

Gry cyfrowe a nauczanie języków obcych – próba podsumowania dwudziestu lat badań i nowe perspektywy

Digital games and foreign language teaching – a review of twenty years of research and new perspectives

Krzysztof KOTUŁA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie/ Maria Curie-Skłodowska University in Lublin

E-mail: christophe.kotula@gmail.com, 

Abstract: Research on the use of video games in foreign language education is somewhat new and it remains a peripheral issue: the authors of the most recent review of research (Peterson *et al.* 2020) point out that among hundreds of papers discussing CALL published in international journals over the past fifteen years, only 26 studies focus on the use of digital games in foreign language learning. However, there are many arguments which seem to support the idea that video games are a promising area of research. The findings of numerous studies clearly suggest that digital games have considerable educational potential. In the present article, I will provide a literature review on digital games in language learning and teaching and attempt to discuss potential advantages that video games can offer in the didactic context.

Keywords: Computer-assisted language learning, video games, teaching language skills, affective variables in language learning

Wstęp

W roku 2003 ukazała się książka Jamesa Paula Gee *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, której ambicją było nie tylko zerwanie z negatywnymi stereotypami na temat gier komputerowych, ale także ukazanie, jak duży potencjał edukacyjny drzemie w tego typu programach. Wkrótce potem zaczęły pojawiać się publikacje poświęcone wykorzystaniu potencjału gier komputerowych w nauczaniu języków obcych. Choć wciąż jest to temat stosunkowo rzadko poruszany nawet na łamach czasopism poświęconych stosowaniu technologii informatycznych w glottodydaktyce, korpus badań poświęconych wspomnianemu tematowi jest już obecnie na tyle obszerny, że możliwe jest pokuszenie się o stworzenie bilansu dotychczasowych ustaleń oraz podjęcie próby wskazania możliwych ścieżek rozwoju przyszłych badań na ten temat.

Aż do końca pierwszego dziesięciolecia XXI wieku badania poświęcone użyciu gier cyfrowych w kontekście glottodydaktycznym ukazywały się w sporadycznie. W swoim artykule z 2009 roku, Li, Liu i Boyer doliczyli się zaledwie 12 publikacji anglojęzycznych poświęconych temu zagadnieniu. Dopiero rok 2011 uznać można za przełomowy, gdyż pojawiają się pierwsze książki poświęcone w całości temu tematowi, takie jak *Digital Play: Computer Games and Language Aims* (K. Mawer & G. Stanley 2011) czy

Digital Games in Language Learning and Teaching pod redakcją Hayo Reindersa (H. Reinders 2012). Nie zmienia to faktu, że w dalszym ciągu wydaje się to być temat dość egzotyczny. Poza wspomnianymi powyżej monografiami, w mniej więcej tym samym czasie zaczynają ukazywać się wydania specjalne czasopism poświęcone w całości zagadnieniu zastosowania gier cyfrowych w nauczaniu języków obcych. W roku 2012 zostaje wydany numer pisma *ReCALL*, noszący tytuł *Digital games for language learning: challenges and opportunities*, natomiast dwa lata później, w roku 2014 ukazuje się wydanie *Language Learning & Technology* zatytułowane *Game-informed L2 Teaching and Learning*. Można więc powiedzieć, że zagadnienie nauczania języków obcych wspomaganego potencjałem gier cyfrowych zostaje stopniowo doceniane jako zasługujące na odrębne rozpoznanie w ramach obszaru badawczego CALL. Nie zmienia to faktu, że w dalszym ciągu jest to temat dość egzotyczny, którego wiele aspektów pozostaje całkowicie niezbadanych: autorzy najnowszego przeglądu literatury (M. Peterson i in. 2020) wskazują na fakt, że spośród setek artykułów poświęconych tematyce CALL, które ukazały się w czasopismach o zasięgu międzynarodowym na przestrzeni ostatnich 15 lat, zaledwie 26 pozycji dotyczy użycia gier cyfrowych w nauczaniu języków obcych.

Już w pierwszych opracowaniach koncentrujących się implementacji technik (wideo)ludycznych¹ zwracano uwagę na liczne potencjalne korzyści, jakie niesie ze sobą użycie gier cyfrowych w kontekście glottodydaktycznym. I tak na przykład Thomas stwierdza, iż:

„gry mogą zwiększać motywację, zmniejszać poziom lęku, sprawiać, że uczniowie przestają zwracać uwagę na poprawność użytych przez siebie struktur językowych, a zaczynają skupiać się na komunikacji w języku docelowym, mogą też dawać bardziej introwertycznym uczniom większe możliwości wypowiedzenia się, oraz tworzyć nieformalną atmosferę, która pozytywnie wpływa na otwartość uczniów” (M. Thomas 2012: 11, tłumaczenie własne).

Mawer i Stanley z kolei podkreślają, że dzięki zastosowaniu gier wideo rozwijaniu ulegają umiejętności takie jak „kreatywne rozwiązywanie problemów, podejmowanie skalkulowanego ryzyka, wytrwałość, dbałość o szczegóły [oraz] efektywna współpraca” (K. Mawer & G. Stanley 2011: 10, tłumaczenie własne).

