

Н. Н. ЩЕРБАКОВА

г. Омск, Россия

nata.ro@mail.ru

УДК 372.881.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Языковая игра обладает серьёзным лингводидактическим потенциалом, поскольку создаёт возможность комплексного представления о единицах языка и специфике их взаимосвязи. В связи с этим она активно используется в учебном процессе. В данной статье рассматриваются основные приёмы введения языковой игры в учебный процесс. На основе анализа учебно-методической и научно-популярной литературы для школьников и студентов сделаны выводы о преобладании использования вербальной мнемотехники, которая широко представлена в методике обучения нормам русского литературного языка. В последние годы стали использоваться задания, направленные на выявление механизмов языковой игры, связанные с интерпретацией текстов, содержащих данное явление. Однако самым перспективным является направление работы, связанное с созданием заданий игрового характера, которые мотивируют обучающихся на создание игровых единиц. Такие задания позволяют не просто усвоить теоретический материал, но и развить языковое чутьё.

Ключевые слова: вербальные мнемотехники, лингвистическое образование, языковая игра, языковые средства, русский язык, методика преподавания русского языка, образовательный процесс, языковые единицы.

SHCHERBAKOVA NATALIA N.

Omsk, Russia

THE USAGE OF THE LANGUAGE GAME IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. Language games have a serious linguo-didactic potential, because they create the possibility of a comprehensive view of the units of language and the specifics of their relationship. In this regard, the language game is actively used in the learning process. This article discusses the main

methods of introducing language games in the learning process. Conclusions about the predominance of verbal mnemonic are made based on the analysis of educational and popular science literature for schoolchildren and students. The verbal mnemonic is widely represented in the methodology of teaching the norms of Russian standard language. Tasks aimed at identifying the mechanisms of language play have been used in recent years. The tasks are associated with the interpretation of texts containing the phenomenon. However, the most promising focus area is to create the tasks of a game nature, which motivate students to form game units. Such tasks allow us to take into account not only the theoretical material, but also to develop linguistic intuition.

Keywords: verbal mnemonic, linguistic education, language game.

Интерес к возможностям использования языковой игры в процессе обучения представляется позитивной тенденцией в сфере современного образования. В особенности он важен в процессе обучения будущего учителя, поскольку, с одной стороны, содействует формированию прочных знаний теории, а с другой стороны, демонстрирует студенту педагогического колледжа или вуза основные стратегии в использовании креативных практик, что можно использовать в целях создания собственных подходов к обучению. Для успешного учителя творческое начало чрезвычайно важно, вся его деятельность демонстрирует «единство процессов актуализации и потенциализации, то есть реализации творческого потенциала и его наращивания одновременно» [Варламова, Степанов 2002: 79-80]. Кроме того, в практике обучения языку именно языковая игра «создаёт возможность нестандартного (панорамного) видения языковых фактов и деятельностного отношения к их интерпретации» [Гридина, Коновалова 2017: 13]. В связи с этим использование креативных техник представляется заслуживающим поддержки и одобрения. Что касается использования языковой игры в учебном процессе в целом, то проведенный анализ методической литературы демонстрирует некоторые проблемы как в организации обучения с использованием языковой игры, так и в понимании самого этого термина. Так, на запрос «языковая игра в обучении» поисковая система Google выдаёт около 300 тысяч результатов, что свидетельствует о несомненном интересе уча-

стников образовательного процесса к дидактическому потенциалу данного явления. При этом тексты источников в основном правильно интерпретируют сам термин *языковая игра*, увязывая его с «нарушением стереотипа в лингвокреативной деятельности»¹⁰, но предлагаемые в работах формы организации учебного процесса в некоторых случаях не имеют прямого отношения к языковой игре; нередко наблюдается подмена термина: так, дидактические игры, а иногда и не игры вовсе, а просто занимательные задания, включающие любой языковой материал, объявляются языковой игрой. Справедливости ради отметим, что это, как правило, студенческие или учительские работы, однако все они должны получить одобрение научного руководителя, а следовательно, в педагогическом сообществе есть проблема с пониманием термина.

Анализ предлагаемых в работах подходов к использованию языковой игры позволяет обнаружить следующие их виды.

