

**УДК 808**

## **МНОГОУРОВНЕВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ**

**Г.И. БОГИНА В ОТНОШЕНИИ К ИНТЕРАКТИВНЫМ**

**ОБУЧАЮЩИМ ЯЗЫКОВЫМ ИГРАМ**

**А.А. Богатырёв, А.В. Тихомирова, А.О. Темерева**

В статье представленная в трудах Г.И. Богина лингводидактическая модель формирования и развития языковой личности рассматривается как основа типологии интерактивных обучающих языковых игр и заданий. Уточняются существенные характеристики обучающей языковой игры. Обосновывается классификация обучающих игровых заданий.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** лингводидактическая модель, языковая игра, обучение в игре, интерактивное обучение, классификация игровых лингводидактических заданий, коммуникативная компетентность

**БОГАТЫРЁВ** Андрей Анатольевич – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий Университета науки и технологий МИСИС; профессор кафедры педагогики и психологии факультета последипломного образования Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. bogatyria67@gmail.com

**ТИХОМИРОВА** Анастасия Владимировна – аспирант Тверского государственного университета. innova86@mail.ru

**ТЕМЕРЕВА** Анастасия Олеговна – обучающийся Института Базового Образования НИТУ МИСИС. temereva.2001@mail.ru

Цитирование: Богатырёв А.А., Тихомирова А.В., Темерева А.О. Многоуровневая лингводидактическая модель Г.И. Богина в отношении к интерактивным обучающим языковым играм [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2023, № 3. – С. 78–109. Режим доступа: [www.tverlingua.ru](http://www.tverlingua.ru)

## **G.I. BOGUINE'S LINGUA-DIDACTIC MODEL AS AN INTERACTIVE TEACHING LANGUAGE GAMES GENERATOR**

**Andrei A. Bogatyrev, Anastasiya V. Tikhomirova, Anastasiya V. Tiemereva**

The article presents the description of the methodological potential of the lingua-didactic model of communicator by G.I. Boguine. The model is used for interactive teaching language games and learning tasks classification. The essential characteristics of the educational language game are specified. The classification of various groups of gameful interactive tasks is provided.

**KEY WORDS:** G.I. Boguine lingua-didactic model; language game, FL teaching games, interactive teaching and learning, language game tasks classification; communicative competency

**BOGATYREV** Andrey A. – DSc in Philology, Professor, Chair of Modern Languages and Communicative Technologies of University of Science and Technology MISIS; Professor, Chair of pedagogy and psychology of Department of Postgraduate Education of Pavlov First Saint Petersburg State Medical University. bogatyria67@gmail.com

**TIKHOMIROVA** Anastasia V. – PhD student of Tver State University. innova86@mail.ru

**TEMEREVA** Anastasia O. – postgraduate student of University of Science and Technology MISIS. temereva.2001@mail.ru

Citation: Bogatyrev A.A., Tichomirova A.V, Tiemereva A.O. G.I. Boguine's lingua-didactic model as an interactive teaching language games generator [Electronic resource] // World of linguistics and communication: electronic scientific journal. – 2023, № 3. – P. 78–109. Access mode: [www.tverlingua.ru](http://www.tverlingua.ru)

Индустрия казуальных обучающих языковых игр XXI века развивается достаточно активно, распределяется по нишам (e.g. проекты ESL Crocodile Games , 2023; Lingualeo, 2010-2023 etc.), всё шире охватывает различные технологические компьютерные, мобильные и онлайн-платформы, способствует развитию их функциональности. Кроме того, интерактивные игровые компоненты становятся ожидаемой чертой педагогических презентаций. Тем не менее, несмотря на широкое распространение различного рода «игровых практик» в обучении иностранным языкам, о сложившейся системе воззрений на создание и применение обучающих языковых игр и их место и роль в обучении языкам и на занятии по иностранному языку сегодня ещё утверждать преждевременно. В настоящей статье предпринимается попытка уточнения и классификации понятия обучающей языковой игры с учетом характера интерактивного обучающего игрового задания и при опоре на типологию языковых готовностей Г.И. Богина (1929-2001). Означенного рода попытка систематизации обучающих игр могла бы способствовать внедрению системного подхода в выборе и проектировании, разработке, создании, применении и сопровождении обучающих языковых игр на занятиях по иностранному языку.

Основными методами исследования выступают феноменологический метод выделения явлений и сущностей, таксономизации, а также методы типологизации, и классификации языковых и коммуникативных готовностей с одной стороны, и игровых интерактивных заданий, с другой, с целью установления корреляций между этими двумя рядами сущностей.

