Gry w edukacji językowej a sztuczna inteligencja

Tworzenie fabularnych gier tekstowych za pomocą programu ChatGPT

DOI: 10.47050/jows.2025.2.91-101

Szybkie przemiany technologiczne sprawiają, że w rzeczywistości edukacyjnej pojawiają się coraz nowsze narzędzia, które można wykorzystać na lekcjach języka obcego, np. sztuczna inteligencja. Warto wiedzieć, jak wprowadzić ją do naszej klasy i w czym może pomóc wspólne tworzenie fabularnych gier tekstowych za pomocą programu ChatGPT. Tworząc i przeżywając własne opowieści, uczniowie zanurzą się w języku, dzięki czemu nauka stanie się bardziej angażująca i efektywna.

MICHAŁ BUSS
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GAMES IN LANGUAGE EDUCATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE. CREATING TEXT-BASED ROLE-PLAYING GAMES WITH CHATGPT

This article investigates the place of role-playing games among other methods used in foreign languages teaching. It presents also the history of using role-playing games in an educational context, as well as how they can influence various skills of students. Research of the popularity of this method of teaching and learning a foreign language was also cited. It also presents key concepts for the field of ludology, such as serious games and gamification. The practical part describes the use of ChatGPT in order to create a role-playing game. The article ends with some reflections on the use of games in foreign language lessons, as well as in students' individual work.

Key words: foreign language teaching, learning, role-playing games, games, French

Sztuczna inteligencja wkracza w kolejne sfery naszego życia. Dotyczy to również lekcji języka obcego. Już teraz dysponujemy programami, które za pomocą kilku kliknięć tworzą kompletne plany lekcji (Planit Teachers), prezentacje (Curipod) czy generują obrazy (BingCreator). Nie sposób również nie wspomnieć o słynnym programie ChatGPT, który w kilka chwil jest w stanie stworzyć cały zestaw ćwiczeń na konkretny temat, poprawić błędy uczniów czy wygenerować dziesiątki pytań do konwersacji.

W edukacji językowej często wykorzystywanym narzędziem, zwłaszcza przez młodszych uczniów, są gry. Mówiąc „gra", tak naprawdę mamy na myśli bardzo szeroki wachlarz produktów, od prostych gier karcianych czy planszowych przez gry komputerowe aż po skomplikowane gry fabularne, w których rozgrywka może trwać nawet kilkanaście godzin. Dzięki zastosowaniu gier lekcje stają się bardziej interesujące, zachęcające i angażujące, bez względu na wiek czy poziom zaawansowania graczy. Dowodem popularności gier jest nie tylko mnogość istniejących gatunków, lecz również bogata literatura i badania, które potwierdziły ich pozytywny wpływ na uczniów (Daniau i Bélanger 2010; Krystalli 2010: 342; Alrajhi 2020). Pomimo tych zalet okazuje się jednak, że gry nie zawsze są brane pod uwagę w kontekście edukacyjnym, zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli (Brougère i Silva 2016; Buss 2024).

Na rozwój gier wpływa także sztuczna inteligencja. Dzięki pojawieniu się czatbotów czy innych programów wykorzystujących duże modele językowe uczniowie mogą obecnie generować tak zwane tekstowe gry fabularne, w których to oni od samego początku do końca decydują o przebiegu, temacie czy postaciach, a sztuczna inteligencja, uważnie analizując wpisywane przez uczniów prompty, odpowiednio kieruje rozgrywką.

Celem tego artykułu jest przybliżenie czytelnikom gry jako narzędzia dydaktycznego. Za punkt wyjścia została przyjęta definicja gry, a także jej wpływ na ogólny i językowy rozwój ucznia. W artykule omówiono również wyniki badań dotyczących popularności gier na lekcjach języka obcego oraz wyjaśniono niezbędne pojęcia z zakresu ludologii (nauki o grach), takie jak gry poważne czy gamifikacja. Przedstawiono także szczególny typ gry, jakim jest gra fabularna. W części praktycznej zaprezentowano sposób tworzenia tekstowej gry fabularnej za pomocą programu ChatGPT oraz pokazano, jak taką grę można wprowadzić na lekcję języka, a także zwrócono uwagę na korzyści wynikające z zastosowania takiego rozwiązania.

Gry a uczenie się

Na przestrzeni lat wielu badaczy próbowało jednoznacznie zdefiniować grę. Nie jest to jednak łatwe zadanie, biorąc pod uwagę, że wiele języków nie odróżnia pojęcia „gry" od „zabawy" i tłumaczy je tak samo (ang. *game*, fr. *jeu*, hiszp. *juego*). Najbardziej rozpowszechniona jest definicja Johana Huizingi, która pojawiła się w dziele *Homo Ludens*:

> Gra jest działaniem lub aktywnością dobrowolną, wykonywaną w określonych ramach czasowych i przestrzennych, zgodnie z regułą swobodnie zaakceptowaną, lecz całkowicie obowiązującą, mającą cel sam w sobie, towarzyszącą poczuciu napięcia i radości oraz świadomości bycia kimś innym niż w codziennym życiu. W ten sposób zdefiniowane pojęcie zdaje się obejmować wszystko, co nazywamy grą [...]: popisy zręczności, siły, umysłu, przypadku. (Huizinga 1938, za: Krystalli 2010: 338)

Inną definicję proponują autorzy raportu *Revue systématique des écrits* (1998–2004):

> Gra to sytuacja fikcyjna, fantastyczna lub sztuczna, w której jeden lub więcej graczy, postawionych w sytuacji konfliktu (wyzwania) przeciwko sobie nawzajem lub razem jako zespół przeciwko innym siłom, podlegają regułom, które porządkują ich działania pod kątem z góry określonego celu, takiego jak zwycięstwo lub zemsta. (Sauvé i in 2005: 13)

Przytoczone definicje pozwalają na wyłonienie podobieństw między grami a nauką języka obcego. W grze – podobnie jak w przypadku komunikacji w prawdziwym życiu, która wymaga od nadawcy dostosowania dyskursu do odbiorcy i wzięcia pod uwagę wielu czynników – opowieść umieszczona jest w pewnych realiach kulturowych, czasowych i językowych.