Наиболее часто используемый приём – введение текста с языковой игрой для запоминания какого-либо материала. Учебный процесс, часто сопряженный с необходимостью запоминания теоретического и практически значимого материала, требует использования нестандартных, творческих приемов обучения. Одним из средств, облегчающих усвоение подобного материала является языковая игра, в частности, такая её разновидность, как макаронические тексты. Этот приём используется не только при обучении языку, но и в других отраслях знаний. Так, всем известная фраза *каждый охотник желает знать, где сидят фазаны* используется при изучении школьного курса физики, а стихи про крысу, по имени *Биссектриса*, известны из курса геометрии.

На занятиях этот приём используется главным образом путем предъявления уже готового текста, предлагаемого преподавателем. Этот способ преподнесения материала используется в отечественной школе уже несколько столетий прежде всего для облегчения запоминания орфографических правил. Так, широко

¹⁰О «лингвокреативной природе языковой игры как намеренном нарушении ассоциативных стереотипов речевого мышления» и ее «тренинговом ресурсе» см.: [Гридина 1996, 2014].

известен пример из «Азбуковника» XVI в., регулирующий употребление букв «покою» и «пси»: *Пса пиши не псами, но покоем: кое общение псу со псалмом?! [Успенский 1973: 14].* Напомним, что с аналогичной целью создавались и тексты с корнями, содержащими буквы «ять», например:

*Бедный, бледный, белый бес убежал за речку в лес,
Долго по лесу он бегал, хреном с редькой пообедал,
И за бедный тот обед, дал обет наделать бед [Бабаева 1998: 287].*

Современные тексты подобного типа тоже чаще всего посвящены проблемам орфографии, например, правописанию корней с чередующимися гласными, правописанию словарных слов, удвоенных согласных в корне и т. д.:

Ростислав открыл в Ростове новый росток отрасли – ростовичество: даёт деньги на вырост (автор текста – Л. В. Новосёлова, преподаватель Омского педуниверситета);

Дрожи не дрожи – пиши одну «ж» [Журавлева 1996: 15];

Мошенник украл в гостинице у труженика имышленного механика одну Н [Журавлева 1996: 41].

Распространённость данного приёма, его привычность для обучающихся подтверждается тем, что подобные тексты нередко создают студенты вуза с целью запоминания какого-либо явления. Так, студентами филологического факультета Омского педагогического университета неоднократно создавались тексты для запоминания примеров из исторической фонетики и грамматики. Приведем пример текста, содержащего слова со вторым полногласием, вошедшие в литературный язык:

*И полон, долог был семестр наш,
Но вот настал тот сумеречный час,
Когда из зёрен знанья проросли,
К экзамену почти готовы мы.
Тут даже бестолочь поймёт:
Верёвка с мылом не спасет.*

Следующий текст содержит имена существительные, относившиеся в древнерусском языке к склонению на *ŷ:

*Неведомо нам, в какой стороне,
Но это случиться могло бы вполне,*

*Жил, по преданию, чей-то сын.
 В нашем рассказе герой он один.
 А разговор наш пойдёт о том –
 Не по карману сыну дом,
 Поэтому снимал лишь пол,
 Зато с окном на чудный дол.
 К больной голове сын прикладывал лед,
 Любил он на завтрак липовый мед,
 Мечтал наш сын взойти на верх
 (И в нас сидит тщеславья грех).
 Преодолев предлинный ряд
 Интриг, интрижек и преград,
 Своё он всё же получил –
 Был возведён в высокий чин.
 «Религия, – сказал, – обман,
 Мне ни к чему духовный сан».
 Был приглашён наш сын на пир,
 Собрался там весь званый мир,
 А чтобы жадным не сочла молва,
 Привёл он в дар, кого б вы думали? – Вола!*

Вербальные мнемотехники активно используются в процессе обучения нормам русского литературного языка, причем если речь идёт об орфоэпии, то у подобного текста обязательно появляется рифма: так литературное произношение становится наиболее очевидным. Не случайно Интернет-проект «Современный русский», ставящий своей задачей просветительскую деятельность в области ортологии, активно использует двустипшия такого типа:

*В бухгалтерии аврал:
 Завершается квартал;
 На вас глядят ехидно?
 Всё ясно: им завидно;
 На рок-концерт
 Пришёл экспЕрт [Современный русский].*

В использовании данного приёма могут быть разнообразные стратегии, одна из них обнаруживает сходство с тем явлением, которое получило название *принцип шарады* [Гридина, Конова-

лова 2014: 130], например, использование произвольного членения слова в процессе работы над корнями с чередованиями:

Не забывайте! Если за корнем -а-, то в корне и. «Ира хочет быть только «ирой»», а не «ерой» [Граник и др. 1994: 179];

Собирать, стирать, задира –

Повнимательней гляди:

Если в слове имя Ира,

Значит, в корне буква И [Грамота.Ру];

Правило ослика ИА (для корней с чередованием гласных): если за корнем А, в корне пиши И. Например, блИстАть [Грамота.Ру].