Обучение в игре следует отличать от *геймификации* (англ. gamification) в бизнесе как «применения элементов игрового дизайна в неигровых контекстах» (Deterding et al., 2011: 9, 10), «применения игрового мышления и игровых механик для вовлечения в решение проблем» (Zichermann, Cunningham, 2011: XIV). Образец геймификации учебного процесса сегодня представляет собой балльно-рейтинговая система в вузах и система наклеек в сетевых магазинах. Традиционно эклектично выделяются 5 видов «игровых

динамик» – ограничения возможностей игрока (например, ограничения времени, количества или порядка ходов и пр.); сопровождающие игру эмоции; сюжетное единство игры; продвижение игрока в решении игровых задач; развитие социальных связей с партнерами по игре (Werbach, Hunter, 2012: 78). В технократическом ключе наряду с «игровыми динамиками» выделяются «игровые механики» (Werbach, Hunter, 2012: 79), «игровые компоненты» (Werbach, Hunter, 2012: 80). Мы рассматриваем обучающие игровые задания, посвященные освоению *языковых игр* на изучаемом языке в единстве игровых и образовательных контекстов. Ранее освещению единства и зон пересечения игрового и образовательного уделено много внимания в труде Я.А. Коменского (1592-1670) “*Schola ludus*” (1654) и многих других (Коменский, 1939; 1982 т.1-2). Вопросы игровых механик раскрываются в описании видов игровых заданий. Вопросы материального или дигитального оформления игровых компонентов каждый преподаватель решает по-своему.

Научно обоснованные методики как источники выбора учебного материала, заданий, действий, приемов в изучении иностранного языка являются таковыми, когда опираются на модель формирования иноязычной языковой личности обучающегося, представленную как определенный срез многоуровневой и многосторонней модели идеальной *языковой личности* (Богин, 1991: 4), выступающей субъектом речевых и коммуникативных действий и поступков (Богин, 1980: 3). Далее предложенная профессором Тверского государственного университета Г.И. Богиним идеальная модель языковой личности рассматривается в качестве фундамента для разработки обучающих языковых игр и интерактивных игровых заданий, направленных на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

Заметим, что обучение языку по ступеням – подход самого «отца дидактики» Я.А. Коменского (а ранее Цицерона). Польза дидактики для учеников определяется как путь «до вершин наук, без трудности, скуки, окриков и побоев, а как бы играя и шутя» (Коменский, 1939: 273-274; 73, 203; Коменский, 1982а, т. 2: 373), в связи с чем педагогическая идея нашей статьи

о соединении дидактики и игры представляется изначально, но еще не в полной мере реализованной эффективно. Представления же самого Коменского об игре весьма диалектичны и полярны, поскольку в них проявляется намерение к соединению серьезного и несерьезного, реального опыта и виртуальных поощрений (Коменский, 1939: 203). Игру Коменский определяет как «движения духа и тела, которые ... следует вызывать и развивать, ... проводить благоразумно, чтобы от них не произошло вреда, а была польза» (Коменский, 1982а, т.2: 69). Наиболее широкое понимание категории игры Коменский высказывает, когда требует «все школы-каторги, школы-мастерские превратить в места игр» (Коменский, 1982а, т. 2: 430).

#### *Характеристика интерактивного обучения*

«Цель интерактивного обучения – создание условий, в которых студент сам будет открывать, приобретать и конструировать знания» (Мандрик, Казаченок, 2013: 229). Направления развития интерактивного режима в обучении включают «взаимодействие обучающегося с обучающей / образовательной средой и управление элементами этой среды» (Г. Аствацатуров), а также оптимизацию систем обратной связи и взаимодействия «преподаватель – обучающийся», «обучающийся – преподаватель», «обучающийся – другие обучающиеся». Впрочем, должны ли мы считать, что, например, активное или пресловутое «пассивное» обучение изначально преследуют другие цели? И следует ли считать, что обучение в интерактивном режиме всегда безукоризненно достигает своих изначально поставленных целей? Остановимся на том заключении, что теория и методика преподавания иностранных языков слишком долго апеллировала к «ролям» (например, говорящего и слушающего, интересующегося и рассказывающего), не имеющим ясного индивидуального психологического содержания.

Интерактивное обучение коммуникации в отличие от заучивания готовых диалогов и заданий на составление / восстановление отдельных репликовых пар заставляет учиться мыслить общение стратегически,

продумывать горизонты интеракции на несколько ходов вперед, учиться понимать грамматику деловых бесед, переживать допускаемые ошибки как свои собственные; развивать способность к эмпатии.

*Интерактивный подход продуктивен и плодотворен:*

а) когда возможности метаязыка не позволяют точно описать правило употребления, а образец употребления выступает ключевым информативным источником его освоения (например, конструкция ‘ought to’ в английском языке).

б) Когда новое правило не вписывается в наличный / старый аппарат анализа. Интерактивное постижение новых связей и закономерностей обуславливается необходимостью оперативного изменения старых схем, подходов и шаблонов при решении задач.

