

DOI 10.21661/r-464476

*Федосеева Татьяна Александровна***КОММУНИКАТИВНАЯ ИГРА КАК ПРЕДМЕТ  
НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Ключевые слова:** *игра, дидактическая игра, коммуникативная игра, активные методы обучения, активные приемы обучения, задания коммуникативного характера, речевой урок, коммуникативная деятельность.*

*В монографии рассматривается вопрос о терминологическом наименовании «коммуникативная игра». Автор определяет её жанровые особенности, характеризует психологические аспекты создания коммуникативных игр и их включения в образовательный процесс современной школы. Автор выявляет и обосновывает психолого-педагогические требования к учителю-организатору коммуникативных игр и причины коммуникативных промахов и неудач при организации на уроке игровой деятельности.*

**Keywords:** *game, didactic game, communicative game, active methods of training, active training tools, task of communicative character, speech lesson, communicative activity.*

*The monograph considers the question of the terminological name «communicative game». The author defines its genre features, characterizes the psychological aspects of the creation of communicative games and their inclusion in the educational process of the modern school. The author reveals and substantiates the psychological and pedagogical requirements to the teacher who creates communicative games and the reasons why communicative failures happen while organizing game activity in class.*

**Введение.** Интерес к интерактивным методам и приемам формирования коммуникативной компетенции в теории и методике обучения русскому языку неизменно растёт, что связано, в первую очередь, с изменяющимися требованиями к речи выпускника современной школы.

Одним из эффективных приемов и средств обучения речевому поведению школьников могут быть названы задания ситуативно-ролевого характера (так называемые коммуникативные, или риторические, задачи и игры). Проблема их изучения и включения в систему формирования коммуникативной компетенции обусловлена следующим.

С одной стороны, коммуникативные игры востребованы в условиях внедрения новых образовательных стандартов начального и основного общего образования. С другой стороны, теоретические аспекты создания и внедрения подобных заданий мало изучены, поэтому в существующей методической и учебной литературе недостаточно информации о том, что представляет собой коммуникативная игра как жанр педагогической речи, каковы условия эффективного использования сценариев игр, вошедших в учебники русского языка (риторики) и др.

*Общая характеристика коммуникативной игры: терминологический аспект.* Игры, которые преподаватель использует на уроках словесности, называют по-разному: «дидактические игры», «игры по русскому языку», «игры на уроках русского языка», «игры языковые», «игры речевые», «игры коммуникативные», «риторические», «лингвистические», «игры со словом», «словесные игры» и др. Наблюдается неточность в употреблении терминов и наименований, обозначающих разные виды игр, нет единого подхода к организации игр на уроках словесности.

Дидактическая игра – специально создаваемая или приспособленная для целей обучения игра, специфическим признаком которой является сочетание условного игрового плана деятельности учащихся с её учебной направленностью (преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата). Эта игра, как правило, ограничена во времени, игровые действия подчинены фиксированным правилам, цели обучения достигаются через решение игровых задач [4, с. 71].

Игры по русскому языку рассматриваются как «вид дидактического материала, используемого на уроках и внеклассных занятиях с целью повышения познавательных интересов учащихся», они «содержат не только развлекательный материал, но и обогащают учащихся новыми знаниями, умениями» [20, с. 67].

К играм по русскому языку относят викторины, ребусы, кроссворды, загадки, логогрифы, анаграммы, игры в слова («Отгадай слово!», «Продолжай начатое слово!», «Подберите слова на букву!»), словесное лото, каламбуры, эпиграммы и пр.

Рассматривают разные виды игр по разделам лингвистики (игры по грамматике, лексике, правописанию, игры для развития речи и др.), выделяя игры, которые позволяют отработать определенные умения и навыки (игры для отработки правильной интонации, игры для обучения переводу и др.) [10], при этом подчёркивается, что «все дидактические игры включают в себя речевые действия, иногда в сочетании с движениями, мимикой, с использованием предметов, картинок, карточек и т. п.» [2, с. 8]. К словесным играм относят игры типа «Кто больше?», например: *«На земном шаре насчитывается более 2000 языков, на которых общаются разные народы мира. Запишите названия тех языков, о существовании которых вы знаете. В каких странах говорят на этих языках?»* [21, с. 17], анаграммы, кроссворды, логогрифмы, метаграмммы, ребусы, чайнворды, шарады [21, с. 213, 214],

В методике обучения иностранному языку принято различать *языковые* и *коммуникативные* (речевые) игры: «языковые игры предназначаются для формирования произносительных, лексических и грамматических навыков и тренировки употребления языковых явлений на подготовительном, предкоммуникативном этапе овладения иностранным языком» [27, с. 191], а *коммуникативные* (речевые) – «один из методов, имитирующих общение», «при этом учащийся имеет дело с мнимой ситуацией, в которой его речевое поведение задается определенными правилами игры, в которых осуществляется общение» [30, с. 29–39].

Уточним, что термином «языковая игра», введенным в лингвистику Л. Витгенштейном, обозначается специфическое употребление языковых единиц, осознанное говорящим в функциональном отношении, т.е. соотнесенное со сферой общения. Языковая игра связана с активностью языковой личности и способностью творчески использовать языковые знания. Языковая игра – определенный тип речевого поведения говорящих, основанный на преднамеренном (сознательном, продуманном) нарушении системных отношений языка, т.е. на деструкции речевой нормы с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызывать у слушателя/читателя эстетический и, в целом, стилистический эффект [34].

*С другой стороны, языковые игры – игры, в которых играющие экспериментируют с языковыми единицами и закономерностями; эти игры разработаны в наименьшей степени, хотя для языкового образования являются самыми значимыми [31, с. 7–9].*

Речь – функционирование языка в процессе общения [34]. *В этом смысле речевая игра – та, которая учит речи как средству коммуникации, взаимодействия. То есть игры, направленные на обогащение словарного запаса (подбери синоним, подскажи словечко и проч.), в которых внимание сосредоточено на языковых средствах, не может быть отнесено к играм коммуникативным, так как работа над отдельными элементами речи – это не то же самое, что создание высказывания, речи (в смысле результата коммуникации), так как при этом не решаются задачи коммуникации.*

*Риторическая игра – с одной стороны, игра на уроке риторики, с другой стороны, – игра, обучающая воздействию, то есть разновидность игры коммуникативной.*

Терминологические наименования «риторическая игра» и «речевая игра» нередко употребляются как синонимы, обозначающие «игры, развивающие навыки межличностного и коллективного эффективного общения», хотя в работах

подчеркивается условность наименования: «название «риторические» достаточно условно и объединяет так называемые «психотехнические игры» и «социально-психологический ролевой тренинг» [10, с. 52, 53]. Уточним, что в науке *тренинг* понимается как интенсивное обучение с практической направленностью. В отличие от обучения в рамках образовательных программ, ориентированного на формирование системы знаний, обучение-тренинг направлено на развитие навыков, освоение участниками нового опыта. Распространённые разновидности тренинга – социально-психологический, тренинг личностного роста, корпоративный тренинг, видеотренинг и др [7, с. 291]. *Так, например, тренинг психологический* ориентирован на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении, формирования навыков конструктивного поведения. Базовыми методами психологического тренинга считают групповую дискуссию и ролевую игру в различных модификациях и сочетаниях. Среди них наиболее известны поведенческий тренинг, тренинг чувствительности, ролевой тренинг, видеотренинг и др [7, с. 291]. Среди различных форм обучения искусству общения значительное место занимает тренинг социально-психологический – овладение разными формами общения с помощью специальных систем заданий (программ) [33]. *Вероятно, ролевой тренинг ближе к коммуникативной игре, так как участники взаимодействуют с учетом принятой роли, однако задача тренинга – отработать навыки, задача игры – выявить лучших. В тренинге игра – один из методов обучения.*

К риторическим относят игры на развитие воображения («Включи воображение!», «Вообрази и опиши»), пантомимики («Немое кино»), считалки, чистоговорки, скороговорки, загадки, упражнения, связанные с работой над высотой голоса, и др. Как мы видим, к риторическим играм нередко относят все интересные элементы игрового характера, которые учитель может использовать для решения задач урока [10]. Очевидно, не все игры, представленные в учебниках риторики, можно отнести к играм коммуникативным, а только те, которые направлены на совершенствование коммуникативных умений («Царевна Несмеяна», «Конкурс актеров», «Визит инопланетян» и др.) [10, с. 52–53].

Основными функциям риторических игр считают «коммуникативную (вырабатывают умения и навыки общения); обобщающе-развивающую (развивают память, внимание, вырабатывают умение воспринимать информацию); развлекательную (создают благоприятную атмосферу на занятиях и в коллективе в целом); релаксационную (снимают эмоциональные перегрузки)» [10, с. 52–53; 40].

Нередко под «коммуникативной» понимают любую игру, например, «для отработки навыков устной и письменной речи, а также для возможности актуального применения знаний языка», «для смены деятельности с целью активизации внимания и мыслительной деятельности на уроке, для дополнительной практики или проверки грамматических знаний и богатства словарного запаса, а также для эффективной организации внимания в начале урока», «игры, которые помогают расширять словарный запас, применять знания употребления видовременных форм глаголов, устанавливать правильный порядок слов в предложении, верно использовать модальные глаголы, предлоги и соединительные союзы, идиомы и пословицы» [40, с. 3,4].

Исходя из того, что под коммуникацией понимается общение, передача информации от человека к человеку – специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже при помощи др. знаковых систем), *в широком смысле* коммуникативные игры – игры, в которых взаимодействуют участники. Их следует отличать от *собственно коммуникативных игр* – тех, которые *специально организуются* для обучения общению.

Итак, коммуникативная игра – это: 1. Педагогически организованная в заданной учебно-речевой ситуации совместная *коммуникативная деятельность* состязательного характера, основными *признаками* которой являются:

1) моделирование речевой ситуации; 2) наличие *речевого* действия участников; 3) наличие заданных правил; 4) принятие игроком какой-либо речевой роли с учетом воображаемой ситуации; 5) создание устного, письменного или поликодового высказывания (сообщения/ текста); 6) возможность смены речевых ролей: игрок – член жюри – ведущий; 7) наличие жюри; 8) наличие критериев для

оценивания речевого поведения игроков; 9) определение победителя; 10) выявление особенностей и эффективности выбранной модели речевого поведения; 11) анализ процесса игры и речевого поведения участников: по поводу игры и с учетом принятой роли; 12) детальный анализ вербальной и невербальной составляющей речевого высказывания; 13) сохранение коммуникативного лидерства учителя-организатора игры; 14) наличие в коммуникативной игре как деятельности 3 этапов: докоммуникативного (предтекстового), коммуникативного (текстового) и посткоммуникативного (послетекстового), при этом на посткоммуникативном этапе обязательно обсуждается речевое поведение всех участников игры; 15) наличие разновидностей коммуникативной игры по характеру игровой деятельности и по характеру создаваемого высказывания; 16) формирование коммуникативной компетенции; 17) комплексный характер опорных и формируемых умений (одновременно совершенствуется несколько коммуникативных умений); 18) наличие комплексной интенции – организовать игровую деятельность, учебную деятельность (связанную с изучаемой темой), поддержать интерес к речевым урокам, повысить уровень коммуникативной компетенции, побудить к самостоятельной деятельности, направленной на совершенствование коммуникативной культуры и др. 2. Вид учебного задания состязательного характера, направленного на формирование коммуникативной компетенции (способности решать возникающие коммуникативные задачи с учетом всех значимых элементов речевой ситуации).

3. Особый учебный *текст сценарного плана*, на основе которого организуется названная деятельность [37].

Коммуникативные игры строятся на материале программы по русскому языку (развитию речи, риторике) и предназначены для решения задач этого учебного предмета, что обуславливает необходимость учитывать специфику предмета и обращать особое внимание на четкость формулирования правил игры, описания речевой ситуации, критериев для определения победителя.

Коммуникативные игры направлены на совершенствование коммуникативной компетенции, под которой понимается способность и реальная готовность к

общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [29, с. 27], что проявляется на репродуктивном (адекватно понимать информацию, воспроизводить текст, владеть разными видами чтения и др.) и продуктивном уровнях (создавать тексты различных стилей и жанров, владеть разными видами монологов и диалогов и др.) [29, с. 28].

Рассматриваемые в методиках разных дисциплин *игры направлены на усвоение предмета* (истории, математики, физики и др.), то есть являются дидактическими, обучение общению в них *специально не предусмотрено*, хотя, например, в активно используемых на уроках истории, географии ролевых играх, театрализованных играх и праздниках важно взаимодействие с учетом принятой (назначенной) роли. Следовательно, коммуникативные игры – *специфические для уроков языка (речи) – русского, русского как иностранного, иностранного*, так как на первый план в них выходит *речевая сторона коммуникации*.

*Жанровая специфика коммуникативной игры.* Описание жанровой специфики коммуникативной игры позволяет определить её наиболее яркие классификационные признаки и разработать содержание подготовки студентов и преподавателей к отбору, созданию и внедрению заданий коммуникативного характера (а именно коммуникативных игр) в условиях реализации ФГОС.

В последнее время в лингвистике текста активно разрабатывается «проблема речевых жанров», предпринимаются попытки дать лингвостилистическое описание того или иного текстового типа (М.М. Бахтин, Т.Г. Винокур, М.А. Гвенцадзе, М.В. Панов, Т.В. Шмелева и др.). Центральной единицей лингвотипологического исследования является речевой жанр. В научной литературе существуют различные подходы к обозначенной проблеме.

Мы не считаем необходимым рассмотреть все существующие точки зрения и охарактеризуем коммуникативную игру как педагогический речевой жанр на основании признаков, называемых в большинстве исследований (см., например, работы М.А. Гвенцадзе, Т.В. Шмелевой).



Уточним, что под речевым жанром (вслед за М.М. Бахтиным, Т.В. Шмелевой и др.) мы понимаем «типовую модель построения речевого текста» (М. Бахтин), некую «речевую возможность, предполагающую диапазон разнообразных воплощений» (Т. Шмелева), которая объединяет тексты, имеющие общие экстра- и интралингвистические признаки, зависящие от ситуации общения.

Предложенная лингвистами *модель (анкета) речевых жанров* «может быть использована в активном и пассивном обращении с жанрами – иначе говоря, как для «опознания» и характеристики готовых текстов, так и для сочинения «на заданный жанр», в частности при обучении языку – родному или иностранному» (Т.В. Шмелева). В качестве общих оснований для изучения всех жанров в разных источниках предлагаются следующие факторы: коммуникативная интенция, образ адресата/ адресанта, фактор содержания, фактор формальной организации (структуры), фактор времени создания, фактор формы и вида речи (речевого исполнения).

Подбирая или создавая текст коммуникативной игры, преподаватель учитывает прежде всего фактор сферы употребления (места и характер отношений коммуникантов): официальную или неофициальную.

Следует отметить, что при организации коммуникативной игры на уроке возникает два уровня отношений, что зависит от двух планов игры – по поводу игры и собственно в игре.

