



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра русского языка и литературы

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
(магистерская диссертация)

На тему Обучение русскому языку иностранных студентов с использованием  
игровых технологий

Исполнитель Курбатова Дарья Владимировна  
(фамилия, имя, отчество)

Руководитель кандидат филологических наук,  
(ученая степень, ученое звание)  
Хельмянова Юлия Сергеевна  
(фамилия, имя, отчество)

«К защите допускаю»

Заведующий кафедрой   
(подпись)

кандидат педагогических наук, доцент  
(ученая степень, ученое звание)

Кипнес Людмила Владимировна  
(фамилия, имя, отчество)

«25» июня 2017 г.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

2017



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра русского языка и литературы

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

На тему: Обучение русскому языку иностранных студентов  
с использованием игровых технологий

Исполнитель \_\_\_\_\_ Курбатова Дарья Владимировна \_\_\_\_\_  
(фамилия, имя, отчество)

Руководитель \_\_\_\_\_ кандидат филологических наук \_\_\_\_\_  
(ученая степень, ученое звание)  
\_\_\_\_\_ Хельмянова Юлия Сергеевна \_\_\_\_\_  
(фамилия, имя, отчество)

«К защите допускаю»  
Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_ (подпись)  
\_\_\_\_\_ кандидат педагогических наук, доцент \_\_\_\_\_  
(ученая степень, ученое звание)  
\_\_\_\_\_ Кипнес Людмила Владимировна \_\_\_\_\_  
(фамилия, имя, отчество)

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 г.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ  
2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....   | 4  |
| ГЛАВА I. ИГРА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ .....   | 8  |
| 1.1 Историко-культурное осмысление игры .....   | 8  |
| 1.2. Характеристика игр с различных точек зрения .....  | 21 |
| 1.3. Типологическая классификация игр .....   | 24 |
| 1.4. Игра как педагогическая технология .....   | 26 |
| 1.5. Классификации игр в методике преподавания .....  | 30 |
| Выводы.....   | 32 |
| ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА<br>ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ..... | 34 |
| 2.1. Место игровых технологий в методике преподавания РКИ .....                                   | 34 |
| 2.2. Анализ представленности игровых технологий в учебных пособиях<br>по РКИ.....                 | 46 |
| Выводы.....   | 68 |
| Заключение .....  | 69 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....   | 72 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ .....  | 80 |

## ВВЕДЕНИЕ

Современная методика преподавания русского языка как иностранного предполагает задействование самых разнообразных форм оптимизации учебного процесса. Совершенствование организации учебной деятельности студентов должно быть направлено на повышение эффективности обучения чужой лингвистической системе вместе с активизацией навыков коммуникации, при этом теоретические и практические знания иностранные обучающиеся должны получать в единстве. Изучение русского языка как иностранного является первостепенной необходимостью для студентов-иностранцев, поскольку с самого начала в России они включаются в ситуацию активного общения, будь то межличностные контакты, предполагающие определенный уровень владения лингвокультурологической нормой, или учебная ситуация, в которой знание русского языка обуславливает получение профессиональной компетенции. Следовательно, современная методика преподавания русского как иностранного должна предлагать такую форму познавательной деятельности, которая позволяла бы иностранцу в единстве постигать различные аспекты русского языка: лингвистический, коммуникативно-прагматический, лингвокультурологический.

Именно поэтому в последнее время в лингводидактических работах [Щукин, Азимов 2009; Верещагин, Костомаров 1999; Барышникова 2000; Зиновьева, Юрков 2006; Молчановский 1998; Соловова 2002 и др.] подчеркивается значимость игровых методов, которые способны моделировать ситуации языкового общения, создавать условия для формирования коммуникативных навыков, а также в особой, привлекательной для обучающихся форме преподносить основы языковых

знаний. Формирование коммуникативной компетенции в условиях дидактических игр было проанализировано в работах А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, Е.В. Душиной, И.В. Бимурзиной, Л.Е. Азариной [Зимняя 1978; Леонтьев 1971; Душина 2014; Бимурзина 2013; Азарина 2009], концепции формирования речеповеденческих тактик иностранцев посвящены работы известных отечественных лингвистов Костомарова В. Г. [Костомаров 1982] и Митрофановой О. Д. [Митрофанова 1994]. Игровые формы преподавания русского языка активизируют гносеологический импульс обучающихся, предлагая модель проблемного обучения, интегрирующего теоретические и практические усилия его участников [Вербицкий 1999; Давыдов 1980]. На наш взгляд, игра может повысить коэффициент полезного действия всех образовательных систем на любом их уровне, поскольку она имеет важнейшее значение для активизации личного потенциала, аккумулирует деятельностный, творческий подход обучающихся.

**Цель** настоящей работы – проанализировать игровые формы работы при обучении русскому языку как иностранному, способствующие развитию и совершенствованию речевых умений и навыков.

**Объектом** исследования являются игровые формы обучения.

**Предмет** исследования – методика использования игровых технологий как средства активизации познавательного интереса при овладении русским языком иностранными учащимися.

Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

- рассмотреть понятие игры в историко-культурном и философском осмыслении от античности до наших дней;
- представить феномен игры в современных гуманитарных дисциплинах;
- изучить понятие игры как объект педагогической науки;

- проанализироватьосновные методические пособия и учебники, предлагающие игровые формы обучения русскому языку как иностранному;
- разработать систему игр для РКИ на различных этапах обучения.

**Актуальность исследования** обусловливается: во-первых, общеобразовательными тенденциями в рамках подготовки иностранных обучающихся, переходом от классического педагогического обучения к формам проблемного обучения с включением элементов игровых форм, во-вторых, направлением нашей работы, в которой рассматриваются различные методические разработки, учебные пособия на предмет выявления их эффективности при практическом применении, а также систематизируются современные исследования, посвященные игровым формам работы с иностранцами.

В процессе работы были использованы следующие **методы и приемы** исследования: системный анализ лингвистической, психолого-педагогической, культурологической литературы, используемый для определения научной базы исследования; общенаучные методы изучения и обобщения, анализа и синтеза.

**Теоретическая значимость**исследования заключается в обобщении философских, научных и методических взглядов на феномен игры, а также анализе основных методических пособий и учебников с целью выявить использование игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному.

**Практическая значимость** работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы на занятиях по русскому языку как иностранному, при составлении учебно-методических пособий как для традиционного обучения, так и для интенсивных курсов; в лекционных и практических курсах по методике преподавания РКИ.

**Структура работы.**Диссертационное исследование общим объемом 99 страниц состоит из введения, двух глав, заключения, списка

использованной литературы приложения, содержащего разработки игровых  
упражнений для РКИ.

## **ГЛАВА I. ИГРА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **1.1 Историко-культурное осмысление игры**

Игра является сложным объектом современного научного знания. С одной стороны, это одна из универсалий всей человеческой культуры, которая взаимодействует с ней, влияет на нее и проникает в различные сферы человеческой деятельности [Апинян 2003]. С другой стороны, она по-разному рассматривается в ряде дисциплин (философия, психология, педагогика), отличающихся своей методологией

Из-за множественности исследовательских подходов к феномену игры, в работе выделяются определенные теоретические ракурсы осмысления этого феномена, акцентирующие внимания на отдельных его аспектах: философско-антропологический, эстетико-культурологический, социально-психологический, лингвистический. В данной главе приводится историческая парадигма исследования этого феномена, а также описываются существующие в современном гуманитарном знании точки зрения на механизмы порождения игры, внутреннюю структуру и различные прикладные аспекты.

Изучением диалектики игры занимались еще античные философы Платон и Аристотель [Бычков 2004]. В то время игра еще не являлась философским термином, поэтому можно говорить только о некоторых обобщенных философских представлениях об этом феномене. Например, Платон не разделял игры на музыкальных инструментах, игры физического характера и детские игры (отсутствие такого различения встречаем позже и у Й. Хейзинга [Хейзинга 1992]). Игру Платон определял как естественное состояние человеческой природы. Пользуясь приемом антиномий, он, с одной стороны, выделял ее развлекательную функцию, характеризуя ее как



далекое от «мудрости», «истины» развлечение, однако указывал и на то, что, играя, можно познавать истину [Лосев 2000: 50].

Аристотель развивает мысль своего предшественника в своем последнем труде «Политика» [Доватур 1983], акцентируя внимание на педагогическом аспекте игры, через которую в человеке может быть осуществлено полное развитие человеческой природы. Игра должна была постепенно переходить в трудовую деятельность, приучая ребенка ко взрослой жизни, и именно при таком переходе не терялась нравственная составляющая, границы которой в игре, как известно, размываются.

Аналогичным образом складываются представления об игре и в работах риториков Древнего Рима: они считали, что игра обязана обучать аксиологическим нормам и развивать в ребенке потребность побеждать, завоевывать. Игра в Древнем Риме была полигоном для выработки стойкости, непоколебимости, военных качеств у детей аристократов. В то же время игра лежала в основе политических интриг, предвыборных агитаций, геноцида рабского населения [Апициян 2003].

Для нас эти рассуждения важны тем, что по заданному направлению научной мысли развивались дальнейшие философские представления об игре, и тем, что изначально в игре на теоретическом уровне была выделена воспитательная прикладная функция, которая позднее была положена в основу педагогических разработок.

Противоположную коннотацию обретает игра в Средневековье, поскольку в рамках христианства она относилась к дьявольским и табуированным занятиям, ведущим к распущенности. Однако происходит ее расцвет в народной смеховой культуре, о которой писал в своих трудах М. Бахтин, исследуя французское Средневековье и Ренессанс: «Основное карнавальное ядро народной смеховой культуры находится на границах искусства и самой жизни. В сущности – это сама жизнь, но оформленная особым игровым образом. В карнавале сама жизнь играет, а игра на время становится самой жизнью» [Бахтин 1990: 289].

В культуре европейского Возрождения феномен игры приобретает немаловажное значение. Об этом свидетельствует обращение многих философов к данной проблематике, например: «Трактат об игре» Антонио Скэно(1555), «Сто вновь открытых игр свободных искусств и ума, описанные в десяти книгах» Рингиерна(1551), «Разговор об играх» Интронато Джироламо Бергали (Бергали 1582), «Развлечения» Сципиона Бергали (Бергали 1587). Именно в это время в школах начинают появляться игровые формы обучения, школы «нового типа» (например, под руководством итальянского педагога-гуманиста Витторино да Фельтре), в которых дети обучаются теоретическим наукам при помощи наглядных пособий, игр, параллельно занимаясь практической трудовой деятельностью и развлечениями[Надолинская 2015: 78].

Представление об игре, как феномене, противостоящем догматичности официального знания и эффективном способе обучения, суммирует в XVI в. французский писатель и философ эпохи Возрождения Мишель Монтень в эссе «Опыты», в котором развивается идея пристального внимания к детским играм. По мнению М. Монтеня, они являются богатым материалом для изучения природы и мышления человека: «Игры детей – вовсе не игры, и правильнее смотреть на них как на самое значительное и глубокомысленное занятие этого возраста» [Монтень 1980: 91].

В немецкой классической философии на первый план выдвигается эстетический аспект игры. Немецкий философ, родоначальник немецкой классической философии, Иммануил Кант в трактате «Критика способности суждения» выстраивает концепцию, согласно которой понимание внерациональных сущностей базируется на эстетическом суждении, формируемой свободной игрой «познавательных способностей», «возможностей представления». Именно игра, удовольствие от созерцания и созидания формы при ее эстетической оценке, лежит в основе трех видов искусств: словесных, изобразительных, «искусства игры ощущений» [Кант 1996: 89].

Подобной точки зрения придерживался немецкий поэт, философ, теоретик искусств и драматург И. Шиллер: «Человек должен только играть красотой, и только красотой одною он должен играть... человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет» [Шиллер 1935: 245]. Игра, по мнению философа, является подспорьем нравственного преобразования человека, побуждением его к гносеологическому и эстетическому поиску. Резюмируя два этих подхода, можно сделать вывод о том, что игра в рамках классической немецкой философии рассматривалась во взаимосвязи с вопросами этики, красоты, познавательного и морального импульса, который формируется в человеке благодаря его игровому внутреннему началу. Реализация этого начала, направленная в нужное русло, становится фундаментом добродетели, правильных и благих поступков.

На исследовании связи феномена игры с нравственными представлениями человека и его интеллектуальной деятельностью построил трактат известный немецкого философа XVIII века, теолога и проповедника Ф. Д. Шлейермахера «Aesthetik» (1842). В нем игра рассматривается как онтологический принцип бытия (концепция Welt-Spiel). В частных же своих реализациях игра является одной из форм дискурса, где человек способен в свободной форме наиболее полно выразить свою индивидуальность.

Основной формой реализации игры является искусство: «Искусство, таким образом, - это от начала до конца занятие человека с самим собой, и именно поэтому оно – игра, в противоположность его повседневным делам и заботам» [Бахтин: 2005]. Принципы игры как категории эстетического были реализованы К. Шлегелем в форме романа «Люцинда», который был своеобразным трактатом йенского романтизма в художественной форме [Шлегель: 2007].

Именно благодаря этим философским представлениям оказывается возможной идея немецкого мыслителя, классического филолога Ф. Ницше о

«сверхчеловеческой» культуре, чьи представители являются идеалом духа, «который наивно, стало быть, сам того не желая, и из быющего через край избытка полноты и мощи играет со всем, что до сих пор называлось священным, добрым, неприкосновенным, божественным» [Ницше 1990: 703]. Данная идея, как известно, была наиболее популярна в первой четверти XX века оказала немаловажное влияние на подрастающее поколение, которое ориентировалось на идеал «сверхчеловека», стоящего, наоборот, вне морально-этического долга как раз потому, что его истинная природа стремится деканонизировать существующую аксиологическую систему, разрушить связывающие человека оковы культуры и традиции. Для того чтобы это осуществить и встать по ту сторону добра и зла, человек должен научиться рассматривать значимые для его культуры концепции сквозь призму игрового действия, чтобы осознать, насколько неустойчивыми они являются.

Можно сделать вывод, что к началу XX столетия в философском дискурсе обнаруживается характеристика феномена игры через ее функции, сначала преимущественно воспитательные, затем эстетико-культурологического характера и, наконец, онтологического.

Результаты рассмотрения игры как категории эстетики, в имплицитной или эксплицитной форме присутствующей в различных философских концепциях, обобщены исследователем В. В. Бычковым в работе «Эстетика». Он определяет игру как одну «из главных и древнейших форм эстетической деятельности, то есть неутилитарной, совершаемой ради нее самой и доставляющей, как правило, ее участникам и зрителям эстетическое наслаждение, удовольствие, радость» [Бычков 2004: 212]. Исследователь приходит к выводу, что как игра организуется специфическими законами, так и вся эстетическая культура при всем многообразии и вариативности ее строится на свойственных ей внутренним законам.

Наиболее значимыми исследованиями феномена игры начала XX века являются труды австрийского философа и логика Л. Витгенштейна. Его

исследование было перенесено в плоскость лингвистического знания. Вся культура, по мнению философа, могла быть представлена как «большая игра», которая складывается из ее частных реализаций всевозможного рода, а суждения об этих играх, в свою очередь, будут играми на языке принятых терминов. Такие отношения, например, демонстрирует сопоставление языковой игры как речевого явления, формируемого в речи на основе особенных механизмов, и метаязыка языкознания, которое познает языковую игру посредством научного метода. [Витгенштейн1994].

Л. Витгенштейн предлагает рассматривать феномен игры в совокупности его аспектов:

- как модель бытия: посредством ее и языка человек способен осознавать существование;
- как способ гносеологического познания окружающего мира;
- как особое явление, мир виртуальности, противопоставленный миру реальности [Витгенштейн 1994: 277].

Следует остановиться подробнее на последнем аспекте, раскрывающем содержание влияния феномена игры на восприятие реальности, в которой пребывает ее участник. Игра имеет объективные характеристики, которые можно зафиксировать в физическом пространстве, также она обладает определенным сводом правил, складывающихся без участия субъекта, поскольку основывается на культурных стереотипах игрового поведения. Следовательно, игра реализуется на границе реальности и виртуальности. Кроме этого, во время игры мир способен перейти на принципиально новый гносеологический уровень, поскольку он превращается в пространство, обладающее четко установленными правилами, границами, однозначно трактуемыми субъектом символами.

Развивая данное представление об игре как основе «двоемирия» (первоначально разработанное у немецких философов и закрепленное романтической традицией [Шлегель 2007], [Шиллер1935]), философская мысль приходит к осознанию важнейшего аспекта игры – свободы, именно

на ней будет делаться акцент в последующих научных работах об этом феномене, например, у нидерландского философа Й. Хейзинги, автора знаменитого трактата «*Homo ludens*» («Человек играющий») [Хейзинга 1992]. Игра, реализуя «освобождающую» функцию, позволяет субъекту, вступающему в нее, быть вне любых форм принуждения, кроме той, которую он сознательно выбрал; быть вне прагматической деятельности (труда); дает возможность примерить на себя социальные роли, статусы и стереотипы.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее значимой функцией игры является то, что она предоставляет человеку возможность конструировать социальную и культурную реальность, в которой он находится, а, следовательно, по-другому осмысливать свое существование в окружающем мире. Более того, в отдельных случаях игра оказывается единственной формой существования человеческой свободы, что наделяет ее особой ценностью в ряду других феноменов человеческой культуры. Стирание четкой границы, осознаваемое участниками, между условностью реальности и условностью игры, выводит субъекта из поля игрового пространства и делает его занятие социально значимой практикой.

Исследуя культурную значимость игры, Й. Хейзинга выделяет ее универсальную и панкультурную значимость для всей человеческой цивилизации [Хейзинга 1992]. Игра не может быть упрощена до уровня собственно культурологического феномена, поскольку очевидно, что она имеет более древние корни доцивилизационного характера (например, встречается у животных), и именно она порождает начальные формы человеческой культуры: миф, речь, культ, ритуал, которые, в свою очередь, не могут созидаться и продолжать свое существования без поддержания игрового поведения. Обращаясь к античной философии и языковому выражению феномена игры, он указывает на то, что сутью игры является выражение воли к власти или «агональный инстинкт» [Хейзинга 1992: 44],

под которым Хейзинга понимает стремление к риску и разрядке, получению удовольствия, достижению превосходства в чем-либо.

Й. Хейзинга прослеживает роль игры во всех сферах человеческой жизни – в искусстве, науке, философии, в быту, в спорте, и приходит к выводу, что на определенном уровне вся человеческая деятельность может быть сведена до игрового поведения. Например, культуропорождающий смысл творческой игры со временем замещается суррогатом – спортом, в основе которого лежит исключительно механический азарт. Если искусство теряет внутреннюю форму соперничества, между творческой индивидуальностью и общественной значимостью, то оно так же теряет игровой и смыслопорождающий аспекты. Современный мир представляется ему «пулеристическим», то есть противоположным игровому: работа, жизнь, честь, судьба не воспринимаются человеком серьезно, однако речи политиков, спорт и азартные игры становятся сосредоточием его размышлений.