Ich obecność pozwala uczniowi zadać sobie pytanie o to, w jakim stopniu gra oddaje realia środowiskowe epoki lub państwa, którego języka się uczy. Pozwala to na zaangażowanie świadomości kulturowej i językowej gracza. Według Marca Prensky'ego (2001: 11) każda gra zawiera sześć podstawowych elementów: zasady, cele, informację zwrotną, konflikt, interakcję i reprezentację, na które można spojrzeć przez pryzmat ich zbieżności z nauką języków obcych.

Zarówno gry, jak i nauka języka są zarządzane przez zasób reguł. W grach zasady narzucają pewne ograniczenia, dzięki którym gracze podążają do celu tą samą ścieżką, a także pozwalają one na określenie, co jest sprawiedliwe, a co nie, przez co od razu widać, gdy ktoś ich nie przestrzega. Ucząc się języka obcego, również należy postępować zgodnie z jakimiś zasadami, nie tylko ściśle związanymi z językiem, lecz również sytuacyjnymi czy dyskursywnymi.

Tym, co odróżnia gry od innych form rozrywki, są cele i zadania. Są one często ustalane na początku, a chęć ich realizowania motywuje graczy do działania. Zasady oczywiście utrudniają osiągnięcie celu, ograniczając strategie dostępne dla graczy. Ucząc się języka, również orientujemy się na cel: możliwość płynnej komunikacji. Ważne jest, aby uczący się potrafił określić swoje cele, tak by lepiej kontrolować ich realizację. I w tym – tak w grach, jak i w nauce – istotna jest informacja zwrotna. W grze pozwala ona mierzyć postępy w realizacji celów. Dzięki niej gracze wiedzą, czy ich działania były pozytywne, czy negatywne, czy osiągnęli wyższy poziom. Również w nauce języków obcych informacja zwrotna odgrywa kluczową rolę, ponieważ pozwala uczniowi ocenić własne postępy, a także umożliwia dystansowanie się od procesu nauki przez analizę skuteczności stosowanych technik.

Innym ważnym aspektem i gry, i nauki języków obcych są pojawiające się konflikty i płynące z nich trudności. Gracz wchodzi w konflikt z rzeczywistym przeciwnikiem lub ze sztuczną inteligencją (AI), która stara się uniemożliwić mu postęp. Problem może także przybrać formę łamigłówki lub innej przeszkody, którą da się przezwyciężyć np. przez współpracę lub pracę zespołową. Trudności są naturalnym elementem procesu nauki języka – skutkują popełnianiem błędów, często demotywując, okazują się jednak niezbędne, gdyż rozwijają umiejętność rozwiązywania problemów. Między innymi dzięki pracy zespołowej w obu procesach zachodzą też interakcje. To choćby wspomniana już informacja zwrotna albo kontakt z innymi graczami – innymi użytkownikami języka. Gry, zwłaszcza online, sprzyjają tworzeniu społeczności, umożliwiając osobom o podobnych zainteresowaniach lub chcącym wymieniać się doświadczeniami nawiązywanie kontaktów mimo dzielącej ich odległości. Rozwija to kompetencję komunikacyjną, która jest niezbędna do skutecznego porozumiewania się w języku obcym.

Wspólnym mianownikiem gier i uczenia się języka jest wreszcie reprezentacja. Gra zawsze odnosi się do czegoś, coś przedstawia – bez względu na to, czy jest to abstrakcyjne, czy konkretne, bezpośrednie czy pośrednie. Akcja toczy się w określonym kontekście, a świat jest budowany z udziałem gracza. Podobnie jest w procesie nauki języka, który zawsze zachodzi w danym kontekście – uczący się dobiera środki językowe do sytuacji, w jakiej się znajduje.

Wpływ gier na uczniów

Pozytywny wpływ gier na proces uczenia się został potwierdzony w wielu badaniach na całym świecie. Oddziałują one na ogólne umiejętności poznawcze i językowe. W zakresie kompetencji poznawczych gry (zwłaszcza wideo) wspierają pamięć, uwagę, zdolności wizualno-przestrzenne, a także wielozadaniowość i zdolność do podejmowania szybkich decyzji (Greenfield i in. 1994; Calvert 2005, za: Berry 2011; Sosso i Ouali 2018). Poprawiają również zręczność, koordynację oko–ręka oraz umiejętność przewidywania. Co ciekawe, badania potwierdzają, że na mózg lepiej wpływają gry wideo niż tradycyjne gry logiczne, takie jak szachy lub warcaby (Sosso i Ouali 2018). Z kolei gry fabularne rozwijają kompetencje kulturowe, zdolności komunikacyjne, a także motywują do dalszego zdobywania wiedzy (Daniau i Bélanger 2010; González Osorio i in. 2020).

Jeśli chodzi o rozwój językowy, badania skupiają się głównie na rozbudowie zasobu słownictwa, który jest łatwo mierzalnym wskaźnikiem postępów (Klimova i Kacet 2017; Alrajhi 2020; Vestøl 2021). Gry mogą jednak wspierać także inne umiejętności językowe, takie jak: rozumienie tekstu (Yudintseva 2015), rozumienie ze słuchu (Reinders 2012 za: Alrajhi 2020: 369; Yudintseva 2015), płynność mowy, wymowa (Holland i in. 1999) oraz umiejętności komunikacyjne – szczególnie gry fabularne MMORPG (ang. *massively multiplayer online role-playing game*) umożliwiają interakcję z innymi graczami, w tym rodzimymi użytkownikami języka (Rankin i in. 2009; Reinders i Wattana 2014; 2015).