С одной стороны, во взаимодействие вступают учитель как организатор игровой деятельности и ученики как участники игры (зрители, судьи, игроки, реализующие игровой замысел). Эти отношения в соответствии с ситуацией можно охарактеризовать как официальные. Однако эта официальная обстановка значительно отличается от той, которая возникает в процессе организации традиционных видов работы на уроке. Общение во время коммуникативной игровой деятельности на уроке («по поводу игры») предполагает создание «атмосферы свободного речевого общения» (Т.А. Ладыженская), открытости, раскрепощенно-

сти всех участников общения. Особенность такого официального общения педагога с учениками состоит и в том, что успех коммуникации напрямую зависит от качества коллективного речевого сотрудничества, т. е. совместной игры.

С другой стороны, возникают отношения между коммуникантами непосредственно в процессе игровой деятельности («игровые»): официальные («Директор» и «родители», «пассажиры» и «кондуктор») или неофициальные (общение друзей и т. п.). Эти условия, характер отношений партнеров зависят от того, какие роли принимают участники игры. Именно этот уровень отношений находит отражение в сценарии игры.

Фактор коммуникативного намерения (интенции). Как известно, в лингвистической литературе выделяются разные задачи общения (создания высказывания): информативная (передача, сообщение информации), аргументативная (убеждение в чем-либо, обоснование того или иного мнения), фатическая (общение) и т. д.

Создавая или отбирая текст – сценарий коммуникативной игры, педагог прежде всего учитывает тот факт, что игра для учеников является одновременно и возможностью отдохнуть, и проявить свои знания. Для учителя игра – особый вид деятельности, в процессе которой ученики могут овладеть какими-либо знаниями по предмету, либо показать приобретенные коммуникативно-речевые умения. Именно эти особенности и определяют содержание и композицию (структуру) текста игры и слова учителя. Приведем фрагмент коммуникативной игры по теме: «Приемы подготовки устного выступления» (8 класс). Инструктирующее слово: *Вам предстояло дома подготовиться к выступлению, используя сразу несколько приемов. Вы, конечно, понимаете, что всех вас мы не в силах выслушать на уроке, но... вы же готовились! Предлагаю риторическую игру. Разделитесь на 3 команды. Обсудите в команде план (выступление) каждого участника. Выберите наиболее удачное высказывание (2–3 мин.) Представитель каждой команды предлагает свое высказывание. Оцениваем (одновременно мы – и жюри) богатство, выразительность, уместность речи.*

Как видно из примера, содержание и композиция слова зависят, прежде всего, от цели – проверить, овладели ли ученики приемами подготовки речи. Немаловажным является и ограниченность урока во времени и как следствие необходимость организации группового обсуждения выполненного задания, отбор лучшего высказывания и только потом – представление текста в игре.

Отметим, что от четкой, продуманной установки во многом зависит успех игры. Следовательно, слово учителя строится в соответствии с коммуникативной интенцией. Например, организуя обучающую игру, учитель опирается на уже известное ученикам, на базовые (опорные) знания, приобретенные на предыдущих уроках, помогает актуализировать, систематизировать и обобщить полученные сведения о предмете речи, дает установку на выполнение определенных игровых действий (распределение ролей, выбор модели речевого поведения, условия игры). В данном случае учитель реализует информативную функцию высказывания.

В высказывании учителя при организации коммуникативной игры могут быть реализованы и другие функции: разъясняющая (объяснительная), рекомендующая, оценочная, пояснительная, аргументативная, регулирующая и др. В соответствии с указанными функциями высказывания могут быть выделены (определены) основные структурно-смысловые части, которые сочетаются в определенной последовательности в зависимости от разновидности коммуникативной игры, уровня подготовленности участников и задачи урока.

Таким образом, можно сделать вывод, что высказывание учителя в процессе организации игровой деятельности полифункционально по отношению к фактору интенции (коммуникативного намерения), т.е. основная задача этих текстов – сообщение, общение, воздействие. Следовательно, такие высказывания можно проанализировать в рамках традиционно выделяемых в лингвистике типов текста (структурно-смысловых моделей) в зависимости от преобладающей информации и коммуникативной установки (описание, повествование, аргументативный текст или смешанные типы). В доступной нам научной литературе мы

не нашли работ, посвященных анализу формальной организации (структуры) высказываний учителя на разных этапах организации и проведения игры. Исключение составляют методические рекомендации к урокам риторики в 5 классе [32], в которых указывается на традиционную трехчастную структуру игры (не слова учителя!): «...начало – установка, средняя часть – проведение игры, концовка – подведение итогов» [32, с. 18]. В этой же работе определяется общее содержание деятельности (в т.ч. речевой) на каждом этапе.

Как показывает анализ текстов игр, слово учителя на первом этапе также имеет традиционную трихоматичную структуру: вводная часть (вступление), основная часть, заключение.

Назначение вводной части – четко сформулировать тему, цель, задачи предстоящей игры, например: *Твои ровесники много времени проводят у экранов телевизоров и компьютеров. В компании возник спор о том, что это «круто», что так именно и должны проводить время современные школьники, а «не гонять по двору». Ты не согласен с ребятами. Объясни, почему необходимо чередовать это интересное занятие с прогулками и играми на воздухе. Разделимся на 3 команды. Выберем жюри. Команда обсуждает вариант объяснения и выбирает игроков, которые выступают (роли и количество участников определяет команда). Время на подготовку – 3 минуты. Побеждает команда, игрокам которой удалось войти в роль и убедительно обосновать свою позицию* [39].

Заключительная часть представляет собой краткий текст, текст-резюме, в котором повторяется основная установка на выполнение игровых действий, с тем чтобы игроки смогли определить уровень понимания задачи и условий игры, «чтобы участники игры проверили правильность понимания своей роли, внесли в нее во время вторичного слушания нужные для себя коррективы» [32, с. 18]. Кроме того, в заключительной части учитель и ученики могут задавать вопросы, чтобы уточнить детали игрового поведения. Особо отметим, что третья часть особенно актуальна, если речь идет об устном высказывании учителя, когда ученики воспринимают информацию на слух и не имеют возможности возвратиться к письменному тексту, чтобы уточнить детали.

Коммуникативная игра может быть построена на разных источниках, в частности на основе аудио-, видеотекстов, фотографий и т. п. Следовательно, в основную часть высказывания учителя на этапе установки на игру могут быть включены соответствующие фрагменты текстов, рисунки, схемы, видеофрагменты и т. п. Коммуникативно-игровая деятельность может быть организована с использованием разного рода зрительной, зрительно-слуховой, слуховой наглядности. В этом случае в качестве элемента высказывания учителя (ученика) может быть включены фрагменты аудио-, видеозаписей, рисунки, таблицы, схемы. Тогда высказывание учителя можно, очевидно, считать поликодовым текстом, т.е. таким, в котором информация передается с помощью разных знаков (знаковых систем). Итоговый текст, создаваемый учениками в процессе игры, также может быть представлен в виде поликодового – например, объявление с портретом, фотографией.

Фактор времени создания и использования текста коммуникативной (риторической) игры позволяет определить особенности высказывания учителя и текста, создаваемого учениками в процессе коммуникативно-игровой деятельности, результата игры.

Высказывание учителя продумывается на предтекстовом этапе и необходимо для того, чтобы организовать коммуникативно-игровую деятельность в учебно-речевой ситуации (т.е. на уроке), создать условия для «свободного речевого общения», настроить на игру, определить цели, задачи и т. д. Этот текст создается до начала игры. При реализации коммуникативного замысла учитель может вносить в него коррективы в зависимости от речевой ситуации.

На итоговом этапе игры и ученик, и учитель создают высказывания, связанные с оценкой и анализом игровой деятельности. Содержание этих текстов зависит от темы, уровня, качества проведенной игры.

Фактор формы и вида речи (речевого исполнения) позволяет выделить высказывания устные и письменные, с одной стороны, и монологические, диалогические, полилогические – с другой.