Иногда произвольное членение слова связано с выделением элементов начертаний – букв или цифр. Например, при обучении школьников спряжению глаголов используется графическое сходство буквы в личных окончаниях и римских цифр, обозначающих спряжение. Учитель обращает внимание на то, что в окончаниях словоформ *учишь, лечит, варим* и т. д. пишется буква И, содержащая 2 вертикальных черточки. Столько же вертикальных черточек содержит и римская цифра II, обозначающая второе спряжение, к которому относятся эти глаголы. В то же время в словоформах *едешь, прыгает, бегаем* пишется буква Е с одной вертикальной черточкой, и в номере спряжения этих глаголов тоже наблюдается одна вертикальная черта – I. Игровой элемент в этой ситуации выглядит ослабленным, но всё же создание текста объяснения на основе случайного формального сходства демонстрирует основной признак языковой игры – нарушение стереотипа в лингвокреативной деятельности.

В качестве дополнительного невербального элемента в процессе объяснения может быть использовано и такое невербальное средство, как жест. Так, при описании истории гласного звука важно установить, в какой ряд чередований он входит. Иногда для методического удобства ряды гласных нумеруют с учётом хронологии их развития в языке, в связи с чем ряд чередований, связанных с судьбой праславянских дифтонгов с исходом на *и неслоговой, называется вторым рядом чередований. Ярким опознавательным признаком ряда является звук [ы] (*вдох – дыхание – дух*). Известно, что в русской дактильной азбуке

буква «ы» обозначается жестом, который называют словом «коза» или «распальцовка» – поднятые вверх указательный палец и мизинец – который стал популярен в 90-е годы XX столетия как неотъемлемый элемент поведения «новых русских» [Карпова 2008: 73]. Преподаватели истории русского языка Омского педуниверситета иногда используют этот жест для запоминания номера ряда чередования (2 поднятых вверх пальца – второй ряд чередований). Немаловажную роль в том, что использовался такой жест играет и то, что, согласно исследованиям в области русской фоносемантики, звук [ы] отождествляется с тёмным цветом и характеризуется как угрюмый [Журавлев 1991: 91]. Эта особенность вполне координирует с речевой характеристикой персонажа анекдотов о «новых русских», которые отличаются небогатым словарным запасом, быстро подобрать нужное слово и неумением связно высказать свои мысли. Иллюстрацией подобного положения служит известный анекдот о том, как этот персонаж, пытаясь сделать доброе дело – предупредить бабушку о том, что на пути у неё открытый водопроводный люк – так и не смог внятно выразиться:

- Бабка! Tuna.. Tuna.. Onna!

Буквальное считывание упомянутого жеста как звука, похожего на невнятное мычание, не противоречило созданному в анекдоте образу, и содействовало решению методической задачи.

При всём разнообразии предлагаемых материалов использование всех перечисленных выше текстов находится в русле репродуктивного метода, который, как известно, слабо коррелирует с творческим началом языковой личности. Однако есть несомненно положительное следствие обучения с использованием подобных заданий – они дают образцы того, как создаются подобные высказывания и как вербальные мнемотехники могут быть использованы в процессе обучения. Они пробуждают в обучающихся творческое отношение к языковым единицам, свидетельством чего, безусловно, являются создаваемые школьниками и студентами тексты, содержащие элементы языковой игры.

Второй приём с использованием языковой игры, который используется в практике обучения языку, – анализ текстов, содержащих элементы языковой игры, например анекдотов:

- *Дорогой, мне без тебя не спится...*

- *Приезжай – сопьемся вместе;*

СМС-переписка:

- *Ты сейчас дома?*

- *Да.*

- *Приходи ко мне.*

- *Тогда приготовь мне чайку.*

- *Где я тебе её возьму? Давай лучше курицу сварю* [Кротова 2017: 28-29].