Od razu na początku niniejszych rozważań należy zaznaczyć, że duża część badań realizowanych w tym obszarze koncentruje się na tzw. *serious games*, czyli programach stworzonych specjalnie z myślą o wykorzystaniu ich w procesie dydaktycznym. W rzeczywistości pod tą nazwą często kryją się różnego rodzaju interaktywne testy i quizy, o których można co najwyżej powiedzieć, że wybrane elementy ich mechaniki pod pewnymi względami przypominają te zastosowane w grach komputerowych (zob. np. D. Ku, Y.-H. Huang & S.-C. Hus 2014; W.-Y. Hwang i in. 2015; S. Eisenchlas, A. Schalley & G. Moyes 2015; J. Rachels & A. Rockinson-Szapkiw 2017; X. Tang & N. Taguchi 2020 itd.). Celem autorów podobnych programów jest imitowanie mechanizmów znanych z gier tak, by uczynić ćwiczenie różnych kompetencji językowych atrakcyjniejszym. Jak jednak słusznie zauważyli Granic, Lobel i Engels, „gry stworzone [...]

¹ Terminy *strategia ludyczna* i *technika ludyczna* zaczerpnięte zostały z prac Teresy Siek-Piskozub (1995).

w celach edukacyjnych często napotykają na problem «brokułów w czekoladzie» – wyglądają świetnie, przynoszą korzyści, jednak koniec końców nie działają, ponieważ brakuje w nich kreatywnych mechanizmów growych, które wspomagają zaangażowanie i immersję, przez co są po prostu nudne” (I. Granic, A. Lobel & R. Engels 2014: 74, tłumaczenie własne). Dobrze ilustruje to choćby badanie Chen, Liu i Huang (2019), w którym została użyta aplikacja, gdzie na część testową, zbudowaną w oparciu o pytania wielokrotnego wyboru, została niejako „nałożona” warstwa ludyczna w postaci gry w kółko i krzyżyk – za każdym razem, gdy użytkownik udzieli prawidłowej odpowiedzi na pytanie, uzyskuje prawo do wykonania kolejnego ruchu. Podobne rozwiązania otwarcie krytykują Purushotma, Thorne i Wheatley, podkreślając, że „musimy zdać sobie sprawę, że budowanie gry przyjmujące za cel nauczanie języka doprowadzi do tego, że stworzona gra nie tylko będzie nudna, ale też niezbyt efektywna pedagogicznie” (R. Purushotma, S.L. Thorne & J. Wheatley 2009: par 2, tłumaczenie własne).

Podążając tym tropem, w niniejszym artykule zostanie dokonany przegląd badań, których autorzy koncentrowali się na użyciu tzw. *vernacular games*, tzn. programów, które powstały z myślą o dostarczeniu użytkownikowi rozrywki. Jak podkreślają Reinhardt i Sykes (2012), to właśnie tego typu „gry komercyjne posiadają zalety edukacyjne, których nie mają gry i środowiska wirtualne stworzone specjalnie do nauki języków” (2012: 35, tłumaczenie własne).

1. Gatunki gier i ich potencjał edukacyjny w kontekście dydaktyki języków obcych

Zanim zostaną przedstawione wyniki konkretnych badań koncentrujących się na użyciu gier cyfrowych w glottodydaktyce, należy podkreślić, że istnieje wiele gatunków gier, z których każdy posiada swoją specyfikę. Część spośród nich kładzie nacisk na aspekt zręcznościowy, inne na umiejętność logicznego rozwiązywania historii, inne w końcu koncentrują się na opowiadaniu historii. Wielu badaczy pracujących nad zagadnieniem implementacji gier komputerowych w procesie glottodydaktycznym kieruje swą uwagę w stronę gier fabularnych, czyli cRPG (ang. *computer role-playing games*, zob. J.Q. Cruz 2007; A. Surdyk 2008; J. deHaan 2011). Jak wskazuje ich angielska nazwa, są to gry, w których użytkownik wciela się w fikcyjną postać, odgrywając jakąś rolę. Poruszając się samotnie lub z drużyną po świecie utrzymanym często w konwencji fantasy lub science-fiction wchodzi w interakcje z postaciami wykreowanymi komputerowo i wykonuje różne zlecane mu zadania (ang. *quest*; np. uwolnienie księżniczki z rąk porywaczy). Cruz (2007) podkreśla, że są to szczególnie przydatne gry, ponieważ zawierają dużo nagranych dialogów i tekstów, przez co wspomagają rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu pisanego i rozumienia ze słuchu.

Kolejnym gatunkiem gier, w którym obecna jest duża ilość dialogów, są gry przygodowe (ang. *adventure games*, zob. H. Chen & T.-Y. Yang 2013; M. Janebi Enayat & M. Haghighatpasand 2017). W grach przygodowych akcent położony jest na opowiadanie historii, a gracz wciela się w rolę jednego z jej protagonistów. Kluczowe elementy to eksploracja świata oraz rozwiązywanie różnego rodzaju zagadek polegających na kompletowaniu oraz odpowiednim spożytkowaniu znalezionych w trakcie rozgrywki przedmiotów i wskazówek (np. złożenie w całość mechanizmu, rozszyfrowanie zakodowanej wiadomości). Gry przygodowe zwykle posiadają rozbudowaną fabułę, a ich niezwykle istotnym komponentem są dialogi. To właśnie na bogactwie dostępnego w nich materiału językowego koncentrują się Chen i Yang, kiedy podkreślają, że „instrukcje w grze

i dialogi prowadzone przez postaci w języku docelowym mogą tworzyć autentyczne środowisko nauki dla osób uczących się języka” (H. Chen & T.-Y. Yang 2013: 130, tłumaczenie własne).