с) когда «громоздкость» метаязыка затормаживает процесс практического овладения правилом (‘-ing-form’ понятнее, чем герундий);

д) когда возможность показать составляет кратчайший путь и оказывается эффективнее попыток объяснить иным способом;

е) когда автоматизация навыка важнее его концептуализации (например, в условиях овладения узкоспециализированными навыками);

ф) когда возникает необходимость нивелировать различия в уровне подготовки учащихся при решении учебной задачи;

г) когда требуется за (сравнительно) короткий промежуток времени обеспечить овладение практическими навыками эффективного поведения;

h) когда обращение обучающегося к ресурсной базе, теории или экспертному мнению за поддержкой необходимо стимулировать путем проблематизации решения учебной задачи;

и) когда решается задача, связанная с необходимостью вырабатывать схемы и тренировать навыки аккультурации / адаптации к новой социокультурной среде – например, культуросообразного речевого поведения в контексте искомой иноязычной коммуникативной культуры;

ј) когда сама интеракция выступает предметом обучения и овладения в конкретных прагматических контекстах;

к) когда реализуется педагогическая установка на «вживание» нового опыта, примером чему может послужить формирование и развитие вторичной языковой личности обучающегося с акцентом на «проживании» новых коммуникативных и языковых контекстов и оценке образа своего «я» в зеркале переживаемых успехов и неудач.

Интерактивное обучение сегодня является полимодальным и трансмедийным. Оно включает в себя обучение: (а) органами чувств (восприятие); практическими действиями (навыки); обучение с помощью техники («обучение кликами»); умственными действиями и самонаблюдением (знания и рефлексия); переживаниями (формирование эстетического вкуса / чувствительности к словам и ситуациям, «память души» и эвокация, развитие эмпатии, умение «заражать» идеями и пр.).

#### *К понятию игры*

Как было ранее отмечено Л. Витгенштейном, научное определение игры изначально затрудняется действием принципа фамильного родства, объединяющего весьма различные практики в одну трудно поддающуюся исчерпывающему понятийному определению «расплывчатую» категорию (Витгенштейн, 1994: 112-113 etc.). В посвященной теории игры гуманитарной литературе наблюдается заметная вариативность требований к понятию игры, к ее внешним и внутренним, объективным и субъективным составляющим (Богатырёв, Тихомирова, Темерева, 2023; Богатырёв, 2023).

В общем приближении понятие игры будет нами определяться как организованная и наделенная определенным эвристическим потенциалом деятельность, целенаправленная активность с выделенной ролью участника, наблюдаемым (креативным / исследовательским / соревновательным) результатом и заданными правилами и критериями оценки его как успешного или неуспешного, основывающегося на конструктивной или неконструктивной стратегии и программе действий (и в первую очередь

мыслительных). Сразу исключим те виды активности, которые строятся исключительно на повторении и точном воспроизведении ранее «пройденного» (изложенного, заученного) контента, что изначально ограничивает простор для рефлексии участников и поиска продуктивных эвристик. Таким образом, даже распределенный «по ролям» механически воспроизводимый «по бумажке» диалог двух и более участников в настоящем случае не будет рассматриваться как обучающая языковая игра. Отличие игрового задания от упражнения заключается в приоритете личной осмысленности обучающимся выдвигаемых инициатив и предпринимаемых действий с ролевой, исследовательской или соревновательной точек зрения обучающегося, в осмысленном субъективном результате игровых действий.

Для большинства из интересующих нас лингводидактических игр мы можем отметить такие имманентные черты, как:

- Организованное игровое поле, заранее установленные формальная цель и правила игры;
- Интерактивность и креативность;
- Продуктивные схемы и стратегии игровых действий / взаимодействий;
- Категория / категоризация игровых действий (ходов, шагов), стратегий и тактик.

Кроме того, заслуживают внимания такие субъектные черты игровой деятельности, как формирование игрового интереса, вырастающего из ролевой перспективы командной игры или играющего индивида, которая придает предпринимаемым игровым действиям смысл, а также - сопутствующее гамме чувств переживание причастности и азарта. Отметим, что в идеализированной онтологии обучения как игры Я.А. Коменского (не всегда отражающей обучение в игре) для азарта нет места (Коменский, 1982, т. 2: 70). В то же время Коменский считает необходимым вовлекать обучающихся в игры и соревнования на закрепление нового учебного материала (Коменский, 1982, т. 1: 197; Коменский, 1982а, т. 2: 65, 69, 119).



Несмотря на то, что идея «спокойной и остроумной игры» нам представляется глубоко симпатичной, всё же предлагаемая нами онтология обучающей языковой игры не только не отрицает, но и прямо привлекает моменты эмоционального и напряженного переживания как субъективные компоненты одного из возможных и, возможно, преобладающих стилей выполнения обучающих игровых заданий. По этой причине мы не включаем в прототипы языковых игр решение кроссвордов и подобную деятельность, скорее изолирующую, чем вовлекающую обучающегося в коммуникацию с одноклассниками и педагогом. Аффективные стратегии обучающих языковых игр признают и зарубежные методисты (см. Nunan. 2015: 154).