Постструктуралисты и исследователи, следуя постмодернистским концепциям, опираются на точку зрения философа М. Хайдеггера о своеобразии проявления игры между смысловой и содержательной стороной в искусстве, рассматривают игровые принципы в текстологической плоскости, исследуя игры с референтными мирами тестов, событийной и сюжетной стороной текста, которой «играет» автор [Хайдеггер: 1999].

Постмодернистская ориентация в широком смысле предполагает оппозицию классической философии, направленную на поиск абсолютной истины и редуцирующую игру до эстетической категории, культивирование фрагментарности, множественности, открытости мира, несведенного в единую концепцию, что подразумевает под собой обращение к игре как единственному возможному отношению человека к действительности. В частности, Ж. Деррида создает концепцию игры как некоего повторения, полностью замкнутое на себе (что частично повторяет изложенные нами представления античных философов о полиаспектности игры).

«Повторяемость игры» (*répétition*) он связывает с «игрой различий» (*différence*) и «игре различий» (*différance*), которые организуют принципиально новое понимание «ускользающего» смысла в тексте, положенное в основу метода деконструкции [Деррида 2000: 48].

Для Ж. Дерриды «игра различий» является научным понятием, а собственно различие является сущностной основой, потому что помимо нее не существует другой сущности, которую может постичь субъект в настоящем. Общая семантическая игра, изучаемая структуралистами в рамках семиотики, реализуется на частном уровне – текстуальном (работа «Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук»), где реализуются ассоциативные, интертекстуальные, вербальные игры, построенные на операциях с различными лингвистическими и логическими элементами.

Игровая культура в современном философском осмыслении соприкасается с понятиями потребления и «серийности», обозначенными в философских трудах Ж. Бодрийара, который описывал современный мир как «имитацию, достигшей черты, за которой нет возврата» [Бодрийар 2000].

По словам российского академика, философа, исследователя виртуальности С. С. Хоружия, «философии и культурологии еще предстоит раскрыть, сколь тесно и глубоко идеи и представления виртуалистики сплетены с сегодняшними культурными и антропологическими процессами. Несомненно, и явно, эти процессы отражают нарастающую тенденцию к восприятию реальности человеком – как реальности многомирной, реальности сценарной и вариантной, реальности, где все большее место принадлежит модельной и игровой, подвижной, пластичной и проблематичной стихии» [Хоружий 1997: 349]. Исследователь замечает, что даже в сфере телесного и физического мы будем воспринимать виртуальность как более «реальное» пространство, что ее предикаты заменят нам наши собственные ощущения [Хоружий 1997].

Таким образом, в собственно исторической парадигме исследования феномена игры было обозначено содержание философско-



антропологического, эстетико-культурологических дискурсов. На современном этапе развития данных теоретических дискурсов мы можем увидеть, что понятие игры связывается с понятием культуры, воспринимается через нее, и наоборот, культура соотносится с многообразием функций и аспектов игры, с выделением ее частных репрезентаций в различных сферах человеческого существования.

Относительно комплекса социально-гуманитарных наук можно выделить два наиболее значимых представления об игре на данный момент:

1) как о парадигме человеческого существования, об обозначении одного из важнейших механизмов культуры и, более того, символе разворачивания космических сил» [Апинян 2003], в ряде работ, рассматривающих этот феномен в онтологическом аспекте;

2) как о радикальном игровом сознании, направленном на порождение текста и интертекстуального поля, лишенном бинарных оппозиций, существовавших в эпоху классической философии, и наслаждения игровой свободой. Такое представление складывается в результате создания постмодернистского осмысления культуры как совокупности текстов.

Следует оговорить, что в работах каждого из исследователей, как было обозначено выше, понимание феномена игры несколько различается, однако развивается преимущественно одно генеральное представление в рамках заданной методологии. Именно поэтому появляются терминологические сочетания, присущие каждой методологии в отдельности: «языковые игры» [Витгенштейн 1994], «игры ритма» [Гадамер 1998], «игра письма» [Барт: 2008], «игры науки» [Лиотар 2001], «игры истины» [Фуко 2011]. Ниже представлена характеристика других теоретических аспектов феномена игры на современном этапе научного знания.

Социально-психологический теоретический ракурс представлен, прежде всего, педагогическими разработками, где во главе всего стоят образовательная (воспитательная), социально-коммуникативная и терапевтическая функции игры. Советский психолог, автор оригинального

направления в детской и педагогической психологии, Д. Б. Эльконин в работе «Психология игры» описывает игру как важнейший вид деятельности ребенка, оказывающий на него исключительное воздействие (а через него, как носителя культуры, – и на саму культуру). Цель детской игры заключается в воссоздании и интерпретации отношений между взрослыми людьми, между человеком и окружающим миром, посредством определенных игровых манипуляций он обучается саморефлексии, и что немаловажно, способен снять с себя социальный стресс, поскольку в игре может «быть кем-то помимо себя, врачом, доктором, а не собой в навязанном статусе» [Эльконин 1978: 202].

Взрослый же, наоборот, не играет, а занимает социальную роль врача, доктора, так как социальная роль есть «нормативно одобренная, внеличностная норма, функция, связанная с определенной социальной позицией и не зависящая от личных свойств занимающих эту позицию индивидов» [Там же: 41]. Следовательно, человек, интернализирующий свою роль, воспринимая ее как часть своей личности, выходит за рамки игровой деятельности. Это понимание игры развивается вслед за идеями Й. Хейзинга, у которого находим: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам, с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная» жизнь» [Хейзинга 1992: 56].

В исследованиях американского психолога и психиатра Э. Берна игра рассматривается в плане ее выражения – в коммуникации между ее субъектами, дается ее следующее определение: «Комплекс скрытых транзакций, повторяющихся и характеризующихся четко определенным психологическим выражением; эти транзакции должны содержать «приманку», «рычаг», недоумение и «выигрыш» [Берн 2008: 173]. Люди обладают определенным набором внутренних психологических ролей, через посредничество которых у их носителя совершается общение с окружающим

миром. «Каждый человек располагает определенным, чаще всего ограниченным репертуаром состояний своего Я, которые суть не роли, а психологическая реальность» [Берн 2008: 16]. Можно сделать вывод, что в социальном и коммуникативном планах игра организуется ее субъектами, участниками. В физическом плане она организована пространством и временем.

Основным положением работы «Игра как предмет философского познания: онтологический и гносеологический аспекты» современного философа Р. Р. Ильясова [Ильясов 2006] является признание за игрой функции расширения человеческого мировоззрения, моделирования нестандартных ситуаций, случайностей, масштаба всего человеческого существования. В социальном пространстве постоянно воспроизводится ситуация игры/не-игры, и неспособность воспринимать границу между ними является критерием адекватности или «опасности» субъекта, потому что важно ориентироваться в предлагаемых игрой альтернативах поведения и не злоупотреблять ими. Именно игра является средством освобождения и самопознания человека, возможность быть не «биологической единицей», а стать «многим и одновременно иным», поэтому развитие и деградация человека определяется прогрессом и регрессом его игрового потенциала. По мнению философа, игра является средством достижения гармонии с внутренним и внешним миром, потому что в ней низвергаются ценностные понятия, которыми руководствуется (и тем самым контролируется) человек в действительности: «личность», «свое», «чужое», «автономность» [Ильясов 2006: 319].

Как было указано ранее, феномен игры исследовался в ряде смежных (педагогика, философия, культурология) и, наоборот, довольно различных дисциплин (математика, биология). К концу XX века в качестве некоей «суммы» знаний и научных инструментариев складывается специфическая дисциплина, называемая «игрологией», или «людологией».

Дисциплина на данный момент еще не оформилась, о чем свидетельствует большое количество ее названий (игрология, людология, игроведение и т.д.) и отсутствие центральной работы, терминологического аппарата, кодификации основополагающих понятий. Термин «людология» был впервые употреблен М. Сизентмихалом в 1982 году в работе «Towards a psychology of optimal experience» [Csikszentmihalyi: 1982]. Самыми значимыми работами в рамках этой дисциплины на данный момент ~~можно~~ считаются «Rules of Play» К. Салан и Э. Зиммермана [Салан и Зиммерман 2003], «Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds» Е. Юла [Юл 2006], «A theory of Fun» Р. Костера [Костер 2012]. Среди работ русских исследователей следует назвать труд Р.В. Чернова «Основы людологического познания» [Чернов 2007], в котором сделана попытка достаточно полного изложения основ людологического метода познания, проанализированы практические вопросы предметности методологии (понятие преступления, власти, синхронистичности и прочее).

Однако исследователи-игрологи направляют свое внимание и на ряд сфер жизни и культуры, которые не были осмыслены ранее. Так, например, исследуется игра в маркетинге (направление Advergaming, продвижение через игровое взаимодействие), шоу-бизнесе (интерактивные нелинейные сюжеты), on-line игры, киберспорт, объемы и развитие международной игровой индустрии с точки зрения ее экономических и социальных функций [Чернов 2007].

Резюмируя теоретические работы, можно сказать, что исследования, в центре которых лежит социологическое и психологическое осмысления игры, являются перспективными и значимыми для развития современной научной мысли.

## **1.2. Характеристика игр с различных точек зрения**

Целесообразно остановиться на специфических характеристиках игры, которые описывающих ее различные особенности.

### *1. Происхождение игр.*

На данный момент исследователи выделяют несколько основных версий:

а) теория избытка нервных сил, рассматривающая игру как компенсация активности, которая не исчерпывается в обыденной деятельности;

б) теория инстинктивности, предполагающая, что игра – это предупреждение инстинктов. Вне зависимости от того, какими внешними факторами она вызывается, ее основная функция – быть школой поведенческих моделей;

в) теория происхождения игры Ф. Бойтендайка, согласующаяся с концепцией эволюционного взгляда. Игра, с этой точки зрения, порождается вследствие усложнения образа жизни животных и является одной из эволюционных ступеней;

г) психоаналитическая концепция, согласно которой ребенок стремится стать взрослым и действовать как взрослый, в символической форме преодолевая табу на пути удовлетворения своих потребностей или воспроизводя психотравмирующую ситуацию, связанную с первичными психологическими конфликтами.

*2. Структура игры* является двухплановой: один план относится к реальному миру и подчиняется его признакам (протяженность во времени, физические величины и т.д.), а другой представляет собой виртуальную реальность игрового пространства, чьи признаки условны:

а) реальное физическое пространство, которое имеет свою протяженность во времени и пространстве, организуется ее участниками и коммуникацией между ними, имеет свои правила и генеральную линию;

б) виртуальное пространство.

### *3. Функциональные особенности игр*

а) Игры, формирующие представление о культуре. Основанные на существующих в культуре законах, они отражают особенности каждой нации, аккумулируя существующие социальные стереотипы;

б) Игры формируют личность, поскольку посредством игр человек обучается и может освободиться от стереотипов, заложенных в его сознании. В игре человек может стать «кем-то» другим, поменять свою социальную роль, что обеспечивает снятие психологического стресса от догматичности и табуированности культуры. При этом он смотрит на действительный мир под другим ракурсом, что обеспечивает разрушение автоматизма обыденного мышления, реструктурирование рецепции и саморефлексии, что влияет на формирование новых личностных качеств или устранение старых;

в) Социально-психологическая функция игр заключается в воздействии на личность и межличностные отношения. Игра обеспечивает целенаправленное развитие качеств индивидуумов, особенно важных в практической деятельности. В ряде игр происходит обучение участников азам существования в обществе, правилам кооперации и борьбы;

г) Онтологическая функция игр создает условное пространство (виртуальность). Она обладает отличными от реального пространства признаками – большей свободой действий, отсутствием опасности понести расплату и наказание за них. Последствия игровых действий значимы для участников только в контексте их самих и никак не дискредитируют их социальный облик и репутацию.

Из вышеприведенного анализа со всей очевидностью следует явная взаимосвязь природы игры с бытием человека. И наоборот, пребывание в виртуальном пространстве способно менять восприятие реального мира человеком, он начинает действовать в реальном мире по несвойственным ему законам.

### *4. Способность игры структурировать пространство.*

По образному выражению Говорухиной, игра «есть порядок, посреди хаоса и несовершенства окружающего мира, она создает временное, ограниченное совершенство» [Говорухина 2003: 13]. Следовательно, в восприятии человека действительность представляет несистематизированное пространство, беспорядок, в котором человек не способен достаточно ориентироваться, что вызывает у него экзистенциальный кризис. Игра же, наоборот, предлагает ему четкость и последовательность жизненных действий. «Правила и порядок, предписывающие определенное заполнение игрового пространства, составляют сущность игры» [Гадамер 1988: 71]. Очевидно, что в этом заключается ее благоприятное влияние как в различных педагогических методиках, так и в сопутствующем им психологическом формировании личности: «Структурная упорядоченность игры дает игроку возможность как бы раствориться в ней и тем самым лишает его задачи быть инициативным, каким он должен быть при напряжениях, свойственных бытию» [Гадамер 1988: 75].

*5. Параметры игры с точки зрения протекания ее процесса:*

а) замкнутость, поскольку она «разыгрывается» в определенных границах места и времени, ее течение и смысл заключены в ней самой);

б) воспроизводимость, вследствие чего игра может быть воспроизведенной в любое время и превращенной в культурный стереотип.

6. Психологические явления, сопутствующие участию в игровом процессе:

а) восприятие игры как сущности, которая превосходит своих участников, вбирает их в себя и передает им свой дух;

б) момент переживания и напряжения, которое Й. Хейзинга называет ключевым в игре, так как в напряжении есть стремление к расслаблению, проверка физических и духовных качеств участников. Следовательно, игра, лежащая вне нравственных категорий, получает определенное эстетическое содержание. При этом напряжение, возникающее на протяжении игры и

разрешающееся облегчением, позволяет людям «наслаждаться настоящим», в противовес перспективным отношениям с жизнью [Хейзинга 1992].

Детские игры проходят различные типические ступени, исследование которых в детской психологии разъяснило многое из психической жизни ребенка. Но даже в преклонном возрасте игра является источником постоянной радости и способствует поддержанию у человека хорошего самочувствия.

Игры большей частью основываются на народных и местных обычаях и традициях, они применяются с педагогическими целями для физического и умственного развития человека. Воспитательное значение игр было признано уже древними философами, что нашло дальнейшее развитие в трудах Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и Ф. Фребеля [Руссо 1969; Песталоцци 1981; Фребель 1913].

В «Памятной записке о семинарии в кантоне Во» Песталоцци пишет: «Учителя и ученики смешиваются во время игр, учителя участвуют в этих играх не только как надзиратели, они сами играют наравне с детьми. Благодаря тому, что учителя в состоянии поддерживать веселое, радостное и непринужденное настроение, знаменующее невинность и святое счастье детей<...> они, безусловно, с удвоенной силой могут выполнять свои функции<...> не только замечать и пресекать действительно дурное, но одновременно удалять из окружения детей<...> примеры дурного поведения, изгонять все злое из их сознания» [Кларин, Джуринский 1989: 416].

### **1.3. Типологическая классификация игр**

Когда осмысление феномена игры начинает проникать в различные дисциплины, например, культурологию, антропологию, то появляются различные классификации игр, основанные на ее аспектах и функциях.



Французский культуролог и антрополог Р. Кайо в работе «Человек, игра и игры» [Кайо 1962] выделяет пять видов игр:

1. Соревнование –классический тип, целью которого является победить соперника, проявив свои лучшие качества или способность к кооперации (например, спортивные игры).

2. Игры риска, не предполагающие партнера, а направленные на победу, например, пасьянсы, паззлы, рулетки.

3. Переодевание – задача этих игр заключается в маскировке, изменении внешнеговида, к ним относятся маскарады, карнавалы, театральные выступления.

4. Подражание – цель игры заключается в мимикрии под другой объект, например, игры мимов, пародии.

5. Экстатические игры, цель которой – достижение экстатического удовольствия от созидательной деятельности, например, искусство, секс и др.

В исследовании «Человек вне игры и человек играющий» современный российский философ К. Б. Сигов дает следующую классификацию игр:

1. *Игра-мимесис*. Данный тип основан на подражательных действиях и дублировании реального мира в принципиально других, символических формах, осуществляемых посредством игры ума и воображения. Полуусловное «удвоение» реальности обнаруживается в реалистических произведениях, целью которых является следование «законам действительности», в играх с текстуальным материалом вообще (приемы аллюзии, интертекстуальности, где оригинальное произведение становится только материалом для развития других). Также данный тип игры можно увидеть в драматическом и кинематографическом искусствах, хотя в зависимости от художественного инструментария, произведения могут отдаляться от принципа мимесиса.

2. *Игра-агон*. Данный тип игры основывается на оппозиции двух соперников, которая была указана еще в трактатах Платона «Федр», «Пир». Она основана на постепенном нарастании психологического

напряжения, средство достижения которого вторично. Игра в самом простом, обывательском восприятии является как раз игрой-агоном, столкновением двух разнонаправленных сил, поэтому существует огромное количество их разновидностей: спортивные состязания, борьба, дуэль, конкурс знатоков.

*3. Игра-экстазис.* Данная игра направлена на постижении человеком смысла бытия и своего места в нем, которое является апогеем игры. Ситуация нахождения человека в поиске коммуникации с Трансцендентным, его освобождение от оков мира материи. [Сигов 1991: 62].

Можно сделать вывод, что в современном научном дискурсе теория игры занимает значимое положение, ее осмысление происходит не внутри отдельных дисциплин, а посредством синкретизации существующих концепций. Ниже мы приведем анализ феномена игры в педагогическом дискурсе, который, с одной стороны, вобрал в себя представления об игре, развиваемые на протяжении столетий, а, с другой, имел всегда практический, прикладной характер, ориентацию на включение игры в ряд других образовательных технологий.

#### **1.4. Игра как педагогическая технология**

Отечественные исследования, посвященные феномену игры, были написаны в русле социально-педагогического направления. Среди них можно назвать лекции Л. С. Выготского, посвященные психическому развитию ребенка [Выготский 2005], статьи А. Н. Леонтьева «Ощущение, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста» [Леонтьев 1950], «Категория деятельности в современной психологии» [Леонтьев 1979], работы Д. Б. Эльконина «Психология игры», «Психология обучения младшего школьника», «Введение в психологию развития» [Эльконин 1999; 1978; 1994], исследования С. Л. Рубинштейна «Принцип творческой

самодетельности», «Основы общей психологии» [Рубинштейн 1922; 1989] и другие.