Устное высказывание учителя на этапе установки на игровую деятельность обладает всеми особенностями, характерными для этой формы речи: общение происходит при непосредственном контакте (в том числе визуальном), текст рассчитан на слуховое восприятие, создается в момент говорения. Следует уточнить, однако, что, когда учитель создает текст-сценарий игры на предтекстовом этапе, до начала ее проведения, он продумывает и свое речевое произведение. Тем не менее, мы считаем, что следует говорить не об озвученной письменной речи, а об устной. При этом учитель в зависимости от своего профессионального опыта проведения подобных форм работы (игры) может использовать разные приемы подготовки высказывания: составление плана, запись опорных слов и предложений, фрагментов, их проговаривание и др.). На наш взгляд, именно сочетание подготовленности, продуманности высказывания учителя на этапе установки и спонтанность, творчество во время говорения, наличие словесной импровизации являются отличительной чертой речи учителя вообще и слова-установки на игру в частности. «...Творчество и технология в практической педагогике теснейшим образом взаимосвязаны и постоянно переплетаются как в процессе, так и в результате педагогической деятельности. Крен в ту или иную сторону дает то стихийную эмоциональность, легко выветривающуюся в бесполезность благих порывов, то рационализм и рассудочность, уводящие педагогический процесс от его реальных жизненных основ в сферу условных знаков и абстрактных умозрений. Технология и взлеты творческого вдохновения могут рассматриваться по отдельности (так чаще всего и бывает), но... в реальной работе учителя возможна и необходима взаимосвязь этих двух столь непохожих один на другой полюсов труда учителя» [26, с. 25].

Еще одной отличительной чертой высказываний в процессе игровой деятельности является тесно связанные друг с другом факторы адресата и адресанта речи. Успех игры, качество итогового текста зависят в равной степени от всех участников общения, от всех коммуникантов, независимо от того, какую функцию и роль они выполняют. Учитель отбирает (создает) текст игры, продумывает

содержание игровых ролей, действий, организует саму коммуникативно-игровую деятельность, корректирует, оценивает речевое поведение игроков, т.е. самым активным образом участвует в создании итогового детского высказывания. Ученики, включаясь в игру уже на текстовом (собственно коммуникативном) этапе и, опираясь на приобретенные ранее знания и умения, создают текст – результат, продукт игровой деятельности. Следовательно, некачественная подготовка учителя (т.е. начального этапа игры, начала текста) не может не повлиять на результат – высказывание ученика.

Остановимся более подробно на характеристике такого фактора коммуникативной (риторической) игры, как фактор вида речи (монолог – диалог – полилог).

Как уже отмечалось выше, сценарий коммуникативной (риторической) игры и высказывания, которые создаются непосредственно в ходе игры, различаются между собой: текст-сценарий приобретает черты многоголосия, становится не монологом, а диа- и полилогом. Кроме информации, в нем содержатся те части, которые связаны с запросом информации, с уточнением, разъяснением, оценкой и т. д.

Исследованию диалогической речи в научной литературе уделяется большое внимание (Т.Г. Винокур, О.А. Лаптева, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Л.П. Якубинский и др.). Проблемы диалога многоаспектны и сложны, поэтому остановимся только на тех его особенностях, которые имеют непосредственное отношение к разрабатываемой нами проблеме. В современной научной литературе под диалогом понимают динамичное, развивающееся речевое явление, как процесс и продукт речевой деятельности по крайней мере двух коммуникантов, как разновидность текста (дискурса). В результате диалогического взаимодействия создается сложное речевое произведение, отражающее коммуникативное событие устного контактного непосредственного общения, в котором партнеры путем смены коммуникативных ролей говорящего и слушающего в конкретной ситуации стремятся к достижению желаемых результатов, прибегая к различным коммуникативным стратегиям и тактикам [41, с. 214].

Исследователями отмечаются обычно следующие особенности диалогического высказывания: 1) диалог протекает в определенной речевой ситуации, которая и определяет речевое высказывание; 2) грамматический строй диалогической речи определяется знанием ситуации; 3) участники диалогического общения имеют возможность включить в него наряду с языковыми компонентами и внеязыковые (мимику, жесты, средства интонации, паузы) [22, с. 261; 41, с. 213–214]. Как правило, на грамматическом уровне наблюдается внешняя неполнота высказываний, которая, естественно, вполне оправдана и компенсирована знанием ситуации и наличием внеязыковых компонентов. «Текстовый статус разговорных диалогов доказывается типовой структурой таких общетекстовых категорий, как текстовое пространство и время, тональность и, с отмеченными ограничениями, – категория темы. Дополнительными текстовыми скрепами разговорных диалогов выступают внешние факторы: ситуация общения и состав участников разговора» [25, с. 139].

*Психологические особенности создания коммуникативных игр и их включения в образовательный процесс современной школы.* Как известно, игра – важнейшая деятельность ребенка. Она, изменяясь с возрастом по своей сути, помогает усваивать и расширять знания об окружающем мире. Игровые действия позволяют ребенку выразить самые фантастические желания, реализовать мечты, намерения, в том числе и коммуникативные. В основе игровой деятельности лежит творческое воображение. Оно помогает примерять разнообразные речевые роли, перевоплощаться в любимых героев, оценивать их речевое поведение и речевую ситуацию, в которой те находятся. В результате глубже воспринимается окружающий мир, приобретается коммуникативный опыт, формируется потребность использовать этот опыт в реальной речевой практике. Отсюда вытекают учебные задачи создания *игровой ситуации* на уроке развития речи: во-первых, акцентировать внимание учеников на тех коммуникативных ситуациях и ролях, которые частотны для их повседневной речевой практики; во-вторых, помочь ученикам выбрать модель речевого поведения в заданной речевой ситуации; в-



третьих, помочь овладеть речью как средством умелого, искусного, эффективного общения.

Изучение игры, игровой деятельности осуществлялось разными исследователями в различных направлениях: в психологии (работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, Н.Я. Михайленко, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.); педагогике (исследования Н.П. Аникеевой, О.А. Казанского, С.А. Шмакова и др.), философии (Л.Т. Ретюнских, Й. Хейзинга и др.), теории и методике обучения русскому языку и риторике (Н.Г. Грудцына, Т.А. Ладыженская, А.Т. Хроленко и др.) и др. В научных исследованиях последних лет разрабатывается проблема педагогических речевых жанров (Л.Г. Антонова, Г.Б. Вершинина, О.В. Гордеева, Л.В. Гордеева, О.А. Гришаева, Н.В. Гусева, Т.Ю. Зотова, А.А. Зуева, Т.А. Налимова, А.П. Суркова, Т.А. Ладыженская, Л.Е. Тумина и др.). Однако речевая деятельность и высказывание учителя в процессе подготовки и организации коммуникативной игры на уроке не было предметом специального рассмотрения.

Как показывает анализ психологической и педагогической литературы, проблемам игры, игровой деятельности посвящено значительное количество научных исследований (работы зарубежных ученых Э. Берна, К. Бюлера, В. Вундта, К. Гросса, Г. Спенсера, и др.; исследования Н.П. Аникеевой, Е.А. Аркина, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.Я. Михайленко, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.).

В психологии игра применительно к детскому возрасту рассматривается как исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в восприятии детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме.

Согласно периодизации развития ребенка, разработанной А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним, каждому возрастному периоду характерна ведущая деятельность, то есть такая деятельность, «в связи с развитием которой происходят главные изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребенка к новой, высшей ступени его

развития» [17, с. 306.]. Общеизвестно, что игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте.

Предметом исследования психологов, разрабатывающих проблему детской игры, стали прежде всего вопросы об ее историческом происхождении, социальной природе, сущности и развитии ролевой игры, психологической структуре развернутой формы игровой деятельности, ее значении в развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин и др.). Анализ научной литературы позволяет сделать следующие выводы.