Warto jednak pamiętać o dwóch istotnych aspektach dotyczących efektywnego wykorzystania gier do nauki języków obcych. Po pierwsze, regularne korzystanie z nich przynosi lepsze efekty, co oznacza, że nauczyciele powinni uwzględniać sesje gry na lekcjach i zachęcać uczniów do korzystania z nich także poza szkołą. Takie podejście wspiera rozwój autonomii i sprzyja nieformalnemu uczeniu się. Po drugie, specyfika niektórych gier sprawia, że mają one większy wpływ na rozwój kompetencji receptywnych, takich jak rozumienie ze słuchu czy czytanie. Jednak skuteczność w dużej mierze zależy od rodzaju gry i jej dopasowania do celów edukacyjnych (Alrajhi 2020).

Gry wśród innych metod

Przytoczone wyniki badań dotyczących wpływu gier nasuwają pytanie o to, czy ich potencjał jest w pełni wykorzystywany w praktyce dydaktycznej. Gillès Brougère i Haydée Silva (2016) podjęli próbę odpowiedzi na to pytanie i przeprowadzili badanie, którego celem było sprawdzenie miejsca gier wśród innych metod nauki. Wzięło w nim udział 300 studentów uczących się języka francuskiego jako języka obcego. Badanie opierało się na ankiecie zawierającej 37 pytań podzielonych na cztery części dotyczące:

- uczenia się języka w kontekście formalnym (m.in. częstotliwość zajęć i powody podjęcia nauki danego języka);
- uczenia się języka w kontekście nieformalnym (m.in. sytuacje, w jakich jest możliwe praktykowanie języka, świadome strategie uczenia się poza zajęciami);
- praktyk ludycznych po francusku (m.in. częstotliwość grania, mechanizmy wyboru i rodzaje gier);
- informacji dotyczących uczestników (m.in. płeć, wiek czy doświadczenie z grami w języku ojczystym).

Wyniki badań pokazały, że media audiowizualne stanowią ważny filar nauki języków. Studenci najczęściej słuchają oryginalnych utworów i internetowych emisji radiowych (84%), czytają artykuły (79%) oraz oglądają filmy i programy telewizyjne (70%). Jedynie około 30% badanych w celu poprawy swoich kompetencji w języku obcym sięga po gry. Z badań wynika, że tylko 13% respondentów gra często, a 40% od czasu do czasu. Należy jednak zaznaczyć, że 57% studentów ma styczność z grą jedynie formalnie (na uczelni), co w znaczący sposób wpływa na to, po jakie gry sięga, gdyż większość z nich jest polecanych przez nauczyciela (52%), a dopiero w dalszej kolejności są to gry wybrane samodzielnie (36%) lub polecane przez znajomych (35%). Około 30% studentów korzysta z gier na smartfonach i komputerach, natomiast 25% używa w tym celu konsoli i komputerów. Podobny odsetek studentów preferuje gry tradycyjne.

Ostatnią z kwestii poruszonych w badaniach były subiektywne odczucia dotyczące pozytywnego wpływu gier na postęp w nauce języka francuskiego. Spośród osób biorących udział w ankiecie 62% stwierdziło, że granie w gry po francusku pozytywnie wpłynęło na ich znajomość języka. Przeciwnie uważało 21% osób, a zdania na ten temat nie wyraziło 17% ankietowanych. W tabeli 1 przedstawiono poszczególne obszary wskazane przez respondentów w trakcie badania.

Tab. 1. Tabela podsumowująca wypowiedzi uczestników badania Brougère i Silva (2016)

KATEGORIA OCENIANA PRZEZ UCZESTNIKÓW BADANIA	UCZESTNICY BADANIA, KTÓRZY WYBRALI ODPOWIEDŹ „ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM" NA PYTANIE O TO, CZY GRY WPŁYNĘŁY POZYTYWNIE NA ICH POSTĘPY W NAUCE JĘZYKA FRANCUSKIEGO (W PROC.)
słownictwo	43
czytanie	35
rozumienie ze słuchu	33
ogólny rozwój umiejętności mówienia	32
pewność siebie w posługiwaniu się językiem francuskim	32
płynność wypowiedzi	29
gramatyka i pisanie	28
zabieranie głosu	27
kultura	25

Źródło: opracowanie własne.

Poza przytoczeniem wspomnianych badań chciałbym odnieść się także do wyników przeprowadzonej w ramach mojej pracy magisterskiej ankiety, w której zapytałem uczestników o to, czy wykorzystują gry w nauce języka obcego, a także, czy taki sposób nauki był polecany przez ich nauczycieli w szkole (Buss 2024). Badanie, choć przeprowadzone na niewielkiej grupie, pozwoliło stwierdzić, że ta forma nauki nie była nigdy polecana przez nauczycieli, a uczestnikom zdarzało się sięgać po gry w celach edukacyjnych, jednak było to raczej pasywne odbieranie treści, tzn. zawartość gry nie była przedmiotem dalszych ćwiczeń bądź analiz. Warto tutaj podkreślić, że uczestnicy na ogół sięgali po grę dla relaksu, a nie dla nauki. Jedna z odpowiedzi wskazywała wręcz na to, że obcy język, w jakim była realizowana gra, przeszkadzał w skupieniu się na rozgrywce.

Wspomniane badania pozwalają wnioskować, że gry nie są tak często wykorzystywane jak inne metody nauczania, mimo że większość badanych zauważyła ich pozytywny wpływ na ogólny rozwój językowy. Powodów tego stanu rzeczy może być kilka, m.in. brak świadomości pozytywnego wpływu gier na proces zdobywania wiedzy, traktowanie gier jedynie jako rozrywki, zbyt mała popularność gier wśród nauczycieli czy brak opracowanej metodyki dotyczącej wykorzystania gier na lekcjach języka obcego.