Trzecim gatunkiem gier, których potencjał najczęściej przyciągał uwagę badaczy są symulatory życia (ang. *life simulation video games*). Najbardziej popularnym i reprezentatywnym przykładem tego gatunku są *The Sims*. Gracz tworzy od podstaw własnego „człowieka”, zwanego *simem*, określając jego płeć, wygląd, usposobienie itd., a następnie umieszcza go w wybranym środowisku (np. w niewielkim nadmorskim miasteczku, centrum dużego miasta) i zaczyna zarządzać jego życiem. Rolą prowadzącego rozgrywkę jest organizowanie czasu i pomaganie *simowi* w realizacji jego celów życiowych, takich jak np. zakup własnego domu, urządzenie go, znalezienie pracy czy też adopcja zwierzęcia. Z tego powodu program ten jest zwykle postrzegany poprzez pryzmat wspomaganie procesu nabywania nowego słownictwa (R. Purushotma 2005; J. Rannali 2008).

Co się tyczy pozostałych typów gier, to podejmowano raczej jednostkowe próby użycia ich w kontekście nauczania języków obcych, mające na celu wstępne wybadanie ich potencjalnej przydatności w tym zakresie. Jeden z prekursorów badań prowadzonych w tym obszarze, Jonathan deHaan, eksperymentował z różnymi typami programów, takimi jak gry sportowe (*Jikkyou Powerful Pro Yakyuu 6*, zob. J. deHaan 2005) czy muzyczne (*Parappa the Rapper 2*, zob. J. deHaan, M.W. Reed & K. Kuwada 2010). Również członkowie kierowanej przez deHaana grupy badawczej podejmowali próby adaptacji do kontekstu glottodydaktycznego różnych gatunków gier, np. gier towarzyskich (*Mario Party 4*, zob. Y. Yamamoto 2013). Ze zrozumiałych powodów w kręgu zainteresowania badaczy nie znalazły się natomiast gry, takie jak FPS-y (ang. *first-person shooter*), bijatyki (ang. *fighting game*) czy gry wyścigowe (ang. *racimg video game*), w których nacisk jest położony przede wszystkim na aspekty zręcznościowe i w których pojawia się bardzo niewiele tekstu.

Istnieje jeszcze jeden dodatkowy czynnik, który należy wziąć pod uwagę w niniejszych rozważaniach: uczący się języka obcego mogą prowadzić rozgrywkę zarówno w trybie *single-* jak i *multiplayer*. W tym pierwszym każdy uczeń indywidualnie musi sprostać wyzwaniom stawianym przed nim przez grę; w drugim, wieloosobowym, gracz porozumiewa się za pośrednictwem czatu głosowego lub tekstowego ze swoimi partnerami, którzy mogą być kolegami i koleżankami z klasy (jeśli rozgrywka jest prowadzona w sieci lokalnej) lub też osobami zupełnie obcymi, często rozszianymi po całym globie (gry MMO – *Massively multiplayer online game*). W przedstawionym poniżej przeglądzie pod uwagę wzięte zostaną obydwie modele prowadzenia rozgrywki. Zostaną zarazem przedstawione wyniki najbardziej reprezentatywnych w odczuciu autora badań.

2. Gry komputerowe a nauczanie podsystemów języka

Pierwszą kategorią badań, która zostanie tu omówiona, są te poświęcone nauczaniu podsystemów języka za pośrednictwem technik ludycznych. W znaczącej większości koncentrują się one na opanowywaniu nowego słownictwa. Ich konkluzje są niejednoznaczne: np. w jednym z pierwszych badań tego typu (J. deHaan 2005), badany uczeń grający w grę sportową skarżył się na konieczność jednoczesnego prowadzenia rozgrywki – której poziom trudności był wysoki – oraz koncentrowania się na warstwie

językowej programu, choć zarazem w jego subiektywnym odczuciu, jego umiejętność rozumienia ze słuchu oraz tekstu czytanego wyraźnie się poprawiły. Zarazem podkreślał on przyjemność płynącą z grania i doceniał fakt, że gra oferuje możliwość skontekstualizowanego użycia języka obcego. W innym badaniu, w którym użyto komercyjnej gry przygodowej *BONE* wyprodukowanej przez studio TellTale Games (H. Chen & T.-Y. Yang 2013), zostały porównane wyniki dwóch grup, których członkowie prowadzili rozgrywkę przez dwie godziny lekcyjne. Uczniowie przypisani do pierwszej grupy mogli notować nieznane słowa, w drugiej natomiast zakazano podobnych działań. W obu grupach zastosowano pretest, którego zadaniem było zbadanie stopnia znajomości 20 jednostek leksykalnych pojawiających się w grze. Po dwóch godzinach rozgrywki wykonano posttest mający na celu stwierdzenie, na ile udział w doświadczeniu ludycznym wpłynął na opanowanie słownictwa przez uczestników. Okazało się, że członkowie obu grup zrobili wyraźne postępy, tzn. wynik posttestu był znacząco wyższy niż wynik pretestu. Nie zanotowano natomiast istotnej statystycznie różnicy między wynikami obu grup. Uczestników poproszono też o prowadzenie rozgrywki w czasie wolnym przez okres 16 tygodni. Tym razem ograniczono się do zebrania opinii uczestników: według nich, granie w grę pozytywnie wpłynęło na ich umiejętność czytania i rozumienia ze słuchu oraz poszerzyło ich zasoby słownikowe.

