

Rzeczywistość wirtualna w nauczaniu języków obcych – nowy paradygmat komunikacji w dyskursie szkolnym?

Virtual reality in language teaching – a new communication paradigm in classroom discourse?

Krzysztof Kotuła

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie | christophe.kotula@gmail.com

Abstract: The paper focuses on the problem of using virtual reality in language learning and teaching. The first part is devoted to the discussion of two distinct phenomena: video games and virtual worlds. We try to pinpoint the characteristics they share as well as the differences between the two as far as the user status is concerned. Next, we analyse three different lessons conducted in virtual worlds and digital games environments. Focusing on the classroom discourse, we try to determine the extent to which students' and teachers' roles evolve in these new communicative contexts.

Keywords: video games, virtual worlds, CALL, classroom discourse

Homo Ludens 1(10)/2017 | ISSN 2080-4555 | © Polskie Towarzystwo Badania Gier 2017
received 31.12.2016 | revision 5.05.2017 | accepted 25.06.2017

1. Gry komputerowe a światy wirtualne typu *Second Life*. Próba porównania

Centralnym zagadnieniem poruszonym w niniejszym artykule jest użycie rzeczywistości wirtualnej w nauczaniu języków obcych. W szczególności interesuje nas wpływ implementacji wirtualnych światów typu *Second Life* oraz gier wideo na rozwijanie umiejętności mówienia. Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej z nich postaramy się zdefiniować, czym charakteryzują się światy wirtualne i gry komputerowe, jakie cechy wspólne posiadają, a co je od siebie odróżnia. W części drugiej przeanalizujemy typowe zjawiska występujące podczas interakcji ustnych na lekcji języka obcego w kontekście zinstytucjonalizowanym. W części trzeciej, ostatecznej, opierając się na transkrypcjach zajęć przeprowadzonych z użyciem wygenerowanej komputerowo rzeczywistości, postaramy się odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakim stopniu zastosowanie tego typu technik pozwala odmienić sposoby nauczania języków obcych.

Naszą dyskusję zaczniemy od krótkiego wprowadzenia pozwalającego nam dostrzec różnice i podobieństwa między światami wirtualnymi a grami komputerowymi. Jest to nieodzowne, by w pełni pojąć dyskutowane w dalszych sekcjach zjawiska odnoszące się do komunikacji ustnej na lekcji języka obcego, gdyż owe podobieństwa i różnice dotyczą bezpośrednio statusu i roli użytkownika w wykreowanej sztucznie przestrzeni cyfrowej.

Zarówno gry komputerowe, jak i światy wirtualne mają bezsprzecznie jedną wspólną, fundamentalną cechę charakterystyczną: opierają się na wykreowanym przez komputery¹ interaktywnym środowisku wizualnym, które użytkownik obserwuje na określonym urządzeniu wyświetlającym (jak monitor, ekran, gogle 3D) i którego wybranymi komponentami może manipulować – według algorytmów określonych przez programistów – za pomocą urządzeń peryferyjnych (mysz, pad, klawiatura). Światy wirtualne i gry tworzą autonomiczną, rządzącą się swoimi specyficznymi prawami rzeczywistość. Może ona, ale nie musi być dokładnym odbiciem świata „realnego”. Nawet jednak jeśli nie jest takim odbiciem, pozostaje

.....

¹ Rozumiane w najszerszym tego słowa znaczeniu: jako maszyny elektroniczne przeznaczone do przetwarzania informacji.

zbudowana w sposób oparty na podstawowych zasadach rządzących ludzką percepcją i kognicją. Dlatego też zarówno w świecie wirtualnym, jak i w grze cyfrowej zachowanie obiektów podlega fundamentalnym regułom, a określone akcje użytkownika wywołują pewne przewidywalne reakcje. Na tej obserwacji poprzestaniemy, gdyż naszym celem nie jest dokładna analiza statusu ontologicznego rzeczywistości wirtualnej².

W światach wirtualnych użytkownik przyjmuje postać awatara. Postać ta, nawet jeśli może przybrać dowolną formę graficznie, pozostaje zawsze reprezentacją człowieka. Bezpośrednią konsekwencją tego faktu jest – często występujące – głębokie poczucie immersji, czyli zanurzenia w świat oraz stopienia się w jedno ze sterowaną postacią. Tego typu zjawisko wprawdzie występuje niekiedy w grach (w środowiskach 3D z perspektywą FPP lub TPP), ale wcale nie musi. Wynika to choćby z faktu, że liczne programy ludyczne nie imitują żadnej naturalistycznej przestrzeni i nie ma w nich żadnej postaci (np. w grach logicznych takich jak *Tetris*).

Na tym różnice się nie kończą. Gry są zjawiskiem, u którego podstaw leży założenie, że użytkownik musi osiągać konkretne cele według ściśle określonych reguł, pokonując przeszkody napotymane po drodze (Siek-Piskozub, 2001, s. 20–35). Jednym z nadrzędnych dążeń twórców gier jest przy tym dostarczenie graczowi przyjemności. Światy wirtualne nie mają natomiast tego typu cech dystynktywnych. Są tak naprawdę przestrzenią, w której nie istnieje odgórny imperatyw wykonywania jakichkolwiek czynności – to sami użytkownicy determinują – w przeważającym stopniu – jakiego typu akcje, jeśli w ogóle, pragną podejmować w owym otoczeniu³.

Sytuację tę bardzo dobrze oddają słowa Sideya Myoo, który w następujący sposób opisuje jedno ze swoich doświadczeń:

Pamiętam pewien wieczór. [...] Wylądowałem na ziemi przypominającej ściernisko, nieukształtowanej. [...] Paliło się ognisko i nic więcej się nie działo. Siedzieliśmy w milczeniu. Wtedy uświadomiłem sobie [...], że jestem tu bez konkretnej przyczyny i w ogóle przebywanie w świecie elektronicznym nie musi mieć powodu [...] (Myoo, 2013, s. 193).