В начале XX века А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн начинают рассматривать становление и развитие психики человека через категорию деятельности, которая оказывается специфической на каждой стадии развития детской психики, формируя определенное отношение ребенка к действительности. Каждая ведущая деятельность развивает новое отношения ребенка и социума, что меняет в целом психологическую личность. Одной из важнейших категорий деятельности, согласно концепции этих ученых, является ролевая игра, в которой ребенок отражает различные осознанные им стороны жизни, взаимоотношения старшего поколения, и именно в этот момент у него формируется или не формируется стремление к социально значимой и оцениваемой деятельности, и это служит показателем способности перейти на другой, школьный этап обучения.

Д. Б. Эльконин и А. Н. Леонтьев дают скрупулезный анализ происхождения сюжетно-ролевой игры, ее структурных компонентов, выделяя фундаментальные закономерности развития игры на протяжении детства ребенка [Леонтьев 1950]. Например, Д. Б. Эльконин различает в своей работе набор структурных элементов, из которых состоит игра, но самым значимым из них оказывается роль, а уже вслед за ней идут игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения между субъектами [Эльконин 1999].

В сюжетно-ролевой игре автор выделяет четыре уровня развития:

1 уровень. Предметные действия составляют центральное содержание игры, причем роль не называется и никак не обозначается, а формируется за счет характерных действий, которые производит ребенок, они же, в свою очередь, однообразны и повторяемы, логически непоследовательны.

2 уровень. Предметные действия остаются центральным содержанием игры, однако важнейшим условием становится соответствие игрового

действия реальному, роли начинают называться, логика выполняемых ими действий строго соответствует логике реальной жизни.

3 уровень. Основным содержанием игры становится формирование роли и характерных для нее действий, которые должны передавать характер тех социальных отношений, которые необходимо смоделировать. Роли ясные и четкие, называются детьми до начала игры. Роль определяет логику и характер действий. Действия становятся разнообразными. Появляется специфическая ролевая речь.

4 уровень. Основным содержанием игры становится выполнение действий, которые отражали бы отношение к другим людям. Роли ясные и четкие. На протяжении всей игры ребенок ясно проводит одну линию поведения. Речь обладает ролевым характером. Действия развертываются в четкой последовательности, логичны, разнообразны. Ребенок вычленяет из реальной жизни правила и демонстрирует подчинение этим правилам в игре [Эльконин 1999: 130]

Особо акцентируя внимание на «тренирующей» и «социализирующей» функциях игр, Д. Б. Эльконин выделяет четыре линии влияния игры на психическое развитие ребенка:

- развитие мотивационно-потребительской сферы;
- преодоление познавательного «эгоцентризма» ребенка;
- развитие умственных операций;
- развитие произвольности действий, импровизации [Эльконин 1999: 143].

На основании анализа генезиса ролевой игры, а также обозначенной сферы ее влияния на ребенка, а вслед за ребенком, и на взрослого, помещенного в ситуацию игрового пространства, можно заключить, что ядерным содержанием любой игры является ее сюжетно-ролевое построение, и наиболее эффективной является та игра, которая, преследуя определенные частные цели (например, при обучении русскому как иностранному

ознакомить обучаемого с грамматическим или лексическим уровнем языка), ориентирована на особенности поэтапного развития игрового восприятия.

Игра является универсальной формой деятельности, внутри которой происходят наиболее прогрессивные изменения качественного характера, она направлена на репрезентацию и усвоение социального опыта, развития творческого индивидуального сознания. Многие современные педагоги и психологи считают, что именно игровая деятельность дает возможность индивидууму экспериментировать с различными жизненными ситуациями, подвергать испытанию свои способности и умения, развивать чувство уверенности и свободы в ситуациях общения с другими людьми. Так же и формирование полноценной профессиональной деятельности возможно только на базисе синкретизации игровой и учебной деятельности, поскольку образование направлено, в частности, на усвоение таких абстракций и обобщений, которые предполагают наличие у обучаемого развитой фантазии и символической функции, которые как раз и формируются в игре [Можаев, Пономарев 1974].

Работа известного отечественного педагога Е. В. Репринцевой [Репринцева 2005] посвящена аксиологическим основаниям феномена игры и раскрытию ее этнокультурной ценности. Исследовательница указывает на значимость изучения социальной эмоции, возникающей у субъекта игрового действия, и его роли в формировании культурных смыслов и ценностей. В педагогическом дискурсе перспективными в этом свете становятся работы, посвященные осмыслению внедрения игровых технологий в практику обучения школьников и студентов, обогащения профессионального педагогического опыта [Репринцева 2005].

Под социальной эмоцией понимаются чувства, которые обслуживают взаимодействие человека с другими людьми и обществом в целом, поэтому игра становится определяющим компонентом в процессе социализации ребенка. Именно это обуславливает ее значимость как предмета педагогических исследований.

### **1.5. Классификации игр в методике преподавания**

Все разнообразие игр, которые на данный момент включены в качестве технологий в различные методики преподавания, можно классифицировать по выполняемым ими функциям, обозначенным в работе П. К. Дуркина и М. П. Лебедевой «Игры как средство обучения и воспитания студентов» [Дуркин, Лебедева 2015]:

- а) воспитательные (например, используемые на уроках для освоения информации);
- б) социализирующие (направленные на объединение деятельности учеников);
- в) организационные и деятельностные (предполагающие самостоятельную гносеологическую деятельность, самоорганизацию и проектную работу);
- г) побуждающие и стимулирующие;
- д) коммуникационные;
- е) психокоррекционные: рефлексивные и саморефлексивные;
- ж) обучающие, развивающие;
- з) межнациональной коммуникации (реализуемые между носителями разных культур).

По содержательному признаку исследователи систематизируют игры как познавательные, музыкальные, деловые, спортивные и т. д.

Наиболее широко используемой для старшей возрастной категории в педагогической методологии является дидактическая игра, определяемая как прагматически организованная учебная познавательная деятельность, направленная на усвоение содержательной стороны образования благодаря активному взаимодействию субъектов-участников игры в обстановке,

которую можно характеризовать как игровую, творческую и созидательную [Дуркин, Лебедева 2015: 2].

Дидактическая игра позволяет сформировать человека в качестве субъекта познавательной и практической деятельности посредством изменения его сознания и социальных ролей. В «Кратком психологическом словаре» под редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского деловая игра определяется как «форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики» [Краткий психологический словарь 1998: 173].

Переходя от рассмотрения игры как необходимого элемента методики преподавания в дошкольных и общеобразовательных учреждениях к изучению применения игровых технологий в высшей школе, исследователи делают вывод, что аналогичный подход применим и на этом образовательном уровне, поскольку данный тип игры может быть также ориентирован и на профессиональные интересы субъекта, необходимые для будущей трудовой деятельности качества личности, навыки межличностной коммуникации.

Суммируя функциональные и содержательные характеристики игр для детей и взрослых, исследователь народного образования В. В. Торгонский формулирует в работе «Психолого-педагогические теории возникновения и формирования основных функций игры как феномена культуры и их взаимосвязь с принципами нравственного воспитания» [Торгонский 2010: 14] понятие педагогической игры как рефлексивной, гуманистической, направленной на совместное творчество модели, которая должна выполнять ряд функций при достижении частного учебного образовательного результата:

- 1) открывающей нравственные проблемы и смыслы реальности, которая окружает человека;

- 2) создавать условия свободного выбора путей и моделей приобщения к социально-культурным ценностям;
- 3) выявлять потенциал творческого развития и интенсифицировать его;
- 4) культивировать формы индивидуальной творческой активности.

## **Выводы**

Подводя итог, на основании проанализированной научной литературы еще раз подчеркнем, что понятие игры связывается с понятием культуры. На данный момент для всего комплекса социально-гуманитарных наук можно выделить два самых значимых представления об игре:

1) Игра воспринимается в онтологическом контексте как особая репрезентация всех человеческих смыслов, сюжетов. Данный тип восприятия развивается еще со времен классических философов, и продолжается в трудах представителей современных гуманитарных дисциплин: психологии, социологии и т.д.

2) Игра – это фундамент так называемого игрового сознания, которое направлено на порождение интертекстуального поля, лишенного бинарных оппозиций, пребывающего в безграничной свободе. Данный тип представления об игре был заложен в постмодернистской концепции.

Игра имеет ряд отличительных признаков, таких, как: двухъярусный тип структуры, многофункциональность (культурная, освобождающая, компенсаторная, онтологическая, виртуальная и т.д.), способность структурировать пространство, процессуальность, пространственно-временная дискретность. В различных исследовательских направлениях выделяются различные типы классификаций игр.

Психолого-педагогическое осмысление игры, являющееся наиболее сформированным, исторически закрепленным дискурсом, развитым в середине прошлого века, углублено посредством знаний из смежных



дисциплин. С точки зрения современных педагогов, игра является универсальной формой деятельности, внутри которой происходят наиболее прогрессивные изменения, она направлена на репрезентацию и усвоение социального опыта, создания творческого индивидуального сознания.

Следующим этапом нашей работы является исследование игровых технологий в преподавании русского языка как иностранного, поэтому в свете сказанного важны выводы, непосредственно касающиеся игровой деятельности в ходе образовательного процесса:

- в античной философии игра считалась одним из методов передачи знания и постижения мира;

- в рамках классической философии игра воспринималась как подспорье нравственного преобразования человека, побуждение его к гносеологическому и эстетическому поиску;

- в XX веке игра становится центральным понятием многих гуманитарных дисциплин. Особое значение получает постмодернистское направление, рассматривающее игру как способ бытия и познания мира, а также социально-психологическое, разрабатывающее концепции влияния игры на развитие психики ребенка и применение игровых свойств в педагогической деятельности.

## **ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

### **2.1. Место игровых технологий в методике преподавания РКИ**

Как показывает анализ научных исследований, игровые технологии занимают значительное место в системе образования, так как несут педагогический и социокультурный потенциал [Кудрявцева, Бубекова, Буланов, Зеленина 2015; Конышева 2008]. «Обучаться играя» – принцип, набирающий значимость особенно в обучении иностранцев, поскольку основанные на нем комплексы упражнений позволяют в компрессированном и занимательном виде оформить большое количество информации, необходимой для овладения иностранным языком [Акишина, Каган 1986].

Сама ситуация учебной деятельности (лекция, семинар, коллоквиум) может рассматриваться как форма социальной игры с соответствующим набором ролей, правил, неравноценным итоговым результатом для каждого участника, то есть, наличием победителя и проигравшего, поэтому некоторые исследователи, О.М. Батраева Л.Н. Бимурзина, предлагают рассматривать игровые технологии в преподавании РКИ достаточно широко, указывая на то, что при правильной организации деятельности обучающихся они могут

достигнуть высоких языковых и социальных результатов [Батраева, Бимурзина 2011].

Русский язык как иностранный – это дисциплина, сформировавшаяся в середине XX века на базе языковедческих и культурологических научных и педагогических направлений [Шибко 2014; Капитонова, Московкин 2006]. Изначально многие материалы, используемые преподавателями РКИ для разработок обучающих игр, являлись трансформированными под специфические нужды иностранных студентов методическими пособиями для учащихся общеобразовательных школ. Например, часто встречаются отсылки к стандартным пособиям на уроках русского языка, таких как «Играем на уроках русского языка» О. Э. Чубаровой [Чубарова 2006], «Русский язык в играх: Учебное пособие (методическое описание и раздаточный материал)» А. А. Акишиной [Акишина 1995]. Однако отечественные разработки методики РКИ развивались достаточно быстро, поэтому на данный момент преподаватели используют следующие специальные пособия: «Игровые задания на уроках русского языка» под редакцией А. Р. Арутюнова [Арутюнов 1986], «Русский язык в играх» Т. В. Губановой [Губанова: 2007].

Условием существования РКИ является наличие спроса на изучение русского языка, методика которого должна находиться в постоянном развитии и модернизация методических разработок, используемых преподавателями в соответствии с задачами времени. Учебные пособия, анализируемые в данной главе, постоянно переиздаются, подвергаются редакции, дополнениям, так как лингвокультурологический компонент, предлагаемый их авторами, должен соответствовать времени.

Игровые технологии должны включать реалии, актуальные и понятные для обучающихся. Данный параметр является характерологическим для игр в РКИ, поскольку игровые технологии для носителей русского языка зачастую включают реалии различных исторических эпох, формируя представление о языковом развитии в диахроническом аспекте. Иностранные обучающиеся

должны, в первую очередь, уметь интерпретировать полученную языковую и культурологическую информацию, связанную с конкретной коммуникативной ситуацией.

Игровые технологии рассматриваются в методике преподавания русского языка как иностранного как специальная система обучения, отличающаяся по своим характеристикам от традиционной классно-урочной и используемая как на постоянной основе, когда игровая технология становится формой всего образовательного процесса на всех уровнях, так и в виде отдельных элементов наряду с традиционными. В зависимости от ожидаемого результата различаются и способы использования игровых технологий. В первом случае игровые приемы и упражнения становятся стандартной формой занятия и нацелены на развитие прежде всего коммуникативной и лингвокультурологической компетенций, на снятие инертности у студентов, попавших в чуждую социальную среду, для достижения высокого уровня коммуникативной социализации. Теоретические сведения о русском языке формируются опосредованно, лингвистические законы постигаются обучающимися через контекст и воспринимаются не как набор правил и исключений из них, а как конкретные речевые модели, которые могут быть использованы в различных ситуациях.

Во втором случае игровые технологии становятся одним из способов закрепления, контроля, апробации лингвистических правил, или используются в качестве психологического приема для снятия напряжения, перерыва между овладением учащимися основных блоков информации. При изучении русского языка как иностранного на начальном этапе обучения у учащихся закладывается обширная база грамматического и лексического материала, которая приносит ощутимую пользу учащимся в дальнейшем процессе овладения навыками коммуникации. Негативным моментом является то, что на этом этапе обучающиеся занимаются пассивным усвоением информации. На основе игровых приемов преподаватель формирует отличную по своим параметрам учебную ситуацию (в которой

нет обыденности и пассивности), в которой учащиеся могут максимально активизировать свои когнитивные способности, апробировать полученные навыки в реальной коммуникации, воспринимать и осмысливать информацию, самостоятельно оценивая свою языковую деятельность.

Следовательно, с точки зрения включенности игровых технологий в преподавание русского языка как иностранного можно выделить два способа: постоянный, или непрерывный, и частичный. У каждого из этих способов есть свои положительные и отрицательные стороны. Например, непрерывный способ характеризуется повышенной итоговой способностью обучающихся к самостоятельной речевой деятельности, нацеленностью на использование своих знаний, стремлением к осмыслению учебной информации, однако исключает возможность пассивных форм обучения – создания мнемонических формул, длительного заедирования механической и визуальной памяти, и может спровоцировать у обучающихся неуверенность при выполнении традиционных форм контроля (тестов, письменных упражнений, работой со сложными текстами), которые требуют усидчивости и работы исключительно в заданных преподавателем рамках. В случае частичного способа использования игр моделирование непривычной учебной деятельности требует больших усилий, поскольку обучающиеся могут воспринять ее как внеучебную, развлекательную. Требуется четко определить место и функции игр, в учебном процессе, подготовленность и индивидуальные характеристики обучающихся, актуальность и понятность игр с точки зрения их содержательных характеристик, так как «активизация обучения, способствующая его интенсификации, обеспечивается за счет специальной организации учебного материала» [Батраева 2012].

Чаще всего используется второй способ включения игровых технологий в преподавание РКИ, а непрерывный игровой процесс предлагается в специализированных изданиях, примером может служить пособие «Вояж по-русски: Интенсивный курс русского языка в виде приключенческого романа» Л. В. Москалевой [Москалева 2014]. Это

объясняется тем, что преподавание русского языка иностранцам связано с рядом факторов: местом и временем проведения игры, степенью лингвистической и социальной подготовки учащихся, изучаемым материалом или разделом, особенностями каждого конкретного занятия во всей системе обучения, а также с социально-психологическими характеристиками обучающихся, включающими также особенности менталитета.

В последнее время активно проводятся исследования, посвященные работе преподавателя в однородной по национальному признаку аудитории и специфике реализации игровых технологий в зависимости от языковой и культурной принадлежности иностранных обучающихся [Шкаликова 2011; Гордеева, Дегтева 2016]. Большое значение имеет учет всех аспектов игровой ситуации на занятиях по РКИ: учебного, психологического, социального, национального, лингвокреативного, поэтому исследователи отмечают, что «уже на первых этапах обучения можно и нужно вводить в уроки игры и игровые ситуации, однако важно делать это максимально корректно» [Шкаликова 2011: 89].

Место игровых технологий в методике РКИ является значительным, но вопрос об их роли остается сложным и обсуждаемым в исследовательском дискурсе. С увеличением в последние десятилетия практики общения с иностранцами, обучения их, развивается и осмысление до этого времени не учитываемых факторов, влияющих на организацию игровых методов и, наоборот, о свойствах влияния их на иностранную аудиторию. Выделенные в теоретической главе исследования характеристики игры указывают на то, что посредством этого ее как образовательного инструмента можно существенно влиять на психологическое состояние участников ситуации, на взаимоотношение внутри групп обучающихся и между ними и преподавателем, но больше всего – на восприятие иностранцами окружающей их действительности. На наш взгляд, правильное соотношение

культурологического и языкового компонентов игры способно сформировать у иностранцев адекватный образ страны изучаемого языка в целом.

Представляется, что популярность использования игровых технологий на занятиях по РКИ можно объяснить рядом причин:

1. Основным направлением обучения иностранцев в русской языковой среде является постепенный переход от «текста» к пониманию социокультурных реалий России и самостоятельной свободной коммуникативной деятельности. В игровых технологиях текст является вспомогательным материалом, платформой для реализации креативной деятельности, что обеспечивает наиболее продуктивный переход.

2. Изучение чуждой языковой системы требует большого напряжения когнитивной деятельности, способности к восприятию действительности через новую знаковую систему, поэтому на всем протяжении обучения следует мотивировать познавательный интерес у обучающихся. Игровые приемы позволяют даже самый сложный процесс сделать более привлекательным, личностно ориентированным, при котором обучающиеся будут воспринимать новую информацию через «я-концепцию»[Бернс 1986].

3. Значимой целью обучения РКИ является снятие языкового барьера у обучающихся, интенсификации адаптационного процесса как на уровне внутреннего психологического комфорта, так и в общении в живых коммуникативных ситуациях. Игровые технологии являются моделированием таких ситуаций даже при частичном использовании их в рамках традиционного задания они провоцируют поиск нестандартных решений в заданных условиях. Таким образом, «усвоение знаний и приобретение речевого опыта происходит не по необходимости, а по желанию самих учащихся. Игра вносит разнообразие в повседневную учебную деятельность, повышая интерес к самому учебному предмету» [Щукин, Азимов 2009].