W następnym omawianym tu badaniu (J. Rannali 2008), autor posłużył się grą symulacyjną *The Sims*. Według tego autora, program ten nadaje się dobrze do wykorzystania w kontekście glottodydaktycznym, ponieważ obfituje w słownictwo powiązane tematycznie z sytuacjami życia codziennego. Uczestnicy badania mieli w przeciągu czterech sesji realizować określone zadania (np. w ramach jednej z nich celem było znalezienie odpowiedniej pracy dla sterowanej przez siebie postaci). Rozgrywka odbywała się w parach, przy czym jeden z uczniów sterował poczynaniami głównego bohatera, a drugi obsługiwał komputer, na którego dysku zostały zainstalowane różne przydatne materiały, takie jak elektroniczne słowniki czy instrukcja obsługi gry. W toku eksperymentu przeprowadzonego w schemacie pretest-posttest oceniono, czy prowadzenie cyfrowej rozgrywki skutkuje poszerzeniem zasobu słownictwa. Wyniki posttestu okazały się w sposób statystycznie istotny różne od wyników pretestu, co wskazuje na fakt, że granie w *The Sims* może mieć pozytywny wpływ na opanowanie nowego słownictwa, choć uczniowie z umiarkowanym entuzjazmem podeszli do pomysłu ponownego użycia tej gry na lekcjach języka obcego oraz do propozycji, by granie w *The Sims* miało zastąpić tradycyjne lekcje języka angielskiego.

Następne ciekawe badanie zostało przeprowadzone w roku 2014 przez Hitosugi, Schmidta i Hayashiego. Autorzy posłużyli się grą *Food Force* stworzoną na potrzeby Światowego Programu Żywnościowego ONZ. Nie jest to gra komercyjna, ale tzw. *serious game*, która powstała z myślą o uczuleniu młodzieży szkolnej na problem głodu na świecie. W ramach rozgrywki gracz musi wykonać szereg misji, takich jak odnajdywanie potrzebujących z pokładu helikoptera, układanie zbilansowanej diety w sytuacji ograniczonych funduszy czy uczestniczenie w akcji odbudowywania miasteczka. Uczestników podzielono na dwie grupy – w jednej z nich rozdano listę najważniejszych terminów pojawiających się w grze oraz przygotowano zestaw dodatkowych quizów i testów, natomiast w drugiej uczniowie nie angażowali się w żadne inne działania poza graniem w grę. W obu grupach zostały poczynione znaczące postępy w liczbie zapamiętanych słów, choć w grupie, w której szczególnie nacisk położono na poznawanie nowe-

go słownictwa i stosowano dodatkowo pracę ze zróżnicowanymi materiałami, różnica między wynikami pretestu i posttestu była większa; różnica to zwiększyła się jeszcze przy teście dystansowym. Autorzy doszli do wniosku, że najlepsze rezultaty daje połączenie tradycyjnych metod pracy nad słownictwem z technikami ludycznymi.

Co się tyczy badań, których autorzy koncentrowali się na pozostałych podsystemach języka obcego, to trzeba zaznaczyć, że programy używane w tego typu eksperymentach to w większości mniej lub bardziej rozwinięte interaktywne quizy. Dlatego też prace te omówimy w dużym skrócie. I tak na przykład w badaniu Castañeda i Cho (2016), grupa 80 studentów jednego z amerykańskich uniwersytetów uczących się języka hiszpańskiego używała aplikacji *Conjugation Nation*, pozwalającej na opanowanie odmiany czasowników. Autorzy stwierdzili istotne statystycznie przyrosty wiedzy językowej po upływie ośmiu tygodni stosowania programu, zauważając, że natychmiastowa informacja zwrotna dostarczana przez program pozytywnie wpływa na zapamiętywanie nowych form czasowników oraz jest pozytywnie oceniana przez uczestników. Także na problemach natury gramatycznej skupili się Reynolds i Kao (2019). Użyty w ich eksperymencie program pozwalał użytkownikowi wcielić się w postać rekrutera pracującego dla korporacji. Celem było zatrudnienie trzech osób pokazanych na ekranie, z którymi gracz prowadził dialog. Pole manewru było przy tym bardzo ograniczone, gdyż gotowe kwestie wyświetlały się na ekranie, a zadaniem gracza było jedynie wstawienie do tekstu odpowiednich rodzajników (*a, an, the*), korzystając z porad gramatycznych wyświetlających się w jednym z okien programu. Autorzy położyli szczególny nacisk na fakt, by informacja zwrotna nie była przekazywana uczniom jedynie w formie komunikatów tekstowych: stopień poprawności wykonywanego zadania wpływał także na wyraz twarzy wirtualnego kandydata. Wyniki testu dystansowego wskazały, że efektywność podobnych technik jest porównywalna z tradycyjnym nauczaniem przeprowadzonym przez nauczyciela. Ostatnim badaniem, jakie można tu przytoczyć, był eksperyment przeprowadzony przez Young i Wang (2014), którzy skupili się z kolei na procesie doskonalenia wymowy angielskiej. W ramach tego, co nazwano „game-based practice” (S.-S.-C. Young & Y.-H. Wang 2014: 243) użyty został autorski program: na ekranie komputera wyświetlał się obrazek przedstawiający obiekt, którego nazwę należało odgadnąć, a następnie poprawnie ją wymówić. Odpowiedni algorytm automatycznie oceniał jakość wymowy każdego z uczniów i wyświetlał wynik punktowy. Rolę motywującą odgrywały wirtualne medale w różnych kolorach, przyznawane za poszczególne osiągnięcia. Uczestnicy badania pozytywnie ocenili tego rodzaju innowacje.

3. Gry komputerowe a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej

Bardzo wiele badań koncentrujących się na zagadnieniu komunikacji między uczestnikami lekcji wzbogaconej o techniki wideoludyczne zakłada użycie gier MMO. Dzieje się tak dlatego, że specyfika tego rodzaju programów, wymuszająca wchodzenie w różnego typu interakcje (np. wspólna walka, eksploracja nowych terenów) z innymi postaciami sterowanymi przez graczy podłączonymi do sieci Internet, zdaje się je predestynować do wykorzystania w sytuacji, gdy priorytetem jest stworzenie kontekstu sprzyjającego komunikacji w języku obcym. O ile w komentowanych przez nas wcześniej eksperymentach uczniowie interagowali głównie z algorytmami wbudowanymi w programami komputerowe (słuchając i czytając dialogi, wykonując czynności zaplanowane

przez programistów itd.) oraz z innymi członkami swojej grupy, to w przypadku gier MMO otwierają się przez użytkowników zupełnie nowe możliwości. Tego rodzaju programy pozwalają bowiem graczom na porozumiewanie się w języku obcym z praktycznie nieograniczoną liczbą osób pochodzących z różnych zakątków świata, używając do tego celu czatu tekstowego i/lub głosowego. Gry MMO stwarzają więc możliwość wyjścia poza zamknięty kontekst klasowy, wprowadzając tym samym do interakcji element większej nieprzewidywalności i tym samym zwiększając stopień jej – nazwijmy to umownie – autentyczności.

W pierwszym z omawianych tu badań (M. Peterson 2012) wzięło udział czterech studentów jednego z japońskich uniwersytetów, których wiek mieścił się w przedziale 23–25 lat. Autor określił ich poziom znajomości języka angielskiego jako średniozaawansowany. W eksperymencie została użyta gra MMORPG *Wonderland*, w której wcielamy się w rolę rozbitka znajdującego się na bezludnej wyspie. Uczniowie wzięli udział w czterech 70-minutowych sesjach obserwowanych przez badacza. Przebieg wszystkich interakcji został zarejestrowany, a następnie poddany analizie. Według obserwacji autora, w trakcie trwania projektu uczniowie używali szerokiego spektrum strategii świadczących o rozwiniętej kompetencji socjolingwistycznej: stosowali adekwatne zwroty grzecznościowe, używali języka nieformalnego oraz humoru, co pozwalało skutecznie budować relacje z innymi graczami. Jakość tych relacji jest o tyle istotna, że są one konieczne do realizacji zadań pojawiających się w toku rozgrywki (np. ustalenie, które lokacje są warte eksploracji, w jaki sposób pokonać silniejszego wroga itd.). Dodatkowo, by być w stanie skutecznie się komunikować, musieli przyswoić sobie nowe słownictwo oraz nauczyć się używać slangu i języka nieformalnego. Autor zauważył także, że w większości przypadków, gdy któryś z uczestników prosił napotkanych graczy o pomoc, otrzymywał ją. Peterson odniósł przy tym wrażenie, że to wsparcie w istotny sposób przyczyniło się do stopniowo coraz efektywniejszego kształtowania umiejętności językowych uczniów.

Kolejne badanie (P.S. Rama i in. 2012) koncentrowało się na grze MMO *World of Warcraft*. Jest to bardzo popularna gra z gatunku cRPG, w której użytkownik wciela się w przedstawiciela jednej z dostępnych ras (ludzi, krasnoludów, nocnych elfów itd.) i po wybraniu określonej profesji (np. wojownik, szaman, łowca itd.) rozpoczyna eksplorację olbrzymiego świata, przypominającego w wielu aspektach ten znany z książek Tolkiena. Może w nim napotykać różne postaci oraz innych graczy i wspólnie z nimi wykonywać różne zadania. Komunikacja jest możliwa dzięki wbudowanemu czatowi tekstowemu, choć możliwa jest oczywiście równoległa komunikacja głosowa za pomocą dodatkowego oprogramowania. Uczestnikami badania było sześć osób uczących się języka hiszpańskiego na jednym z kalifornijskich uniwersytetów. Poproszono ich o prowadzenie rozgrywki przez okres siedmiu tygodni w wymiarze przynajmniej pięciu godzin tygodniowo. Jeden z badaczy przyjął rolę uczestnika-obszera monitorującego działalność uczniów. Sformułowane przez badaczy wnioski są niejednoznaczne. W wielu przypadkach komunikacja z innymi graczami zajmowała drugorzędne miejsce względem podstawowych czynności wykonywanych w grze, takich jak eksploracja otoczenia, walka z potworami itd., przez co występowała czasem w szczątkowej formie. Po drugie, nawet kiedy dochodziło do interakcji z natywnymi użytkownikami języka obcego, fakt, że gracze musieli prowadzić wiele równoczesnych działań związanych z prowadzeniem rozgrywki skutkowało tym, że stosowali oni skrótowce i niestandardowe formy grama-

tyczne; licznie występowały także błędy ortograficzne. Z drugiej strony, obserwując jednego z uczestników, którego poziom językowy należy określić jako niski, ale który był bardzo doświadczonym graczem w *WoW*, autorzy zauważyli, że pomimo, iż w ich ocenie nie poczynił znaczących postępów w zakresie kompetencji językowych, to zaczął z sukcesem stosować różnego rodzaju strategie (np. użycie prostych wypełniaczy w rodzaju *lol* lub *hahaha*) w celu utrzymania otwartego kanału informacyjnego, co pozwalało mu na podtrzymanie naturalnego rytmu konwersacji.

Kolejne omawiane tu badanie (H. Reinders & S. Wattana 2015) koncentrowało się na użyciu gry MMO *Ragnarok Online*. 30 studentów na zróżnicowanym poziomie zaawansowania językowego uczestniczyło w kilku sesjach, w ramach których musieli komunikować się ze swoimi kolegami i wykonywać wspólnie (grupowo lub w parach) różne *questy*. Gracze komunikowali się ze sobą za pomocą czatu tekstowego oraz głosowego (*Skype*). Dodatkowo przeprowadzono kilka sesji, w trakcie których uczniowie porozumiewali się ze sobą bezpośrednio, twarzą w twarz. Celem badania było ustalenie, który typ komunikacji jest bardziej sprzyjający językowej aktywności uczestników. Badacze założyli przy tym, że kluczowym czynnikiem jest liczba wypowiedzianych słów, nie koncentrując się na innych aspektach wypowiedzi, takich jak choćby ich poprawność. Analiza porównawcza wykazała, że w trakcie grania w grę uczniowie wypowiedzieli blisko o połowę więcej słów niż w trakcie tradycyjnych zajęć (współczynnik *d* Cohena wyniósł 0,97 co wskazuje na dużą siłę efektu). Wydaje się więc, że cyfrowe środowisko ludyczne może być uznane za sprzyjające językowej aktywności uczniów.

W końcu wspomnieć muszę o badaniach prowadzonym przez mnie (K. Kotuła 2022). Punktem wyjścia moich rozważań była próba opracowania autorskiego modelu prowadzenia rozgrywki grupowej w klasie szkolnej. W tym modelu przestrzeń gry była współdzielona, a uczniowie współpracowali ze sobą posługując się językiem obcym. Jeden z uczniów – ochotnik lub osoba wskazana przez prowadzącego zajęcia – prowadził rozgrywkę, odpowiednio reagując na polecenia, pytania lub sugestie sformułowane przez partnerów obserwujących jej przebieg na ekranie. Za interfejs posłużyła dotykowa multimedialna, dzięki czemu uczestnicy mogli reagować w sposób maksymalnie intuicyjny na polecenia i sugestie partnerów, aktywując dotykiem aktywne obszary tablicy. Analiza zarejestrowanych przez mnie interakcji pokazuje, że dzięki takiemu modelowi zostają zrealizowane założenia podejścia ukierunkowanego na działanie: fragmenty lekcji obfitują w sekwencje, w których uczniowie spontanicznie zabierają głos, dokonując samoselekcji i podejmując wysiłek rozwiązania stojącego przed nimi problemu przy bardzo niewielkim lub bez żadnego wsparcia prowadzącego zajęcia. Co więcej, we wspomnianych fragmentach lekcji wyraźnie widoczne są symptomy świadczące o zaangażowaniu uczniów, takie jak różnego rodzaju ekspresywy towarzyszące istotnym momentom rozgrywki, zwiększanie głośności wypowiedzi czy też używanie sygnałów utrzymania głosu świadczące o tym, że zależy im na wypowiedzeniu się, a problem stawiany przez grę autentycznie ich angażuje. Konkluduję, że tego typu zadania mogą być ciekawym uzupełnieniem zajęć ukierunkowanych na kształtowanie sprawności mówienia.

Konkluzje

Dokonany powyżej przegląd badań prowadzi do konkluzji, że sformułowanie jednoznacznie brzmiących wniosków w zakresie skuteczności technik wideoludycznych w nauczaniu języków obcych jest zadaniem trudnym. Dzieje się tak przede wszystkim z dwóch powodów. Po pierwsze, przywołani przez nas autorzy koncentrowali się w swych poszukiwaniach na bardzo różnych zjawiskach, takich jak wpływ prowadzenia rozgrywki komputerowej na poziom łęku językowego, rozwój wiedzy i umiejętności językowych uczniów, a także użycie przez nich różnorodnych strategii komunikacyjnych. Po drugie, używali oni szerokiej palety gier, których charakterystyki były nieraz tak odmienne, że możemy praktycznie mówić o odrębnych narzędziach: były to gry sportowe, muzyczne, fabularne itd. W parze z tą różnorodnością gatunkową szła wielość platform i interfejsów: m. in. aplikacje mobilne, gry sieciowe wieloosobowe lub zakładające prowadzenie rozgrywki w parach. Wszystkie te czynniki sprawiały, że doświadczenia uczestników wspomnianych eksperymentów kształtowały się pod wieloma względami odmiennie.