Gamifikacja i gry poważne

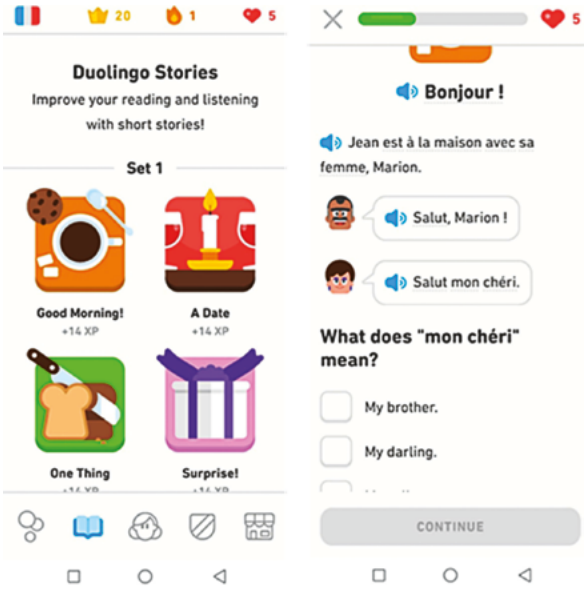
Rozważając temat gier i ich zastosowania w edukacji, nie sposób pominąć dwóch konceptów o kluczowym znaczeniu: gamifikacji (grywalizacji) oraz tzw. gier poważnych. Związane z nimi mechanizmy są powszechnie wykorzystywane w nauce języków obcych, wspierając zarówno motywację uczniów, jak i rozwój ich umiejętności.

Terminu gamifikacja po raz pierwszy użył w 2003 roku holenderski matematyk Johan Van Benthem, który stwierdził, że „każde zadanie logiczne może zostać zgamifikowane" (2003: 2). Zgodnie z definicją zaproponowaną przez autorów referatu *From Game Design Elements to Gamefulness* (2011) termin ten oznacza wykorzystanie gier i typowych dla nich konceptów w sytuacjach, które nie są bezpośrednio związane z grą. Jednak – jak to podkreślają Karl Kapp (2012) i Michael Sailer ze współautorami (2017) – nie jest to gotowy produkt, lecz proces. Twórcy wybierają i dodają elementy z gier, aby stworzyć przypominający je produkt. Richard Landers (2015) wśród nich wymienia: język akcji, ewaluację, konflikt, wyzwanie, środowisko, fikcję, ludzką interakcję, immersję reguł. Inne określenia tego konceptu w literaturze to „gamifikacja edukacyjna", „uczenie się oparte na grze", „nauczanie ludyczne" (Perry 2012: 9). Celem gamifikacji jest zachęcenie uczniów do regularnej nauki, a także stałe podnoszenie

ich motywacji poprzez stosowanie elementów znanych z gier, takich jak: rankingi, rywalizacja czy atrakcyjny, kolorowy interfejs. Szczególnie ważna jest tutaj motywacja, którą można wzmacniać, wykorzystując zasady tzw. *sugar-coating education*, nawet jeśli nie idzie za tym zwiększenie wiedzy uczniów (Genevois 2004 za: Kirriemuir i McFarlane 2004).

W jaki sposób wykorzystuje się zatem to zjawisko w edukacji językowej? Jednym z najpopularniejszych przykładów są aplikacje służące do nauki języka, takie jak Duolingo, do złudzenia przypominające grę. Użytkownik ma do dyspozycji określoną liczbę żyć, które traci w przypadku udzielenia złej odpowiedzi. Kolejne zagadnienia leksykalne czy gramatyczne są sygnalizowane punktami na ścieżce, a złota obwódka wokół nich informuje uczącego się o poczynionych postępach niczym o przejściu na kolejny poziom w grze. Aplikacja stosuje również szeroki wachlarz zadań: rozumienie ze słuchu, tłumaczenia, łączenie elementów w pary, interaktywne, krótkie historyjki. Za poprawnie wykonane lekcje uczeń otrzymuje punkty, które może przeznaczać na większą liczbę żyć oraz inne funkcjonalności usprawniające rozgrywkę. Aplikacja zachęca również do regularnej nauki poprzez przyznawanie dodatkowych punktów doświadczenia za codzienne wykonanie lekcji, także przez internetowy ranking, w którym gracze podzieleni są na ligi, a przejście do następnej możliwe jest tylko dla tych, którzy regularnie wykonują lekcje – według zasady, że im wyższa liga, tym lepsza nagroda. Dzięki wprowadzeniu tych mechanizmów nauka języka obcego ma być przyjemnością dla ucznia i dobrą zabawą, a krótkie lekcje mają sprawiać, że nie ma konieczności spędzania dziennie dużej ilości czasu na nauce. Dodatkowo wszystko podane jest w atrakcyjnej dla oka formie. Pomimo tych zalet warto jednak pamiętać, że jest to produkt komercyjny, co przekłada się na pewne ograniczenia w wersji bezpłatnej, takie jak: limit liczby żyć, reklamy czy brak funkcji opartych na sztucznej inteligencji dostępnych w wersji płatnej.

Rys 1. Interfejs aplikacji Duolingo



Źródło: aplikacja Duolingo.

Elementy gamifikacji spotykamy również w codziennym życiu. Przykładem są programy lojalnościowe oferowane przez największe dyskonty czy marki odzieżowe, zachęcające klientów do zdobywania punktów i osiągania kolejnych poziomów w zamian za atrakcyjne benefity. Tego rodzaju mechanizmy działają na podobnych zasadach co gry, motywując użytkowników poprzez rywalizację, nagrody i postępy.