*Субъектная сторона игровой деятельности* представляется авторам наиболее важной, поскольку именно в ней организуется, через нее преломляется и реализуется характер действий и взаимодействий обучающегося, переживаемых как игровые или неигровые. Результаты опроса пятидесяти студентов-лингвистов четвертого курса ИБО НИТУ МИСИС продемонстрировали заметные отличия в восприятии интерактивных заданий одного типа на различных платформах. В частности, тестовые задания (на множественный выбор, на соответствие, на построение последовательности) на платформах LMS/Moodle и Quizlet не воспринимаются и оцениваются как «неигровые». При этом аналогичные задания, представленные на платформе Kahoot 46% опрошенных студентов оценили как «скорее игровое». Остальные ответы распределились по позициям «затрудняюсь с ответом», «скорее нет». Были получены следующие комментарии: «Это зависит от мастерства преподавателя», «Это зависит от уровня интереса к вопросам», «Игровые - это, когда конкуренция низкая и есть шанс на успех». Примечательны комментарии студентов также по поводу аналогичных заданий на платформе LearningApps – «Многое зависит от стиля подачи преподавателем» и «Обычно на занятии / в коллективе намного интереснее», «Стараемся успеть решить на занятии».

*К типологии игровых заданий*

Целый ряд различных причин обуславливает наше обращение к рассмотрению природы и типов игровых заданий на наиболее примитивных образцах. В качестве отправной точки описания игр начального уровня мы выбираем обучающие интерактивные языковые игры, известные как лексические игры в жанре “Memory game”, или также “Pelmanism game”. В них всего лишь требуется подобрать на перевернутых карточках подходящие пары, например «изображение и называющее изображенное на картинке слово», «изображение предмета и название связанного с ним действия», «слово (термин) и его определение», «синонимичные выражения», «слова-антонимы», «различные словоформы одной лексемы», «вопрос - ответ». Простейший аналог такого рода игры при опоре на кубики с буквами приводит и Я.А. Коменский (Коменский, 1982а, т.2, 443-444). В качестве интерфейса означенного рода учебной языковой игры чаще всего используются интерактивные онлайн-ресурсы или интерактивные презентации с соответствующим образом запрограммированной анимацией. Разумеется, в методической литературе описывается множество вариаций обучающих лексических игр означенного рода, в том числе и без применения цифровых технологий (Weissheimer et al., 2019: 1142-1143).

Важным представляется то, что в игре означенного рода роли всех играющих существенным образом не различаются. И только победа в соревновании на знание лексики и скорость реакции отличает победителя от остальных. Победа свидетельствует об определенном достигнутом уровне компетентности победителя. И сразу же порождает вопрос, о том «какая именно компетенция и компетентность помогли прийти к финишу первым – языковая или игровая?».

Отметим попытку авторов определить игровую компетенцию в терминах (1) понимания представленной в инструментальном игровом интерфейсе текущей игровой ситуации в контексте «игрового мира» или «игрового пространства»; (2) готовности адекватно оценить наличествующую ситуацию и управляемые игровые ресурсы в отношении

глобальных и текущих целей и задач игры в сложившихся условиях, а также достижимых вознаграждений; (3) готовности выбрать оптимальную тактику и порядок ближайших действий; (4) готовности осуществить осмысленно планируемые действия и взаимодействия в игровом пространстве (Lindley, Sennersten 2008: 2). Представленное авторами описание «игровой компетенции» (англ. *game play competence*) представляется достаточно достоверным и универсальным, но не в полной мере раскрывающим ответ на один интересующий нас частный вопрос, а именно – «Чем качественно отличается более совершенная игра от менее совершенной?» или «Чем качественно отличается более совершенная игровая компетентность от менее совершенной?». Испытывает ли более слабый шахматист затруднения с пониманием интерфейса шахматной игры, своего арсенала фигур и сложившейся на доске позиции, целей шахматной игры и своих конкретных шагов? И что или кто мешает ему выигрывать у более сильного игрока?

Существенным дополнением к сложившейся в литературе дихотомии (декларируемых) целей и правил игры, с одной стороны (англ. *Game*), и собственно погруженного в игровые материалы и игровую среду процесса и коммуникативного события игры, с другой (англ. *Gameplay*), нам представляется выделение схем и стратегий осуществления игровой деятельности, накладывающихся на правила и конкретные условия игры. Искусство шахматной игры знакомо не только с правилами и ценностью фигур, но и с классическими гамбитами и защитами. В конечном итоге именно схемы и стратегии (а отнюдь не формальные обще-разделяемые правила) обладают продуктивным потенциалом, ведущим игрока к успеху (или поражению) в игре. *Само по себе знание правил, как правило, не ведет к выигрышу.* Более того, по замечанию Л. Витгенштейна, открытие правила, которое всегда неминуемо ведет к выигрышу одну из играющих сторон, «портит игру». И то открытие, что в игре «Лиса и охотник» «охотник может всегда выигрывать, стоит ему один раз узнать, как это делается» вызывает недовольство нашего игротехника (Витгенштейн, 1994а: 177).

Таблица 1 – Феноменологические слои цели, правил, действий и игровых действий, основанных на стратегии, на примере обучающей языковой игры Memory

Уровень цели игры	Установите соответствие между всеми изображенными предметами на карточках и называющими их словами на карточках.
Уровень правил игры	Правильное соединение карточки с изображением и карточки с называющим изображенный предмет <i>словом</i> ведет к успеху.
Уровень действий без стратегии	Играющий волен открывать карточки в определенном, хаотическом или произвольном порядке.
Уровень действий со стратегией успеха	Играющий запоминает расположение открытых карточек с словами и изображениями, чтобы сэкономить время на подбор пары при последующих попытках.