4. Игровые технологии позволяют увеличить объем речевой деятельности говорящих, в однородных по национальному признаку группах

иностранцев минимизировать желание общаться на родном языке и переходить на него во внеаудиторное время. Поскольку игра всегда предполагает сотрудничество или соперничество множества участников, игровые приемы активизируют потребность использовать весь корпус полученных обучающимися знаний, а не прибегать к более простым решениям.

5. Игровые технологии при использовании их для введения новой информации или закрепления полученных знаний могут быть трансформированы под любой языковой раздел, необходимые для изучения темы. Гибкость этих приемов обуславливает возможность их введения в любую образовательную ситуацию.

6. При организации игровой ситуации на занятии преподаватель может оставаться относительно пассивным участником учебного процесса, в большей степени корректируя и направляя обучающихся. Благодаря этому игра становится диагностическим полем для преподавателя, и позволяет ему в короткий срок понять уровень лингвистической компетенции иностранцев и определить дальнейшее направление подготовки.

Данные параметры системы игровых технологий определили их широкое распространение в современной методике преподавания РКИ. Современные исследователи и педагоги сходятся во мнении, что использование игровых технологий необходимо, и методика, игнорирующая включение игровых упражнений, является недостаточной для полноценного преподавания русского языка как иностранного [Кулибина 2010].

Еще одной значимой характеристикой игровых технологий на уроках РКИ является интерактивность, открытость для включения практически любого языкового операционного материала: это могут быть тексты различных стилей (публицистические, научные, официально-деловые, художественные) и реальные диалоги. Например, в предисловии к «Сборнику научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ», предназначенному для работы с детьми мигрантов, для



которых русский язык не является родным, Н. В. Кулибина рассматривает лингводидактический потенциал интернет-ресурсов. Исследовательница пишет, что включение данных ресурсов в изучение РКИ может положительно повлиять не только на совершенствование навыков чтения и письма, но и на обогащение словарного запаса, понимание нормы и границ языкового этикета [Кулибина 2010]. Кроме того, при помощи подобных ресурсов преподаватель может организовывать образовательный процесс таким образом, чтобы в кратчайший срок и с наибольшей продуктивностью достичь поставленной учебной цели.

Одной из проблем, связанных с определением места игровых технологий в методике преподавания РКИ, является непоследовательность в определении основных терминов. Например, в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» под редакцией известных российских методистов преподавания русского как иностранного Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, обнаруживаются несоответствия в определении ключевых понятий «упражнение», «задание» и «игра», поскольку упражнения трактуются как «целенаправленные взаимосвязанные действия» [Азимов, Щукин 2011: 166], задания – как «организованные упражнения различного порядка» [Там же: 253], а обучающая игра, как центральный термин, трактуется как «особым образом организованное на занятиях по языку ситуативное упражнение, при выполнении которого создаются возможности для многократного повторения речевого образца (образцов) в условиях, максимально приближенных к условиям реального речевого общения» [Там же: 322]. Ключевым, исходя из дефиниций в словаре, оказывается понятие «упражнение», которое сопоставляется с остальными.

Типы упражнений различаются по доминирующему в них операционному содержанию производимой деятельности, то есть по характеру действий, которые учащиеся выполняют с определенным языковым или речевым материалом, согласно чему выделяются

фонетические, лексические, грамматические, орфографические, речевые упражнения. Задания же направлены на формирование, развитие и совершенствование речевых умений в разных видах речевой деятельности. Исходя из этого, логично предположить, что обучающая игра будет отличаться и от языкового упражнения и от речевого задания включением элемента соревновательности.

Такая терминологическая путаница связана с тем, что развитие методик, ориентированных на использование игровых технологий, является динамичным процессом, и определение терминологического аппарата – вторичная задача по сравнению с выработкой практических приемов для апробации на уроках с иностранцами. Прежде чем приступить к анализу структуры игровой технологии на уроке РКИ и существующим классификациям, целесообразно затронуть указанное различие в целеполагании игры: формирование лингвистической или коммуникативной компетенции. Как уже было сказано, непрерывное использование игровой технологии ведет к перевесу речевых умений над языковыми теоретическими знаниями, а в случае частичного включения игровых приемов можно достигнуть баланса между ними.

О «трудных» разделах русского языка для иностранцев известно всем методистам, и во многих методических разработках основной упор делается именно на них: освоение трудных норм словоизменения (родительный падеж мн. числа существительных, повелительное наклонение глагола, согласование слов в роде, падежной системы в целом), словообразования, понимание границ грамматической основы, прерывистой и непрерывной основы слов. Грамматических форм существует настолько много, что всех их просто нельзя «обыграть» на уроках РКИ. Поэтому, на наш взгляд, при создании игровой технологии следует фокусироваться не на жесткой привязке к какому-либо изучаемому разделу, а на синтезировании различных языковых уровней: лексического, морфологического и синтаксического, что позволит сформировать лингвистическую и коммуникативную компетенции.

Под коммуникативной компетенцией мы понимаем способность адекватно коммуникативной ситуации оперировать правилами русского языка, оценивать прагматический уровень общения (обстоятельства, экстралингвистические параметры, невербальные элементы), умение правильно восполнять недостающие знания посредством компенсаторной стратегии. Компенсаторная стратегия – это план осознанных действий (умений), способ деятельности, ведущий к достижению главной первоначальной цели – компенсировать прерванный процесс коммуникации» [Коренева 2012: 4].

Следовательно, игровая технология должна быть построена так, чтобы обучающийся погружался в развивающую его умственные и языковые способности ситуацию, при которой он вынужден будет формировать свои пути решения при условии нехватки информации. Данный метод эффективен в таких типах игр, результатом которых становится формирование иностранцами языкового правила, изначально преподавателем не формулируемое. Полезен он и на уровне освоения стилистики русского языка, когда из всего корпуса стилистических средств обучающийся должен выбрать наиболее подходящие для конкретного функционального стиля русского языка (публицистического, научного, официально-делового, разговорного), что сформирует у него понятие коммуникативной нормы и акцентологических особенностей русского языка.

Также считаем необходимым обозначить одну из фундаментальных целей использования игровых технологий на уроках РКИ– формирование социолингвистической компетенции. Она направляется на осмысление своей речи обучающимися в соответствии с «жизненными» факторами и условиями: в соответствии с целями речевого сообщения, местом коммуникации, сферами общения, социальным статусом собеседников. Именно благодаря ролевым моделям, которые примеряют на себя обучающиеся, развивается восприятие языковых средств, способность предупредить или минимизировать коммуникативные неудачи (то, что чаще

всего лежит в основе формирования негативного опыта и языкового барьера у иностранцев). Так, известные им из жизни бытовые, официальные ситуации становятся в игре полигоном для отработки первичных знаний в «перевернутом виде»: обучающийся может занять место преподавателя, вместо «оцениваемого», стать «оценивающим», экспертом собственных письменных и устных произведений. Идеалом использования игровых технологий в современной методике РКИ является соблюдение данного триединства компетенций без перевеса какой-либо из них.

В результате проанализированной нами теоретической и методической литературы, мы вычленили структуру обучающей игры на уроках РКИ, все элементы которой так или иначе выделяют методисты и используют на занятиях. К ним относятся следующие:

1) *Мотив игры*. Данный элемент соотносит игровую ситуацию с ситуацией реальной действительности, которая должна быть понятна всем участникам (например игра «Футбол», «Интервью»), или с другой игрой, механизмы которой взяты за основу (например, «Лото», «Города»).

2) *Цель игры*. В зависимости от данного элемента различаются игры, основанные на кооперации или соперничестве участников, для достижения совместного или индивидуального результата. Целью кооперативной игры может быть создание единого проекта (словаря, театральной постановки, видеоролика), целью конкурсной игры – выявление победителя и рефлексия лингвистических умений.

3) *Ориентированность на результат*. Данный элемент в большей степени относится к возрастной психологии, так как обучающиеся детского и подросткового возраста получают удовольствие от самого процесса и реализации своей индивидуальности, а взрослые – от осознания конечной продуктивности своих действий. У обучающей игры на уроках РКИ всегда должна быть одна цель – научиться русскому языку, она должна быть актуальна для всех участников.

4) *Комплекс правил*, одинаковых для всех участников и принимаемых ими.

5) *Конкретное языковое* (используются лексический, грамматический, письменный материалы) или *коммуникативное* (моделируется реальная речевая ситуация) содержание.

6) *Исполнительная часть* – время и место реализации своих языковых навыков по заданным правилам.

7) *Начальный языковой уровень*, достаточный для продвижения хода игры силами самих участников и для формулирования необходимых ответов или образец выполнения каждого из этапов языковой деятельности.

Любая игровая модель, используемая при обучении, состоит из этих элементов вне зависимости от формы деятельности, которые достаточно разнообразны.

Одну из самых полных классификаций игровых технологий в преподавании РКИ приводят отечественные методисты А. А. Акишина и О. Е. Каган в пособии «Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного» [Акишина, Каган 2002: 30], которое является результатом многолетней педагогической практики и описывает различные приемы, использованные педагогами в собственной деятельности. Авторы пособия разделяют все разнообразие игр в зависимости от содержательного и формального критерия на: 1) фонетические, лексические, грамматические, речевые, ролевые – с точки зрения соответствия изучаемому языковому разделу или аккумуляции знаний по всем уровням; 2) настольные, соревновательные, с использованием вспомогательного или наглядного материала – карт, планов, игрушек, шахмат; 3) по центральному выполняемому действию на игры-упражнения, игры-забавы, игры-загадки, игры-движения; 4) в зависимости от конечного результата на игры-драматизации, диспуты, конкурсы; 5) в зависимости от распределения ролей в рамках одной ролевой ситуации на олимпиады, ролевые игры.

Однако представленная исследовательницами классификация имеет существенный недостаток, поскольку игровые образовательные модели здесь соответствуют внеобразовательным или распределяются в зависимости от операционного языкового материала, который, естественно, не может быть в игре ограничен, например, только фонетическим или только грамматическим.

Более обобщенную типологизацию представила А. В. Конышева в более поздней работе «Игровой метод в обучении иностранному языку» [Конышева: 2006]. Исследовательницей было выделено пять основных типов в зависимости от аспекта игры: 1) целеполагание (овладение языковым или коммуникативно-речевым материалом); 2) способ проведения процесса (устные, письменные, ролевые, имитативно-моделирующие); 3) уровень сложности (направленные на репродуктивное усвоение информации или на ее креативное преобразование); 4) количество участников игрового действия и способ их взаимодействия (индивидуальные, групповые, парные, фронтальные); 5) тип выполняемых задач (оперативные, тактические, стратегические) [Конышева 2006: 13].

Как видно из этих двух классификаций, наибольшая сложность состоит в том, чтобы охарактеризовать разнообразие ролей участников игры и их ролевых действий.

## **2.2. Анализ представленности игровых технологий в учебных пособиях по РКИ**

В этом параграфе исследования рассматриваются существующие учебные пособия для иностранцев, которые повсеместно используются на занятиях по РКИ на предмет места и роли игровых упражнений по сравнению с традиционными заданиями.

I. Учебные пособия, в которых игровые технологии представлены в качестве элементов.

**1. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень) под редакцией В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, А. А. Толстых. –Спб: Златоуст, 2011. –200 с.**

В учебнике используется обширный материал, позволяющий студентам овладеть коммуникативной и лингвистической компетенциями. Однако в самом пособии игровые технологии отражены косвенно, в нем только предлагаются конкретные упражнения, которые могут использоваться преподавателем для построения игровой ситуации. Например, для этого подходят упражнения типа «Прослушайте диалоги, опишите ситуацию, в которой они происходят и намерения говорящих», например:

*–Здравствуйте, что вы хотите?*

*–Я хотела бы постричься.*

*–Как вас постричь?*

*–Коротко, я не люблю длинные волосы.*

*–Хорошо. Я сделаю вам модную короткую прическу.*

[Антонова, Нахабина, Толстых 2011: 22]

Данный диалог может быть положен в основу игровой ролевой ситуации, в которой два обучающихся разыгрывают роль парикмахера и клиента. Эта коммуникативная ситуация дается в разделе «Возвратные глаголы», однако для того, чтобы усвоить этот раздел, требуется расширение данной модели, чтобы у участников была свобода произвольно конструировать фразы по заданной языковой модели. Нам представляется целесообразным предложить всем обучающимся, которые находятся в комнате, представить, что они в парикмахерской, обсудить, как кто подстрижен, что бы они хотели исправить в прическе других учащихся, поменяться ролями. Это обеспечит ситуацию активной коммуникации, установит между учащимися отношения кооперации, интенсифицирует

использование известной им лексики, вовлечет в общение всех участников учебной деятельности.

В разделах, основной упор которых направлен на формирование у учащихся лингвистической компетенции, предлагаются отрывки из газет, интервью и статьи. Данный материал предполагает пассивное ознакомление иностранцев с реалиями и традициями России, однако в ходе обучения, на наш взгляд, было бы гораздо практичнее сделать эти упражнения деятельностью – предложить студентам составить список интересующих их вопросов, взять интервью у своих однокурсников и русских студентов.

Игровая технология в анализируемом учебнике представлена в виде моделей ролевой игры диалогического характера. Примерами являются задания типа «Вы опаздываете на урок, поторопите своего друга» [Там же: 13], «Вы еще не готовы, попросите друга подождать» [Там же: 16]. Эти задания располагаются в конце каждого языкового раздела и используются в качестве закрепляющих и контрольных заданий. В темах, посвященных анализу внелингвистических сфер, направленных на изучение быта и культуры России, ролевые игры становятся стержневой формой обучения, например, в темах «Биография человека, его интересы и увлечения», «Семейные традиции». В процентном соотношении игровые модели занимают в одном разделе 2 % от общего количества заданий.

На втором уровне данного учебника ситуация практически не меняется, за исключением увеличения количества игровых форм работы.

## **2. Чернышов, С. И. «Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс.» – 7-е изд. – Спб. : Златоуст, 2009. – 280 с.**

Уже в предисловии автор пособия указывает на то, что в учебнике содержится вспомогательный материал, который может быть использован преподавателем для построения любых форм взаимодействия со студентами. Упражнениями «индивидуально-творческого» характера являются исключительно письменные работы, направленные на составление и рефлексию текстов по заданной тематике, что, конечно, не может считаться



игровой технологией. Однако формы, предусматривающие игровую модель, встречаются, и, как и в первом учебнике, «Дорога в Россию», формируют ролевую ситуацию взаимодействия участников в группе. Например, упражнение «Говорим друг о друге в группе» с использованием языковой модели:

- *Я думаю, что Джон много знает, мало курит и не работает.*
- *Да, это правда. / Нет, это неправда. Я много курю и не работаю.*[Чернышов 2009: 20]

Или задания по принципу «Выбираем роли и делаем диалоги», «В группе говорим, что у нас есть, и отгадываем, что правда, а что – нет»:

- *У меня есть подруга.*
- *У нее есть муж.*
- *Это правда.*
- *У меня есть подруга.*
- *У нее есть пингвин.*
- *Это неправда.*[Там же: 40]

Последнее упражнение интересно тем, что в его основе лежит принцип абсурдности, несоответствия высказывания реальности. При помощи данного упражнения студенты могут освоить аксиологические и культурные нормы России, получить лингвострановедческую компетенцию. Например, «Моя подруга живет в средней полосе России. Из ее окна видна пустыня». Студентам следует доказать, почему данная ситуация невозможна и сформулировать предложение так, чтобы оно было правдивым и соответствовало их знаниям о географии России. Следовательно, некоторые упражнения в пособии являются потенциальными составляющими полноценной игровой модели.

Также в учебнике часто встречаются задания, в основе которых лежит принцип «загадывания/отгадывания», когда учащиеся собственными силами организуют игровую ситуацию, выбирают победителей, меняют игровые роли (с отгадывающих на задающих вопросы). Это является самой

продуктивной и интересной формой учебного взаимодействия, потому что отвечает критериям игровой модели, предложенную Букиным Д. Ю. в мастер-классе «Игровые технологии в РКИ»:

- игра должна быть интересной;
- студенты должны кооперироваться между собой;
- игра должна быть результативна;
- должен сохраняться баланс между временем подготовки к игре и самим игровым процессом[Букин 2014].

Например, в соответствии с данными параметрами построено задание «Загадайте профессии и опишите их. Другие студенты отгадывают»:

- *Они много говорят и мало делают.*
- *Это политики.*

Во всех упражнениях присутствует юмористический элемент, который позволяет обучающимся расслабиться и познакомиться с представлениями о смехе в иной культуре.

Также игровой технологией является упражнение, построенное по принципу «игры в слова», когда студенты называют лексические ассоциации предложенному слову. Автор учебника указывает на то, что игра конкурсная, в ней ярко выражен элемент соперничества:

«Ваши ассоциации: родители... братья, сестры, сыновья. Кто больше? Друзья. Машины. Стулья». Данная формы работы способствует аккумуляции лексического запаса учащихся. Организация игры на основе этого упражнения производится преподавателем, как и указывается автором пособия, поэтому в ходе практической работы с материалом он должен формировать группы студентов, которые находят опорные слова и подготавливают словарик «ассоциаций», связанных с ними (выполняя, таким образом, роль преподавателей), группы студентов, которые должны в ходе игры вспоминать наибольшее количество слов, и группы учащихся, оценивающих отвечающих. Эти группы должны в процессе занятия меняться

местами, а в конце преподаватель определяет группу победителей и вознаграждает их. В игровой ситуации будут освоены лингвистические знания, групповая работа позволит студентам общаться между собой и осваивать параллельно навыки межличностного общения, а организационное оформление (соперничество групп, выбор победителей, оценки, награды) поспособствует интересу к учебному процессу и активизирует познавательный импульс у студентов.

Если резюмировать игровые технологии, представленные в пособии, то их можно условно разделить на три типа:

1. Формирование ролевой ситуации. Упражнения *«Возьмите интервью у соседа в классе»*, *«Вы работаете в России на радио»*, *«Играем сцены в магазине»*. Этот тип занимает наибольшее в процентном соотношении место по сравнению с другими (15%), потому что позволяет кооперироваться наибольшему количеству студентов и позволять им наибольшую свободу действий при коммуникации.

2. Игра с наглядным материалом. Упражнения *«Узнайте родословную соседа и нарисуйте его семейное древо»*, *«Раскрасим портрет/ нарисуем портрет соседа в классе»*.

3. Языковые игры, в основе которых лежат механизмы других игр: *«Лото»*, *«Слова-ассоциации»*.

Игровые технологии занимают 10 % от общего количества заданий.

В базовом курсе этого же учебника процентное соотношение игровых заданий увеличено и они приобретают более сложный характер в соответствии с усложнившимся языковым материалом. Самыми распространенными формами игровой деятельности являются интервью и игра в «Правда или ложь», поскольку они являются наиболее коммуникативно ориентированными.

**3. Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. Жили-были...28 уроков русского для начинающих. Учебник. – Спб: «Златоуст», 2003. – 152 с.**

Данное пособие представляет особый интерес для нашего исследования, так как оно направлено на усвоение обучающимися коммуникативной компетенции, причем в ускоренном темпе. Языковые закономерности преподаются на коммуникативной основе, различные языковые уровни воспринимаются через «текст, погруженный в действительность». Вычленение теоретических конструктов (языковых правил, исключений из них), а также постижение русского языка как иерархической системы производится дедуктивным или аналитическим методом, через анализ производимой речевой деятельности.

Согласно данному в предисловии авторскому описанию мы можем сделать вывод о том, что этот курс основан на принципе непрерывности задействия игровой технологии в методике преподавания, поэтому сразу оговорен конечный результат его усвоения иностранцами. Текстовый и иллюстративный материал, требующий пассивного запоминания, в пособии выполняет функцию контроля и закрепления полученной информации. Игровые технологии относятся к упражнениям, направленным на расслабление обучающихся, а по структуре являются простыми и по большей части мнемоническими:

*Отгадайте слова. Д\_\_м, в\_\_а, п\_\_о, д\_\_г, г\_\_д, о\_\_о.*

*Придумайте слова на букву «Д» и на букву «М».* [Миллер, Политова, Рыбакова 2003: 15]

Структура игровой технологии соблюдена полностью за исключением того, что не выстраивается полноценная игровая ситуация, и только преподаватель может внести элемент соперничества или сотрудничества. Стоит отметить, что содержание игровых заданий скудное, по форме они являются играми-загадками, в основе которых лежат лексические, фонетические единицы, ранее усвоенные иностранцами путем повторения аудиозаписей. Другим типом использованных в пособии игровых приемов является метод «составления диалогов по образцу», также достаточно пассивный. Обучающимся предоставляются готовые предложения,

иллюстрации с подписями и предлагается опросить друг друга, используя данные коммуникативные выражения, например:

- *Мой отец художник. А твой?*

- *Мой отец инженер.* [Там же: 21]

Очевидно, что иностранцы не привнесут никакого лингвокреативного элемента на начальном этапе обучения, поскольку у них недостаточный запас операционной лексики, поэтому игровая ситуация будет контролироваться преподавателем, подсказывающим или переводящим на русский язык наименования профессий, называемых студентами. В практике преподавания РКИ не раз отмечался негативный момент, когда китайская аудитория при нехватке лингвистических знаний обращается к электронным словарям или переводчикам. Однако единожды увиденное ими слово и использованное в таком упражнении не отложится в их памяти и не станет частью постигаемой картины мира. Подобные упражнения направлены исключительно на расслабление и относительную кооперацию обучающихся, а собственно образовательной цели достигают только впоследствии, при повторении лексики.

Аналогичные упражнения встречаются в первом – начальном блоке – курса, с 1 по 4 урок. Далее начинается большее разнообразие игровых приемов, так как мнемонические в основе своей упражнения меняются на сюжетно-ролевые, например:

*Попробуйте говорить на родном языке, копируя речь русского человека, который его плохо знает* [Там же: 65].

Это упражнение аккумулирует большой корпус существующих социокультурных знаний, благодаря чему можно развить дискуссию о национальной специфике манеры речи и невербального поведения у носителей разных лингвистических систем, рассмотреть (на уровне «диагностического поля»), как воспринимают иностранные обучающие концепты «свое – чужое». Собственно лингвистическими знаниями здесь будет закрепление акцентологических и интонационных норм у

обучающихся, формирования представления о звуковом стандарте русской речи, который влияет на чуждую языковую систему, а также самоанализ фонетических ошибок учащимися. В дальнейшем в учебнике используются именно сюжетно-ролевые игровые технологии с постепенным усложнением заданий, например:

Урок 5: *Придумайте себе русские имена и фамилии. Какая у вас профессия? Давайте познакомимся друг с другом*[Там же:33].

Урок 7: *Изобразите действие. Отгадайте, какое это действие, назовите глагол*[Там же: 42].

Урок 12: *Конкурс эрудитов. Скажите, где жил Гете (Пушкин, Бальзак, Черчилль, Сервантес)*[Там же: 65].

Усложнение игровых действий происходит параллельно с увеличением объема преподаваемой лингвистической информации. Особенно сложны и интересны игровые методы в разделах «Грамматика», «Лингвокультурологические сведения». По нашему мнению, в первом случае это связано со сложностью самой темы, во втором – с необходимостью постоянно обращаться к действительности, что удобнее делать через построение живой игровой ситуации.

Следовательно, в данном пособии игровые действия вводятся максимально корректно и направлены на постепенное раскрытие индивидуальных лингвокреативных способностей учащихся параллельно с созданием благоприятной атмосферы и минимизированием отрицательного самооценивания обучающихся. Игровое действие всегда основано на языковом материале, предварительно хорошо отработанном иностранцами, и оно действительно служит для расслабления, демонстрации своих умений. Однако следует признать и то, что потенциал игровых технологий здесь используется недостаточно интенсивно, что сказывается на продуктивности самих упражнений, которые не интенсифицируют познавательный интерес, а просто служат для запоминания полученных знаний. Игровые технологии в

данном пособии составляют около 15 % от всего блока практических заданий, каждая из них рассчитана не более, чем на 5-7 минут.

**4. Михалева Е.В. и др. Русский язык как иностранный: элементарный уровень: учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 378 с.**

Учебное пособие направлено на полиаспектное обучение русскому языку с упором на освоение коммуникативных навыков. Место игровых заданий в нем сравнительно небольшое, особенно на первых уроках. Они преимущественно заключаются в составлении диалогов по моделям, что можно использовать в качестве знакомства обучающихся, а также отработки большого по объему лексического материала, с которым обычно знакомятся в начале обучения. В ходе усложнения образовательных задач увеличивается и количество игровых упражнений, например, появляется ситуативно-ролевой элемент, направленный на моделирование реальной ситуации общения:

*Представьте, что вы находитесь в магазине одежды. Спросите, есть ли в наличии необходимая вам одежда и сколько она стоит. Составьте диалог с продавцом.*

И ряд аналогичных «Представьте, что вы в магазине обуви/канцелярском магазине» и так далее [Михалева 2011: 73]. Несмотря на кажущуюся элементарность таких заданий, они включают в себя и развитие образного мышления, и выработку коммуникативной стратегии, которая происходит посредством его включения, и навыки построения монологической и диалогической речи. Кроме того, в ходе выполнения заданий обучающиеся повторяют пройденный лексический материал.

В пособии также есть много заданий, подразумевающих работу с иллюстративным материалом, когда обучающийся на основе отдельных изображений должен построить связное, грамматически верное предложение, которое бы раскрывало смысловые отношения между предметами действительности. Например, «Это Мишель. Это Майкл. Это Филипп и

*Анна. Скажите, что и кто у них есть»* и рядом с изображением людей помещаются рисунки собаки, велосипеда, ноутбука и так далее [Там же: 81]. Игровой компонент заключается не только в лингвокреативности задания, но и в его персонификации, когда обучающийся не просто выполняет языковое упражнение, включающее «Францев» и «Анн», но визуализирует их для себя, начинает соотносить со своей личностной системой.

Как материал для организации обучающей игры могут быть использованы упражнения-«опросники» в пособии, например, для организации интервью, формы социологического опроса. Вопросы в таких заданиях разбиты на блоки, что предполагает групповую работу, поэтому преподавателю остается только включить соревновательный элемент (например, какая пара создаст самое интересное или большое интервью) [Там же: 101]. В качестве материала для игры можно использовать и другие творческие упражнения, добавляя в них развлекательные элементы, актуализируя их содержание для конкретной аудитории.

*Опишите рабочий день одного из персонажей (Вашего отца, друга, брата, матери, сестры, преподавателя, студента, школьника, учителя, рабочего, директора, дворника, продавца в магазине или другого человека). Расскажите о рабочем дне этого человека*[Там же: 101].

Упражнение уже по своей структуре является игровым, потому что предполагает смену социальной роли обучающегося, необходимость посмотреть на окружающую действительность глазами другого человека и вербализировать эту точку зрения. Однако если усовершенствовать этот аспект, например, предложить обучающимся описать день фантастического персонажа, например, для детей – Человека-паука, для студентов – персонажа из «Игры престолов», для взрослых – персонажей известных фильмов и классической литературы, и попросить описать его день от первого лица, то это не только интенсифицирует у них познавательный поиск, но и сделает модель задания более похожей на ролевую игру.



Таким образом, игровой компонент упражнений в этом пособии изначально не ярко выражен и требует дополнительных организационных усилий преподавателя. С другой стороны, в пособии отдельно даются методические рекомендации повышения эффективности изучения русского языка, в котором предлагают обучающимся для облегчения запоминания грамматического материала придумывать свои «фантастические, сюрреалистические примеры, немного сумасшедшие упражнения, комические рассказы» [Там же: 329] и оговаривается то, что следует сосредотачиваться на творческом, оригинальном содержании, а не на его языковом выражении. На данный момент это единственное пособие, которое акцентировало внимание на игровых упражнениях как способе эффективизации изучения грамматического раздела. Общее количество игровых заданий составляет не больше 10% из общего количества и сосредоточены в разделе лексики, грамматики и всегда связаны с формированием коммуникативной компетенции.

**5.Финагина, Ю.В. Русский язык как иностранный. Пособие по чтению: учеб. пособие / Под ред. Н.А. Дмитренко. – СПб., 2014.– 81 с.**

Это пособие предназначено для иностранных студентов, владеющих русским языком на базовом уровне и включает текстоцентричную работу, когда на материале текста для чтения реализуются также лексические, грамматические, морфологические и синтаксические задания. Основным способом использования игрового компонента является упражнение на *«пересказ прочитанного текст по ролям»* [Фиганина 2014: 5]. Его продуктивность очевидна, потому что обучающемуся следует не просто изобразить прочитанное, но понять его содержание и пересказать его. Благодаря такому построению преподаватель может диагностировать, насколько обучающийся подготовлен к пониманию связного текста на чужом языке, способен ли он правильно усваивать и ретранслировать информацию, на что в тексте он обращает большее внимание. Эффективными также являются задания, моделирующие ролевую ситуацию, предлагающие

студенту представить себя персонажем из текста *«Перескажите текст от лица певца/автора»* [Там же: 18]. От предыдущего оно отличается усилением творческого элемента.

По мере обучения игровые задания такого типа усложняются в сторону создания более драматизированного действия на уроке *«Прочитайте текст по ролям. Перескажите текст по ролям»* и условного (виртуального) пространства, которое является особой формой рецепции текста: *«Опишите героев текста, как Вы их представляете: возраст, профессию, интересы...»* [Там же: 25].

Игровой компонент также может быть включен в задания культурологического характера: *«Расскажите, как в Вашей стране встречают Новый год или Рождество», «Подготовьте рассказ об известном спортсмене Вашей страны»* [Там же: 9, 14], организовав работу по группам и предложив на конкурсной основе выбрать самый интересный рассказ, в котором наиболее подробно, увлекательно, с включением интерактивных элементов описываются культурные реалии родной страны студентов. Следует отдельно сказать об особенностях самих текстов, большинство из которых имеют проблемный характер, содержат конфликт, имеют образную систему, поэтому сами по себе стимулируют аналитическую и лингвокреативную деятельность, в отличие от текстов-описаний (пейзажей и так далее). Даже стихотворения, выбранные в качестве материала для анализа и упражнений, имеют публицистический характер, например, *«Над собой умеи смеяться»* В. Шефнера. Это облегчает анализ идейно-тематического комплекса произведения и вызывает потребность в обсуждении.

Примечательным является задание, которое похоже на описанное в пособии С.И. Чернышова, когда обучающимся следует определить, правдиво или ложно то или иное высказывание: *«Скажите, являются ли следующие предложения истинными или ложными»*. Далее идут перефразированные цитаты из текста, соответствующие и не соответствующие содержанию [Там

же: 39]. С нашей точки зрения, игра в «правду или ложь» является продуктивной, поскольку может включать в себя проверку и повторение теоретического материала, контроль за быстротой понятийных процессов студентов, возможность сделать коммуникацию между преподавателем и студентами более неформальной и располагающей, что предупреждает появление «коммуникативного барьера». Реализация такой игры на материале текста продуктивна еще потому, что стимулирует внимание обучающихся к выполняемым заданиям, позволяет им рассмотреть текст как живую материю, которую можно трансформировать, исследуя, а также как средство реализации собственного творческого потенциала. Поэтому такое задание следует положить в основу образовательной игры, когда студенты самостоятельно изучают текст, а затем готовят по три-четыре утверждения и проверяют внимательность своих товарищей.

Таким образом, игровые упражнения в этом пособии составляют от 25 до 35% от общего количества заданий и направлены на усвоение текстового материала и создания ролевых ситуаций общения, развития коммуникативных навыков по заданным моделям.

**6. Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный: Учебник / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: БГУ, 2011. – 402 с.**

В этом пособии игровые упражнения являются неотъемлемой частью каждого из изучаемых студентами языковых разделов, на что указывается еще в предисловии: «Каждый раздел включает в себя формы речевого этикета, грамматический, страноведческий, и текстовой материалы, ролевые игры и ситуации, проблемные ситуации и дискуссии». В пособии выделяются целые отдельные темы, которые посвящены исключительно ролевой игре, ситуации в которой моделируются автором:

*К вам в гости пришли ваши бывшие одноклассники, с которыми вы не виделись с момента окончания школы. Познакомьте их с членами вашей семьи. Узнайте у них, как складывалась их жизнь с того момента, как вы*

*расстались. Поинтересуйтесь, кем они хотели стать, когда учились в школе, и кем стали. Осуществилась ли их мечта?*

*Вы неожиданно встретились со своей бывшей одноклассницей и заметили, что годы её совсем не изменили. Поговорите с ней. Сделайте ей комплимент. Вспомните школьные годы*[Лебединский, Гончар 2011: 27]

Эти ситуации, предложенные для реализации коммуникативных навыков студентов, характеризуются сложностью и проблемностью, необходимостью использовать весь имеющийся лексико-грамматический запас для создания полноценного диалога. Однако в конечном счете большинство ролевых заданий в пособии направлено на создание диалога как итоговой формы работы. Продуктивными, с нашей точки зрения, являются задания не на создание диалогов, а на «реконструкцию текстов»:

*Восстановите начальные реплики диалогов на основе данных ниже ответных реплик.*

*... – Мне трудно тебе что-либо посоветовать. Это не моя специальность.*

*... – Конечно, принимать решение ты должен сам. Но, по-моему, этого не стоит делать*[Там же: 216].

С одной стороны, обучающийся должен восстановить реплику диалога, с другой, представить себе ситуацию, которая могла предшествовать данному общению и вербализировать ее в своей речи. Это задание можно усложнить и представить в виде полноценного урока, построенного на том, что одни обучающиеся готовят «ответные реплики», а другие должны восстанавливать те, которые предшествуют им. Победителем становится тот, кто быстрее всего придумывает свою фразу. Также можно давать цитаты из прецедентных текстов, из просмотренных с обучающимися фильмов, расхожие фразы, пословицы в качестве ответных реплик и основ для построения нового диалога.

Гораздо больший интерес представляют задания, в которых игровой компонент подразумеваем, может быть эксплицирован посредством особой

организации урока. Например, одно из контрольных заданий в учебнике построено следующим образом:

*Прочитайте описание характеристик типов личности, которые выделяются в соционике, и проанализируйте их. Определите, к какому типу личности относитесь вы, ваши друзья, родственники, коллеги, сокурсники*[Там же: 94].

Обучающемуся предлагается модель социальных типов, по сути, ролей, которые выполняют люди с тем или иным складом личности, и задания определить с точки зрения психолога, какую роль выполняют его окружающие и он сам. Очевидно, что такое и подобные ему задания в пособии созданы под влиянием книги Э. Берна «Игры, в которые играют люди» [Берн 2008] и направлены на то, чтобы в ходе обучения студенты формировали способность саморефлексии на основе чужой лингвистической системы, умели описывать себя и других при помощи ресурсов русского языка. Это очень продуктивное средство, хотя и не новаторское – традиционно оно встречается в заданиях на построение диалогов, создание сочинений о себе и своей стране, однако в приведенном примере является более сложным по структуре и имеющим больше психолингвистических оснований.

В этом пособии игровые упражнения занимают около 30% от общего количества, являются значительным средством формирования коммуникативных навыков студентов, направлены также на создание психологически комфортной образовательной ситуации, выработку у обучающихся представлений об этикете, лингвокультурологических параметрах, способности к рецепции себя и действительности через русский язык.

**7. Теримова, Р.М., Гаврилова В.Л. Ваше свободное время: Учебное пособие по русскому языку для иностранцев – Санкт-Петербург: «Борей-Арт», 2002. – 216 с.**

Это пособие предназначено для интенсивного обучения русскому языку, активизации навыков устной речи, совершенствования коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Как материал для исследования оно представляет интерес потому, что предполагает использование на краткосрочных курсах, способность в краткое время обучить студентов говорению, дать большой лексический материал. Кроме того, в курсе есть разделы «Коллекционирование – это серьезно» и «Русская народная песня», предполагающие освоение культурологической компетенции учащимися. Также, по замечанию самого автора, учебник соответствует принципиально новому подходу к обучению русскому языку как иностранному, ориентирован на принцип антропоцентризма, на создание вторичной языковой личности, учитывает диалог культур и отражает новые реалии российской действительности. Для нас важно понять, какое место в этой концепции отводится игровым упражнениям.

Большинство игровых упражнений имеют форму интервью, поскольку последняя вообще используется в этом пособии в различных образовательных целях и чаще всего по сравнению с другими. Например: *Расспросите своего друга, как он проводил свое свободное время в детстве/когда учился в школе/когда был студентом. Каким будет его отдых, когда он заведет семью/выйдет на пенсию*[Теримова 2001: 15].

Такая модель на самом деле интересна и перспективна, потому как предполагает формирование воображаемой ситуации у обоих участников диалога и соответствующую языковую деятельность, кроме того, не задает коммуникативную модель, которой должны следовать учащиеся. Вместо этого предлагается ознакомиться с интервью, которое дали реальные петербуржцы, отвечая на те же вопросы. Интервью, предлагаемые в качестве основной игровой модели, имеют разнообразные типы, однако в общем и целом направлены на одну и ту же итоговую цель – формирование коммуникативной и культурологической компетенции: *Вы – корреспондент молодежной телевизионной программы. Сегодня вы берете экспресс-*

*интервью у группы иностранных студентов. Выясните: много ли у них свободного времени, как они любят отдыхать...*[Там же: 30]

Авторы учебника создают полноценную игровую ситуацию, в которой все участники занимают определенные новые роли либо же осмысливают себя отстранённо, как участников отличной от реальной ситуации, что позволяет им более непринужденно и заинтересованно участвовать в коммуникации. Положительной стороной этих игр является также акцент не на моделях общения, а на содержании и направлении речи, которые определяют заданные роли: «ведущий, психолог, бизнесмен, профессор, телезвезда, журналист, служащий банка» и так далее.

Подводя итог, следует отметить, что, несмотря на типичность заданий в этом учебнике, они занимают большой процент (более 50%), обладают существенным потенциалом и убедительно демонстрируют, что новаторские образовательные концепции в РКИ обязательно включают в свою структуру игру и даже отдают ей преимущество по сравнению с другими формами работы.

II Учебные пособия, основанные на непрерывности игрового процесса.

**1.Москалева Л. В., Шахматова Т. А., Ам А. Вояж по-русски: Интенсивный курс русского языка в виде приключенческого романа. Учебное пособия для франкоговорящих. – СПб: «Златоуст», 2014. – 316 с.**

Это пособие, предназначенное для франкоговорящих учащихся, является одним из самых продуктивных на данный момент, оно предлагает непрерывность игрового процесса при обучении русскому языку как иностранному. Пособие построено в виде приключенческого романа, состоящего из 14 глав, оформленных соответственно главам из художественного романа, имеющих стандартный набор компонентов поэтики романа: сюжет, систему персонажей, эпиграфы (из классических произведений русской литературы), совмещение двух планов хронотопа, позволяющих ознакомиться с лингвокультурологическим компонентом как в синхроническом, так и в диахроническом планах. Кроме того, у книги-

учебника есть параметры гипертекстуальности (благодаря которой происходит постоянная отсылка к предыдущим фрагментам текста) и интертекстуальности (происходит отсылка к классическим произведениям). Таким образом, большая часть учебного процесса воспринимается обучающимися не как образовательная ситуация, а как игровая, включающая эмоционально-образный компонент при восприятии языковой информации.

При всей необычности формы учебника, являющегося самим по себе образцом игровой технологии, в его содержательную, лингвистическую основу положена жесткая система последовательного предъявления языкового материала, начиная от фонетического уровня, который вводится через сюжетную развязку и фразовые действия типа: «Здравствуй, хорошо, русский язык, алфавит» – при этом дается представление из контекста и о лексическом значении данных слов, что закрепляется в сознании обучающегося гораздо быстрее и прочнее. Далее фонетический уровень (первый блок пособия, стр. 5 – 25) дается в стандартных упражнениях в несколько этапов, например:

1. Предъявление алфавита.

2. Задания на сопоставление графики и звучания (что может снизить проблемность при обучении ассимилятивным, диссимилятивным, редуccionным процессам в русском языке, а также облегчит слуховое восприятие живой речи).

3. Задания на предупреждения возможных случаев интерференции.

При этом все данные упражнения происходят в другой сюжетно-ролевой ситуации, когда обучающиеся занимают место литературных персонажей, представляют себя в аналогичных ситуациях, стараются расширить поле своего восприятия, продумать новые сюжетные ходы, следовательно формируют новые коммуникативные ситуации. Основа данных упражнений – это фрагменты естественной языковой игры, аллитерации и ассонанса, например:



*Произнесите. Жан, Джон, муж. Жанна, Дон Жуан, тоже там, жена, журнал, Жозэф. На дворе трава, на траве дрова*[Москалева, Шахматова, Ам 2014: 24]

С усложнением и увеличением объема информации, предлагаемой обучающимся, усложняется также и форма игры, и итоговый результат – создание окказиональных текстов по правилам, вместо которых выступают лексико-грамматические категории, например, падежная система русского языка:

Предложный места (*где?*), транспорта (*на чем?*), изъяснительный (*о чем/о ком?*);

Дательный местоименный (*кому сколько лет?*);

Винительный неодушевленный (*знать, любить что?*), одушевленный (*знать, любить кого?*);

Винительный (*во что?*) и предложный (*на чем?*) играть.

Следует указать, что языковой материал, достаточный для создания собственных текстовых ситуаций, персонажей, диалогов, дается в «учебнике-романе», и такая форма является, по нашему мнению, наиболее продуктивной, так как она формирует и коммуникативную, и лингвистическую, и социокультурную компетенции. В данном пособии процентное соотношение несомненно обратно по сравнению с предыдущими анализируемыми учебными пособиями: традиционные формы усвоения и закрепления материала занимают не более 10% от общего числа практических заданий (а также с учетом необычности самой формы изложения языкового материала).

**2. Синева О. В., Шорина Т. А. Человек, его характер, мир: изучаем играя. – Русский язык. Курсы. М.– 2008.**

Пособие представляет собой сборник сценариев лингвистических игр по лексико-грамматической теме «Человек, его внешность, характер, деятельность». Основная цель книги – коррекция и закрепление лексико-грамматического материала по теме «Человек», при этом особое внимание

уделяется предположно-падежной системе русского языка. Пособие содержит такие игры, как: лото, логические задачи, сценарии мини-спектаклей (различных коммуникативных ситуаций). Каждое задание предполагает два уровня сложности языкового материала. Адресовано изучающим русский язык в иноязычном окружении и иностранцам старше 10 лет II (продвинутого) уровня владения языком. В условиях российских общеобразовательных школ пособие можно использовать в коррекционном курсе для изучающих русский язык как неродной. Пособие снабжено подробным методическим комментарием.

Данное пособие также очень эмоционально и образно представляет языковую систему и русскую национальную концептосферу. Понять русского человека, характерные черты его мировоззрения, отраженного в произведениях литературы, фольклоре, бытовом дискурсе – это значит понять практически все лингвокультурологические параметры, а заодно ознакомиться с большим количеством идиоматической лексики, необходимой в живой коммуникации (например, большинство устойчивых сравнений, используемых носителями русского языка, в основе имеют человеческие «эталоны»: *как каторжный, как барин, как королева*). Поэтому в данном небольшом пособии рассматриваются семь аспектов, составляющих жизнь русского человека, каждому из которых соответствует отдельная глава: «Семья», «Этапы жизни», «Профессии», «Внешность», «Характер человека, его состояние», «Одежда», «Продукты. Еда. Напитки».

С самого начала задания имеют игровой и проектный характер в их синкретизме: назвать членов своей семьи, составить генеалогическое дерево. При этом для построения языкового описания дается несколько моделей, а не одна, как это обычно бывает в классических учебниках с частичным использованием игровых технологий. Данные задания рассчитаны на обучающихся с низким уровнем подготовки. Для студентов с высоким уровнем дается возможность проявить себя в полноценной игре со сложными

отношениями между группами ролей, конкурсной основой, вспомогательными материалами, например:

1. Подготовительный этап. Формирование карточек с изображением различных профессий.

2. Распределение участников ролевой ситуации на ведущих, судей, актеров.

3. Выполнение игровых действий с наглядным материалом. Последний представляет собой картонные фигурки человека, его одежды, предметов быта, инструментов. Раздача его в произвольном порядке (по жребию). Далее ведущий спрашивает: «Без чего не может обойтись официант?» (далее используются слова для справки). Участник, у которого карточка с наименованием соответствующей профессии, отвечает: «Официант не может обойтись без подноса»[Синева, Шорина 2008: 12]

В данном пособии информация даже самого элементарного уровня усваивается благодаря механической, визуальной, аудиальной памяти, задействованной одновременно в ситуации соперничества, при котором победитель получает естественное вознаграждение – как самого компетентного, и поощрительное – от преподавателя. При этом в ролевой игре такого типа участвуют все учащиеся, никто не остается в стороне, сам принцип, положенный в игру, продуктивен для создания аналогичных упражнений.

В данном пособии представлено большое разнообразие игровых форм. В большинстве из них в основе лежит сопоставление понятия со словом и с визуальной схемой (такая схема соответствует триаде Ф. де Соссюра, при которой создается модель означаемого – означающего – сигнификата)[Соссюр 1977], однако их формы и порядок игровых действий разительно отличаются: это могут быть кроссворды, паззлы, лото, игра в слова, ассоциации, характеристика внешности соседа и так далее.

## **Выводы**

Учебные пособия, основанные на включении игровых упражнений в систему обучения, неоднородны по степени успешности выполнения образовательных задач посредством построения учащимися ролевой ситуации. Это обусловлено небольшим процентом игровых упражнений (колеблющимся от 8 до 15% от общего количества представленных в пособиях заданий), недостаточной проработанностью структуры игр, организуемых преподавателем на занятии, отсутствием во многих «агонального инстинкта». Наибольшее количество заданий сосредоточено в разделах по изучению лексики и культуры России. Самой популярной формой работы является та, которая основана на неязыковых играх – лото, кроссворд, интервью. С нашей точки зрения, игровые упражнения в существующих пособиях нуждаются в тщательной доработке.

Учебные пособия в методике преподавания РКИ, полностью основанные на игровых технологиях, рассчитаны либо на постижение русского языка через другой язык-основу, либо на обучающихся, которые уже погружены в русскую языковую среду, однако не вполне владеют вторым языком. Не существует учебных пособий, основанных на игровых технологиях, которые были бы также систематичны, последовательны, значительны, как пособия, в которых игровые приемы являются одними из упражнений наряду с другими. Это связано с тем, что большинство исследователей, признавая эффективность игровых технологий, все же считают, что игровая, ролевая, сюжетная ситуация, моделируемая на их основе – это исключение из общего образовательного процесса. Она возможна в условиях жесткого имплицитного контроля преподавателя и только в виде исключения. По нашему мнению, в данном случае мы сталкиваемся с определенным методическим стереотипом отечественных педагогов и исследователей, который и повлиял на слабое развитие учебных игровых программ.

## **Заключение**

В результате проведенного исследования были выполнены поставленные задачи и сделаны основные выводы.

Изучение игры как педагогической технологии, выявление ее положительного воздействия на обучающихся началось еще в Античности, в трудах Платона, Аристотеля и риториков Древнего Рима. Игра воспринималась как средство гармонизации и всестороннего развития личности, воспитания в ней способности следовать правилам, понятиям справедливости, честности. Игра пронизывала весь древний мир и с самого раннего детства ребенка готовили к тому, что и война, и политика, и повседневная жизнь действует по ее законам.

В классической немецкой философии большее внимание уделяется игре как средству обучения прекрасному, развития эстетического начала в человеке, которое стимулирует и нравственное преобразование. Игра позволяет ему увидеть собственное существование со стороны, представить то, чего нет, становится залогом внутреннего освобождения человека. Она

позволяет, с одной стороны, реализовать гедонистические импульсы, с другой стороны, побуждает к мыслительной деятельности.

В XX веке представление об игре складывается на основе работ Й. Хейзинги и Л. Витгенштейна. Первый продемонстрировал, что игра является стержнем всей человеческой цивилизации, что у нее биологические основы и она, прежде всего, механизм передачи опыта из поколения в поколение и средство созидания нового культурного и коллективного знания. В ее основе – инстинкт соперничества, через который человек реализует свой потенциал. Л. Витгенштейн рассмотрел логические категории игры и осмыслил ее двупланово: как воссоздаваемую модель бытия, которая, приобретая все больше самостоятельных черт, становится особым явлением, виртуальным миром, действующим по своим законам. Работы последующих ученых дополняют и развивают эти концепции.

На рубеже последних двух веков складывается новая дисциплина – игрология, изучающая игру как форму коммуникации, творчества, развлечений. Она основывается на достижениях математиков и кибернетиков, включает философский модус осмысления этого явления. Главной ее целью является осмысление того, какое место занимает а в деятельности современного человека и как она влияет на широкие массы.

В психолого-педагогическом дискурсе игра осмысливается не просто как важная, но как неотъемлемая часть образования любого ребенка на всех этапах его физического и личностного становления. Она является универсальной деятельностью, в рамках которой индивидум получает представление об окружающей действительности, возможность экспериментировать с жизненными ситуациями, подвергать испытанию свои способности и умения, формирует желание познавать, переосмысливать, пересоздавать действительность.

Важность, которую придавали отечественные педагоги игровым технологиям в образовании, нашла свое отражение в методике преподавания русского языка как иностранного. Выполнение классических обучающих

упражнений очень часто сопряжено с игровыми действиями: они включаются либо как отдельные задания, способствующие расслаблению, активизации переходу к творческой деятельности, либо в качестве непрерывной деятельности, сопровождающей иностранцев весь период их обучения. Игры в системе РКИ различаются в зависимости от характеристик языкового материала, от типа выполняемых с ним действий, от места в учебном плане.

Проанализировав учебники по РКИ, мы пришли к выводу, что большинство игровых заданий занимают не менее 10-15 % от общего количества и преимущественно направлены на освоение лексики, кооперацию обучающихся, преодоление коммуникативного барьера. Чаще всего составители пособий берут за основу модели неязыковых игр (лото, «Крокодил») или формы социальной деятельности: интервью, театр. Учебников, которые полностью построены на игровых действиях, гораздо меньше, однако, по нашему мнению, они намного эффективнее, так как весь корпус получаемой информации обучающиеся воспринимают с большей легкостью, в игровой форме происходит освоение синтаксиса, сложных грамматических явлений, общение на русском языке начинается практически с первого урока и коммуникативный барьер просто не формируется. С нашей точки зрения, создание таких учебников очень перспективно.

На основе проанализированного теоретического и практического материала нами было разработано восемь игровых технологий различной степени сложности, направленных на освоение лексики, грамматики, на развитие речи, а также одна непрерывная игровая технология «Учимся советуя», которая позволяет обучающимся самостоятельно проводить диагностику полученных знаний и помогать своим товарищам (см. Приложение).

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Азарина, Л. Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. – № 3. – Москва, 2009. – С. 102–109.
2. Азимов, Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Акишина, А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
4. Амирян, Т.Н. Мишель Фуко и литература – М.: Экон-Информ, 2011. – 299 с.
5. Апинян, Т.А. Игра в пространстве серьезного: Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 413 с.
6. Барт, Р. Нулевая степень письма // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С. 306–349.



7. Барышников, Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2000. – 159 с.
8. Батраева, О. М., Бимурзина И. В. Интенсивные методы и технологии в преподавании РКИ // Педагогика: традиции и инновации. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 33 –36.
9. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1990. – 762 с.
10. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 316 с.
11. Бимурзина, И. В. Инновационные технологии: развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в преподавании русского языка как иностранного // Вестник ТГПУ. – №13 (141). – [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-razvitiyekommunikativnoy-kompetentsii-inostrannyh-studentov-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak> (дата обращения: 23.04.2017).
12. Бодрийяр Ж. В тени Тысячелетия или Приостановка Года 2000. – [Электронный ресурс]. URL: [//http://anthropology.ru/ru/texts/ baudrill/shmill.html](http://anthropology.ru/ru/texts/ baudrill/shmill.html) (дата обращения: 07.02. 2017).
13. Бычков, В. В. Эстетика: Учебник. – М.: Гардарики, 2004. – 701 с.
14. Валента М.В., Полинек М.М. Драматерапия – М.: Когито-центр, 2013. – 558 с.
15. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: КАРО, 1999. – 211 с.
16. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
17. Витгенштейн, Л. Философские работы. – М.: Гнозис, 1994. – 1132 с.

18. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005. – 501 с.
19. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка// Вопросы психологии. – 1966. - № 6. – С. 62-76.
20. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988. – 278 с.
21. Говорухина, М.Ю. Виртуализация современного мира: раздвоение реальности // Вестник МГОУ. – Екатеринбург: Пресс, 2004. – 301 с.
22. Гордеева М.Ю., Дегтева И.В. Учёт национальных особенностей мышления японских слушателей в процессе обучения русскому языку как иностранному/Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 5. – С. 471-478.
23. Давыдов М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М.: Гардарики, 1980. – 190 с.
24. Деррида, Ж. Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук – М.: Гнозис, 2000. – 89 с.
25. Доватур, А. И. «Политика» Аристотеля // Аристотель. Сочинения: В 4 – х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – 619 с.
26. Дуркин, П. К., Лебедева М. П. Игры как средство обучения и воспитания студентов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – №1. – Москва, 2005. – С. 14-29.
27. Душина Е. В. Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетентности учащихся // Филологический класс. – № 4 (38). – СПб, 2014. – С. 54–58.
28. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1978. – 298 с.
29. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика. – СПб.: МИРС, 2009. – 292 с.

30. Ильясов, Р.Р. Игра как предмет философского познания: онтологический и гносеологический аспекты: автореф. дис. ... д –ра философ. наук: 09.00.01 / Радик Равилович Ильясов. – Уфа, 2006. – 326 с.
31. Кант, И. Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – 881 с.
32. Капитонова, Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. – 227 с.
33. Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2008. – 140 с.
34. Коренева, М. Р. Компенсаторная стратегия и компенсаторное умение как лингводидактические категории и проблема их разграничения // Вестник БГУ. – №15. – Москва, 2012. – С. 35-56.
35. Кулибина Н.В. Образность русского художественного текста в лингвострановедческом рассмотрении //Художественный текст как объект лингвострановедческого анализа. – М.:Изд-во ИРЯ им. Пушкина, 1997. – 281 с.
36. Леонтьев А. А. Потребности, мотивы, эмоции: Конспект лекций. - М.: Издательство МГУ, 1971. – 310 с.
37. Лосев, А. Ф. История античной эстетики. Софисты, Сократ, Платон. – М.: АСТ, 2000. – 846с.
38. Надолинская Т.В. Игровое моделирование художественно-творческого процесса в контексте педагогики искусства. – 2015. – № 1-1. – С. 971-971
39. Соловова, Е.Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников // Иностранные языки в школе. – № 2. – Москва, 2007. – С. 2 - 11.
40. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1991. –173 с.

41. Петровский, А.В. Краткий психологический словарь – Ростов н/Д., 1998. – 939 с.
42. Кайо, Р. Человек, игра и игры. – М.:Наука, 1962. – 467 с.
43. Кларин, В.М. Джури́нский. А.Н. Педагогическое наследие: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
44. Костомаров, В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.:Наука, 1976 – 549 с.
45. Кудрявцева, Е.Л., Тимофеева А.А., Бубекова Л.Б., Буланов С.В. Современные игровые технологии в преподавании и изучении языков// Русский язык за рубежом. – №3. – Москва, 2012. – С. 50–55.
46. Кудрявцева, Е.Л., Бубекова Л.Б., Зеленина. Инновационные игровые технологии в изучении и освоении языков первичной и вторичной социализации в рамках межкультурной коммуникации // Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць. – №12. – Київ, 2014. – С. 46-53.
47. Леонтьев, А. Н. Категория деятельности в современной психологии// Вопр. Психологии. –№7. – Москва, 1979. – С. 209-248.
48. Леонтьев, А. Н. Ощущение, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста // Очерки психологии детей (мл. шк. возраст). – №10. – Москва, 1950 – С. 8-19.
49. Лиотар Ж.-Ф. Феноменология. – СПб.: Алетейя, 2001. – 319 с.
50. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: Проблемы обучения. – М., 1976; 2-е изд. – М., 1985.
51. Можаяев Э.Л., Пономарев Н.И. Социальные функции физической культуры и спорта. – М.: Экспресс, 1974. – 99 с.
52. Молчановский В.В. Профессиональная детерминированность языкового сознания преподавателя русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. – № 3 – Москва, 1998. – С. 86-96

53. Монтень, М. Опыты. – М.: Наука, 1980. – 1120 с.
54. Ницше, Ф. Соч. В 2 т. Т. 1. – М.: Наука, 1990. – 940 с.
55. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1997. – 1027 с.
56. Репринцева, Е.А. Игра как социокультурный и педагогический феномен: автореф. дис. ... д –ра педагог. наук : 13.00.01 / Елена Алексеевна Репринцева. – Курск, 2005. – 508 с.
57. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – СПб: Питер, 2002. – 610 с.
58. Сигов, К.Б. Игра. // Современная западная философия. – М., 1991. – 611 с.
59. Соссюр, Ф. де. Труды по языкознанию. – М: Прогресс, 1977. – 639 с.
60. Торгонский В.В. Психолого-педагогические теории возникновения и формирования основных функций игры как феномена культуры и их взаимосвязь с принципами нравственного воспитания. – Краснодар: Симвозиум, 2010. – 119 с.
61. Фатеева Ю. Г., Чепурина Н. А. Русский как иностранный играючи: от лингвистической игры к коммуникативной задаче // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – СПб, 2015. – № 35. – С. 151–154.
62. Финк, О. Основные феномены человеческого бытия. – М.: Прогресс, 1988. – 230 с.
63. Хайдеггер, М. Работы и размышления разных лет. – М.:Наука, 1990. – 420 с.
64. Хейзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: Наука, 1992. – 541 с.
65. Хоружий, С. С. Род или недород. – М: Вопросы философии, 1997. – 371 с.
66. Чернов Р.П. Основы людологического познания. – М.: Радуга, 2007. – 424с.

67. Чубарова О.Э. Играем на уроках русского языка. – М.: «Русский язык». Курсы, 2006. – 150 с.
68. Шибко, Н. Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей. – СПб.: Златоуст, 2014. – 330 с.
69. Шкаликова А.С. Учебно-речевые игры на занятиях по РКИ как средство активизации речевой деятельности студентов на начальном этапе обучения (китайская аудитория)/ Вестник РУДН. – №5. – 2011. – С. 45-49.
70. Эльконин, Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1957. – 312 с.
71. Эльконин, Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1976. — 304 с.
72. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1978. – 261 с.
73. Csikszentmihalyi, M. Towards a psychology of optimal experience. – Harper and Row, New York, 1982. – 45-78 p.
74. Juul J. Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds. – Cofounder & CEO, 2006. – 562 с.
75. Koster R. A theory of Fun. – Prime, 2012. – 189 с.
76. Salan, K. Zimmerman E. Rules of Play – Prime, 2003. – 404 с.

### **УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ**

1. Антонова, В.Е. и др. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). – СПб: Златоуст, 2011. – 200 с.
2. Антонова, В.Е. и др. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). – СПб: Златоуст, 2009. – 256 с.
3. Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный: Учебник. – Минск: БГУ, 2011. – 402 с.

4. Миллер, Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. Жили –были...28 уроков русского для начинающих.– Спб: «Златоуст», 2003. – 152 с.
5. Миллер, Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. Жили –были...12 уроков русского языка: базовый уровень. – Спб: «Златоуст», 2003. – 200 с.
6. Михалева, Е.В. и др. Русский язык как иностранный: элементарный уровень: учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 378 с.
7. Москалева, Л. В., Шахматова Т. А., Ам А. Вояж по –русски: Интенсивный курс русского языка в виде приключенческого романа. Учебное пособия для франкоговорящих. – СПб: Златоуст, 2014. – 316 с.
8. Синева, О. В., Шорина Т. А. Человек, его характер, мир: изучаем играя. – М: Русский язык. Курсы, 2008. – 211 с.
9. Теремова, Р. М., Гаврилова В. Л. Ваше свободное время: Учебное пособие по русскому языку для иностранцев – СПб.: «Борей –Арт», 2002. – 216 с.
10. Финагина, Ю. В. Русский язык как иностранный. Пособие по чтению: учеб. пособие / Под ред. Н.А. Дмитренко. – СПб.: Златоуст, 2014. – 81 с.
11. Чернышов, С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. – СПб.: Златоуст, 2009. – 280 с.
12. Чернышов, С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс. – СПб.: Златоуст, 2009. – 168 с.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

### **I. Начальный уровень обучения РКИ.**

#### **1. Игра «Крокодил». Цель: обучение лексике.**

Правила игры:

Группы делятся на команды. Один человек из команды вытягивает карточку со словом и старается изобразить его невербальными средствами. Отгадавший его зарабатывает балл для своей команды. За использование иностранных слов при ответе команда штрафуются.

Этапы проведения игры на занятии:

а) Подготовительный этап. Перед началом занятия преподаватель подготавливает карточки со словами, входящими в словарный минимум обучающихся этой группы. Карточки складываются в закрытую сумку или



пакет. Класс делится на две группы, для каждой на доске рисуется «табло», в которое будут заноситься баллы за правильно выполненное задание.

б) Этап игровых действий. Один человек из каждой команды вытягивает из сумки слово, преподаватель предлагает его нарисовать или изобразить собственной жестикуляцией, мимикой, движениями тела, которое должны угадать обучающиеся. Первая команда, угадавшая слово, получает балл. Студент, чье слово угадано, передает право тянуть слово в порядке эстафеты другому члену своей команды. Модифицируя игру до среднего и продвинутого уровня, можно сделать игру вербальной: ведущий объясняет слово через другие, не являющиеся однокоренными.

в) После того, как все присутствующие в классе хотя бы раз загадали слово, преподаватель подводит итоги и вознаграждает победившую команду. После этого обучающиеся должны повторить все слова, которые они сегодня слышали/отгадали/изобразили.

Возможный вариант игры: использование игровой схемы как в «Крокодиле», когда студент изображает загадываемое слово на уровне собственной пластики, либо простое изображение на доске. Первый вариант актуален в том случае, если загадываемая лексика относится к лексико-грамматическому классу существительных и наречий, а второй вариант интересен применительно к глаголам, прилагательным. На наш взгляд, изображать «рыбу», «белку», «хорошо», «далеко» для обучающихся не составит труда, а отгадывающие будут предлагать большое количество вариантов ответов.

За использование слов нерусского языка следует ввести систему штрафов: либо вычитать баллы, либо останавливать игру и просить перевести это слово. Если оно соответствует отгадываемому, баллы за него не насчитываются. Цель участия преподавателя в такой игре – это диагностика степени усвоения обучающимися лексического материала и возможность обогатить лексический запас студентов посредством игровых комментариев.

## **2. Непрерывная игровая технология «Учимся советуя». Цель: обучение лексике.**

Правила игры: каждый обучающийся заводит себе постер, на котором другие члены группы оставляют свои предложения по преодолению его проблем, выявленных в ходе учебного процесса на учебе.

Эта игровая технология предполагает, что обучающиеся самостоятельно будут оценивать свои знания и результаты учебной деятельности, ориентируясь на мнение своей группы. Ее можно ввести после того, как с обучающимися был проведен урок лексики по теме «Советы».

Этап игровых действий:

а) Подготовительный этап. После проведения названной темы учащиеся должны завести яркие индивидуальные постеры – небольшие по формату бумажные страницы, подписанные их именами, к которым будут прикрепляться стикеры с советами.

б) После каждого урока на постер каждого обучающегося преподаватель прикрепляет совет по улучшению языковых навыков и преодолению проблем, которые были выявлены на занятии. После того, как он несколько раз повторит это действие после занятий, он предлагает обучающимся самим взять на себя роль советчиков. Студенты должны общаться друг с другом, просить советы у других и решать чужие проблемы. Они должны научиться угадывать свои проблемы, основываясь на тех советах, которые получают от одноклассников. Также на эти постеры можно прикреплять мотивирующие фразы, цитаты на русском языке, которые обучающийся сам находит и использует в отношении другого.

в) На этапе подведения итогов, который должен быть сопряжен с учебным контролем, экзаменом, срезом, учащиеся самостоятельно оценивают динамику своего развития, успешность в преодолении трудностей, внимательность к полученным советам. На наш взгляд, такая форма деятельности может снизить уровень тревожности обучающихся по

поводу своих оценок и сфокусировать внимание на социальном и индивидуальном опыте, которые они получают через эту технологию. Это позволит им устранять возможные конфликтные ситуации, увеличит степень коммуникативного взаимодействия как на уроке, так и вне его. Большим плюсом этой технологии является также ее непрерывность и параллельность основной учебной деятельности.

### **3. «Светофор». Цель: обучение грамматике.**

**Правила игры:** обучающиеся получают карточки трех цветов: желтого, красного и зеленого. Каждый цвет соответствует определенной части речи, например, существительному, числительному, местоимению. Преподаватель читает текст, и когда в нем встречается слово той или иной части речи, обучающиеся должны поднять карточку ее цвета. Ошибшийся выбывает.

#### ***Описание игры.***

Игра является простой по структуре, распространенной в качестве упражнений для начальных классов в школах с русским языком как родным. Она может быть использована как для введения нового материала, так и для закрепления пройденного. При этом цвета могут соответствовать не только частям речи, но и отдельным числительным, видам глагола, в зависимости от цели преподавателя и изучаемого раздела.

**Возможные варианты игры:** в качестве сигналов могут быть использованы не карточки, а специальные слова или даже поговорки. Например, преподаватель озвучивает ряд числительных, и на каждом числе, включающем «3», обучающиеся должны произнести скороговорку: «Бык тупогуб, тупогубенький бычок».

### **4. «Я вижу предмет на букву...». Цель: обучение лексике.**

Эта разновидность существующей модели реальной игры подходит для повторения пройденного лексического материала, а также способствует развитию навыка работы с иллюстрациями.

**Правила игры:** преподаватель демонстрирует учащимся картинку, выбранную при помощи жеребьевки. Обучающийся загадывает предмет и называет его первую букву. Остальные должны угадывать, какой именно предмет он загадал, используя наводящие вопросы такого типа:

*Это находится слева/справа/вверху/внизу?*

*Это большое/маленькое?*

Победителем является тот, кто раньше всех отгадает слово.

### **Описание игры.**

Эта игра способствует активизации пассивного лексического запаса, соотнесение плана выражения с планом содержания в сознании учащихся при помощи вспомогательного иллюстративного материала. Последний и задает особенности игры, и в зависимости от его характеристик можно рассчитать длительность и сложность процесса: если на картинке изображено большое количество вещей, то игра будет длительной, если предметов мало и все они соответствуют недавно изученным словам, то короткой. Исходя из этого преподаватель должен выбирать соответствующие по содержанию иллюстрации. Для начального уровня подойдут изображения, аналогичные тем, которые используются в учебнике, однако следует выбрать более оригинальные, художественные, чтобы активизировать образное мышление обучающихся. По мере усложнения образовательной задачи должны меняться и иллюстрации.

### Образец изображений

| Начальный уровень   | Средний уровень  |
|---|--|
| Тема: интерьер, дом, быт  | Тема: семейный ужин  |
|  |  |

В первом случае используются изображения, имеющие четкие линии, на которых конкретны, реалистично описаны предметы. Во втором случае картинка активизирует алогическое и образное мышление в их единстве, стимулируя поиск и загадывание обучающимися более абстрактной и выразительной лексики.

**5. «Как тебя зовут?». Цель: формирование коммуникативных навыков, обучение/повторение лексического и грамматического материала.**

*Правила игры:* обучающиеся придумывают себе роль. Каждый придумывает себе русские фамилию, имя, отчество, биографию, интересы, профессию, семью. Представляются перед преподавателем и другими обучающимися. Дальнейшее обучение происходит с использованием этих персонажей, их имен и биографий.

***Описание игры.***

Это непрерывная игровая технология, которую можно использовать на всем протяжении обучения. Она позволяет облегчить иностранным учащимся адаптацию к новым для них социокультурным условиям, «примерить на себя» роль человека-носителя изучаемого языка, дает возможность психологически дистанцироваться от возможных образовательных неудач. Эта технология имеет глубокие психоаналитические основания и также используется при работе с людьми, пребывающими в постоянном стрессе. Рекомендуется ее использование вместе с игрой «Учимся советуя», потому как они в равной мере обеспечивают благоприятную психологическую ситуацию на уроках и вне их. Помимо этого игра может способствовать снятию психологического напряжения и коммуникативного барьера на занятиях.

Обучающиеся таким образом представляются преподавателю, а после того, как все рассказали о своих персонажах, начинают, используя модель, рассказывать о своих товарищах.

### Образец коммуникативной модели

1. Представьте друзей своему новому знакомому.

– *Давайте познакомимся! Меня зовут Иван. Вот мой друг. Его зовут Петр. А это моя подруга Ира.*

– *Очень приятно. Меня зовут Саша.*

2. Расскажите, где сидят ваши друзья в классе.

*Здесь сидит Оля. Слева от нее – Андрей. Позади Андрея сижу я.*

Коммуникативные модели могут быть любой сложности и нацелены на отработку любого языкового раздела.

**6. «Рифма». Цель обучения: формирование лексических представлений.**

***Правила игры:*** преподаватель озвучивает слово, обучающиеся должны быстро подобрать к нему рифму. После этого рифмы могут быть оформлены в стихотворные строки. Побеждает тот, кто назовет самое большое количество рифм.

#### ***Описание игры.***

Обучающиеся могут самостоятельно придумывать рифмы или пользоваться лексикографическими справочниками, стараться соблюсти не только ритмическое, но и смысловое единство при создании строк. Рекомендуется повторять это упражнение для закрепления лексического материала, потому что оно способствует формированию ассоциативной памяти, убыстряет поиск необходимого слова учащимся.

Игра усложняется в зависимости от языкового раздела, во время изучения которого используется, от формы организации работы. Можно в качестве опорных слов выбирать только существительные или только глаголы, можно разделять учащихся на конкурирующие группы, можно использовать эту игру в качестве анализа стихотворного текста перед его заучиванием. Следует отметить, что проведение этой игры возможно только при условии, что объем лексического запаса учащихся не менее 100 слов.

## **II. Средний уровень обучения.**

### **1. Игра «Лабиринт». Цель обучения: грамматика; развитие речи.**

Правила игры: обучающиеся делятся на пары, у одного завязаны глаза, другой – его «поводырь», который, используя предлоги и наречия, указывает ему путь в искусственно сконструированном лабиринте. За использование слов иностранного языка пара штрафуются. Побеждает пара, в которой «слепой» быстрее остальных доходит до финиша.

Такой тип игры часто используется на уроках актерского мастерства для студентов театральных учебных заведений. Также он является частью психотерапевтических упражнений, построенных на принципе ролевой игры – например, психодрамы Я. Морено [Валента, Полинек 2013]. Мы использовали основной игровой механизм, трансформировав его применительно к урокам РКИ.

Этапы игровых действий:

а) Предварительный этап. Преподаватель готовит плотную ткань или шарф, которым будут завязываться глаза одного из участников, работающих в паре. Находящиеся в классе предметы мебели расставляются так, чтобы имитировать сложный запутанный лабиринт, на основном пути которого находятся барьеры или препятствия. Последние можно представить в виде картинок. Обучающиеся делятся на пары, в класс заходит только одна пара, остальные ждут за пределами аудитории.

б) Этап игровых действий. В паре один человек – «ведущий», второй – «ведомый», у него завязаны глаза. «Ведущий» должен вербально направлять своего партнера через лабиринт, указывая ему направление («налево», «направо», «прямо») или действия, которые он должен совершить («подняться», «спуститься», «перешагнуть»). В случае, если препятствия на пути являются только изображениями таковых – например, картинка со змеями или рекой, лавой, которую нужно переступить – тогда «ведущий» характеризует эти обстоятельства для «ведомого» и говорит, что нужно сделать для того, чтобы пройти их. Первые несколько раз преподаватель

должен сам продемонстрировать, что и как нужно говорить «ведомому» во избежание травматических ситуаций, и следить за ходом игры на ее протяжении. Это простой вариант игры.

Сложным вариантом игры является «игра-путешествие», которую можно использовать на среднем и продвинутом уровне. В ее основе также лежат действия пары, у одного из участников которой завязаны глаза. В такой игре «ведомый» изображает туриста в городе (мы выбрали Санкт-Петербург), которым управляет «ведущий», объясняя ему, как нужно идти, чтобы достичь пункта назначения или каким транспортом можно туда доехать. В таком случае выбирается большая пустая аудитория, к стенкам которой прикреплены фотографии достопримечательностей города. «Ведущий» должен вспомнить реальный городской маршрут или проявить фантазию, чтобы как можно более детально объяснить дорогу для ведомого. При этом он должен описывать дорогу, которой следует его партнер, например «Сейчас ты проходишь канал Грибоедова... вот дворцовая площадь» и так далее. При этом в диалоге отрабатывается грамматический материал *«что, где находится»*, *«как доехать до»*, *«ехать на чем»*.

в) Подведение итогов. В первом варианте игры победителями выбирается та пара, которая в наименьший срок достигла конца лабиринта. Во втором случае – та пара, которая предложила наибольшее количество способов, как добраться до той или иной достопримечательности. В первом случае преподаватель засекает таймером время игры каждой пары, во втором в качестве дополнительного расслабляющего компонента можно визуализировать на карте те маршруты, которые придумывали учащиеся. После назначения победителей следует самоанализ студентов, записываются новые грамматические формы или лексический материал.

## **2. Игра «Правда и ложь». Цель обучения: лексика.**



Правила игры: преподаватель говорит обучающимся три утверждения, одно из которых – ложное. Выигрывает тот, кто определил наибольшее количество верных утверждений.

Эту технологию можно использовать как на этапе знакомства с обучающимися и налаживание социального взаимодействия в образовательной группе, так и на этапе контроля и диагностики после прохождения объемной языковой темы.

Этап игровых действий:

а) Подготовительный этап. Преподаватель самостоятельно или вместе с обучающимися готовит блоки вопросов по три в каждом, два из которых должны быть правдой, а один – ложью. Эти вопросы должны включать в себя, в зависимости от окончательной цели урока, либо этический или личностный компонент, либо языковой. Например: *«Я никогда не бывал в Арктике»* или *«Внимательный падеж отвечает на вопросы кто? что?»*.

б) Этап игровых действий. В первом случае обучающиеся знакомятся с личностью преподавателя, который может через вопросы индивидуального характера познакомить иностранцев с традициями и культурой России, особенностями национального менталитета. Во втором случае обучающиеся в форме игры проходят языковой тест. Рекомендуется комбинировать различные вопросы, так как это даст простор и для воображения учащихся, и для повторения пройденного теоретического материала, поскольку игры исключительно с языковыми правилами может надоесть, и развлекательный компонент будет понижен.