Ogólnie jednak stwierdzić można, że odczucia większości badanych wobec implementacji gier w procesie dydaktycznym były pozytywne, choć, jak zauważa Rannali, zawsze znajdują się uczniowie podchodzący sceptycznie do podobnych pomysłów i preferujący klasyczne podejście, oparte na pracy z podręcznikiem (J. Rannali 2008). W badaniu przeprowadzonym przez Petersona w 2012 roku, wykorzystującym grę MMO *Wonderland*, część uczestników skarżyła się na stopień złożoności gry oraz brak wystarczającego treningu, który powodował, że czasem nie wiedzieli co mają robić na danym etapie rozgrywki (M. Peterson 2012: 375). Z drugiej strony, anonimowość zapewniana przez program spowodowała, że niektórzy uczestnicy znajdowali w sobie więcej odwagi, by używać języka angielskiego, niż miało to miejsce w prawdziwym życiu (M. Peterson 2012: 376). Jeden z uczniów zauważył także, że ograniczenia czasowe wynikające z konieczności sprawnego i szybkiego porozumiewania się z innymi graczami w większym stopniu mobilizowały go do wysiłku (M. Peterson 2012: 376).

Problemy niektórych uczniów w prowadzeniu rozgrywki wynikają często z wysokiego stopnia trudności gry. W kolejnym badaniu, poświęconym użyciu gry *World of Warcraft* (P.S. Rama i in. 2012), jedna z uczestniczek – płynnie posługująca się językiem hiszpańskim, ale nieposiadająca doświadczenia w graniu – skarżyła się na sytuacje, w których po zalogowaniu okazywało się, że nikt ze znajomych nie przebywał w danym momencie w świecie gry. Komunikacja z nieznanymi wcześniej osobami była dla niej bardzo trudna, gdyż te oczekiwały od niej biegłości w prowadzeniu rozgrywki i nie miały czasu lub ochoty na objaśnianie reguł gry, co wzmagало jej poczucie dezorientowania

Mimo trudności doświadczanych przez niektórych badanych uczniów, wielu autorów podkreślało, że gry, szczególnie te rozgrywane online, pozwalają uczestnikom na zachowanie pełnej anonimowości, co może się okazać szczególnie istotne w przypadku uczniów o podwyższonym poziomie łęku językowego (M. Peterson 2010, 2012). Dzięki temu, że gry MMORPG dają możliwość organizowania się w *gildie*, czyli zorganizowane grupy, gracze mogą liczyć na pomoc i wsparcie w trudnych sytuacjach i uczyć się stopniowo rozwiązywać problemy napotymane w trakcie rozgrywki. Jest to także środowisko, które w większym stopniu zachęca do podejmowania ryzyka komunikacyjnego,

gdyż większy akcent położony jest na praktyczną umiejętność porozumiewania się z innymi, a mniejszy na poprawność językową. Gry komputerowe mogą dzięki temu stać się platformą współpracy między mniej a bardziej zaawansowanymi użytkownikami, którzy mogą dokonywać wymiany wiedzy i umiejętności, również językowych. Trzeba także podkreślić, że rola nauczyciela jest tu radykalnie ograniczona: nie ma on wpływu na to, jakiego typu formy językowe pojawią się w toku komunikacji i jaka będzie jej dynamika (P.S. Rama i in. 2012: 336).

Ogólnie wydaje się, że poszukiwania prowadzone w obszarze zastosowania gier komputerowych w nauczaniu języków obcych to ciekawy kierunek badań, choć znajdujący się póki co w początkowej fazie rozwoju. Przede wszystkim konieczna jest pogłębiona refleksja nad tym, jakie warunki muszą być spełnione, by wypracowane rozwiązania mogły być stosowane na szeroką skalę, wychodząc poza ramy pojedynczych eksperymentów prowadzonych na niewielkich populacjach przez badaczy-pasjonatów. Do tego potrzebna jest jednak ewolucja mentalności społeczeństwa i odrzucenie wciąż pokutujących przekonań o bezużyteczności – a czasem wręcz szkodliwości – gier komputerowych.

Bibliografia

- Castañeda, D./ M.-H. Cho (2016), *Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs*, (w:) „Computer Assisted Language Learning” 29(7), 1195–1204.
- Chen, C.-M./ H. Liu/ H.-B. Huang (2019), *Effects of a mobile game-based English vocabulary learning app on learners' perceptions and learning performance: A case study of Taiwanese EFL learners*, (w:) „ReCALL” 31(1), 70–188.
- Chen, H./ T.-Y. Yang (2013), *The impact of adventure video games on foreign language learning and the perceptions of learners*, (w:) „Interactive Learning Environments” 21(2), 1–13.
- Cruz, J.Q. (2007), *Video games and the ESL classroom*, (w:) „The Internet TESL Journal” 13(3). (URL <http://iteslj.org/Articles/Quijano-VideoGames.html>). [Pobrano 22.05.2023].
- DeHaan, J.W. (2005), *Acquisition of Japanese as a Foreign Language Through a Baseball Video Game*, (w:) „Foreign Language Annals” 38, 278–282.
- DeHaan, J.W. (2011), *Teaching and learning English through digital game projects*, (w:) „Digital culture & education” 3(1), 46–55.
- DeHaan, J.W./ M.W. Reed/ K. Kuwada (2010), *The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall*, (w:) „Language Learning & Technology” 14(2), 74–94.
- Eisenclas, S./ A. Schalley/ G. Moyes (2015), *Play to learn: self-directed home language literacy acquisition through online games*, (w:) „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 19(2), 1–17.
- Gee, J.P. (2003), *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Nowy Jork.
- Granic, I./ A. Lobel/ R.C.M.E. Engels (2014), *The benefits of playing video games*, (w:) „American Psychologist” 69(1), 66–78.