При желании, можно отметить «нечестный» характер действий со стратегией успеха, оставляющей мало шансов для соперников, действующих без стратегии (Berne, 1964: 48). Впрочем, именно по Берну «любая игра в своей основе нечестна», строится на маневрах, ходах, ведущих к развязке (Berne, 1964: 48). В данном случае мы можем отметить технократический характер метаязыка Э. Берна. Однако уже веками ранее Я.А. Коменский отмечает "Никто и никогда не приобрел умения владеть языком или каким-либо искусством при помощи одним только правил" (Коменский, 1939: 216).

Также из опыта описания (языковых) ролевых игр Э. Берном мы можем вынести понимание значимости занимаемых позиций и ролевых проявлений ребенка или взрослого в игре. Исходя из обозначенного опыта также мы можем связать успех / победу в игре с реализацией позиции взрослого, или также с развитием эмоционального интеллекта обучающегося в игре. Но эти прекрасные психологические понятия оказываются крайне общими, когда нужно выбрать лучший ход в игре или детально представить (подчас достаточно сложную) программу действий, ведущих к успеху. Вопрос о поиске и нахождении или порождении *конструктивных схем* языковых игр,

ведущих к успеху является приоритетным в лингводидактике и филологической герменевтике Г.И. Богина. В его онтологии деятельность по пониманию текстов и текстпроизводству осуществляются "по схемам", динамическим схемам рефлексии (Богин, 1989). Прогресс в научении иностранному языку и освоении коммуникативной компетенции обуславливается овладением многими многообразными и разнородными продуктивными схемами оптимальной организации системы коммуникативных взаимодействий в основе коммуникативного события.

### ***Дидактический потенциал учебной языковой игры***

Дидактический потенциал учебной игры имеет самое существенное значение. Поэтому предлагаемая классификация обучающих игровых заданий опирается на многоуровневую модель формирования коммуникативной компетентности языковой личности, ранее предложенную профессором Тверского государственного университета Г.И. Богиным (Богин, 1982: Богин, 14; 1984, с.; Богин, 1986: 6; Богин, 1998а: 4 etc.).

Лингводидактическая модель уровней и компонентов языковой личности Г.И. Богина (рис. 1) не отменяет современной нам Европейской модели описания уровней владения языком (основанной преимущественным образом на количественном подходе к выделению уровней – количество слов в лексиконе, количество часов обучения, вариативность грамматических конструкций, широта охвата жанров устного и письменного общения и пр.), но выгодно отличается направленностью на описание и анализ сущностных различий между уровнями, способных задать продуктивные ориентиры в разработке программ и методик обучения иностранному языку. На схеме ось Б охватывает четыре рода речевой деятельности – (1) аудирование; (2) говорение; (3) чтение; (4) письмо. Ось В охватывает следующие уровни: (1) правильности; (2) интериоризации; (3) насыщенности; (4) адекватного выбора; (5) адекватного синтеза. Ось А отражает компоненты системы языка.

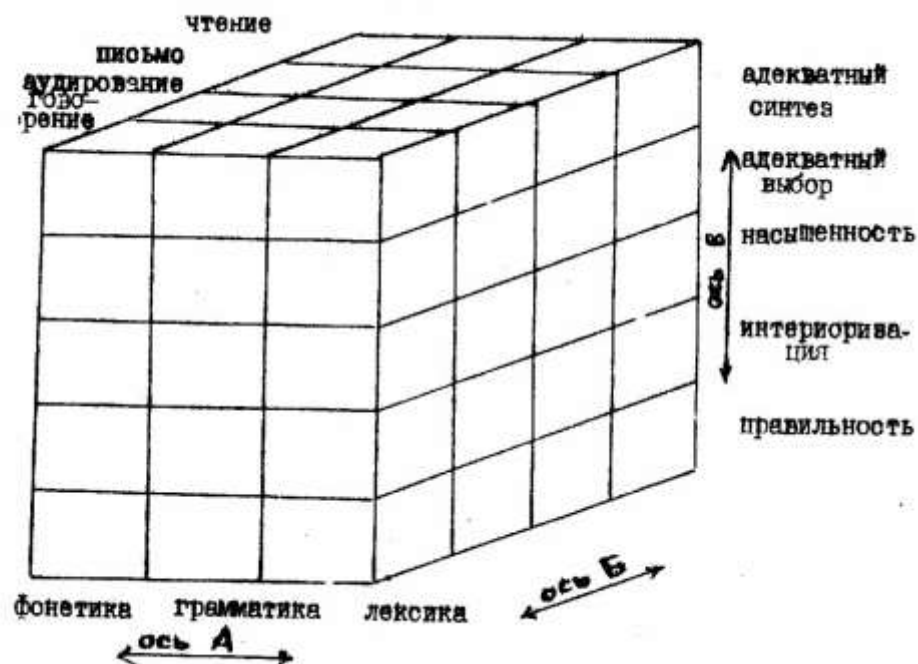


Рисунок 1. Многоуровневая параметрическая модель языковой личности  
Г.И. Богина

Г.И. Богин критикует «мнимую целесообразность одного метода» как основанную на ложном представлении о владении языком или, в терминах компетентностного подхода, об освоении коммуникативной компетентности в языке, как о владении объектом, отличающегося доказанной простой и непротиворечивой природой (Богин 1984: 27). Его модель языковой личности отражает схему развития «семя – росток – листья и почки – цветы – плоды».

Ступенчатая организация лингводидактических уровней освоения языковых готовностей объясняет неизбежные противоречия, с которыми сталкивается обучающийся в оценке полноты и качества собственного прогресса в изучении языка. Преодоление каждой новой ступени на этом пути ведет к переоценке ценностей, нередко переживаемой обучающимися болезненно. Обучение *в игре* подвигает их к осознанию необходимости подобной переоценки как проистекающей скорее из капризной природы самих вещей и явлений коммуникации, чем из возросших требований сурового педагога. В этой связи возможно утверждать, что обучающие языковые игры последующего уровня начинаются с *деавтоматизации*

выученных автоматизмов (навыков) предыдущего уровня и заканчиваются автоматизацией новых навыков, соответствующих представляемому уровню. Разумеется, продвижение вперед в освоении коммуникативной компетенции во многих случаях требует совмещения умений различного уровня. Например, освоение содержания ко-текстуальных конструкций «Jane likes John's parents -> Jane likes John's parents birthday party -> Jane likes John's parents birthday party pie» оптимально в сочетании освоений грамматических значений и правил построения предложений на искомом иностранном (английском) языке (уровень B1) с одной стороны, а с другой – *интериоризации динамики развития содержательного фокуса высказывания* (уровень B2 в модели Богина). Таким образом осваивается не один частный аспект языковых готовностей, а сочетание определенной группы правил текстопорождения и правил интерпретации и смыслопорождения.

Виды игровых заданий могут быть распределены по уровням развития иноязычных коммуникативных готовностей. Представляется, что наиболее продуктивным при формировании уровня интериоризации сообщений на изучаемом языке будут обучающие языковые игры на транспозицию элементов высказывания или трансформацию его структуры. Например, часто приводимая Г.И. Богиним контрастная пара "a/ the cloud reached the / hill" содержит транспозицию артиклей, обуславливающую существенную смену точки зрения наблюдателя. Грамматическая трансформация (например, инверсия, пассивизация / экспликация агенса и пр. операции с формой предложения) а английском языке часто бывает риторически заряжена, а также способна вызывать затруднения с переводом на русский. Например, фраза из известного фильма "Lawrence of Arabia" (1962) 'No man needs nothing!' при первом предъявлении студентам-лингвистам (sic!) часто получает перевод «Никому ничего не нужно», тогда как на английском высказано иное, а именно «Всякий человек идет к своей цели, поскольку стремится удовлетворить потребность в чем-то недостающем».

К уровню *интериоризации* можно отнести (игровые) задания на различия в семантике и переводе. Например, английское выражение *brother-in-law* может быть осмыслено и переведено на русский как (1) зять (муж сестры), как (2) шурин (брат жены), как (3) свояк (муж свояченицы) или как (4) деверь (брат мужа). Игровое задание может представлять собой соревнование в выяснении оптимального (точного) эквивалента для определения статуса того или иного существующего или вымышленного персонажа путем задавания серии уточняющих вопросов на иностранном (в данном случае английском) языке ведущему или команде соперников.

Категория *интериоризации* снимает вопрос о решающей роли ситуации, контекста, фигуративности или непроницаемо-традиционной природе иноязычных выражений-прагмем (например, английское выражение “That’s interesting!” в коммуникативно-прагматическом плане выражает раздражение, а не заинтересованность). Ситуативация и *интериоризация* высказывания по мере необходимости разрывают сформированный на предшествующем уровне автоматизмы семантизации высказываний на иностранном языке и позволяют прийти к более верному его пониманию. Так, например, в условиях автоматизированной группы готовности В1 английское высказывание 'Thanks for nothing' семантизируется как узуальная в родном языке группа "Да не за что. Вам спасибо". Напротив, при *интериоризации* отношений между говорящими (В2) оно интерпретируется как «Большое спасибо.», произносимое со вздохом и укоризненным взглядом

Уровень *интериоризации* предшествует переходу к уровню насыщенности номинативного плана организации текста, который обращен к постижению схем, отражающих не только лексические группы, но в первую очередь такие ценности успешного общения, как стремление к всесторонности и точности выражения, освоение баланса жанра и стилового регистра высказывания и текста.