в) Подведение итогов. Выигрывает тот, кто назвал самое большое количество правильных ответов. Для удобства проверки результатов обучающихся, можно предложить после каждого блока вопросов отмечать на листке ответ, который они считают правдой, чтобы затем каждый самостоятельно подсчитал свой результат.

Эта игровая технология дает большой простор для разнообразных вариаций и может быть использована применительно к любой языковой теме

или в качестве отдыха между традиционными заданиями. Например, можно декорировать игровое пространство по типу площадки из «Самого слабого звена», включить визуальные и слуховые эффекты, разделить обучающихся на группы. Интересным методом на подготовительном этапе является совместная работа преподавателя с несколькими иностранцами, результатом которой будут «каверзные» вопросы, которые ориентированы непосредственно на конкретную аудиторию. Эти вопросы могут включать в себя орфографические и грамматические ошибки, которые должны быть найдены обучающимися, или абсурдные, ирреальные элементы, которые невозможно представить себе в быту или жизни русского человека. Например, «У Светы в ванне живет крокодил» и тому подобное.

### **3. Игра «Узнай слово». Цель: обучение лексики, повторение пройденного материала.**

Правила игры: на доске вывешиваются в перемешанном порядке карточки со словами из песни. Команда делится на группы, стоящие в шеренге, и в момент проигрывания песни первый из шеренги должен подбежать к доске и сорвать карточку с прозвучавшим словом. Выигрывает та команда, которая быстрее определит нужные слова и соберет карточки.

Эта технология включает в себя элементы развлечения, конкурса, эстафеты, физических упражнений и нацелена на молодую студенческую аудиторию, хотя может быть трансформирована применительно к группам различного возраста.

Этапы игровых действий:

а) Этап подготовительных действий. Преподаватель подбирает русскую песню, в которой представлен богатый лексический материал, уже пройденный или изучаемый в данный момент иностранцами. Желательно подбирать гимн России, популярные песни, знание которых может быть способом включения обучающихся в русскую культуру: гимн России, классику советской эстрады, песни Высоцкого, русского рока 90-х годов,

узнаваемые по мелодии и текстам. После этого преподаватель выбирает 10-15 слов из текста песни и пишет их на карточках, которые развешивает на доске в перепутанном порядке. При этом слова должны идти в тексте не друг за другом, чтобы не останавливать воспроизведение и обеспечить целостность игровой ситуации.

Этот вариант больше подходит для детей и подростков, студентов первых курсов. Для взрослых более подходящим вариантом будет игра, при которой у каждого участника есть карточки со всеми словами песни в перемешанном порядке. Они раскладываются на столе и игроки должны составить из них песню, пока она звучит в динамиках.

б) Обучающиеся делятся на две группы и выстраиваются в линии перед доской. Доска разделена на две части, на каждое одинаковое количество карточек с одинаковыми словами, но расположенные в различном порядке. Преподаватель включает песню, и когда обучающиеся слышат в ней слово, указанное на карточке, наперегонки срывают его и отбегают в конец шеренги, передавая эстафету следующему участнику своей группы. Такая форма занятия предполагает не одно воспроизведение песни, в первый раз обучающиеся могут просто ее прослушать, не выполняя никаких действий.

в) Подведение итогов. Выигрывает та команда, которая собрала наибольшее количество слов в результате всех прослушиваний песни. Призом в таком случае может быть право самостоятельно выбрать исполнителя, песню которого подготовит в качестве материала преподаватель. Аналогичным образом можно сформировать игру с применением мультимедийной доски и видеофрагментом, слова из которого должны определить обучающиеся. Использование отрывка из видео может активизировать образное мышление, кроме того, диалог в фильме имеет больше общих коммуникативных параметров с живой речью, чем песенное исполнение. Также можно использовать отрывки из новостных программ, радиопередач, а по мере усложнения заданий – отрывки из аудиокниг – произведений русских классиков.

#### **4. «Пусть говорят». Цель: развитие коммуникативных навыков.**

Сформирована по аналогии с играми, предлагаемыми Р. В. Теремовой, модель позаимствована у известного российского телешоу.

Правила игры: преподаватель выбирает тему для дискуссии, при помощи жеребьевки группа обучающихся распределяют роли: участники дискуссии и зрители. Активные роли распределены на тех, кто «за», и тех, кто «против». Побеждает та группа, которая наиболее обстоятельно и убедительно доказывает свою позицию. Это определяет группа «зрителей» и ведущий при условии, что в ходе игры они также участвовали в обсуждении.

Этап игровых действий:

а) Избранная тема должна соответствовать реально происходящим событиям в России, затрагивать сложные общественные и культурные темы, быть связанной с вопросами межкультурной коммуникации. Например, таковым может быть обсуждение продукции российского кинематографа, получившей широкий общественный резонанс в мировом и государственном масштабах, события политической жизни, характеризующие отношения между Россией и страной, родной для студентов. Тема должна стимулировать дискуссию, быть актуальной по времени и полезной для обсуждения как в идейном, так и языковом плане.

б) Возможные роли: ведущий, журналист, психолог, участники событий (один должен быть «за», другой «против») телезвезда, учитель, писатель, политик. Определяются не только роли, но и позиции. Поэтому карточки, участвующие в жеребьевке, на которых написано название роли, должны содержать также и информацию о позиции участника. Пример карточки (тема «Запрет фильма «Матильда», реж. А. Учитель, 2017 г.):

|  |
|--|
|  |
|--|

в) Ведущий должен контролировать ход дискуссии, следить за ее направлением, организовывать участников, задавать провокационные вопросы. Поэтому эта роль должна отдаваться либо самому обучающемуся самого продвинутого уровня, либо ее должен исполнять сам преподаватель (предпочтительный вариант).

г) Обсуждение темы может быть итоговым заданием после просмотра фильма, обсуждения газетной статьи, а может и не быть связанной с предшествующей обработкой темы дискуссии. Определение и вознаграждение победителей: победа определяется тайным голосованием зрителей, которые наблюдали за дискуссией, победившая группа получает призы, связанные с тематикой обсуждения.

## **5. Экскурсия. Цель: развитие коммуникативных навыков, повторение пройденного материала.**

**Правила игры:** посредством жеребьевки обучающиеся выбирают двух «экскурсоводов», остальные выполняют роль «туристов». Используя схемы метро, карты города, схемы различных достопримечательностей, экскурсоводы должны объяснить туристам, как лучше добраться до того или иного места, что можно увидеть по пути, сколько это займет времени. Каждый экскурсовод задается целью переманить туристов к себе и старается рассказать более интересно и подробно, чем соперник. Победителя определяют туристы.

### ***Описание игры.***

Игра включает в себя различные формы деятельности: диалога, полилога, конкурса-соперничества, экскурсии, работы с иллюстративным материалом. При этом в нее в равной степени включены все участники игры, потому как туристы должны задавать наводящие вопросы, проверять компетенцию экскурсоводом и так далее. Включение соперничества активизирует познавательный интерес обучающихся и делает игру более динамичной. Можно ввести систему штрафов за использование слов не на

русском языке. Положительным вариантом будет, если обучающиеся будут играть туристов не их родной страны, а из какой-то другой, чтобы у них не было соблазна переговариваться на родном языке. Кроме этого, это сделает игру более экзотичной.

#### Образец используемых материалов



#### **6. «Что ты видел?» Цель: повторение грамматики.**

**Правила игры:** один обучающийся задает вопрос по модели «Что вы видели?», второй должен ответить на него, используя хотя бы одно слово, которое начинается с той же буквы, что и глагол. После этого он задает собственный вопрос следующему. Например:

Что ты видел?

Видел ворону.

Что ты слышал?

Слышал Свету.

Кого ты любил?

Любил Лилию.

#### ***Описание игры.***

Игра является достаточно простой, позволяет овладеть прошедшим временем глагола и повторить пройденную лексику. Ее удобно усложнять и варьировать – для этого нужно только поменять модель.

#### Образцы моделей

*Что ты будешь делать?* (будущее времени глагола)

*Что тебе вчера приснилось?* (прошедшее время глагола)

*На что ты смотришь?* (настоящее время)

### **III. Продвинутый этап обучения.**

#### **1. Игра «Идеальный город». Цель обучения: формирование культурологической компетенции.**

Правила игры: преподаватель с обучающимся составляет образ идеального города с наиболее точным и подробным описанием, включающим культурные реалии России и тех стран, из которых приехали студенты.

Эта игровая технология является схемой урока по теме «Мой город» и может быть развернута и дополнена включением языковых и внеязыковых материалов, которые считает необходимым использовать преподаватель в конкретной языковой аудитории.

Этапы игровых действий:

а) Подготовительный этап действий преподавателя включает в себя подготовку вопросов, визуальных раздаточных материалов. По нашему мнению, следует использовать изображения не только городов России, но и фантастических, сказочных топосов, которые известны обучающимся из мировой культуры или из фольклора родной страны: например, Хогвартс или Хоббитания. Чем больше географический диапазон в материале таких заданий, тем интереснее выполнять его обучающимся, а привлечение их родных городов для описания и вербализации русским языком всегда становится интересным процессом, ориентированным на установление международных связей.

б) Этап игровых действий перемежается с отработкой грамматических правил, пройденных ранее, и повторением лексики.

1. Преподаватель опрашивает своих студентов: *нравится ли тебе город, в котором ты живешь? Чем? Почему нет?* После обсуждения составляется список положительных и отрицательных черт города. Также можно организовать эту форму деятельности как интервью, чтобы учащиеся примерили роль преподавателя, журналиста, аналитика или эксперта. В первом случае игровой процесс будет более информативным и обстоятельным, так как вопрос от авторитетной фигуры преподавателя воспринимается как формула учебного упражнения, во втором случае обучающиеся будут импровизировать, придумывать, шутить, что делает процесс менее контролируемым, но более психологически комфортным.

2. На основе положительных комментариев, собранных участниками, преподаватель составляет список черт «Идеального города». Обучающиеся критикуют или дополняют его, преподаватель стимулирует поиск лексического материала (словари, переводчики), который позволит более точно и уместно описать воображаемый город. Преподаватель для визуализации некоторых аспектов может привести изображения других красивых городов, архитектурных видов и другое.

3. Обучающиеся вместе с преподавателем составляют план города и обсуждают, что он будет в себя включать: например, в нем будут водные каналы, как в Петербурге, сады, как в Шанхае. Идеальный город должен быть расположен в определенной местности с определенным ландшафтом, соседствовать с какими-нибудь другими городами, иметь герб, быть известен благодаря своей красоте, культуре или горожанам. Преподаватель направляет обучающихся, предлагая им разнообразные пункты для описания урбанистического пейзажа, например, можно упомянуть такие параметры, как: экологическая ситуация, культурная престижность, транспортная система, стоимость проживания. Параллельно с этим преподаватель может давать сведения о географической и административной ситуации в России.

4. Обучающиеся сравнивают свой город с идеальным городом по схеме:



*Мой город шумнее, чем X, потому что...*

*Мой город скучнее, чем X, потому что...*

в) Подведение итогов. Преподаватель награждает самых активных участников игры. Призы должны быть связаны с разнообразием урбанистической культуры того города, в котором проводятся занятия, либо с российскими городами вообще: это могут быть магниты, памятные значки и так далее. Значимость и привлекательность призов часто становится прагматическим стимулом для участия в подобных играх в следующий раз.

## **2. Игра «Вчера я...». Цель: обучение грамматике (виды глагола); развитие речи.**

Правила игры: готовятся карточки с описанием впечатляющих ситуаций, которые описаны посредством определенного вида глагола. Группы обучающихся стараются придумать еще более значительную ситуацию, чем предложенная, «хващаются», используя заданные грамматические конструкции. Побеждает та группа, которая придумает наиболее фантастическую ситуацию, при этом не допустив грамматических ошибок. Эта игровая технология позволяет отработать в ситуации реальной коммуникации усвоенный языковой материал по видовым различиям глаголов. Также она повышает познавательную деятельность студентов благодаря своему ценностному компоненту – она позволяет повысить самооценку и смоделировать положительный социальный опыт.

а) Преподаватель подготавливает карточки с описанием различных впечатляющих ситуаций, которые представляются ценностными и привлекательными для обучающихся. Каждое из них должно быть иллюстрацией одного из аспектов глагольного вида.

|                                |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <b>Несовершенный вид (НСВ)</b> | <b>Совершенный вид (СВ)</b> |
|--------------------------------|-----------------------------|

|  |   |
|--|---|
| <b>Общий факт: название действия</b><br>Вчера я был занят: ужинал с президентом России.  | <b>Конкретный факт: результат, окончание действия.</b><br>Вчера я поужинал устрицами и виноградом с президентом России.       |
| <b>Процесс</b><br>Целых два часа я объяснял Пушкину, как писать стихи!   | <b>Границы действия</b><br>Мне наконец-то удалось объяснить Пушкину, как писать стихи.  |
| <b>Повторяемость (действие повторяется несколько раз)</b><br>Часто, всегда, несколько раз за день я выезжаю на Феррари к морю. | <b>Однократность (действие было один раз)</b><br>Вчера я быстро прокатился на Феррари к морю.                                 |
| <b>Параллельность действий</b><br>Когда я вчера выходил за хлебом, то видел Жар-птицу, Конька-горбунка и Царевну Несмеяну!     | <b>Последовательность действий</b><br>Сначала я увидел жар-птицу, потом встретил Конька-горбунка, а потом и Царевну Несмеяну. |

б) Этап игровых действий. Преподаватель раздает вспомогательный материал с этими выражениями и формирует группы студентов, у каждой из которых есть по одной карточке. После этого студент с карточкой должен озвучить свое предложение, а его собеседники придумать ему продолжение, которое было бы более впечатляющим и интересным. Они должны «похвастаться», что видели/делали что-то более значимое. Например:

**Студент 1:** *Вчера я был занят: ужинал с президентом России.*

**Студент 2:** *Это что! Я ужинал с президентом Америки!*

**Студент 3:** *А я ужинал с Юрием Гагариным!*

**Студент 4:** *А я ужинал со всеми вместе и мы веселились!*

Необходимо предварительно продемонстрировать обучающимся модель, по которой должен происходить диалог. При этом преподаватель должен актуализировать временное ограничение, чтобы разговор происходил быстро, и нанизываемые языковые элементы придумывались обучающимися спонтанно. Также можно ввести штраф за медленность или использование слов не русского языка.

в) Подведение итогов. Для того, чтобы был выбран победитель, группы должны записывать самые интересные предложения, а в конце игры общим голосованием определяется самый остроумный игрок. При этом обучающиеся закрепляют образное и коммуникативное представление о различиях НСВ и СВ, преодолевают коммуникативный барьер, учатся иронизировать, шутить и играть на неродном языке.

### **3. «Свой сюжет». Цель: обучение грамматике.**

**Правила игры:** преподаватель готовит иллюстрации, на которых изображены люди, стоящие у окна. Пользуясь наводящими вопросами, обучающиеся пишут сочинение, в котором рассказывают, что именно увидели эти люди. Главное правило – наличие у сочинения сюжетной канвы. Победитель определяется тайным голосованием, однако если его сочинение содержит ошибки, за них снимаются баллы.

**Описание игры.** С нашей точки зрения, такая организация работы с сочинениями более интересна и лучше раскрывает творческий потенциал обучающихся, чем задания на раскрытие абстрактных понятий. Во-первых, содержание картинки развивает образное мышление, во-вторых, наводящие вопросы позволяют обучающимся не только сделать языковую работу классического типа, но и создать свое описание, сюжет, размышление в их текстовом единстве, а также проанализировать произведение искусства. Использовать можно также кадры из известных русских фильмов, для развлечения и создания благоприятной психологической обстановки – из

мультфильмов, мюзиклов. Чем сложнее и непонятнее изображение, тем активнее будут учащиеся.

#### Образцы изображений и заданий

##### к ним

#### **1. Что женщины увидели в окне?**



**2. Они огорчены? Находятся в ожидании кого-то или чего-то?**

**Обрадованы?**

**3. Им только почудилось, что там что-то происходит?**

**4. Их кто-то позвал? Зачем?**

**5. О чем они говорят?**

*(Анри Матисс «Женщины у окна»)*



**1. Что произошло с**

**мужчиной?**

**2. О чем говорят женщины?**

**3. Кто они, кем приходится**

**друг другу?**

**4. Где они находятся, какая**

**это эпоха?**

*(«Служебный роман, реж. Э.*

*Рязанов, 1977 г.)*

**4. «Первое слово дороже второго». Цель: развитие лингвокреативного мышления.**

**Правила игры:** преподаватель готовит карточки, на которых написана реплика из диалога. Задача обучающегося – восстановить реплику, которая ей предшествовала, придумав ситуацию общения и роли коммуникантов. Учащиеся делятся на конкурирующие группы, по человеку из каждой вытягивает карточки. Балл получает тот, кто первый придумывает готовый диалог, полбалла опоздавший, если он выполнит задание. Снимаются баллы за нелогичность готовых диалогов, за использование не русских слов, языковые и речевые ошибки. Время подготовки ответа ограничено 1 минутой. Побеждает команда с наибольшим количеством баллов по итогам игры.

### ***Описание игры.***

Эта игра является в большей степени культурологической, так как позволяет обучающимся проверить, насколько хорошо они разбираются в русской культуре, в менталитете носителей изучаемого языка, понимают ли они языковую игру и те культурно обусловленные смыслы, которые вкладывает в нее носитель языка. Рекомендуется использование нестандартных реплик, цитат, пословиц, потому что способность «встроить» последние в диалог обозначает их правильное понимание, овладение навыками общения на высшем уровне. Если использовались строчки из романов, кинофильмов, песен, то после окончания игры нужно показать оригинальный контекст фразы. Это может стать также причиной интереса обучающихся к произведению и заставит их ознакомиться с ним.

#### Образцы вторых реплик

1. Трудный народ эти женщины!
2. Вы судите по костюму? Никогда не делайте этого. Вы можете ошибиться, и притом, весьма крупно.
3. Мы говорим с тобой на разных языках, как всегда, но вещи, о которых мы говорим, от этого не меняются.

*(«Мастер и Маргарита» М.А. Булгаков)*

4. ...как много в этом звуке  
Для сердца русского слилось!  
Как много в нем отозвалось!

*(«Евгений Онегин» А.С. Пушкин)*

5. Ой, какая жалость! Ой, какие мелкие кусочки!
6. Нашлись добрые люди... Подогрели, обобрали. То есть подобрали, обогрели...

*(к/ф «Ирония судьбы», реж. Э. Рязанов)*

7. Да...За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь.
8. На чужой каравай рот не разевай!
9. Дареному коню в зубы не смотрят.

10. Работа – не волк, в лес не убежит.

11. Тише едешь – дальше будешь.