Drugim istotnym zjawiskiem są gry poważne, których celem jest wsparcie procesu nauczania, na co zwracają uwagę Éric Sanchez i Margarida Romero (2020): „Nie uczymy się lepiej, grając. Uczymy się lepiej, grając w gry, które zostały stworzone według jasnych celów nauki". Nie wystarczy po prostu grać w jakąkolwiek grę, aby dana umiejętność zapisywała się automatycznie w naszej pamięci. Żeby gra była skuteczna, musi być odpowiednio dostosowana do sytuacji uczenia się. Z tego względu badacze stworzyli termin „gry poważne" na oznaczenie tych służących do osiągnięcia pewnych celów edukacyjnych. Warto tutaj dodać, że taką grą może zostać każda, bez względu na gatunek, chociaż najczęściej używa się tego pojęcia w stosunku do gier wideo. Twórca terminu, Clark Abt, charakteryzował takie gry jako te, w które gramy nie po to, aby się odprężyć, lecz po to, aby się czegoś nauczyć, co jednak nie oznacza, że nie mogą one być zabawne lub atrakcyjne dla uczniów (za: Djaouti i in. 2011: 4). Twórcy nadają im jednak starannie określony cel edukacyjny.

W 2011 r. Vincent Berry dokonał podziału gier poważnych na dwie kategorie. Pierwsza dotyczy tych, które w eksplicytny sposób wpisują elementy szkolne w strukturę rozgrywki, np. dzielą materiał z wielu dziedzin (matematyki, historii, geografii bądź języków obcych)

na krótkie zadania czy warsztaty dydaktyczne. W grze często pojawia się jakaś postać, która niczym nauczyciel zachęca ucznia do dalszych działań lub prosi o ponowne rozwiązanie problemu, co jest swego rodzaju informacją zwrotną. Do udziału zachęcają uczniów żywe kolory, dziecięce głosy oraz postacie znane z kreskówek. Przykładem takiej gry na rynku polskim może być *Koziołek Matołek wynalazca* wydawnictwa Aidem Media (www.youtube.com/watch?v=9tQ4EDI6_Uk).

Drugą kategorią gier wg Berry'ego są te, które pierwotnie powstały w celu dostarczenia przyjemności i służą jako sposób spędzenia wolnego czasu, ale także mogą dostarczać wartości edukacyjnych i stwarzać okazje do nauki. Przykładem jest polska gra *Wiedźmin* stworzona przez studio CD Projekt Red na podstawie książek Andrzeja Sapkowskiego (www.thewitcher.com/pl/witcher1). Mimo że została powstała głównie w celach rozrywkowych, dostarcza również wiele cennej wiedzy na temat mitologii słowiańskiej czy rodzimych wierzeń. Dodatkowo zmieniając język gry lub napisów, możemy również ćwiczyć umiejętności językowe.

Gry poważne stanowią zatem użyteczne narzędzie, które można efektywnie wykorzystać zarówno w klasie, jak i w samodzielnej pracy w domu. Gry mogą pomóc nauczycielowi w osiągnięciu założeń edukacyjnych, a przy okazji także zainteresować uczniów tą formą pracy.

Rys. 2. Domyślny ekran gry *Koziołek Matołek wynalazca*

Źródło: gra *Koziołek Matołek wynalazca* (www.youtube.com/watch?v=9tQ4EDI6_Uk).

Gry fabularne pośród innych typów gier

Gra fabularna (ang. *role-playing game*, RPG) polega na wcielaniu się gracza w postać posiadającą pewien zestaw umiejętności. Wraz z innymi postaciami (graczami) uczestniczy on w z góry ustalonym scenariuszu (przygodzie), którego pomyślne ukończenie jest warunkiem zwycięstwa. W wersji tradycyjnej gracze spotykają się w umówionym miejscu, a jeden z nich zostaje mistrzem gry, czyli swego rodzaju narratorem, który dba o przebieg rozgrywki i reaguje na decyzje oraz akcje graczy. Sama rozgrywka może trwać nawet kilka godzin, wszystko zależy od stopnia skomplikowania danego scenariusza. W wersji komputerowej gracz wciela się albo w konkretną postać, którą steruje (np. w grze *Wiedźmin* gracz wciela się w tytułowego wiedźmina), albo może stworzyć własną postać od podstaw. Można także wejść w interakcję z innymi graczami za pomocą internetu, czyli wziąć udział w tzw. grach fabularnych online (ang. *massively multiplayer online role-playing game*, MMORPG).

Koncepcja gier fabularnych wywodzi się z obserwacji zachowań ludzi, a zwłaszcza dzieci, które głównie poprzez zabawę nabywają umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie oraz odnajdują swoje miejsce w grupie. Każdy z nas zresztą przyjmuje różne role w życiu – nauczyciela, partnera, dziecka czy rodzica. Gra fabularna jest zatem niejako czymś naturalnym dla człowieka, co potwierdzają słowa Gillesa Brougère, że zabawa w udawanie może być podstawową strukturą antropologiczną gry, czyli uniwersalnym sposobem, w jaki człowiek poznaje i interpretuje świat od najmłodszych lat (Brougère 1995 za: Daniau 2005: 29),

W XVIII wieku społeczeństwa zachodnie zaczęły interesować się miejscem gry i zabawy w edukacji dziecięcej. Tematyce tej przyglądał się m.in. Jean-Jacques Rousseau, a na przestrzeni dekad była ona rozwijana i badana przez wielu pedagogów. Początek rozkwitu gier fabularnych przypadł jednak na XX wiek, a podwaliny pod przyszłe scenariusze położyli tacy pisarze jak Howard Lovecraft czy John R.R. Tolkien. Jednym z propagatorów wykorzystania gier fabularnych do innych celów niż rozrywka był doktor Moreno, który wprowadził w 1923 roku fabularną grę terapeutyczną (Moreno 1965 za: Daniau 2005: 17, 33), będącą elementem psychoterapii w grupach. W 1944 roku John von Neumann i Oskar Morgenstern

opublikowali pracę pt. *Teoria gier i zachowanie ekonomiczne*, która jeszcze bardziej wzmocniła rodzące się zainteresowanie dotyczące zachowań ludycznych. Powstawały w tym czasie również gry dostosowane do potrzeb kształcenia dorosłych, dzięki którym zachęcani byli oni do eksplorowania nowych sytuacji, testowania swoich zdolności improwizacyjnych, otwierania się w sposób zabawowy na użycie języka obcego, a także do zarządzania relacjami interpersonalnymi, co pozwalało im odkryć swoje postawy i sposób interakcji z innymi, zwłaszcza w kontekście zawodowym (Daniau 2005: 36).

Kolejnym ważnym momentem dla rozwoju gier fabularnych był rok 1974, kiedy to została wydana gra *Dungeons & Dragons* (www.dndbeyond.com), bezpośrednio inspirowana uniwersum Tolkiena, co przyczyniło się do tego, że gry fabularne stały się „prawdziwym fenomenem społecznym" (Daniau 2005: 39). Lata 80. XX w. to pojawienie się produktów łączących gry z edukacją, w tym również licznych rodzajów gier fabularnych. Obecnie mogą one przybierać wiele form, takich jak: tradycyjne RPG, komputerowe (ang. *computer role-playing game*, cRPG), online (MMORPG) lub rozgrywki w terenie tzw. LARP-y (ang. *live action role-playing*, LARP).

Pojawienie się narzędzi opartych na sztucznej inteligencji było kolejnym krokiem ułatwiającym stworzenie własnej gry fabularnej w ułamku kilku sekund, na dowolny temat, będąc jedynie ograniczonym przez swoją wyobraźnię. Od stworzenia pełnowymiarowej gry dzieli nas wpisanie pierwszego, prostego prompta, a system wykona za nas resztę pracy.

Z uwagi na przytoczone wyżej pozytywne aspekty wykorzystania gier oraz powszechny dostęp do wielu narzędzi SI chciałbym zaprezentować tworzenie przykładowej gry z wykorzystaniem ChatGPT.

Praktyczne wykorzystanie programu ChatGPT do stworzenia gry fabularnej

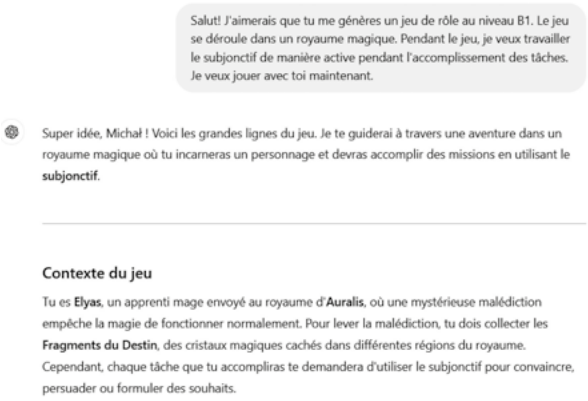
Ponieważ uczę języka francuskiego, zaprezentowane w przykładach prompty będą generowane w tym języku. Na pierwszym zrzucie ekranu (rys. 3) widoczny jest początkowy prompt, w którym poprosiłem AI o stworzenie gry w fikcyjnym królestwie. Celem rozgrywki miało być ćwiczenie trybu *subjonctif* (wybrany poziom językowy – B1). Jak widać, czatbot wygenerował pierwszą odpowiedź wprowadzającą w kontekst gry. Wcielamy się w postać Elyasa, który musi uratować królestwo Auralis.

Kolejna wygenerowana wiadomość (rys. 4) wprowadza w pierwszą misję, realizowaną na brzegu jeziora, którego strażniczką jest Nyrelle. Już na tym etapie można dostrzec, że wypowiedzi Nyrelle zawierają tryb *subjonctif*, dzięki czemu uczniowie od pierwszej chwili mogą na niego zwrócić uwagę i się z nim oswajać. Następnie czatbot prosi gracza o odpowiedź z użyciem trybu *subjonctif*. Aby przetestować tę opcję, wpisałem najpierw niepoprawne zdanie w zwykłym trybie oznajmującym. Co ciekawe, czatbot wykrył błąd i czekał, dopóki nie wpisałem poprawnej formy.

Na rys. 5 widać już prawidłową wersję i pozytywną odpowiedź strażniczki, która nawet komentuje moją poprawkę, mówiąc, że „uczę się szybko". W następnej wiadomości system generuje dalszą część fabuły oraz zachęca do podjęcia decyzji. Rozgrywka może trwać do momentu ustalonego przez grę, możemy też sami ją skrócić, prosząc o szybsze zakończenie.

Jak możemy wprowadzić grę na naszych lekcjach? Jest na to kilka sposobów. Jeżeli mamy małą grupę i ograniczone możliwości sprzętowe, uczniowie mogą zaproponować uniwersum, w którym ma się rozgrywać gra, a nauczyciel może

Rys. 3. Początkowy prompt służący do stworzenia gry oraz wygenerowany kontekst



Źródło: ChatGPT.