Предложенная Г.И. Богиным уровневая модель формирования языковой личности категорически противостоит распространенным и



сегодня *агерменевтичным, контрпродуктивным и антипедагогичным практикам* наращивания лексической насыщенности путем "натаскивания минуя интериоризацию" (т.е. модели "зазубри сейчас, а там когда-нибудь, в отдаленной перспективе поймешь, что и зачем"). Скачок к ступени насыщенности текста от уровня правильности, минуя интериоризацию, не только порождает существенные пробелы в знании и понимании, влекущие за собой ошибки, но также заметно дегуманизирует и обесмысливает обучение иноязычной речи, травмирует обучающегося, отнимая у него основы чувствительности к чужой коммуникативной культуре и рационального обоснования своих выборов в организации собственных речевых действий. Методическая целесообразность и содержательная определенность уровней формирования и развития языковой личности в модели Г.И. Богина позволяет лучше понять различия в употреблении техник перевода применительно к уровню правильности в изучении языковых структур и к уровню интериоризации в освоении выразительного потенциала, семантики и прагматики номинативных средств языка, характеризующихся узуальностью и идиоиматичностью.

На *рисунке 2* ниже, для удобства описания и классификации игровых языковых заданий, представлена наша незначительная модификация модели языковой личности Г.И. Богина, сохраняющая ее изначальную целостность, но немного более детально отражающая уровни анализа языка и соответствующие аспекты коммуникативной компетенции языковой личности. Ось А включает семь граней (1) фонетика, фонология, фонация и интонирование; (2) лексика и ее стилевые регистры; (3) морфология, синтаксис и композиция; (4) семантика высказывания / речевой транзакции; (5) грамматика разговора; (6) дискурс; (7) прагматика живой речи и текста.

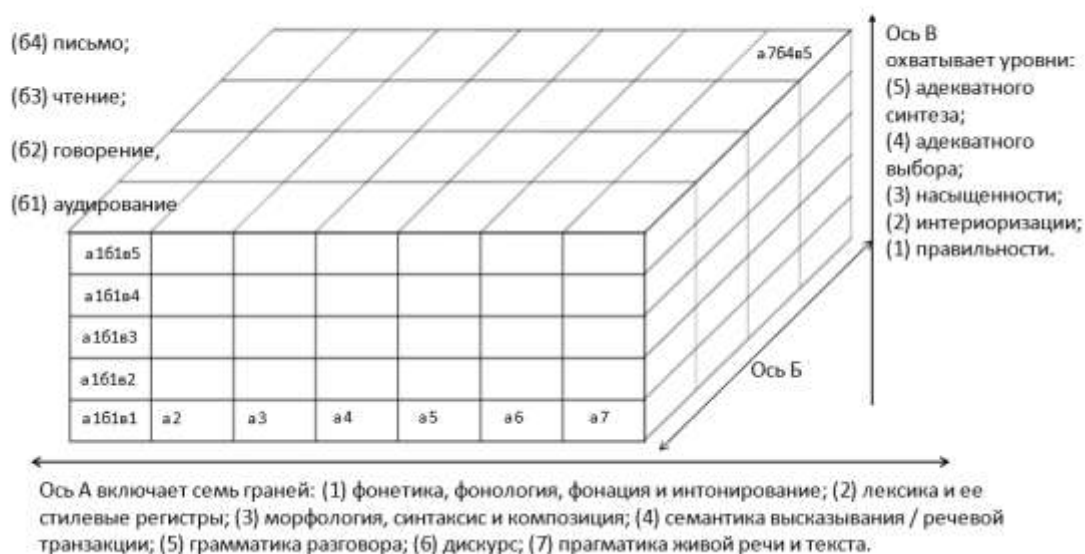


Рисунок 2. Модифицированная параметрическая модель языковой личности

Г.И. Богина

Разумеется, в реальных условиях общения все представленные на оси А рисунка источники и единицы организации коммуникативного события взаимодействуют между собой как компоненты единого коммуникативного события, как правило, получающего интерпретацию на пересечении фокусов интенции и ее реализации в свете направляющих А7 и В5.

Направляющая А1 представляет комплекс операций с фонетической (акустической, артикуляторной, перцептивной, экспрессивной) оболочкой слов и высказываний на изучаемом языке. Направляющая А2 представляет комплекс операций с лексикой и лексической семантикой. В одном из возможных представлений она начинается с закоривания денотативного значения слова, предложения (В1), проходит ступени валидации (В2) и валоризации (В3-В4, включая манипулятивные функции (Романов, 2004)), достигает уровня ревалоризации – творческого применения, иронии и семантического дрейфа (В5) (Tikhomirova et al. 2016).

Единство направляющей А3 (морфология, синтаксис и композиция) определяется интересом к комбинаторике знаков, постижению общих и всё более специализированных правил «проекции с оси селекции на ось

комбинации» (Якобсон, 1975: 204). Восхождение по оси В может отражать динамику перехода от решения задач по восстановлению эллиптической конструкции высказывания (В2) в разговорной речи к пониманию (В3) и критическому анализу таких явлений дискурса (В4), как *suppression* и *ovrlexicalisation* и управлению ими (В5). Сокращение синтагм или их дополнение, перестановка ('Johnny loves Jenny' versus 'Jenny loves John') или падежная трансформация элементов в словоформе, предложении, текстопостроении осваиваются от базового уровня А4-В1 до высшего уровня выразительного синтаксиса (например, поэтического синтаксиса) на уровне А4-В5. Однако на сегодняшний день достаточно часто обучение языковой комбинаторике сводится к слепому воспроизводству заучиваемого варианта, отчасти поддерживаемому аудиодорожкой (см. *Lingualeo*, 2010-2023).