² Wyczerpującą dyskusję na ten temat znaleźć można w: Brey, 2014.

³ Bardziej szczegółowy wywód na temat tego, czemu światy wirtualne nie są grą, znaleźć można w: Topol, 2013, s. 104–107.

Jak widać, egzystencja w rzeczywistościach wirtualnych nierzadko przybiera formę pewnej specyficznej medytacji, kiedy użytkownik za pośrednictwem swojego awatara eksploruje otoczenie i podziwia je w ściśle estetyczny sposób⁴. Tego typu zachowania są bardzo często utrudnione lub wręcz niemożliwe w grach, gdzie istnieje ryzyko, że gracz zostanie ukarany w przypadku, gdy nie wypełni zadania postawionego przed nim przez programistę (np. sterowana przez niego postać zginie po upływie czasu przeznaczanego na przejście danego poziomu)⁵.

Równie interesującym problemem jest stopień kreatywnej wolności użytkownika gier i światów wirtualnych. Ten drugi rodzaj środowisk daje mu większą swobodę kreacyjną niż gry. Pisząc o *Second Life*, Radosław Bomba podkreśla:

jego [tj. SL] zawartość tworzona jest przede wszystkim przez użytkowników, a nie opiekunów serwera. Linden Lab [...] stworzył tylko ogólne zasady rządzące światem, a sam charakter znajdujących się w nim treści zależy jedynie od inwencji wykorzystujących go do swoich celów osób (2014, s. 164).

W grach z kolei poczynania użytkownika są ściśle ukierunkowane na rozwiązanie określonego zadania, stąd też pole manewru jest dość mocno ograniczone. Gracz pozostaje zwykle jedynie aktorem na scenie zaprojektowanej przez programistę, a nie twórcą. Istnieją wprawdzie gry, takie jak choćby niezwykle popularny ostatnimi laty *Minecraft*, w których

.....

⁴ Zob. też np. refleksje P. Topola o zwiedzaniu Kaplicy Sykstyńskiej w *Second Life* (2013, s. 40–41).

⁵ Trzeba jednak przyznać, że często wprowadzenie ścisłego rozróżnienia między grami a światami wirtualnymi jest utrudnione, choćby dlatego, że i jedno, i drugie nieustannie ewoluują. Prowadzi to do zacierania się granic między grami a innymi środowiskami 3D, przez co cała gama produktów wymyka się definicjom. Dobrym przykładem tego typu zjawiska są choćby programy określane terminem „*non-game*” albo „*inwid*” (interaktywne wideo), w których nieobecna jest rywalizacja, a komponent interakcyjny ogranicza się do minimum. Wspomnieć tu można szereg programów, takich jak choćby opublikowany w r. 2013 *Proteus*, w którym gracz przemierza niezamieszkaną wyspę pełną dziwnych stworzeń. Rozgrywka skupia się tutaj bardziej na zwiedzaniu niż interakcji, a wpływ gracza na środowisko jest bardzo niewielki. Wydaje się, że podstawowym celem programistów było w tym przypadku wywołanie w odbiorcy określonego wrażenia estetycznego. Podobnym produktem jest np. wydana w r. 2012 gra *Dear Esther* – tu również cała aktywność gracza polega na eksploracji trójwymiarowej przestrzeni, w czego trakcie odnajduje on fragmenty listów pisanych przez narratorkę do nieznannej kobiety. Twórcy tej gry skupili się na stworzeniu specyficznej atmosfery tajemniczości i nostalgii.

użytkownik może się cieszyć niespotykaną wolnością w sferze kreowania elementów wirtualnego świata, ale są to produkty raczej wyjątkowe⁶.

Na koniec tych rozważań nie sposób nie wspomnieć o aspekcie technologicznym zagadnienia. Pomimo niezwykle szybkiego w ostatnich dekadach rozwoju technik informacyjnych środki służące do produkcji rzeczywistości wirtualnych są wciąż stosunkowo prymitywne. Podczas kontaktów z wygenerowanymi komputerowo światami zwykle angażowane są jedynie wzrok i słuch użytkownika, co może prowadzić do ograniczenia poczucia immersji. Trzeba jednak zaznaczyć, że obecnie pojawiają się już technologie, które mogą odmienić ten stan rzeczy. Warto tu przytoczyć choćby przykład zjawiska *augmented reality*, gdzie na obraz rzeczywistego świata nakładany jest obraz wygenerowany cyfrowo. Technologia ta znajduje zastosowanie nie tylko w grach (gdzie np. realne drony, poruszające się w rzeczywistej przestrzeni, zestrzeliwiają wirtualne obiekty), ale też m.in. w przewodnikach turystycznych (Benckendorff, Sheldon, Fesenmaier, 2014) czy w różnego typu programach szkoleniowych (Chen, Liu, Wang, 2014). Rozwijają się również nowe peryferia sterujące, np. wykrywające ruchy ciała użytkownika (jak Kinect), pozwalające na bardziej intuicyjne kierowanie zachowaniem wirtualnych obiektów. Część badaczy przewiduje, że rozwój technologiczny doprowadzi ostatecznie do zlania się rzeczywistości wirtualnej z realną i powstania rzeczywistości hybrydowej – o trudnych jeszcze do wyobrażenia właściwościach (Damer, Hinrichs, 2014).

2. Komunikacja ustna na lekcji języka obcego w kontekście zinstytucjonalizowanym

Jak już zostało powiedziane, podstawowym celem niniejszego artykułu jest określenie, w jaki sposób komunikacja ustna na lekcji języka obcego może zostać wzbogacona przy wykorzystaniu potencjału gier komputerowych i światów wirtualnych. Aby być w stanie to stwierdzić, w pierwszej kolejności konieczne jest powiedzenie kilku słów o tym, jak wygląda typowa komunikacja ustna na lekcji języka obcego i jakim

.....