Под игрой сегодня обычно понимают одну из форм проявления активности личности. Суть игры состоит в непродуктивной условной деятельности, мотив которой лежит не в ее результатах, а в самом процессе, направленном на воссоздание и усвоение общественного опыта, и в которой складывается и совершенствуется управление поведением. Детская игра – форма включения ребенка в мир человеческих действий и отношений. Игра способствует психической разрядке личности, снятию стрессовых состояний [16, с. 42.].

Поскольку игра – один из видов человеческой деятельности, как и любая другая деятельность, она включает в себя следующие структурные элементы: цель игры, мотив, способы достижения цели, условия протекания деятельности, ее результат.

Критериями выделения игровой деятельности из общей группы других видов обычно называют то, «что в игре ребенок создает мнимую ситуацию. Это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля, появляющегося в дошкольном возрасте» [8, с. 65.]. Чаще всего в литературе высказывается мнение относительно того, что игру нельзя отнести к деятельности продуктивной, так как важен не столько результат, сколько сам процесс, так как «ее мотив лежит не в ее результате, а содержании самого действия». Не выиграть, а играть – такова общая формула мотивации игры [17, с. 305–307].

Как правило, психологи отмечают следующие отличительные признаки игры: 1) уникальность как вида деятельности – ни один из других видов человеческой деятельности не создает вокруг себя такого мощного «педагогического поля» [43];

2) возможность проявления своих способностей на более высоком, чем в реальной практике, уровне (ребенок «как бы совершает прыжок в своем развитии») [43];

3) возможность самостоятельно определить правила и нормы поведения, принятые в окружающей среде, и осознать их как свои собственные, а не навязанные извне [6; 8];

4) возможность моделирования речевой (коммуникативной) ситуации (в игре в доступной для ребенка форме осуществляется моделирование многообразных сторон действительности, в том числе в процессе общения, с использованием предметных заменителей и внешних действий с ними (А.В. Запорожец).

Психологами установлено, что игра не остается неизменной по своей сути. Развиваясь, она проходит различные этапы: от предметной до сюжетно-ролевой, которая является основой для игры с правилами, и режиссерской, вбирающей в себя черты всех видов и форм игровой деятельности.

Таким образом, как показывает анализ научной литературы, понятия «игра» и «игровая деятельность» действительно употребляются зачастую как синонимичные, а не как понятия процесса и его результата.

Немаловажным для нашего исследования является то мнение, что хотя игра и не имеет конкретно-осязаемых практических результатов, но в жизни человека играет весьма существенную роль. Благодаря игре, ребенок входит в сферу общих смыслов разных видов деятельности людей, у него развивается творческое воображение, на котором основывается любая творческая деятельность.

Как отмечает И.П. Фарман, «процесс воображения (фантазирования) направлен на поиски оригинальных, нестандартных образов и идей, однако возникают они далеко не всегда спонтанно и стихийно. Их появление зависит от

целого ряда условий и прежде всего от имеющихся представлений, богатства практического опыта человека, его знаний, умений, таланта» [36, с. 31.].

Автор рассматривает воображение как сложную форму психической деятельности (как в игре, так и в деятельности изобретателя), как реальное объединение нескольких функций в их своеобразных сочетаниях, и утверждает: «чтобы иметь возможность создавать воображаемые сложные комбинации, моделировать процессы, благодаря которым действительность предстает более сложной и богатой, нужна раскованность сознания и смелость воображения... Процесс игры – способ формирования и проявления способности воображения» [36, с. 169–193.].

По мнению педагогов и психологов, включение воображения в процесс обучения, в том числе в игровые элементы урока, способствует формированию устойчивого интереса школьника к преподаваемому предмету. Это позволяет представить учебный предмет, его идеи, смысл обучения интересно, увлекательно, ярко; помогает «так строить процесс общения в преподавании учебного курса, чтобы в нем было как можно больше поисковых ситуаций, в которых обязательно присутствуют необычные, оригинальные примеры, вопросы задания» [9, с. 59–60.].

Одним из способов развития воображения психологи называют включение в обучение так называемой *воображаемой ситуации*, которая, наряду с ролью и определенными правилами ее выполнения, сюжетом и содержанием являются значимыми компонентами игры.

Исследователи отмечают, что при выполнении роли участник игры в воображаемой ситуации воспроизводит реальные действия других людей и их взаимоотношений, но вовсе не для овладения конкретной технологией их осуществления, а для усвоения их общих смыслов и мотивов. Выступая как своеобразный диалог, игра тем самым является особой формой состязательного общения людей, в которой каждый человек приобретает потребность в преодолении сложившихся способов действий и в переходе к новым их способам. Игра дает возмож-

ность испытать свои способности, знания, экспериментировать с общими схемами новых способов своих действий в различных суженных во времени ситуациях. Иными словами, игра развивает сознание человека и его готовность к осуществлению новых видов деятельности, т.е. интенсивно развивает его творческие возможности [28, с. 15].

Основой игры принято считать творческое воображение. В настоящее время в психологии уже названы основные умения, составляющие фундамент творческого воображения: умение переносить свойства и функции одного предмета (одной ситуации) на другой предмет (другую ситуацию) и умение воспринимать целостность нового предмета до рассмотрения его частных особенностей [11; 12]. Так как названные игры по природе своей относятся к разряду творческих процессов и связаны с внутренним воображением, то при частой смене ролей и позиций на совершенно определенном учебном содержании и тематике позволяют формировать способность адекватно оценивать речевую ситуацию, речевое поведение собеседников.

Подчеркнем, что в качестве содержания, на котором строится обучение, в игре используются, как правило, наиболее *типичные для практики проблемные ситуации* [28, с. 32], например: *Вообрази (вспомни, представь...), что ты впервые оказался на отдыхе в оздоровительном детском лагере и очень скучаешь по своим близким: часто звонишь им, отправляешь сообщения... Ребята посмеиваются над тобой, называют «маменькиным сынком», «нытиком». Тебе интересно в лагере, ты активно участвуешь во всех мероприятиях: от дежурства в столовой и вечерних «огоньков» до концертов и театральных постановок, но всё равно тоскуешь по дому и родителям. Поразмышляйте, кто может помочь герою ситуации? Ваша задача – не только подобрать слова поддержки и утешения, но и помочь адаптироваться сверстнику в новой для него обстановке. Выберем жюри и разделимся на 2 команды. Каждой группе нужно определить, кто и как может помочь главному герою (родители, вожатый, психолог, друг и др.), продумать и разыграть ситуацию. Выигрывает та команда, которая су-*

*меет предложить вариант эффективного речевого поведения, будет соблюдать правила речевого этикета и демонстрировать богатство речи (лексическое, интонационное, пантомимическое) [39].*

Существуют убедительные факты, подтверждающие, что многократное участие в разрешении проблемных ситуаций, возникающих в течение одной игры или серии игр, активизирует и развивает творческие возможности ребенка, совершенствует речевые умения.

Для того, чтобы деятельность личности была творческой, необходимо соблюдать одно условие – постоянное рефлексивное, как бы со стороны, видение целесообразности своих действий, протекающих в определенной форме человеческой предметной деятельности, то есть преобразовании природы общественным человеком [13]. Показателем сформированности игровой деятельности являются осуществление субъектом поисковых действий и рефлексия на их основании. Психологи отмечают, что при организации действия применительно к разыгрываемому сюжету идет поиск новых способов решения противоречий, которые возникают. Это приводит субъекта к осознанию конфликта между формой его действий и их содержанием. Выход из этого конфликта предполагает осуществление субъектом рефлексии на основании этих действий [28, с. 20.].

Существенным моментом любой игры является имитация или наличие *воображаемой (условной) ситуации*. Так как нас интересует прежде всего обучающая коммуникативная игра, охарактеризуем ее особенности.

Психологами уже установлено, что обучающая игра благоприятно влияет на ее участников и способствует ослаблению их внутренней напряженности, повышению уровня их уверенности в себе. Она достаточно эффективна в тех случаях, когда требуется достижение определенных коммуникативных целей: 1) снятия у участников психологических барьеров; 2) понимания ими недостаточной эффективности применяемых способов работы, побуждающего к поиску новых способов; 3) понимания и усвоения ими правильных взаимоотношений; 4) повышения у них уровня мотивации профессиональной деятельности [28, с. 27].

Но игра, по мнению психологов и педагогов, имеет такой недостаток: если тот или иной человек не хочет включиться в имитацию, то обучения не происходит. Поэтому одна из основных проблем при реализации замысла обучающей игры – мотивация участия в ней.

Сопоставление игры и традиционного в педагогике задачного обучения показывает, что общие схемы их организации очень сходны друг с другом: общий учебный предмет, условия задачи – условия/ правила игры в игре, искомый результат – принимаемое решение в игре, применение знаний, умений, известной информации, оценка результатов, оценка принятого решения. Конечная цель задачи и игры – это усвоение новых знаний, приемов их употребление, формирование умений. Однако различия состоят в степени мотивированности: мотивация играющего и мотивация решающего задачу существенно различны. Это различие было выявлено в психологии сравнительно давно. Например, когда «интеллектуально пассивный» ученик вводился в ситуацию сюжетно-ролевой игры, то он начинал решать задачи, которые до сих пор были для него якобы непосильными [5]. Попадая в игровую ситуацию, участники игры занимаются поиском решений, непосредственно связанных с их реальной, повседневной речевой практикой, переживают свои неудачи, радуются успехам, кипят страстями и впадают в отчаяние ничуть не меньше, чем они это делают в реальной жизни.

Желание соответствовать роли заставляет играющего концентрировать усилия при овладении новыми методами и техникой работы, входящими по игре в арсенал его ролевых средств [23].

*Психолого-педагогические требования к учителю-организатору коммуникативных игр.* Анализ научных источников и опыт проведения игр убеждает нас, что информированность учителя о психолого-педагогических требованиях к организатору игры способствует формированию более гибкого речевого поведения, позволяет глубже проникнуть в суть игры, помогает научиться точнее формулировать условия и планировать ход игры.

Как отмечает исследователь С.А. Шмаков, «сам факт участия взрослого в игре не оспаривается ни одним исследователем. Более того, многие понимают

игру как целенаправленное средство воспитания и обучения ребенка... Присутствие педагога, воспитателя в игре необходимо и для того, чтобы правильно сбалансировать игру, развлечение, учение и труд» [42, с. 189].

Рассматривая игру как важнейший метод развития детской самостоятельности и педагогического мастерства, Ю.П. Азаров подчёркивал, что «игровая форма позволяет педагогу, с одной стороны, совместно с воспитанниками участвовать в деятельности, организовывать её, а с другой – активно и целенаправленно воздействовать на воспитанников. Для того чтобы игра пошла, необходимо всем её участникам, независимо от возраста, выполнять правила и требования ролей, которые они на себя берут во время игры» [1, с. 180]. Кроме того, автор подчёркивает, что «игровое поведение воспитателя всецело зависит от содержания самой игры или игровой деятельности» [1, с. 200].

Изучая вопрос об особенностях руководства игровой деятельностью школьников (оговоримся: применительно к игре вне урока – в каникулярное время), исследователи отмечают, что педагог должен «следить за тем, чтобы разрешение спорных вопросов проходило в рамках гуманности и уважения достоинства личности, однако важно не заглушить эмоции, не погасить накал страстей, ибо без них игра теряет свою воспитательную ценность» [14, с. 17].

Нам близка мысль исследователей, что «во многих играх взрослые – объективная необходимость, а не педагогическая страховка» [14, с. 19]. Особенностью дидактической игры является и то, что в ней всегда присутствует взрослый, решающий специальные задачи урока, однако он может выполнять самые разнообразные роли, демонстрировать различные линии поведения.

Так, к примеру, В.Г. Марц описывает различные *типы руководителей игры*, что, на наш взгляд, позволяет определить профессиональные качества учителя-организатора игры и причины неудач при проведении дидактических игр. «Вялый» руководитель мало подвижен, медленно соображает, не проявляет инициативу, не принимает участия в игре. Руководитель «неуверенный» (как правило, начинающий) снижает интерес детей к игре, вносит путаницу, беспорядок. «Ретивый» руководитель – распорядительный человек, редко задумывается, дает



быстрое решение, нередко взволнован, суетлив, вспыльчив. Как правило, не дает игрокам сосредоточиться, подавляет инициативу. «Подлаживающийся к детям» руководитель демонстрирует приспособление, мелочность, безличность, фальшивость и неуверенность тона. Как правило, не имеет своих принципов и собственной позиции. «Снисходительный» руководитель редко соблюдает правила игры, сам не играет, главное для него – «поиграть» - повеселить детей и «раздать конфеты» в конце игры. У детей при таком типе руководителя понижается или совсем исчезает интерес к игре. Руководитель «командир» («унтер-офицер») демонстрирует точность и определенность в суждениях, самоуверенность, нередко обладает громким и властным голосом, покрикивает на игроков, педантичен в правилах. Внешне – безупречная дисциплина, однако действия в игре не мотивированы. «Углублённый в себя» руководитель проявляет постоянную неуверенность в себе, анализирует свою деятельность, испуган, растерян, критикует себя, не последователен, отсутствует бодрый тон. При этом у детей нет ясного представления об игре. Такому руководителю необходимо анализировать игру не в процессе, а после её окончания. Руководитель «олимпиец» («спец-генерал» от игры) отличается уверенным тоном, считает себя знатоком игр и специалистом в этой области. При этом он не учитывает, что его знания быстро устаревают, становятся недостаточными для успешной игры [24, с. 188–198].

Названные в работах В.Г. Марца типы руководителей игры особым образом перекликаются с характеристикой стилей педагогического общения (например, представленных в работах В.А. Кан-Калика)

Анализ литературы и наши наблюдения показывают, что игру в досуговой деятельности и игру на уроке объединяет то, что при её проведении должна быть исключена авторитарная форма общения, но необходима совместная, коллегиальная деятельность, сотрудничество, сотворчество [14, с. 20].

Изучая вопрос о возможных ролях учителя при проведении игры, мы пришли к выводу, что игровая позиция педагога может зависеть от степени включенности в игру. Исследователи отмечают, что, одной стороны, при *частичной* включенности в игру педагог может давать советы, участвовать в обсуждении

«на равных» на каком-либо этапе игры: в начале, при замысле, в судействе, при подведении итога. С другой стороны, при *полной* включенности в позиции *коллективного примера*, основанного на механизме подражания, педагогический коллектив участвует в соревновании как самостоятельная группа, при этом демонстрируется пример межколлективного взаимодействия [14, с. 20].

Ссылаясь на мнения зарубежных экспертов, М.В. Кларин считает типичным заблуждением мысль о том, что если «игра сконструирована как следует, она будет «работать сама» [15, с. 47], при этом создатели игры стремятся к этому же. Согласимся с мнением М.В. Кларина, что «от учителя требуется немало собственных усилий, выводящих его за рамки привычного «учительского» поведения» [15, с. 47]. Эта мысль чрезвычайно важна для нас, так как описание возможных поведенческих стратегий учителя-организатора игры и его ролей позволит нам построить эффективную модель обучения педагогов и студентов-организаторов игры.

Так, например, М.В. Кларин предлагает условный перечень «ролей», в которых выступает учитель по аналогии со спортивными играми: инструктор, судья-рефери, тренер, председатель-ведущий. При этом автор замечает, что роли «инструктор», «судья-рефери», «тренер» связаны с подготовкой и ходом имитационной игры; роль «председатель-ведущий» относится к завершающему игру обсуждению [15, с. 47–48]. Анализ различных источников и наблюдение за реальной практикой позволяют нам определить роли учителя-организатора коммуникативной игры (см. таблицу).