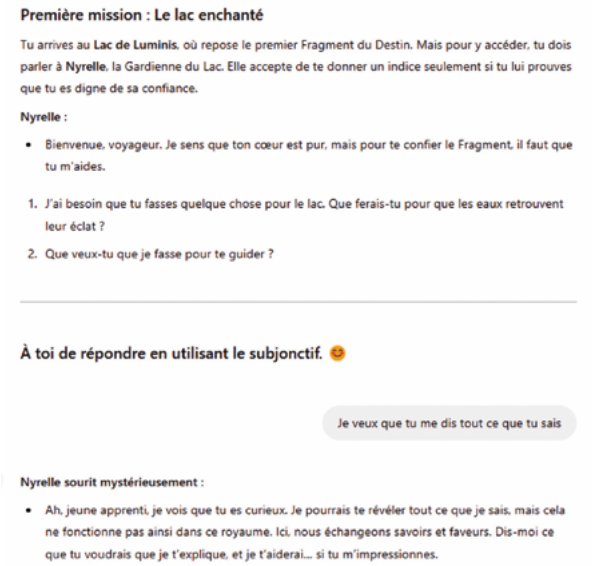
na tej podstawie wpisywać prompty. Uczniowie powinni mówić w języku obcym, dzięki czemu będą ogólnie doskonalić tę umiejętność, a także ćwiczyć wyrażanie swojej opinii. Poza tym będą musieli na bieżąco reagować na generowaną treść, co wspomoże rozumienie tekstu pisanego.

Jeżeli klasa jest liczniejsza, można podzielić uczniów na grupy, pary lub nawet zaproponować pracę indywidualną (w tym przypadku każdy będzie mógł maksymalnie dopasować rozgrywkę do własnych preferencji). W przypadku tego trybu pracy uczniowie będą sami wpisywać prompty, co będzie od nich wymagało dbania o poprawność językową i pozwoli ćwiczyć pisanie. Możemy również zachęcić ich do dyskusji na temat promptów w języku obcym. Na koniec zajęć uczniowie (indywidualnie, w parach lub grupach) mogą zaprezentować efekty swojej pracy przed całą klasą. Prezentacja może odbyć się w języku obcym, co będzie świetną okazją do przećwiczenia sprawności mówienia w sytuacji komunikacyjnej.

Oczywiście praca z grą niesie ze sobą również pewne ograniczenia, które nauczyciel musi uwzględnić przed rozpoczęciem rozgrywki. Po pierwsze, są to ograniczenia natury technicznej. ChatGPT wymaga nieustannego dostępu do internetu, aby móc generować zawartość. Po drugie, zdecydowanie wygodniejsze jest korzystanie z programu ChatGPT na komputerze, a nie w telefonie, dlatego warto zadbać o dostęp do szkolnej sali informatycznej, aby zapewnić komfort rozgrywki. Po trzecie, barierą może być również poziom językowy, jednak można go dostosować do poziomu uczniów, którzy mogą prosić ChatGPT o dodatkowe wyjaśnienia bądź tłumaczenia.

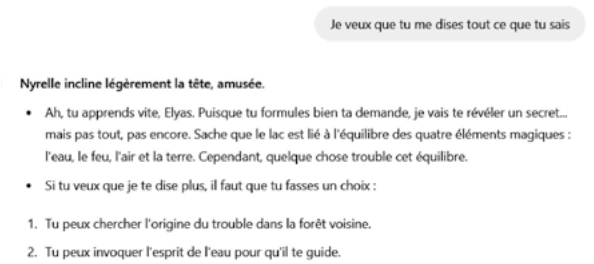
Uczniowie mogą również korzystać z tej formy nauki w domu. Dzięki zalogowaniu się swoim kontem Google mogą zapisać dialog z botem ChatGPT i kontynuować rozgrywkę przed własnym komputerem. To rozwiązanie sprawdzi się, gdy uczniom nie uda się dokończyć rozgrywki na lekcji lub gdy będą chcieli po prostu ją kontynuować. Jeżeli chodzi o praktyczne zastosowanie, warto zostawić swobodę działania nauczycielom, którzy najlepiej znają swoje klasy i wiedzą, jaki tryb gry oraz zasady najlepiej się sprawdzą podczas zajęć.

Rys. 4. Pierwsza misja w grze oraz niepoprawna odpowiedź



Źródło: ChatGPT.

Rys. 5. Poprawiona odpowiedź gracza oraz kontynuacja rozgrywki



Źródło: ChatGPT.

Podsumowanie

Wprowadzenie gier na lekcję języka obcego pozwoli uczniom odkryć świat nauki języków obcych od zupełnie innej strony niż standardowe zajęcia. Dzięki temu będą mogli zrozumieć, że nauka ta nie ogranicza się do lekcji w szkole czy do podręcznika, lecz może się stać ciekawą i oryginalną przygodą, która da się przenieść w zacisze domowe i realizować w zupełnie nowych okolicznościach. Warto proponować taką formę nauki i pokazywać, jak łączyć przyjemne z pożytecznym, zwłaszcza jeżeli nasi uczniowie lubią grać na komputerze lub konsoli. Należy jednak pamiętać o zagrożeniach związanych z nadmiernym użytkowaniem gier, a także o tym, by nauka w ten sposób zawsze łączyła się z innymi metodami, co pozwoli na osiągnięcie jeszcze lepszych efektów. Warto byłoby również zbadać szerzej kwestię użytkowania gier w celach edukacyjnych w Polsce, co pozwoliłoby na sformułowanie wniosków na temat praktyk ludycznych uczniów na różnych poziomach edukacyjnych i językowych.

BIBLIOGRAFIA

→ Alrajhi, A.S. (2020), *EFL Learner's Beliefs Concerning the Effects of Accumulative Gaming Experiences on the Development of their Linguistic Competence*, „Electronic Journal of Foreign Language Teaching", nr 17(2), s. 367–380.

→ Benthem, J. Van (2003), *What Logic Games are Trying to Tell Us* [raport], Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, <eprints.illc.uva.nl/id/eprint/89/1/PP-2003-05.text.pdf>, [dostęp: 10.11.2024].

→ Berry, V. (2011), *Jouer pour apprendre: est-ce bien sérieux? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage*, „Canadian Journal of Learning and Technology", nr 37(2), s. 1–14.