⁶ Fenomen tej gry przyciągnął już uwagę niektórych badaczy – zob. np. Garrelts, 2014.

uwarunkowaniom podlega. Następnie, na przykładzie kilku transkrypcji lekcji zrealizowanych w światach wirtualnych oraz przy użyciu strategii wideoludycznych, spróbujemy ukazać, jak rzeczywistość wirtualna może odmienić sposób, w jaki komunikują się ze sobą uczący się języka obcego.

Wielu badaczy zgadza się co do tego, że komunikacja na lekcji języka obcego nie przypomina autentycznej komunikacji językowej. W sali szkolnej nauczyciele i ich podopieczni egzystują w świecie językowym i kulturowym zupełnie odmiennym od świata rzeczywistego, gdyż stworzonym sztucznie – za pomocą tekstów, obrazów i dokumentów audiowizualnych. Cechą charakterystyczną dla otoczenia klasowego jest permanentna redukcja sensoryczna (Rozenberg, 2009). Podczas zajęć aktywacji ulega tylko część zmysłów uczniów (zwykle jedynie wzrok i słuch), a niektóre zachowania, związane choćby z ruchem, są uważane za niepożądane (np. chodzenie po klasie). Co się zaś tyczy komunikacji ustnej, zaobserwowano, że duża liczba interakcji na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń rozgrywa się według sekwencji IRF, która rozpoczyna się od inicjacji (*initiation*) ze strony nauczyciela (może to być np. polecenie lub pytanie), po której następuje odpowiedź ucznia (*response*), a na końcu przekazanie przez nauczyciela komunikatu akceptującego bądź odrzucającego daną wypowiedź (*evaluation*). Większość pytań zadawanych przez prowadzącego zajęcia należy przy tym do grupy *display questions*, tzn. pytań, na które nauczyciel zna odpowiedź, ale zadaje je, by np. przetestować wiedzę językową ucznia (Lyster, 2007). Równie istotny dla zrozumienia dynamiki interakcyjnej wydaje się fakt, że komunikacja w klasie zdominowana jest przez nauczyciela: przyjmuje się, że tzw. TTT (*teacher talking time*) wypełnia ok. 70–80 proc. całego czasu lekcji (Walsh, 2011).

Otwarte pozostaje pytanie, czy te zjawiska są negatywne, czy raczej naturalne dla nauczania języka w kontekście zinstytucjonalizowanym⁷. Faktem natomiast jest, że w dominującym obecnie podejściu komunikacyjnym szczególny nacisk kładzie się na naturalność komunikacji klasowej, która powinna w maksymalnym stopniu odzwierciedlać sytuacje występujące w świecie realnym. Dlatego też zostały opracowane specjalne techniki symulacji, pozwalające uczniom na wcielanie się w różne postacie i odgrywanie przypisanych im ról. W tego typu działaniach

.....
⁷ Z braku miejsca odsyłamy do ciekawej dyskusji w: Dakowska, 2005, s. 184.

interakcyjnych użytkowników języka występuje na zmianę jako prowadzący dialog z jedną lub kilkoma osobami oraz jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi strategiami współpracy. Akcent położony jest na realizację konkretnych zadań z wykorzystaniem języka obcego (np. kupowanie biletu na dworcu, rozmowa z lekarzem w szpitalu itd.).

W praktyce przeprowadzenie tego typu ćwiczeń często okazuje się problematyczne. Dialog aranżowany w sali lekcyjnej zawieszony jest *de facto* w próżni, pozbawiony kontekstu. Brak jakiegokolwiek fizycznego punktu odniesienia w otaczającej uczniów przestrzeni może prowadzić do ich dezorientacji i do niepoprawnego zrozumienia całej sytuacji. Co więcej, pragnienia, przeżycia i reakcje emocjonalne uczestników zajęć również nie mają odpowiednika w rzeczywistości zewnętrznej. Wiedzie to zwykle do spłylenia i uproszczenia interakcji. Jako że motywacje i odczucia uczniów są jedynie symulowane, często nie mają oni faktycznej potrzeby osiągnięcia wyznaczonych celów (np. rozwiązania konfliktu, przekonania kogoś do swoich racji). Nadrzędną motywacją jest tutaj raczej odegranie dialogu, traktowanego jako ćwiczenie czysto językowe, w taki sposób, by uzyskać aprobatę nauczyciela.

Widać wyraźnie, iż właśnie w tym kontekście powinien w pełni objawić się edukacyjny potencjał rzeczywistości wirtualnej. Stwarza ona uczniom możliwość poruszania się i porozumiewania w świecie o dowolnie kształtowanych właściwościach. To, co w klasycznych ćwiczeniach musi zostać wyobrażone przez uczestników interakcji, tutaj ulega materializacji. Dzięki temu, przynajmniej w teorii, komunikacja opisywanego typu może być zbliżona do naturalnej, odbywającej się w świecie rzeczywistym.

3. Komunikacja językowa w rzeczywistości wirtualnej. Od *Second Life* do gier komputerowych

W pierwszej kolejności zajmiemy się komunikacją językową w światach wirtualnych. Analizując fragmenty dwóch wybranych lekcji zrealizowanych w *Second Life* i zarejestrowanych przez nauczycieli języka angielskiego, postaramy się zidentyfikować elementy charakterystyczne dla tego sposobu odbywania zajęć. Następnie skupimy się na grach

komputerowych. Poddamy analizie fragmenty przeprowadzonych przez autora niniejszego artykułu lekcji, podczas których uczniowie grali w grę przygodową typu *point and click*. Postaramy się przy tym wyodrębnić cechy dystynktywne tego rodzaju komunikacji językowej i zastanowić się nad kwestią funkcjonalności edukacyjnej omawianych dwóch typów światów cyfrowych z perspektywy glottodydaktyka.