Совершенно очевидно, что подобные задания заставляют обучающегося анализировать языковые явления, соотносить их с собственным речевым опытом и, следовательно, формировать объёмное, целостное представление о взаимодействии языковых единиц на разных уровнях. В зависимости от степени участия преподавателя или учителя в поиске ответа на поставленные вопросы подобные задания демонстрируют частично-поисковый или поисковый метод, но они также несколько удалены от сущности языковой игры, её психоментальной природы. Представляется, что в наибольшей степени сущности языковой игры соответствует использование тренингов вербальной креативности, направленных на создание обучающимися единиц игрового характера, например, создание по существующим в языке словообразовательным моделям потенциальных слов [Гридина, Коновалова 2014]. Такие задания, тесно связанные с развитием лингвокреативной деятельности языковой личности, позволяют учесть функционирование элементов языковой системы в реальной речевой деятельности, их ассоциативный потенциал, вариативность. А это означает, что подобные практикумы позволяют не только глубоко и всесторонне усвоить теоретический материал, но и развивать языковое чутье.

Литература

Бабаева Е. Э. Графика и орфография. Реформы и реформаторы // Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. С. 275 – 292.

Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности человека. М., 2002.

Грамота. Ру: Справочно-информационный портал. Режим доступа: <http://gramota.ru/class/memos/?page=2>

Граник Г. Г. и др. Секреты орфографии: Кн. для учащихся / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. М., 1994.

Гридина Т. А. Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности // Филологический класс. – 2014. – № 2(36). – С. 30-35.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Вербальные мнемотехники как механизм кодирования и декодирования информации // Вестник РУДН, серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 1. С. 128 – 134.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Техники языковой игры в процессе обучения словообразованию в школе и вузе // Педагогическое образование в России. 2017. № 8. С. 79 – 84.

Журавлев А. П. Звук и смысл. М., 1991.

Журавлева Л. И. Русский язык в алгоритмах. Челябинск, 1996.

Карпова Г.А. Основы сурдопедагогики. Екатеринбург, 2008.

Кротова А. Г. Современный русский язык: лексикология для журналистов: учебное пособие. Новосибирск, 2017. (с. 28-29)

Успенский Л. В. По закону буквы. М., 1973.

Современный русский: Международный информационно-просветительский проект. Режим доступа: <http://www.oshibok-net.ru/for-all/learning-should-be-fun/akcentologiya/>

REFERENCES

Babaeva E. E. Grafika i orfografiya. Reformy i reformatory // Enciklopediya dlya detej. T. 10. Yazykoznanie. S. 275 – 292.

Varlamova E. P., Stepanov S. YU. Psihologiya tvorcheskoj unikal'nosti cheloveka. M., 2002.

Gramota. Ru: Spravochno-informacionnyj portal.Rezhim dostupa: <http://gramota.ru/class/memos/?page=2>

Granik G. G. i dr. Sekrety orfografii: Kn. dlya uchashchihsya / G. G. Granik, S. M. Bondarenko, L. A. Koncevaya. M., 1994.

Gridina T. A. Eksperimental'nyj resurs diagnostiki i treninga verbal'noj kreativnosti // Filologicheskij klass. – 2014. – № 2(36). – С. 30-35.

Gridina T. A., Konovalova N. I. Verbal'nye mnemotekhniki kak mekhanizm kodirovaniya i dekodirovaniya informacii // Vestnik RUDN, seriya Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2014. № 1. S. 128 – 134.

Gridina T. A., Konovalova N. I. Tekhniki yazykovoj igry v processe obucheniya slovoobrazovaniyu v shkole i vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 8. S. 79 – 84.

ZHuravlev A. P. Zvuk i smysl. M., 1991.

ZHuravleva L. I. Russkij yazyk v algoritmah. CHelyabinsk, 1996.

Karpova G.A. Osnovy surdopedagogiki. Ekaterinburg, 2008.

Krotova A. G. Sovremennyy russkij yazyk: leksikologiya dlya zhurnalistov: uchebnoe posobie. Novosibirsk, 2017. (s. 28-29)

Uspenskij L. V. Po zakonu bukvy. M., 1973.

Sovremennyy russkij: Mezhdunarodnyj informacionno-prosvetitel'skij proekt. Rezhim dostupa: <http://www.oshibok-net.ru/for-all/learning-should-be-fun/akcentologiya/>

©Щербакова Н.Н., 2022

Щербакова Наталья Николаевна – профессор кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования. Омский государственный педагогический университет Омск, Россия).

Адрес: 644021, Россия, г. Омск, ул. Марченко, д. 11, кв. 124.

E-mail: nata.ro@mail.ru

Shcherbakova Natalia Nikolayevna – professor of the department of technologies of primary and preschool education. Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia).