydaktyka kulturowa. P. Garncarek, *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*, Warszawa 2022.

<sup>15</sup> P. Kajak, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa 2020.

<sup>16</sup> J. Kowalewski, *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 6, 81–87.

<sup>17</sup> P. E. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej...*, op. cit.

socjolingwistyczne, socjokulturowe i realizmowcze<sup>18</sup>. Należy zaznaczyć, że niezależnie od zaproponowanego podziału nie tyle chodzi tu o rozróżnienie treści dotyczących kultury narodowej, regionalnej i lokalnej czy wysokiej i niskiej, ile o nabycie przez uczących się języka obcego kompetencji międzykulturowej.

## Inspiracje lingwistyczno-kulturowe w perspektywie glottodydaktyki polonistycznej

W glottodydaktyce polonistycznej założenie, że kultura i kompetencja językowa zajmują równorzędne miejsca i są ze sobą nierozłączne upowszechniła przede wszystkim Grażyna Zarzycka, wprowadzając pojęcie lingwakultury<sup>19</sup>, które według niej oznacza „językowy obraz wartości, symboli, sensów charakterystycznych dla danego obszaru kulturowego”<sup>20</sup>. Wskazuje ona trzy rodzaje lingwakultury: polską narodową, środowiskową i peryferyjną. Uznaje bowiem, że

przyjeżdżający do Polski cudzoziemcy w równym stopniu pragną zrozumieć zawarty w języku i w kulturze kod narodowy charakterystyczny dla kraju przyjmującego, jak i subkody, charakterystyczne dla środowisk, z którymi wchodzi w kontakt. Tak więc, zadaniem przewodników po kulturze polskiej powinno być niesienie pomocy w otwieraniu lingwakultury polskiej głównego nurtu oraz lingwakultur niszowych (peryferyjnych)<sup>21</sup>.

W glottodydaktycznej dyskusji dotyczącej ustalania zakresu nauczanej kultury pojawiają się jednak problemy ze zdefiniowaniem, jaki stopień ogólności prezentacji treści należy przyjąć. P. Garncarek wskazuje, że

istnieje [...] ustalona praktyka prezentowania miejsc w polskiej kulturze. Najczęściej są to miasta mające własne ośrodki akademickie, w których rozwija się specjalizacja w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Autorzy tych opracowań uciekają się czasami do prezentacji regionu czy krainy historycz-

<sup>18</sup> I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turek, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2011.

<sup>19</sup> P. Garncarek stwierdza, że za sprawą takich dyscyplin jak antropologia i etnografia, które w procesie glottodydaktycznym lokują się obok wiedzy o kulturze, literaturze czy historii, strategia nauczania języka ojczystego jako obcego ewoluuje w następujący sposób: od lingwalności, przez lingwakulturowość, do kulturolingwalności. P. Garncarek, *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa...*, op. cit., s. 37.

<sup>20</sup> G. Zarzycka, *Lingwakultura – czym jest...*, s. 436.

<sup>21</sup> G. Zarzycka, *Lingwakultura polska – próba opisu (na marginesie przygotowywanego Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 313–314.

nej. Nie daje to, oczywiście, uczącym się polszczyzny cudzoziemcom wyobrażenia o naszej wielokulturowości wewnętrznej<sup>22</sup>.

Natomiast Aleksandra Achtelek dodaje do jego słów, że takie działanie:

jednak wskazuje na specyfikę / odrębność miejsca, które w dużym stopniu matrycuje wzory kulturowe obowiązujące lokalną społeczność. [...] z powodzeniem można podejmować próby przybliżania cudzoziemcom kultury polskiej poprzez ujęcie kultury w ramy kompleksowego dyskursu lokalności czy regionalności<sup>23</sup>.

Następnie stwierdza, że lokalność niesie ze sobą autentyzm i nakierowuje cudzoziemca na bycie obserwatorem oraz na kontekstowanie wszystkiego, czego doświadcza, i w ten sposób zmusza go do intensywnej analizy i interpretacji otaczających go tekstów kultury<sup>24</sup>.

Ponadto P. Garncarek, nawiązując do teorii geografii kultury w perspektywie humanistycznej, stwierdza także, że w praktyce glottodydaktycznej należy odnosić się do krajobrazu narodowego, który „wyobraża jednocześnie i centrum, i obrzeża, i miasto, i prowincję, wyobraża regionalizm dawnych ziem i obecnych województw, bez rezygnacji z opisu krain geograficznych, ich topografii i toponimii”<sup>25</sup>. Wprowadza przy tym termin „adres kulturowy”, który rozumie jako miejsce, gdzie kultura się ujawnia i rozwija i gdzie się jej doświadcza. Autor ponadto zaznacza, że *locus* w kulturze to miejsce, które może być różne od miejsca artykulacji kultury i że właśnie to może w procesie glottodydaktycznym określać obecność przestrzeni kulturowej, którą należy rozpatrywać z perspektywy zarówno geograficznej, jak i antropologicznej<sup>26</sup>.

Przedstawione rozważania dają podstawę do wyciągnięcia wniosku, że integracyjne nauczanie kodu i kultury może przebiegać m.in. poprzez odniesienia do kultury i realiów lokalnych. Nastawienie na lokalność jest ograniczeniem, ale daje możliwość stworzenia pewnego rodzaju mikrokosmosu, w którym wszystkie opowieści o kulturze i wszystkie przejawy kultury pozwalają się w dowolnym tempie obserwować i intensywnie doświadczać, aby stać się okazją do zderzenia z własną lokalnością doświadczoną przez uczących się języka obcego oraz w pewnym sensie także wentylem do rozpoznania fenomenu obcej kultury narodowej. Refleksja ta stała się impulsem do wyboru

<sup>22</sup> P. Garncarek., *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa...*, op. cit., s. 71.

<sup>23</sup> Ponadto A. Achtelek stopień ogólności prezentacji treści kulturowych w procesie nauczania języka polskiego jako obcego częściowo uzależnia od tego, czy uczenie odbywa się w środowisku endolingwalnym, czy w sytuacji egzolingwalnej. A. Achtelek, *Dialog kultur – kultura polska a lokalność*, [w:] *Sztuka to rzemiosło. Nauczyciel Polski i polskiego*, t. 3, red. A. Achtelek i J. Tambor, Katowice 2013, s. 139.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 140.

<sup>25</sup> P. Garncarek., *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa...*, op. cit., s. 55.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 52.

jednego miasta na miejsce fabuły gry *Tropem nadbałtyckich tajemnic*, które w procesie glottodydaktycznym miało pełnić wszelkie funkcje przestrzeni kulturowej nie tylko przyswajanej, lecz także doświadczanej przez uczących się polszczyzny.

### Gdańsk w rzeczywistości hybrydalnej. Fabuła i konstrukcja gry *Tropem nadbałtyckich tajemnic*

Po włączeniu się do gry *Tropem nadbałtyckich tajemnic* gracz zostaje przywitany w Gdańsku przez narratora i przewodnika gry – Neptuna, który przedstawia się jako włodarz miasta i strażnik związku Gdańska z Morzem Bałtyckim. Wykorzystanie mitologicznej postaci Neptuna z jednej strony jest dość oczywistym nawiązaniem do Fontanny Neptuna – symbolu miasta, przed którym często fotografują się turyści, ujmując w tle Dwór Artusa, Ratusz Głównego Miasta i Drogę Królewską, z drugiej – stało się przyczynkiem do oparcia fabuły gry na mniej popularnych tekstach kultury, tj. legendzie<sup>27</sup> o odbywających się co sto lat ucztach, w których biorą udział ożywione rzeźby z gdańskich kamienic<sup>28</sup>, i tym sposobem silniejszego uzasadnienia wyboru miejsca akcji gry.

Już po lekturze treści pierwszego okna narracyjnego gracz dowiaduje się, że rozgrywka będzie polegała na wykonywaniu pewnych zadań. Pierwszym z nich jest zebranie bursztynów, które w czasie sztormu zostały wyrzucone na brzeg Morza Bałtyckiego. Aby wykonać to zadanie, gracz automatycznie przenosi się na plażę w Gdańsku-Brzeźnie i tam poznaje specyfikę i mechanizm gry. Rozpoznaje narzuconą mu perspektywę w odbiorze środowiska wirtualnego. Uczy się sposobów eksplorowania przestrzeni i poruszania się w niej w poziomie i pionie – początkowo w obrębie jednego miejsca,

<sup>27</sup> Więcej o sposobach wykorzystania i wartościach dydaktycznych legend w nauczaniu języka polskiego jako obcego zob.: J. Kuć, *Teksty lingwokulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2022, nr 22, s. 193–202; K. K. Szamryk, *Legends jako materiał glottodydaktyczny (na przykładzie „Podlaskich opowieści i legend dla obcokrajowców”)*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, red. E. Kubicka, M. Berend i M. Rittner, Toruń 2017, s. 395–406.

<sup>28</sup> W grze wykorzystano wątki fabularne zaczerpnięte z legendy spisanej przez Jerzego Sampa: *Uczta stulecia. Dawne i nowe legendy gdańskie* (Gdańsk 1994) oraz Katarzynę Czaykowską-Stój i Dominikę Ikonnikow: *Dlaczego figury na gdańskim Prawym Mieście stoją w tak dziwnych pozach?* [w:] *Gdańskie legendy na nowo opowiedziane* (Gdańsk 2021). Oba teksty w wersji pisanej, a drugi też jako audiobook dodatkowo zostały wykorzystane podczas stacjonarnych warsztatów językowo-kulturowych zrealizowanych w Turcji dla studentów studiów polonistycznych Uniwersytetu Stambulskiego, którzy jako biorący udział w projekcie edukacyjnym mieli uprzednio okazję grania w przedstawianą tu grę.



w którym znajduje się w danej chwili, a następnie (za pomocą strzałek lub umieszczonych w dolnej części widoku miniaturowych okien z innymi zdjęciami) przechodzenia do kolejnych miejsc w obrębie tej samej lokalizacji. Zauważa możliwość przybliżania i oddalania obrazu. Poznaje też, w jaki sposób podnosi się przedmioty – najpierw bursztyny, następnie złote dukaty z wytłoczonym obrazem głowy gdańskiego lwa, a dalej rozpoznaje już wszystkie elementy, których nieco nierealne ikony prowokują do najechania na nie kursorem i kliknięcia w nie. Rozpoznaje też takie elementy w grze, jak np. liczniki punktów, znalezionych dukatów i zdobytych trofeów (może zapoznać się z ich nazwami). Zaznajamia się ze ścieżką dźwiękową, na którą początkowo nakłada się także szum morza. Zauważa też takie elementy, jak okienko ze znakiem zapytania, które po kliknięciu umożliwia otwarcie okna narracyjnego ze wskazówkami i poleceniami wydawanymi przez Neptuna, mającymi przypominać o poszczególnych celach każdego etapu rozgrywki, gdyby okazało się, że gracz niczym turysta poddał się estetycznym doznaniom, zapominając na chwilę o swojej misji. Ta początkowa część gry jest więc swoistym samouczkiem. Gracz nie otrzymuje instrukcji w formie tekstu pisanego, bo ma on tutaj przede wszystkim doświadczyć przestrzeni, nauczyć się eksplorowania nieznanymi miejsc i sprawdzić, do jakiego stopnia dadzą się one sfunkcjonalizować w realizacji narzuconego działania i w ten sposób opanować mechanizm gry oraz zautomatyzować swoje aktywności w tym zakresie.

Z listu znalezionej na plaży gracz dowiadyuje się, jaką tajemnicę kryje Neptun. Okazuje się, że ostatniej nocy, podczas uczty stulecia Merkury ukradł bogu wód trójząb. Kiedy zaczęło świtać, Neptun musiał wrócić na swój postument, aby tam znieruchomieć na kolejne sto lat. Na miejsce powrócił jednak bez trójzębu – swojego nieodzownego atrybutu i symbolu władzy. Z tego powodu zwraca się więc z prośbą o pomoc w odnalezieniu schowanego przez przebiegłego Merkurego trójzębu i w zamian obiecuje nagrodę. Po zapoznaniu się z treścią listu gracz zostaje przeniesiony pod posąg Neptuna, gdzie ma okazję przyjrzeć się mitologicznemu władcy mórz i oceanów, który rzeczywiście na tym etapie gry nie dzierży w dłoni trójzębu. Wtedy też uczestnik gry poznaje główny jej cel – jeżeli orędzie władzy Neptuna zostanie zwrócone właścicielowi, to gracz otrzyma klucz do skrzyni ze skarbem. Neptun zachęca gracza do niespiesznego zwiedzania Gdańska, ale jednocześnie przestrzega go przed łatwym zatraceniem się w wędrówce po niezwykle miasteczku.

Po tym etapie uruchomione zostają wszystkie funkcjonalności gry. Pojawia się okno, które umożliwia uczestnikom dowolne i nieograniczone ani czasowo, ani ilościowo przemieszczanie się między ośmioma różnymi lokalizacjami (też w obrębie danej lokacji). Dzięki temu gracz zyskuje możliwość poruszania się w sposób nieliniarny i tym samym ma poczucie wyznaczania indywidualnej trajektorii ruchu. Oczywiście wolność ta i brak zasad

w przemierzaniu środowiska gry są w pewnym sensie tylko iluzyjne, ponieważ ostatecznie uczestnik gry, aby zrealizować jej wpisany w strukturę cel, musi jednak przestrzegać pewnych reguł, wykonać określone zadania, odwiedzić konkretne miejsca. Otwierany katalog lokalizacji pełni także funkcję polegającą na dawaniu bezpieczeństwa graczowi, który w czasie wędrówki może doświadczyć poczucia zagubienia. Uczucie to ma zniwelować możliwość automatycznego przeniesienia się do pożądanego lokalizacji<sup>29</sup>.

Pewną dowolność działania dają także trzy dodatkowe lokacje, w których gracz w wybranym przez siebie momencie (po zapoznaniu się z ich przestrzenią i na podstawie przeczytanych tekstów na ich temat) może rozwiązać quiz i zdobyć dodatkowe trofea. Dzięki zadaniom pobocznym uczestnik gry odwiedza Twierdzę Wisłoujście, ogląda gdańskie falowce, zapoznaje się ze specyfiką mieszkania w tych budynkach i rytualizacją życia codziennego ich mieszkańców oraz spaceruje wzdłuż Motławy, poznając historię gdańskiego Żurawia. Może też z tych aktywności zrezygnować – nie zdobędzie wówczas wszystkich nagród, ale nie będzie miało to wpływu na realizację głównego celu rozgrywki.

Uczestnik gry dowolnie może zarządzać także otwieraniem ikon oznaczonych literą „i”, które kryją opisy informacyjne, wzmianki i ciekawostki na temat wybranych miejsc. Ich lektura nie warunkuje zrealizowania misji i nie ma wpływu na przebieg gry, ale daje satysfakcję ze zdobycia trofeum o nazwie „Perfekcjonista”, a także daje możliwość zgłębienia wiedzy o odwiedzanych miejscach.

Akcja następnie przenosi się do Opery Bałtyckiej, w której gracz podczas wędrówki po kolejnych miejscach odnajduje skrytkę. Prawdopodobnie znajduje się w niej poszukiwany trójząb. Aby otworzyć wieko skrzyni, do elektronicznego zamka należy wprowadzić składający się z trzech symboli szyfr, który można poznać, rozwiązując trzy zadania. Zdobycie artefaktów niezbędnych do ukończenia misji wiąże się z wędrówką po trzech lokalizacjach, które można odwiedzać w dowolnej kolejności, ponieważ nie ma ona wpływu na fabułę.

W Operze Bałtyckiej gracz jest proszony o pomoc w odszukaniu siedmiu instrumentów, które Merkury (nie tylko patron kupców i złodziei, lecz także wielki miłośnik muzyki i twórca pierwszego instrumentu strunowego – liry) z zazdrości o talent muzyczny orkiestry rozrzucił na terenie Opery. W tym celu interaktor porusza się po ośmiu różnych miejscach znajdujących się na terenie Opery Bałtyckiej, np.: może zobaczyć, jak budynek Opery wygląda z zewnątrz, gdzie się on znajduje, w jaki sposób zagospodarowana jest przestrzeń przed budynkiem, może spacerować po foyer, odczytać umieszczone tam plakaty reklamowe i zapowiedzi kolejnych wydarzeń, jak np. „Strasznego

<sup>29</sup> Por. K. Prajzner, *Wirtualne spacer. Struktury przestrzenne w grach komputerowych*, „Kultura Współczesna” 2010, nr 18(3), s. 152-153.

dworu” Moniuszki, spojrzeć przez przeszklone ściany na ruch uliczny na zewnątrz, obejrzeć fragment wystawy o operze „Aida” Verdiego, przyjrzeć się wielkoformatowym fotografiom pracowników Opery, które zdobią korytarze, stanąć na scenie, zobaczyć z bliska miejsca dla widowni, zajrzeć do jednego z magazynów kostiumowych. Po odnalezieniu każdego z instrumentów rozlega się grany przez ten instrument fragment muzyczny, a w nagrodę za wykonanie zadania gracz otrzymuje jeden z symboli niezbędnych do otwarcia skrytki z trójzębem i może wysłuchać granego specjalnie dla niego fragmentu „Marsza triumfalnego” Verdiego.

Aby zdobyć kolejny artefakt, uczestnik gry musi przenieść się na Górę Gradową, z której rozpościera się jeden z najpopularniejszych widoków na panoramę Gdańska. Na panoramicznym zdjęciu miasta gracz musi, przybliżając obraz jak za pomocą lunety, odszukać sześć różnego typu obiektów znajdujących się w przestrzeni miasta (budynek Dworca Głównego w Gdańsku, Bazylikę Mariacką, koło widokowe AmberSky wzorowane na brytyjskim London Eye, mural z wizerunkiem Heweliusza znajdujący się na ścianie Biblioteki Gdańskiej Polskiej Akademii Nauk, Stocznnię Gdańską i siedemnastopiętrowy zielony biurowiec nazywany przez gdańszczan „Zieleniakiem”) oraz zapoznać się z informacjami i ciekawostkami na ich temat. Dzięki temu będzie mógł rozwiązać sześć quizów, co pozwoli na zdobycie jednego z symboli do skrytki.

Trzeci artefakt można zdobyć, przenosząc się do Muzeum Bursztynu, gdzie Merkury próbował ukraść najcenniejszy eksponat – bursztynową szachownicę. Uczestnik gry jest proszony o pomoc w odnalezieniu sześciu figur szachowych, które Merkury rozrzucił podczas ucieczki z Muzeum. Po ich znalezieniu i umieszczeniu na szachownicy gracz otrzymuje podziękowania za pomoc okazaną muzealnikom, dzięki której wszyscy odwiedzający Muzeum Bursztynu w Gdańsku będą mogli podziwiać kompletny eksponat. W tej lokacji gracz może poruszać się po dziewięciu panoramach.

W przestrzeniach zamkniętych, w których na pierwszy plan podczas wykonywania kolejnych zadań wysuwa się oczywiście oglądanie eksponatów (np. kolekcje bursztynów, ekspozycje z wyrobami z bursztynu, nowoczesna biżuteria, inkluzje) i podziwianie przestrzeni muzealnej, gracz może zwrócić uwagę także na inne elementy, np. dwujęzyczne opisy w gablotach, sposoby organizacji przestrzeni m.in. z wydzieloną częścią zabaw dla dzieci, informacje usługowe i handlowe.

Ponadto gracz może znaleźć się też przed Wielkim Młynem w Gdańsku, w którym znajduje się Muzeum Bursztynu, i przyjrzeć się budynkowi z zewnątrz oraz rozejrzeć się po okolicy. Podczas poruszania się po otwartej przestrzeni może odczytać wiele nie tylko językowych znaków, które teoretycznie nie stanowią części rozgrywki, ale jednak są nie mniej ważne w doświadczeniu miasta, tzn. może dostrzec: znaki organizujące życie w mieście

(np. drogowskazy, przejścia dla pieszych, tablice informacyjne), znaki związane z kulturą (np. pomniki, afisze, plakaty na słupach ogłoszeniowych), znaki dotyczące architektury, organizacji przestrzeni oraz funkcjonowania ludzi (np. wygląd ulic i budynków, sposób podziału przestrzeni, wygląd ludzi, natężenie ruchu ulicznego)<sup>30</sup>. W ten sposób uczestnik gry nabywa wiedzę i umiejętności konieczne do rozumienia znaków w przestrzeni miejskiej.

Skompletowanie trzech symbolicznych ikon umożliwia graczowi otwarcie zamka do skrytki. Uczestnik gry w zamian za trójżab otrzymuje od Neptuna klucz do skrzyni ze skarbem i list, w którym mitologiczny bóg mórz i oceanów nazywa go po raz pierwszy przyjacielem, gratuluje mu odwagi i sprytu, tłumaczy, że prawdziwą nagrodą jest poznanie części kultury i historii Gdańska, oraz wyraża nadzieję na ponowne spotkanie. Ukazane za pomocą animacji otwarcie skrzyni ze skarbem powoduje, że panoramę z Fontanną Neptuna zapełniają dukaty i bursztyny, a w tle można usłyszeć aplauz. W ten sposób kończy się wątek fabularny gry, ale nie jest to koniec rozgrywki – gracz jest zachęcany do spaceru po mieście, zebrania wszystkich dukatów, zdobycia wszystkich trofeów, wykonania zadań pobocznych.

Warto tutaj zwrócić uwagę na to, że zadania w grze nie zawsze mają charakter językowy, a wykonanie ich wymaga zastosowania odpowiedniego działania. Różnorodność zadań w grze ma sprzyjać rozwijaniu różnych sprawności i kompetencji językowych i kulturowych. Wykonywanie poszczególnych zadań jest jednak stymulowane za pomocą odpowiednio sformułowanych poleceń czy prośb, które są immanentną częścią gry i jednocześnie stanowią swoiste zadania językowe. Są one komunikatami, które wyrażają, np. zachętę, pochwałę, gratulacje, zaproszenie, prośbę; ukazują też językowy *savoir-vivre* Polaków.

Pobyty w przestrzeni gry nie jest rzeczywistym pobytem w Gdańsku, ale nie jest też nieprawdziwy, ponieważ generuje jak najbardziej realne doświadczenia. Jeżeli przestrzeń eksploracji w grze budują odbicia fragmentów rzeczywistości istniejącego miasta, to gracz jeszcze silniej doświadcza poczucia realności bycia w innym miejscu niż to, które definiuje go w świecie realnym. Określenie przestrzeni obecności gracza wymyka się tu klasycznym ujęciom, ponieważ miasto stało się elementem świata hybrydalnego, który jest „ogniwem łączącym przestrzeń realną i wirtualną, spajając to, co dotychczas było nieosiągalne, z tym, co jest możliwe w kodzie transgresji symbolicznej”<sup>31</sup>.

W kontekście glottodydaktycznym symboliczne przekraczanie granic ma wartość dodatkową, nie tylko bowiem jest sposobem na pokonywanie bariery fizycznej odległości miejsc, lecz także na przybliżenie kultur.

<sup>30</sup> Por. I. Dembowska-Wosik, *Znaki (nie tylko językowe)...*, op. cit., s. 42-43.

<sup>31</sup> S. Jaskuła, *Hybrydalna wędrówka...*, op. cit., s. 44.

## Uwagi końcowe

Trudno jest wskazać wszystkie zagadnienia kulturowe, które powinny pojawić się na lektoratach języka polskiego jako obcego. P. Garncarek proponuje zatem „traktowanie kultury w procesie glottodydaktycznym nie jako zamkniętego ramami obrazu, ale jako kulturowych wyborów”<sup>32</sup>. Oparcie gry *Tropem nadbałtyckich tajemnic* na motywach gdańskiej kultury jest więc pewnym wyborem, który poprzez „otwieranie lingwakultury”<sup>33</sup> lokalnej ma rzeczywiście aktywować proces zanurzania uczących się w świecie polszczyzny.

Choć w założeniu gra oparta na spacerze wirtualnym ma tworzyć iluzję fizyczności, to jednak nie pretenduje ona do miana symulatora rzeczywistości. Ma ona stanowić interaktywną narrację Gdańska i o Gdańsku, być spotkaniem nawet najodleglejszych kultur, sposobem na doświadczenie tożsamości miejsca. Przede wszystkim ma być również rozwiązaniem dydaktycznym w nauczaniu języków obcych w epoce rewolucji językowej, wywołanej przez ekspansję mediów elektronicznych, co umożliwi nowa, hybrydalna przestrzeń obecności człowieka.

## Bibliografia

- Achtelik A., *Dialog kultur – kultura polska a lokalność*, [w:] *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, red. A. Achtelik i J. Tambor, Katowice 2013, s. 137–144.
- Burzyńska-Kamieniecka A., *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław 2002.
- Dembowska-Wosik I., *Znaki (nie tylko językowe) w przestrzeni miejskiej a nauczanie JPJO*, [w:] *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, t. 3, red. M. Gaze i P. Góralczyk-Mowczan, Łódź 2015, s. 38–47. DOI: <https://dx.doi.org/10.18778/8088-34-4.04>
- Garncarek P., *Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z Konferencji Naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak i A. Zieniewicz, Warszawa 2010, s. 13–19.
- Garncarek P., *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*, Warszawa 2022.
- Gębal P. E., *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny, programy nauczania, pomoce dydaktyczne*, red. W. T. Miodunka, Kraków 2004, s. 129–147.
- Gębal P. E., *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska i A. Seretny, Kraków 2006, s. 205–242.

<sup>32</sup> P. Garncarek, *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa...*, op. cit., s. 14.

<sup>33</sup> G. Zarzycka, *Lingwakultura – czym jest...*, op. cit., s. 438.

- Gębal P. E., *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków 2010.
- Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A. i Turek P., *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2011.
- Jaskuła S., *Symbioza i odrębność dwóch światów*, „Politeja” 2012, nr 2/2(20/2), s. 45–62.
- Jaskuła S., *Hybrydalna wędrówka między wymiarami*, „Journal of Modern Science” 2021, nr 1/46, s. 41–55. DOI: <https://doi.org/10.13166/JMS/139690>
- Jędrzejczak B. i Reglińska-Jemioł A., *Metoda projektu w perspektywie międzykulturowej. Kultura taneczna Gdańska w nauczaniu języka polskiego i polskiej kultury studentów z Chin*, „Roczniki Humanistyczne” 2022, t. LXX, z. 10, s. 173–187. DOI: <https://doi.org/10.18290/rh227010.11>
- Kajak P., *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa 2020.
- Każmierczak P., *Gry w glottodydaktyce polonistycznej. Perspektywa teoretyczna oraz wnioski praktyczne*, „Homo Ludens” 2020, nr 1(13), s. 73–97. DOI: <https://doi.org/10.14746/HL.2020.13.4>
- Kowalewski J., *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 6, s. 81–87.
- Kuć J., *Teksty lingwokulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2022, nr 22, s. 193–202. DOI: <https://doi.org/10.15290/baj.2022.22.11>
- Morbitzer J., *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 411–430.
- Prajzner K., *Wirtualne spacerzy. Struktury przestrzenne w grach komputerowych*, „Kultura Współczesna” 2010, nr 18(3), s. 151–163.
- Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Siek-Piskozub T., *Strategia ludyczna w glottodydaktyce*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, red. A. Surdyk, Poznań 2007, s. 13–28.
- Surdyk A., *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”*, [w:] *Homo Communicativus*, nr 3, *Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności*, red. A. Surdyk i J. Szeja, Poznań 2008, s. 27–46.
- Szamryk K. K., *Legends jako materiał glottodydaktyczny (na przykładzie „Podlaskich opowieści i legend dla obcokrajowców”)*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, red. E. Kubicka, M. Berend i M. Rittner, Toruń 2017, s. 395–406.
- Tropem nadbałtyckich tajemnic*, [in:] [www.tnt.ug.edu.pl](http://www.tnt.ug.edu.pl) (dostęp: 30 IV 2022).
- Zarzycka G., *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 435–444.
- Zarzycka G., *Linguakultura polska – próba opisu (na marginesie przygotowywanego Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców)*, [w:] *Nauczanie języ-*

- ka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 313-328.
- Zarzycka G., *Media w nauczaniu języków obcych. Koncepcje teoretyczne i wybrane rozwiązania metodyczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2014, nr 21, s. 321-333.
- Zarzycka G. i Jelonkiewicz M., *Indeks haseł do Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. T. Miodunka, Kraków 2004, s. 161-171.
- Żydek-Bednarczuk U., *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice 2015.