Pierwsza analizowana przez nas lekcja odbyła się w wirtualnym domu należącym do nauczyciela. Uczniowie, siedząc na kanapie w salonie, dyskutują, czym kieruje osoba prowadząca zajęcia⁸.

1. T: *Now that you've looked around the house ++ you should have some sort of idea about the person who lives in that house. I want you to give me adjectives to describe this person. ++ What adjectives can you come up with. This person is me. I live here. These are my things. What kind of person do you think I am from having a look at my house? Phoebe, can you give one adjective to me?*

Teraz, jak już oglądnięliście ten dom ++ powinniście mieć jakąś koncepcję na temat osoby, która tu mieszka. Proszę was o podanie mi przymiotników mogących opisać tę osobę. ++ Jakie przymiotniki możecie wymyślić. Ta osoba to ja. Ja tu mieszkam. To są moje rzeczy. Jak sądzicie, jaką osobą jestem, wnioskując po moim domu? Phoebe, czy możesz podać mi jeden przymiotnik?

2. L1: *Quiet.*
Spokojną.

3. T: *You think I am a quiet person? + OK. Actually I am. Mmm. What else do we have? Ann. Can you give me an adjective?*

Sądzisz, że jestem spokojną osobą? + OK. W rzeczy samej jestem. Mmm. Co jeszcze? Anna. Czy możesz mi podać przymiotnik?

4. L2: *I think you are person who... um... who are enjoyable. Like enjoy the life.*
Sądzę, że jesteś osobą, która jest przyjemna. To znaczy lubi życie.

5. T: *OK + and why do you say that?*
OK + a czemu tak sądzisz?

6. L2: *Because you have the like newspapers on the table and also have the wines in the [kejsjes] so you have + I think you have a lot of ways to ...?...*

Ponieważ masz te gazety na stole i także masz wina w [kejsjes], więc masz + sądzę, że masz dużo sposobów, by ...?...

7. T: *OK, that's good /.../ and back to Kevin.*
OK, dobrze /.../, a teraz Kevin.

.....

⁸ Zob. *englisheasily*, 2013, 2'28"-5'06". Na potrzeby transkrypcji zostały zastosowane następujące oznaczenia: 1., 2. ... - numery wersów; L1, L2... - uczniowie; T - nauczyciel; +, ++, +++ - pauzy o różnej długości; ? - intonacja wznosząca; ...?... - fragment niemożliwy do zrozumienia; [...] - transkrypcja fonetyczna; /.../ - pominięty fragment nagrania.

8. L3: *Yeah, so I... I would say like you like reading + reading books.*

Tak, więc ja powiedziałbym, że lubisz czytać książki.

9. T: *I do. I love reading. And there's a lot of books here. And these books are interactive. If you click on the books, you'll get a copy of them in your inventory. And there are novels in there. So we can sit down and discuss a novel. We could read it together.*

Tak, kocham czytać. A tu jest dużo książek. I te książki są interaktywne. Jeśli klikniesz na książkę, znajdziesz jej kopię w swoim inwentarzu. I są tu powieści. Więc możemy usiąść i podyskutować o jakiejś powieści. Moglibyśmy poczytać ją razem.

Jak widać, lekcja przeprowadzona jest w domu stworzonym przez nauczyciela. W jej pierwszej fazie uczniowie mieli możliwość swobodnego poruszania się po budynku, a ich celem było dokładne spenetrowanie obiektu oraz przypomnienie sobie słownictwa niezbędnego w dalszej części zajęć. W fazie drugiej uczniowie, zebrani w jednym miejscu, przystąpili do dyskusji. Ich zadaniem było wywnioskowanie na podstawie wystroju domu, jaką osobą może być jego właściciel. Sama sekwencja komunikacyjna przedstawiona powyżej mocno przypomina klasyczną komunikację klasową, w której wyznaczeni przez nauczyciela uczniowie odpowiadają kolejno na zadane przez niego pytanie. W pełni tutaj widać, że sam fakt, iż zajęcia odbywają się w rzeczywistości wirtualnej, nie musi koniecznie powodować, iż ich przebieg będzie się istotnie różnił od lekcji przeprowadzanych w tradycyjnej sali szkolnej. Natomiast fundamentalna różnica polega na tym, że przestrzeń jest w pełni kształtowalna – zwykle stworzona przez samego nauczyciela bądź grupę wykładowców, którzy projektują ją tak, by odpowiadała potrzebom kursantów. Wieloma przedmiotami można manipulować, a część z nich – co podkreśla prowadzący zajęcia w wypowiedzi 9 – okazuje się interaktywna. Na ile ten potencjał zostanie wykorzystany, zależy jednak wyłącznie od uczącego. Można sobie równie łatwo wyobrazić sytuację, w której obiekty konstytuujące świat wirtualny pełnią jedynie funkcję dekoracji przestrzeni dialogu, jak i taką, w której ich obecność jest niezbędna do zrozumienia sensu interakcji i sprawnego jej przebiegu.

Z przypadkiem drugiego typu mamy do czynienia na drugiej analizowanej przez nas lekcji, która rozgrywa się w innej scenerii. Tym razem jest to wyspa, którą uczniowie i nauczyciel mogą dowolnie eksplorować⁹.

.....

⁹ Zob. pytosso, 2013, 12'03"–13'52". Na potrzeby niniejszej transkrypcji zostały zastosowane następujące oznaczenia: 1., 2. ... – numer wersu; L1, L2... – uczniowie; T – nauczyciel;

1. T: *I'm thinking since we need to be able to get up and move around a lot, why don't we go to a different spot that's even a little bit more private, where people won't be walking by and where we can really act out and rehearse our skit. Anybody have an idea where they'd like to go? I know you've been exploring the island today.*

Sądzę, że skoro musimy być w stanie wstać i chodzić w kółko, moglibyśmy przenieść się w inne miejsce, które jest jeszcze trochę bardziej odosobnione, gdzie nie będą przechodzić żadni ludzie i gdzie możemy przeprowadzić próbę i odegrać nasz skecz. Ktoś ma pomysł, gdzie chcielibyście pójść? Wiem, że eksplorowaliście dzisiaj wyspę.

2. L1: *Mmm.*

Hmm.

3. L2: *Do you remember last time: we discovered that secret cave behind the waterfall.*

Pamiętacie, jak ostatnim razem odkryliśmy sekretną jaskinię za wodospadem?

4. T: *Oh, yeah, let's go there.*

O tak, chodźmy tam.

5. L1: *O::h.*

6. L2: *OK.*

7. T: *OK, let's stand up.*

Dobrze, wstańmy.

8. L2: *Do you want me to lead the way?*

Chcecie, abym poprowadziła?

9. T: *That would be great. Do we need to fly?*

Byłoby świetnie. Czy mamy lecieć?

10. L2: *I think so.*

Myszę, że tak.

11. T: *OK so I'll go up in the air with you. +++ I think I'm lost I don't see you. Oh there's Alice ...?... Oh, there you are.*

Dobrze, wzniosę się z wami w powietrze. +++ Chyba się zgubiłam, nie widzę was. Och, to Alicja ...?... Och, tutaj jesteś.

12. L2: *Right in front of + can you see me? OK.*

Dokładnie na wprost + czy mnie widzisz? OK.

13. T: *I can. I went too + I went too high.*

Tak, poleciałam za + poleciałam za wysoko.

14. L2: *Mmm, let's dive into the waterfall.*

Mmm, zanurkujmy w wodospadzie.

.....

+, ++, +++ - pauzy o różnej długości; x:::x - przeciągnięta, przedłużona sylaba lub dźwięk (liczba dwukropków wskazuje skalę przedłużenia);? - intonacja wznosząca,! - ton ożywienia, entuzjazmu, niekoniecznie wypowiedź wykrzyknikowa; ...?... - fragment niemożliwy do zrozumienia.

15. T: *Dive into the waterfall?* OK.
Zanurkować w wodospadzie? OK.

16. L2: *And then + go down.*
A potem + leć w dół.

17. T: *Go down even further?*
Jeszcze dalej w dół?

18. L2: *Mmm, well, you.*
No cóż, ty.

19. T: *Into + into the water? or ...?...*
W + w wodę? Czy ...?...

20. L2: *Into the water, into the water and then, when it seems as if you were stuck, go down.*
W wodę, w wodę, a potem, kiedy będzie ci się zdawać, że utknęłaś, leć w dół.

21. T: *Oh, here you are. Wow, this is amazing + oops.*
Och, tutaj jesteście. Wow, to jest niesamowite + ups.

22. L2: *Alejandro, are you there?*
Alejandro, jesteś tam?

23. L1: *Mmm, yes, I'm here.*
Mmm, tak, jestem tutaj.

24. L2: *A::h! ...?... a::h!*

25. L1: *Wow + awesome.*
Wow, niesamowite.

Jak widać, nauczyciel prowadzi tutaj rozmowę z dwoma studentami, którym proponuje, by kolejna część lekcji odbyła się w innej lokalizacji niż zajmowana obecnie. Cała interakcja skupia się na poruszaniu się w trójwymiarowej przestrzeni. Po wzbiciu się w powietrze nauczyciel traci swoich uczniów z oczu i stara się ich odnaleźć, kierując się ich wskazówkami. Oczywiście jest, że uczestnicy dialogu postrzegają wygenerowaną komputerowo rzeczywistość jako centralny punkt odniesienia dla interakcji. Język stanowi tutaj środek do osiągnięcia celu, a kolejne wypowiedzi pociągają za sobą konkretne działania podejmowane przez uczniów i nauczyciela. Zrozumienie komunikatów okazuje się podstawowym warunkiem realizacji zadania, czyli w tym przypadku trafienia w określone miejsce. Akcent położony jest przede wszystkim na efektywności posługiwania się językiem obcym. Uczestnicy interakcji porozumiewają się tak długo, aż uda im się osiągnąć zamierzony efekt. Fakt

ten wywołuje u nich wyraźne poczucie satysfakcji, widoczne w wypowiedziach 24–25.

Analizując przebieg tej lekcji, nie sposób nie zwrócić również uwagi na inne ważne zjawisko: spektakularną transformację roli nauczyciela. Nie pełni on już funkcji instancji nadrzędnej, ściśle kontrolującej przebieg interakcji. W tym dialogu to on jest osobą, która potrzebuje pomocy i której krokami kierują uczniowie. Tym samym dokonuje się – postulowana przez licznych teoretyków – zmiana w statusie nauczyciela, który zamiast mędrce na scenie (*sage on the stage*) staje się raczej przewodnikiem stojącym z boku (*guide on the side*) (King, 1993). Tutaj ta zmiana idzie nawet o krok dalej: nauczyciel, pomimo bycia najbardziej sprawną językowo osobą w klasie, nie jest już nawet przewodnikiem – to uczniowie się nimi stają. Wynika to w dużej mierze z natury współuczestnictwa w świecie wirtualnym, gdzie status użytkowników ma charakter dynamiczny. Uczniowie są w stanie przejąć inicjatywę w dowolnej fazie lekcji. Jako że ich aktywność nie ogranicza się do komunikacji językowej, wymuszając również podejmowanie określonych działań, stopień swobody jest znacznie większy niż w tradycyjnej sali szkolnej.

Podobne zjawisko zaobserwować można w ostatnim przykładzie, jaki będzie przytoczony w niniejszym artykule. Tym razem analizie poddany zostanie fragment lekcji przeprowadzonej przez autora tegoż artykułu. W czasie omawianych tutaj zajęć uczniowie grali w pozbawioną komponentów zręcznościowych grę platformową, w której główny akcent położony był na umiejętność rozwiązywania problemów. Program obsługiwało się z poziomu tablicy interaktywnej, co pozwalało, z jednej strony, na obserwowanie przebiegu rozgrywki przez wszystkich jej uczestników, z drugiej zaś – na instynktowną i wygodną manipulację elementami wirtualnej rzeczywistości za pomocą dotyku. Komunikacja językowa odbywała się na zasadzie dyskusji, podczas której uczniowie negocjowali i starali się dojść do porozumienia co do optymalnego sposobu rozwiązania problemu¹⁰.

.....

¹⁰ Na potrzeby niniejszej transkrypcji zostały zastosowane następujące oznaczenia: 1., 2. ... – numer wersu; L1, L2... – uczniowie; +, ++, +++ – pauzy o różnej długości, na końcu wersu + oznacza intonację „zawieszenia”, wskazującą na napotkanie przeszkody w wysławianiu się; x:::x – przeciągnięta, przedłużona sylaba lub dźwięk (liczba dwukropków wskazuje skalę przedłużenia);? – intonacja wznosząca;! – ton ożywienia, entuzjazmu,

1. L1 & L2 : a:::h!
2. L3 : *L'escargot tombe dans +*
Ślimak wpada do +
3. L4 : *Quelques chose pour [le] ours,*
Coś na niedźwiedzia.
4. L5 : *Il faut arrêter l'escargot ++ il faut utiliser + à gauche et [muve].*
Trzeba zatrzymać ślimaka ++ trzeba użyć + po lewej i [muve].
5. L4 : *Déplacer.*
Przesunąć,
6. L2 : *Ah oui, déplacer.*
Ach, tak, przesunąć.
7. L2 : *Oh non !*
O nie!
8. L4 : *Le ++ a tué Bob.*
Ten ++ zabił Boba,
9. L5 : *Électricité.*
Elektryczność.
10. L2 : *Il est mort.*
Nie żyje.
11. L1 : *Arrêtez Bob.*
Zatrzymajcie Boba.
12. L1 : *Il faut + faire quelque chose avec + déplacer.*
Trzeba + zrobić coś z + przesunąć.
13. L6 : *Déplacer ce +*
Przesunąć ten +
14. L1 : *Oh, oui + aha ++ c'est pour [redyse] to jest siła tego +*
O, tak + aha ++ to służy do zmniejszenia, to jest siła tego +
15. L6 : *Force?*
Siła?
16. L1 : *[Redyse] le pouvoir de l'électricité ++ il faut déplacer encore une fois + non, non, oui.*
Zmniejszyć moc elektryczności ++ trzeba przesunąć jeszcze raz + nie, nie, tak.
17. L4 : *Encore, encore un fois.*

.....

niekoniecznie wypowiedź wykrzyknikowa; [...] – transkrypcja fonetyczna; /.../ – dodatkowe komentarze odnoszące się do zachowania uczniów w klasie; **pogrubienie** – fragmenty wypowiedziane w języku ojczystym.

Jeszcze, jeszcze raz.

18. L3 : o::h !

19. L2 : a::h !

20. L2 : *Vous pouvez aller sur ce plate-forme + et après on on appuyer sur ce bouton déplacer.*
Możesz pójść na tę platformę + a potem nacisnąć ten przycisk, przesunąć.

21. L6 : *Et ensuite on + on doit appuyer ce flèche, je crois à droite + pour déplacer ce plate-forme à gauche.*

A potem + musimy nacisnąć na tę strzałkę, myślę, po prawej + żeby przesunąć tę platformę w lewo.

22. L4 : *Ces deux flèches par ++ encore encore + pomper le ballon +++ peut-être utilise Philippe cette flèche à droite, à droite.*

Te dwie strzałki przez ++ jeszcze, jeszcze + napompuj balon +++ być może użyj, Filipie, tej strzałki po prawej, po prawej.

23. L2 : *À gauche.*

Po lewej.

24. L1 : *Oh, oui !*

O tak!

25. L2 : *Et il faut appuyer sur ce bouton au milieu.*

I musisz nacisnąć ten przycisk pośrodku.

26. L6 : *Ah oui !*

O tak!

27. L5 : *Il faut que l'escargot marche.*

Trzeba, żeby ślimak przeszedł.

28. L2 : *Ah oui !*

O tak!

29. L1 : *Oui, oui.*

Tak, tak.

30. L4 : *Six points !*

Sześć punktów!

W przytoczonej interakcji celem uczestników była pomoc grającemu uczniowi w przeprowadzeniu postaci z lewej do prawej części ekranu w taki sposób, by uniknąć wszelkich pułapek. Bohater gry ginie dwa razy (do tego faktu odnoszą się wypowiedzi 1 i 7); dopiero za trzecim podejściem udaje się pomyślnie ukończyć poziom.

Pierwszą rzeczą, która rzuca się tu w oczy, jest fakt, iż uczniowie nie potrzebują żadnej zewnętrznej motywacji do uczestniczenia w interakcji.

Zabierają głos w dowolnej kolejności, wtedy, gdy tylko uznają, że mogą przyczynić się do rozwiązania postawionego przed nimi problemu. Na uwagę zasługuje tu również całkowita autonomia językowa uczących się. Prowadzący zajęcia był w opisywanym przypadku jedynie biernym obserwatorem. Co ciekawe, uczniowie czasem spontanicznie wchodzili w rolę nauczyciela, poprawiając swoich kolegów, podpowiadając im właściwą formę lub też uzupełniając ich wypowiedzi (przykłady: 3, 5, 9, 15). Także tutaj widać więc zmianę paradygmatu – nauczyciel nie jest już centralną postacią, nieustannie wpływającą na przebieg interakcji.

Na tym podobieństwa do analizowanych przez nas wcześniej fragmentów lekcji przeprowadzonych w *Second Life* się nie kończą. W obu przypadkach interakcja między uczniami obraca się wokół osiągnięcia określonego celu. Również w przykładzie analizowanym ostatnio sekwencja komunikacyjna kończy się dopiero wtedy, gdy zadanie zostanie zrealizowane. Zaangażowanie uczniów jest widoczne w nawet jeszcze większym stopniu niż poprzednio: zarejestrowane wypowiedzi i okrzyki uczestników zajęć (1, 7, 18, 19, 24, 26, 28) świadczą o ich silnych reakcjach emocjonalnych, towarzyszących zarówno niepowodzeniom, jak i ostatecznemu sukcesowi. Wynika to wprost z charakteru gry, w której każda czynność podjęta przez grających jest nagradzana lub karana.

Nie sposób jednak dostrzec także różnic między światami wirtualnymi a gramami. Jak już zostało stwierdzone, w tych pierwszych nie istnieje żaden z góry określony cel. Wynika z tego, że to na nauczyciela spoczywa zadanie stworzenia wspólnej przestrzeni dla użytkowników i nadanie sensu ich poczynaniom. Dlatego też w zdecydowanej większości przypadków to od kreatywności i pomysłowości prowadzącego zależy, czy potencjał drzemący w rzeczywistości wirtualnej zostanie w pełni wykorzystany. W przypadku gier tak nie jest, gdyż cel, który należy osiągnąć, wyznaczają w nich programiści. Sytuacja ta ma niewątpliwie swoje zalety, gdyż twórcy gier są zwykle ludźmi, którzy biegle opanowali sztukę konstruowania programów w taki sposób, by podsycać zainteresowanie odbiorcy i zachęcać go do podejmowania kolejnych prób pokonania stojących przed nim trudności. Rozwiązuje to choćby kluczowy w kontekście nauczania języków obcych problem motywacji. Z drugiej strony, pole manewru nauczyciela pragnącego zaimplementować strategie wideoludyczne w procesie glottodydaktycznym jest

w przypadku gier zawężone, gdyż nie ma on w nich możliwości dowolnego kształtowania świata będącego teatrem językowej aktywności jego podopiecznych.

4. Podsumowanie

Na zakończenie należałoby zastanowić się nad implikacjami praktycznymi wynikającymi z przeprowadzonej w naszym artykule analizy. Pomyślność implementacji gier komputerowych i światów wirtualnych typu *Second Life* w proces glottodydaktyczny zależy od bardzo dużej liczby czynników, trudno więc uznać te narzędzia za absolutnie uniwersalne, takie, jakie sprawdzą się w każdym kontekście. To, czy dany pomysł uda się z powodzeniem wprowadzić w życie, jest często warunkowane okolicznościami, na które nauczyciel nie ma wpływu. Przykładowo, jako że w szkole autora niniejszego artykułu nie istnieje informatyczna pracownia językowa, jedynym możliwym interfejsem pozwalającym na prowadzenie rozgrywki była tablica interaktywna. Jest to kluczowy element, determinujący zarówno dobór gry, jak i sposób, w jaki uczniowie komunikują się między sobą w języku obcym. Jednym z podstawowych warunków odniesienia sukcesu wydaje się więc elastyczność i umiejętność dostosowania się do istniejących warunków.

Duża część nauczycieli może się okazać niezdolna do zaakceptowania swojej nowej funkcji w klasie. Wspominaliśmy wcześniej o zmianie roli uczącego, który w mniejszym lub większym stopniu traci kontrolę nad poczynaniami swoich podopiecznych i przebiegiem procesu dydaktycznego. Nie oznacza to oczywiście, iż na zajęciach języka obcego staje się elementem zbędnym. Wręcz przeciwnie: stojące przed nim wyzwania bywają trudniejsze niż te, z którymi miał do czynienia, nauczając według tradycyjnych wzorców. Przykładowo, uczący pragnący zastosować gry komputerowe na swoich lekcjach musi wykazać się teoretyczną i praktyczną znajomością domeny rozrywki elektronicznej, posiadać rozwinięte kompetencje informatyczne oraz być sprawnym organizatorem, potrafiącym efektywnie zintegrować aktywności ludyczne z pozostałymi działaniami lekcyjnymi. Kluczową cechą w tym kontekście jest również refleksyjność, rozumiana jako umiejętność krytycznej obserwacji

i analizy własnych poczynań oraz wysnuwania poprawnych konkluzji, pozwalających na doskonalenie proponowanych modeli pracy.

Jednakże w praktyce realizacja wymienionych postulatów może okazać się trudna. Sama kompetencja techniczna – o bezsprzecznie fundamentalnym znaczeniu – jest trudno definiowalna. Dzieje się tak m.in. dlatego, że nowe narzędzia pojawiają się dużo częściej niż dawniej. Wystarczy prześledzić daty wprowadzenia zaledwie kilku technologii, które znalazły zastosowanie w glottodydaktyce (np. Hot Potatoes – 1998; Moodle – 2002; *Second Life* – 2003; czytniki *e-book* – 2004; Twitter – 2006), by stwierdzić, iż tempo rozwoju jest bardzo szybkie. W obliczu błyskawicznego postępu w dziedzinie nowych technologii coraz trudniejsze staje się stwierdzenie, jakie tak naprawdę miałyby być podstawowe umiejętności „skomputeryzowanego” nauczyciela języków obcych. Nie bez znaczenia pozostaje też, że nowe technologie są dużo bardziej złożone niż dawniej (co jest dosyć oczywiste, jeżeli porównamy stopień komplikacji magnetofonu i choćby platformy Moodle), a to, z jednej strony, wymaga poświęcania większej ilości czasu na trening, by był on skuteczny, a z drugiej – szczególnego wysiłku uczącego pragnącego w pełni wykorzystać potencjał tych narzędzi. W przeciwieństwie do pracy z gotowymi, sprawdzonymi materiałami pedagogicznymi, uczenie z zastosowaniem nowych technologii, często wymagające stworzenia modelu pracy całkowicie od podstaw, może okazać się zadaniem ponad siły pojedynczego nauczyciela. Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, iż narzędzia również mogą zmieniać się w taki sposób, że część z nich z upływem czasu przestaje być zdatna do użytku. Wykorzystywany przez nauczyciela program może w każdej chwili przestać być rozwijany lub też darmowe dotąd narzędzie udostępnione na licencji *freeware* może zmienić się w rozwiązanie komercyjne. Powoduje to poczucie niestabilności, gdyż raz wypracowane modele pracy (np. nad wymową z zastosowaniem określonych materiałów internetowych i aplikacji) mogą wymagać ciągłej modyfikacji.

W naszych rozważaniach trudno też pominąć osoby uczące się. Również one muszą mieć poczucie, że wprowadzone na zajęciach rozwiązania nie stanowią jedynie rozrywki, ale są w sposób przemyślany zintegrowane z całością procesu dydaktycznego i wspomagają rozwijanie określonych sprawności. Odbywać się to może, z jednej strony, poprzez

określenie, jakie cele mają być osiągnięte w ramach danej jednostki lekcyjnej (np. ćwiczenie określonych struktur gramatycznych), z drugiej zaś – poprzez wyznaczenie dodatkowych zadań, pozwalających w pełni wykorzystać potencjał danego programu. Może to być np. stworzenie pracy pisemnej opowiadającej dalsze losy bohatera lub też nagranie przewodnika po grze w języku obcym (*commented walkthrough*) i umieszczenie go na platformie YouTube.

Istnieje praktycznie nieskończona liczba potencjalnych zastosowań gier i światów wirtualnych w procesie glottodydaktycznym. Dlatego też nauczyciele języków obcych powinni być nie tylko zachęceni do wykorzystywania tego potencjału, ale również odpowiednio kształceni, tak by sprostać wyzwaniom, które niesie przyszłość.

Literatura

- Benckendorff, P. J., Sheldon, P. J., Fesenmaier, D. R. (2014). *Tourism Information Technology*. Wallingford: CABI.
- Bomba, R. (2014). *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Brey, P. (2014). The Physical and Social Reality of Virtual Worlds. W: M. Grinshaw (red.), *Oxford Handbook of Virtuality* (s. 42–54). New York: Oxford University Press.
- Chen, J.-Y., Liu, C.-H., Wang, W.-K. (2014). Augmented Reality in design and implementation of interactive recycling game. W: W.-P. Sung, J. C. M. Kao, R. Chen (red.), *Environment, Energy and Sustainable Development. Proceedings of the 2013 International Conference on Frontier of Energy and Environment Engineering (ICFEEE 2013), Hong Kong, P. R. China, 28–29 November 2013* (s. 805–808). Leiden: CRC Press.
- Dakowska, M. (2005). *Teaching English as a Foreign Language: A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Damer, D., Hinrichs, R. (2014). The Virtuality and Reality of Avatar Cyberspace. W: M. Grinshaw (red.), *Oxford Handbook of Virtuality* (s. 17–41). New York: Oxford University Press.
- Garrelts, N. (red.). (2014). *Understanding Minecraft: Essays on Play, Community and Possibilities*. Jefferson [North Carolina]: McFarland & Co.

- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Myoo, S. (2013). *Ontoelektronika*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rozenberg, M. (2009). Metodyka nauczania języków obcych zorientowana sensorycznie. *Języki Obce w Szkole*, 53(5), 13-19.
- Siek-Piskozub, T. (2001). *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Topol, P. (2013). *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. New York: Routledge.

Ludografia

- Key, E., Kanaga, D. (2013). *Proteus* [PC]. Valve Corporation, USA.
- Mojang (2011). *Minecraft* [PC]. Mojang, Szwecja.
- Sega (1989). *Tetris* [Game Boy]. Nintendo, Japonia.
- Thechineseroom (2012). *Dear Esther* [PC]. Thechineseroom, UK.

Analizowane nagrania

- englisheasily (22 października 2013). ESL Students & Teachers Learning Second Life with Barbara McQueen. Online: <<http://www.youtube.com/watch?v=Hch3jAzowhI>>. Data dostępu: 15 czerwca 2017.
- pytosso (25 września 2013). Demo Video Second Life ESL: Lesson Plan 1_Plural noun -s. Online: <<http://www.youtube.com/watch?v=039foqkfLCw>>. Data dostępu: 15 czerwca 2017.

dr Krzysztof Kotuła – lingwista stosowany, adiunkt w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Rzeczywistość wirtualna w nauczaniu języków obcych – nowy paradygmat komunikacji w dyskursie szkolnym?

Abstrakt: Artykuł ten porusza problem implementacji rzeczywistości wirtualnej w procesie glottodydaktycznym. W części pierwszej staramy się przybliżyć czytelnikom zjawisko gier komputerowych oraz światów wirtualnych typu *Second Life*. Koncentrujemy się przy tym zarówno na łączących je podobieństwach, jak i na dzielących je różnicach – sprawiających, że status użytkownika jednych i drugich jest odmienny. Następnie przechodzimy do analizy transkrypcji lekcji języka angielskiego i francuskiego przeprowadzonych w *Second Life* oraz z wykorzystaniem strategii ludycznych. Skupiamy się na problemie dyskursu klasowego i tego, w jaki sposób użycie nowoczesnych technologii pociąga za sobą głęboką przemianę tradycyjnie postrzeganych ról nauczyciela i ucznia.

Słowa kluczowe: gry komputerowe, światy wirtualne, nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo, dyskurs klasowy