Таблица

Роли учителя-организатора коммуникативной игры

«Роль» учителя	Классификационная характеристика (действия учителя)	Возможные ошибки	Рекомендации
Инструктор	Понимает правила, Имеет представление о последствиях игровых действий	Не следует стремиться к максимально подробному, полному разъяснению всех деталей игры.	Чрезмерное инструктирование может запутать учащихся или привести к снижению интереса, поэтому инструктирование лучше свести к минимуму

		Правила уясняются участниками по ходу игры (как в жизни)	Обсуждение последствий игровых решений, «ходов» проводится после завершения игровых действий
Судья-рефери	Контролирует ход игры и руководит им, помогает распределить роли. При этом добивается активного включения всех детей Учитель лишь поддерживает ход игры, т.е. соблюдение игровых правил (правил взаимодействия между играющими), но – в идеале – не вмешивается в него.	Ошибка – отводить наиболее трудные роли лучшим ученикам, а более пассивные – менее способным. Есть смысл предоставить плохо успевающим активные, значимые для хода игры роли, чтобы тем самым дать им возможность проявить себя.	
Тренер	Может давать учащимся прямые подсказки, направленные к тому, чтобы помочь им полностью использовать возможности игры. Прямое подбадривание нерешительного участника		Это не противоречит идее минимального вмешательства, так как речь идёт о подсказках, помогающих детям использовать потенциал игрового действия (например, какие возможности даёт то или иное правило, какой выбор действий связан с тем или иным поворотом сюжета и т. д.)
Председатель-ведущий	Не предлагает свои выводы, ставит такие вопросы, которые побуждают их сопоставлять игровую модель и имитируемые реальные явления, обдумывать связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом	Учитель «избегает» предлагать классу свои выводы и обобщения.	Немало творческих идей и обобщений можно обнаружить в совместном обсуждении, если попросить учащихся предложить собственные поправки и дополнения к сценарию и правилам игры.

Наше исследование показало, что в зависимости от замысла игры и роли ее в учебном процессе учитель может определять для себя *любую роль*: от ведущего до члена жюри. Как показывает опыт, на первых порах ученики нуждаются в помощи при оценке высказываний игроков. Им сложно определить критерии оценки, сформулировать, создать оценочные высказывания, и тогда оценочное

высказывание учителя как члена жюри может стать образцом; или учитель может помочь сформулировать критерии оценки. Самое важное, выбранная роль не должна быть случайной – все согласуется с замыслом урока и уровнем коммуникативной компетенции учителя.

*Причины коммуникативных промахов и неудач при организации на уроке игровой деятельности.* Успех игры во многом зависит от коммуникативной компетентности организатора (коммуникативного лидера), его профессионализма, эрудированности, коммуникабельности, тактичности, скорости мыслительной реакции, гибкости речевого поведения; коммуникативных качеств речи (правильности, богатства, точности, выразительности, уместности). Организуя игровую деятельность учеников на уроке, учитель, несомненно, является коммуникативным лидером, способным таким образом организовать деятельность на уроке, чтобы определенные заранее цели урока были достигнуты.

Учитель должен владеть широким диапазоном средств установления и поддержания контакта с детской аудиторией. Основное условие взаимодействия учителя и ученика в игре – доверие и положительное отношение между ними. Иными словами, «искусство учителя проявляется в том, как он находит контакты и нужный тон общения с учащимися в тех или иных ситуациях школьной жизни;... и в том, как он создает креативную атмосферу на уроке; и в том, как он использует свое воображение, интуицию, неосознаваемые компоненты умственной активности [26, с. 25].

По мнению А.А. Леонтьева, наиболее важными педагогическими коммуникативными умениями являются следующие: а/ «самоподача» (умелое использование особенностей собственной личности); б/ способность общаться и устанавливать контакт. Кроме того, это: «1. Умение управлять своим поведением; 2. Умение быть наблюдательным; 3. Умение социальной апперцепции или «чтения по лицу»; 4. Умение понимать, а не только видеть, то есть адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние и т. п. по внешним при-

знакам; 5. Умение «подавать себя» в общении с учащимися; 6. Умение оптимально строить свою речь в психологическом плане, то есть умения речевого общения; 7. Умения речевого и неречевого контакта с учащимися» [18, с. 34].

Все названные коммуникативные умения позволяют учителю создать необходимый для овладения речевыми умениями эмоциональный фон. Это чрезвычайно важно, потому что для организации коммуникативной (риторической) игры на уроке, с одной стороны, необходимы условия, располагающие к общению. С другой, – понимание того, что именно в игре осуществляется психическая адаптация учеников друг к другу, это способствует улучшению психологического климата коллектива, помогает формировать одновременно дух состязательности и взаимопомощи, взаимоподдержки.

Нам близок подход С.А. Шмакова к определению *роли учителя в игре*: «Организатор игры – воспитатель, способный регулировать игровые процессы, выходит на реальный опыт индивидуальных или коллективных переживаний, на врожденный демократизм детей, на их способность или неспособность проявления организаторских данных, личную инициативу, умение сдерживать свои эгоистические порывы, уступать партнерам по игре, на самообладание, солидарность, ответственность за свои действия и действия товарищей и т. д. и т. п. Взрослый как организатор игр детей – это объективно организатор радости ребенка, в которой последний всегда становится совершенней. Значит, руководство игрой прежде всего есть управление отношением детей к действительности» [42, с. 190].

В доступной нам литературе мы не нашли специальных исследований, посвященных анализу особенностей речевого поведения учителя (организатора игры) в процессе игровой деятельности на речевом уроке. Однако отдельные замечания, касающиеся проблемы речевого поведения учителя на уроке в целом, позволяют определить (наряду с общими) специфические коммуникативные

умения, необходимые учителю в общении со школьниками на уроке и непосредственно для проведения коммуникативной игры.

К *специфическим умениям*, очевидно, можно отнести такие, как:

а) *психологические*: создать доброжелательную (приятную для общения, располагающую к общению) обстановку (атмосферу); организовать сотрудничество, сотворчество (не доминировать над учащимися); быть заинтересованным в процессе и результате игры коммуникантом;

б) *коммуникативные*: адекватно реагировать на изменение речевой ситуации; изменять сценарий коммуникативной игры и свое речевое поведение в соответствии с общим игровым замыслом, т.е. адекватно ориентироваться на собеседника.

Еще одно немаловажное умение – *ориентировка в речевой ситуации*: умение учитывать как минимум три основных компонента (аспекта ориентировки): пространственные условия общения (расстояние, поза, мимика и жестикация, взгляд, наличие/отсутствие физического контакта между общающимися); время общения (наличие/отсутствие временного дефицита); актуальные социальные взаимоотношения между общающимися [19, с. 211]. Заметим, что применительно к проблеме исследования время общения в процессе коммуникативной игры *всегда* ограничено временными условиями – рамками школьного урока.

Важной стороной процесса общения в процессе коммуникативной игры является согласование действий, выполняемых участниками, во времени, в частности синхронизация психоэмоциональных состояний коммуникантов. Как показывают исследования психологов, положительно эмоциональное, комфортное общение создает условия для творческой совместной деятельности, «помогающего поведения», появления особой социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии. В состоянии комфортного общения две личности – учитель и ученик – начинают образовывать некое единое эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения ученика к человеческой культуре, разностороннего познания окружающей его социальной действительности и себя

самого, своих возможностей и способностей, т.е. разворачивается *процесс социализации личности ученика* [26, с. 24].

Методисты считают игру эффективным приемом обучения речевому общению, так как она позволяет ученикам проявить свою активность, инициативность, лидерские способности, располагает к более продуктивному усвоению материала, повышает интерес к предмету; в игре осуществляется адаптация учеников друг к другу, что способствует улучшению психологического климата коллектива, развитию одновременно духа состязательности и взаимопомощи, взаимоподдержки. Для организации коммуникативной игры на уроке необходимы условия, располагающие к общению. Однако подготовка к игре занимает много времени, требует от учителя особого эмоционального состояния, а полученный результат не всегда оправдывает ожидания.

Как правило, неудачи в коммуникативной игре носят комплексный характер, а их причины разнообразны.

К *организационно-методическим* причинам относятся неоправданное изменение последовательности в организации игры; неудачное расположение игроков; нарушение принятых правил игры, дисциплины; завершение игры после звонка с урока, формальное подведение итогов игры; отсутствие эффекта новизны; незаинтересованность в достижении дидактической цели игры; недостаточное/ избыточное количество времени на подготовку итогового высказывания; ограниченность временными рамками; неумение правильно распределить время на разные этапы игры; отсутствие у педагога опыта организации таких игр, а у обучающихся – участия в них и др.

*Психологическими* причинами неудач при организации коммуникативных игр могут быть отсутствие контакта, доверия между учителем и учениками, проявление незаинтересованности в процессе и результате игры со стороны учителя и подростков, «незрелость» аудитории – неготовность к интерактивному взаимодействию, отсутствие интереса к игровым формам работы, необъективность в оценке игрового поведения кого-либо из игроков, потеря интереса к игре и др.

*Коммуникативными* причинами неудач в игре на речевом уроке можно считать низкий уровень коммуникативной компетенции преподавателя и обучающихся: отсутствие современной тональности общения; излишне детализированное объяснение условий игры; неумение детей (а иногда и учителя) оценивать речевое поведение игроков, строить развернутое аргументированное оценочное высказывание; неудачное объяснение условий игры (излишне лаконичное / подробное), неадекватная реакция на речевое поведение участников; неуместное невербальное поведение (отсутствующий незаинтересованный или неискренний взгляд, излишняя жестикация, невнимание в позе и др.); невыразительная интонация (не выделяется главное и второстепенное, не акцентируется внимание на важнейших условиях игры), резкий, раздраженный тон и др.

Названные причины приводят, как правило, к коммуникативной неудаче, под которой понимается полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, т.е. неосуществление коммуникативного намерения говорящего, а также возникающий в процессе общения не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект: обида, раздражение, изумление. Так, например, цель игры может не быть достигнута, если в установке не называются критерии для оценки деятельности игроков, не определяется, как будут подводиться итоги; анализируя результаты, учитель не характеризует достоинства и недостатки речи выступающих; в игре отсутствует соревновательность и коллективное определение победителя и др.

Вероятно, названные причины неудач при организации игры связаны с недостаточной информированностью учителя о том, каковы основные признаки и структурно-смысловые элементы коммуникативной игры, отсутствием опыта её организации со стороны учителя и систематического участия школьников в подобных играх [38].

*Заключение.* Таким образом, коммуникативная игра, являясь разновидностью заданий коммуникативного характера, обладает рядом специфических жанровых признаков, среди которых повышенные требования к речи всех участников игрового взаимодействия, наличие условий для самореализации с учетом



принятой игровой роли, состязательный характер деятельности, комплексный характер опорных и формируемых умений и др. Организация такой деятельности, несомненно, требует учёта целого ряда психолого-педагогических условий и высокого уровня профессиональной компетенции педагога.

### *Список литературы*

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителей. - 2-е изд, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
2. Баев П.М. Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ. – М.: Рус. яз. 1989. – С. 8.
3. Барц Э. Игра в глубокое: Введение в юнгианскую психодраму / Пер. с нем. К.Б. Кузьминой. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
5. Божович Л.И. Развитие мотивов учения у советских школьников / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина // Известия АПН РСФСР. – Т. 36. – М., 1951.
6. Божович Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович, Л.С. Славина. – М.: Знание, 1979. – 196 с.
7. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М: Ось-89, 1999.
8. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. – 1966. – №6.
9. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – С. 59–60.
10. Грудцына Н.Г. Риторические игры на уроках риторики, русского языка, литературы, внеклассного чтения / Н.Г. Грудцына. – М.: Флинта, 1998. – С. 52–53.
11. Давыдов В.В. Проблема возрастной и педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1976. – №4. – С. 3–15.
12. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников // Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1994 – С. 160–163.

13. Давыдов В.В. Принцип развития в психологии / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 1980. – №12.
14. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников: Кн. Для учителя / О.С. Газман, З.В. Баянкина, В.П. Григорьев [и др.]; под ред. О.С. Газман. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
15. Кларин М.В. Обучение как игра // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 47.
16. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. – М., 1996.
17. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1983.
18. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
19. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. Сер. «Психология для студента». – М.: Смысл, 1997. – 365 с. – Вып. 4.
20. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец-ти №2101 «Русский язык и литература», – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
21. Львова С.И. Русский язык. 5 кл.: Пособие для учащихся / С.И. Львова. – М.: Дрофа, 2007. – 222, [2] с.
22. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.
23. Мак-Дональд Д. Игра называется бизнес – М., 1979. – 64 с.
24. Марц В.Г. Беседы по методике и теории игры. – М.: Новая Москва, 1925. – 300 с.
25. Матвеева Т.В. К лингвистической теории жанра // Коллегиум. – Киев, 1995. – №1, 2. – С. 65–71.
26. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994. – 216 с.
27. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – 5-е изд., стереотип. – Мн.: Выш. шк., 1999. – 522 с.

28. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров: Учеб. пособ. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Высшая школа, 1995.
29. Обучение русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос [и др.]; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
30. Одинцова И.В. Некоторые аспекты организации коммуникативно-ориентированного обучения // Русский язык за рубежом. – 2004. – №3. – С. 29–39.
31. Петрановская Л. Игры на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: МИРОС – МАИК «Наука/Интерпериодика», 2000. – 144 с.
32. Развитие речи. Школьная риторика. 5 класс.: Методический комментарий / Т.А. Ладыженская, Г.Б. Вершинина, В.Ю. Выборнова [и др.]; под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Дрофа, 1996.
33. Словарь практического психолога: Словарь / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 799 с.
34. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под редакцией М.Н. Кожинной. – М.: Флинта, Наука, 2003.
35. Федорова Г.Н. Игры на уроках английского языка. Серия «Школьный корабль». – М.: ИКЦ «МарТ». – Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 128 с.
36. Фарман И.П. Воображение в структуре познания. – М., 1991. – С. 31.
37. Федосеева Т.А. Коммуникативная игра на речевом занятии (терминологический аспект) // Теория и практика формирования коммуникативной культуры: традиции и инновации: Материалы III Международной научно-практической конференции / Под ред. Л.В. Гордеевой, Т.Ю. Зотовой, А.П. Сурковой, Т.А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2013. – С. 272–280.
38. Федосеева Т.А. Коммуникативная игра на речевом уроке: причины неудач // Научная школа профессора Т.А. Ладыженской: Коллективная монография / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Экзамен, 2015. – С. 213–216. – Вып. 3.
39. Федосеева Т.А. Роль заданий коммуникативного характера в реализации ФГОС основного общего образования // Русский язык в школе. – 2016. – №4. – С. 7–10.

40. Федорова Г.Н. Игры на уроках английского языка. Серия «Школьный корабль». – М.: ИКЦ «МарТ». – Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 128 с.

41. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. – М., 1998.

42. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – С. 190.

43. Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. – М.: Академия наук, 1957.

---

**Федосеева Татьяна Александровна** – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения Новокузнецкого института (филиала) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», Россия, Новокузнецк.

---