→ Brougère, G., Silva, H. (2016), *Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères*, „Synergies Mexique", nr 6, s. 57–68.

→ Buss, M. (2024), *Développer la compétence lexicale avec les jeux vidéo dans le cadre du travail autonome* [nieopublikowana praca magisterska], Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

→ Daniau, S. (2005), *Jeu de rôle formatif et maturation des adultes – Co-recherche-action-formation et approche écobiopsychosociale* [rozprawa doktorska], Université Paul Valéry de Montpellier 3.

→ Daniau, S., Bélanger, P. (2010), *Jeu de rôle ludique et apprentissage: applications formatives et transformation de l'individu*, [w:] J. Bédard, G. Brougère (red.), *Jeu et apprentissage: Quelles relations?*, Québec: Éditions du CRP, s. 203–226.

→ Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011), *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*, referat przedstawiony na konferencji MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland.

→ Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J.P., Rampnoux, O. (2011), *Origins of Serious Games*, [w:] M. Ma, A. Oikonomou, L. Jain (red.), *Serious Games and Edutainment Applications*. Londyn: Springer, s. 25–43.

→ González Osorio, J.A., Cano, R.R., Ruiz Victoria, J.D. (2020), *The Impact of Using Video Games for the Development of the Knowledge Component of the Intercultural Communicative Competence on Students of First Semester* [Trabajo de licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés], Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Bellas Artes y Humanidades.

→ Greenfield, P., de Winstanley, P., Kilpatrick, H., Kaye, D. (1994), *Action Video Games and Informal Education: Effects on Strategies for Dividing Visual Attention*, „Journal of Applied Developmental Psychology", nr 15, s. 105–123.

→ Holland, V.M., Kaplan, J.D., Sabol, M.A. (1999), *Preliminary Tests of Language Learning in a Speech-Interactive Graphics Microworld*, „CALICO Journal", nr 16(3), 339–360.

→ Kapp, K. (2012), *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, Zurych: Pfeiffer.

→ Klimova, B., Kacet, J. (2017), *Efficacy of Computer Games on Language Learning*, „TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology", nr 16(4), s. 19–26.

→ Kirriemuir, J., McFarlane, A. (2004), *Literature Review in Games and Learning*, HAL Futurlab Research Report, hal-00190453.

→ Krystalli, P. (2010), *Les jeux vidéo en classe de FLE*, Saloniki: Uniwersytet Arystotelesa w Salonikach, s. 336–348, <www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/krystalli.pdf>, [dostęp: 14.11.2024].

→ Landers, R. (2015), *Developing a Theory of Gamified Learning*, „Simulation & Gaming", nr 45(6), s. 752–768.

→ Von Neumann, J., Morgenstern, O. (1953). *Theory of Games and Economic Behavior* (3rd ed.), Princeton University Press.

→ Perry, B. (2012), *Effet de l'implémentation d'Explorez, jeu basé sur la quête et la réalité augmentée, sur la motivation d'apprenants de français langue seconde (FL2): une étude de cas* [nieopublikowana praca magisterska], Departament of French, BA: University of Victoria.
→ Prensky, M. (2001), *Fun, Play and Games: What Makes Game Engaging, [w:] tegoż (red.), Digital Game-Based Learning* [rozdział 5], New York: McGraw-Hill, s. 105–144.
→ Rankin, Y., Morrison, D., McNeal, M., Gooch, B., Shute, M. (2009), *Time Will Tell: In-Game Social Interactions that Facilitate Second Language Acquisition*, [w:] R.M. Young (red.), *Proceedings of the 4th International Conference on Foundations of Digital Games*, New York: ACM, s. 161–168.
→ Reinders, H., Wattana, S. (2014), *Can I say Something? The Effects of Digital Gameplay on Willingness to Communicate*, „Language Learning & Technology", nr 18(2), s. 101–123.
→ Reinders, H., Wattana, S. (2015), *Affect and Willingness to Communicate in Digital Game-Based Learning*, „ReCALL", nr 27, s. 38–57.
→ Sailer, M., Hense, J.U., Mandl, H., Klevers, M. (2017), *How Gamification Motivates: An Experimental Study of the Effects of Specific Game Design Elements on Psychological Need Satisfaction*, „Computers in Human Behavior", nr 69, s. 371–380.
→ Sanchez, É., Romero, M. (2020), *Apprendre en jouant*, Paris: Retz.
→ Sauvé, L., Renaud, L., Kauffman, D., Samson, G., Doré-Bluteau, V., Bourbonnière, J., Bujold, P. (2005), *Revue systématique des écrits (1998–2004) sur les fondements conceptuels du jeu, de la simulation et du jeu de simulation* [raport z projektu], <www.savie.qc.ca/savie2005/publications/fichiers/rapport-fondements2005-vf.pdf> [dostęp: 16.11.2024], Québec: SAVIE et SAGE.
→ Sosso, F., Ouali, H. (2018), *Jeux vidéo et santé mentale*, „Med Sci Paris", nr 34(8–9), s. 640–642.
→ Vestøl, G. (2021), *Utilisation des jeux vidéo commerciaux dans l'enseignement de FLE en Norvège. Une recherche-action sur leur potentiel dans l'apprentissage du français* [nieopublikowana praca magisterska], Universitetet i Bergen.
→ Yudintseva, A. (2015), *Game-Enhanced Second Language Vocabulary Acquisition Strategies: A Systematic Review*, „Open Journal of Social Sciences", nr 3, s. 101–109.

MICHAŁ BUSS Absolwent filologii romańskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, aktywny student oraz lektor języka francuskiego. Zafascynowany neurodydaktyką oraz nowymi technologiami w nauczaniu i uczeniu się języków obcych; na swoich zajęciach łączy przyjemne z pożytecznym.