- Hitosugi, C./ M. Schmidt/ K. Hayashi (2014), *Digital Game-based Learning (DGBL) in the L2 Classroom: The Impact of the UN's Off-the-Shelf Videogame, Food Force, on Learner Affect and Vocabulary Retention*, (w:) „CALICO Journal” 31, 19–39.
- Hwang W.-Y./ T.K. Shih/ Z.-H. Ma/ R. Shadiev/ Ch. Shu-Yu (2015), *Evaluating Listening and Speaking Skills in a Mobile Game-Based Learning Environment with Situational Contexts*, (w:) „Computer Assisted Language Learning” 29(4), 639–657.
- Janebi Enayat, M./ M. Haghghatpasand (2017), *Exploiting adventure video games for second language vocabulary recall: a mixed-methods study*, (w:) „Innovation in Language Learning and Teaching” 13(1), 61–75.
- Kotula, K. (2022), *Gra komputerowa na lekcji języka obcego: Procesy interakcyjne w zgamifikowanej klasie języka francuskiego*. Lublin.
- Ku, D./ Y.-H. Huang/ S.-C. Hus (2014), *The effects of GBL and learning styles on Chinese idiom by using TUI device*, (w:) „Journal of Computer Assisted Learning” 31(6), 505–515.
- Li, Z./ F. Liu/ J. Boyer (2009), *Amusing Minds for Joyful Learning through E-Gaming*, (w:) R. Marriott/ P. Torres (red.), *Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition*. Hershey, 132–150
- Mawer, K./ G. Stanley (2011), *Digital play: computer games and language aims*. Surrey.
- Peterson, M. (2010), *Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning*, (w:) „Computer Assisted Language Learning” 23(5), 429–439.
- Peterson, M. (2012), *Language Learner Interaction in a Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*, (w:) H. Reinders (red.), *Digital Games in Language Learning and Teaching*. New Language Learning and Teaching Environments. Londyn, 70–92.
- Peterson, M./ J. White/ M. Mirzaei/ Q. Wang (2020), *A Review of Research on the Application of Digital Games in Foreign Language Education*, (w:) M. Kruk/ M. Peterson (red.), *New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching*. Hershey, 69–92.
- Purushotma, R. (2005), *Commentary: You're not studying, you're just...* (w:) „Language Learning & Technology” 9(1), 80–96.
- Purushotma, R./ S. L. Thorne/ J. Wheatly (2009), *10 Key Principles for Designing Video Games for Foreign Language Learning* (URL https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=wll_fac). [Pobrano 22.05.2023].
- Rachels, J./ A. Rockinson-Szapkiw (2017), *The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy*, (w:) „Computer Assisted Language Learning” 31(1-2), 72–89.
- Rama, P.S./ R.W. Black/ E. van Es/ M. Warschauer (2012), *Affordances for Second Language Learning in World of Warcraft*, (w:) „ReCALL” 24(3), 322–338.
- Rannali, J. (2008), *Learning English with the Sims: Exploiting authentic computer simulation games for L2 learning*, (w:) „Computer Assisted Language Learning” 21, 441–455.
- Reinders, H. (red.). (2012), *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Nowy Jork.

- Reinders, H./ S. Wattana (2011), *Learn English or die: The effects of digital games on interaction and willingness to communicate in a foreign language*, (w:) „Digital Culture and Education” 3(1), 4–28.
- Reinders, H./ S. Wattana (2014), *Can I Say Something? The Effects of Digital Gameplay on Willingness to Communicate*, (w:) „Language Learning & Technology” 18(2), 101–123.
- Reinders, H./ S. Wattana (2015), *The Effects of Digital Game Play on Second Language Interaction*, (w:) „International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching” 5(1), 1–21.
- Reinhardt, J./ J.M. Sykes (2012), *Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: game-enhanced and game-based research and practice*, (w:) H. Reinders (red.), *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Basingstoke, 32–49.
- Reynolds, B./ C.-W. Kao (2019), *The effects of digital game-based instruction, teacher instruction, and direct focused written corrective feedback on the grammatical accuracy of English articles* (w:) „Computer Assisted Language Learning” 34(4), 462–482.
- Siek-Piskozub, T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań.
- Surdyk, A. (2008), *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”*, (w:) „Homo Communicativus” 5(3), 27–45.
- Tang, X./ N. Taguchi (2020), *Designing and Using a Scenario-Based Digital Game to Teach Chinese Formulaic Expressions*, (w:) „CALICO Journal” 37(1), 1–22.
- Thomas M. (2012), *Contextualizing Digital Game-Based Language Learning: Transformational Paradigm Shift or Business as Usual?*, (w:) H. Reinders (red.), *Digital Games in Language Learning and Teaching* (s.). Nowy Jork, 11–31.
- Vandercruysse, S./ M. Vandewaetere/ F. Cornillie/ G. Clarebout (2013), *Competition and students’ perceptions in a game-based language learning environment*, (w:) „Educational Technology Research and Development” 61, 927–950.
- Yamamoto, Y. (2013), *Acquisition of English as a Foreign Language with a Party Video Game*, (w:) J. deHaan (red.), *Video games and second language acquisition: six genre case studies*. Champaign, 32–36.
- Young, S.-S.-C./ Y.-H. Wang (2014), *The Game Embedded CALL System to Facilitate English Vocabulary Acquisition and Pronunciation*, (w:) „Educational Technology & Society” 17(3), 239–251.