Переход от усвоения базовых правил и схем текстосложения к овладению выразительным синтаксисом для решения специальных коммуникативных задач охватывает ряд ступеней. При этом усовершенствование умений не всегда пропорционально усложнению поверхностной структуры высказывания, характерной для английской прозы XIX века. Выделяются композиционные риторические структуры гармонического плана – метасредства (например, инверсия, *understatement*, полисиндетон или пассивизация конструкций как систематически применяемый прием, а не как отдельное явление) и категоризируемые тематические мотивы, метасмыслы (Богин, 1989).

Направляющая А4 представляет комплекс операций с семантикой языковых единиц. поэтапное освоение денотативного, пропозиционального, пресуппозиционального, импликационного, инференционного плана высказывания, конвенциональных и разговорных имплицатур. Направляющая А5 посвящена развитию группы готовности к диалогическому общению, с учетом существующих правил, жанров, языковых средств и продуктивных стратегий ведения беседы, статусно-

ролевых и прочих прагматических переменных, включая тактики соблюдения принципа кооперации Грайса (Grice, 1975).

Направляющая А6 отражает освоение дискурсов – исторически сложившихся способов говорения о мире, конвенциональных дискурсивных практик, социокультурных парадигм, шаблонов, стереотипов, статусно-ролевых репертуаров, стандартов, правил общения в том или ином социокультурном контексте. Освоение дискурсивной компетенции предполагает среди прочего освоение многообразных культурных паттернов и их маркеров в языке и коммуникации. Например, написание ‘Mr. Nobody’ как ‘Mr Nobody’ может быть прочитано как (ложный) намек на британскую идентичность произведения. Впрочем, и точка после Mr не делает фактически автора сценария и режиссера американцем.

Направляющая А7 отвечает за полноту и эффективность реализации намерений коммуникантов в эпизодах общения и в коммуникативном событии общения в целом. Поскольку сегодня доступ к литературе по прагматике не затруднен, отметим кратко лишь интегративный характер этого направления в исследовании языка в употреблении, и что одной из ведущих групп понятий прагматики речевой деятельности образуют ее «практические и коммуникативные результаты; практический и коммуникативный успех или же неуспех (неудача)» (Сусов, 2006: 55). Прагматика нередко и вполне справедливо ассоциируется с невидимым планом коммуникации – с ее не названным словами, небуквальными смыслами (Yule, 2010: 128). Тем не менее, эти скрытые смыслы усмотримы и социально-значимы. Если продвижение по направляющей А6 посвящает обучающегося педагогической профессии в различия между высказываниями на английском “Give me your papers, please!” и “I need your papers” как неравноценные с точки зрения культуры общения, продвижение по направляющей А5 позволяет локализовать интенцию говорящего в структуре классного общения, а освоение направляющих А3 и А4 позволяет усмотреть трансформации одной глубинной структуры высказывания в две различные

поверхностные, то прогресс в освоении направляющей А7 ведет к принятию верного решения – оптимального выбора формы выражения к контексте профессионального педагогического общения.

Некоторые виды игровых приемов обладают универсальной природой, актуальной для всех уровней совершенствования коммуникативной компетентности говорящего. При этом функциональная направленность приема в составе игрового задания, его дидактическое содержание будет различаться. Например, прием субституции сегментных единиц, образующих словоформы (e.g. “pin”, “bin”), словосочетания (“wall stone”, “stone wall”), высказывания (‘He loves her.’; ‘She loves him.’) на начальном уровне освоения языка В1 может способствовать уяснению грамматических слотов и лексических классов, на уровне В2 (интериоризации) уяснению семантики словоформы и высказывания, на уровне В3 повышению точности, выразительности, высказывания, на уровне В4 нормированию уровня экспрессивности в тексте, на уровне В5 – оптимальной стратегии и риторической программы достижения коммуникативной цели говорящего.

#### *Человеческое содержание коммуникации*

Задача в, состоящая в развитии информативности и ответственности производимого говорящим устного (и письменного) текста, требует формирования ролевого мышления и развития представлений и готовностей, связанных с решением задачи по совмещенному рефлексированию ролей говорящего и слушающего в коммуникативной ситуации и потоке коммуникативных событий (Богин, 1980: 47). В частности, применительно к решению дидактической задачи по формированию готовностей к *адекватному синтезу* программы речевых действий говорящего Г.И. Богин утверждает о необходимости эксплуатации обучающих методик, сходных с проведением творческих игровых этюдов и экспромтов, характерных для подготовки театральных актеров (Богин, 1978: 45-46; Богин, 1982: 32).

В лингводидактической модели Богина изначально важное место отводится эстетическому и риторическому векторам развития

коммуникативных готовности обучающихся (Богин, 1980: 48). При этом значительное внимание отводится рецептивным и продуктивным умениям и навыкам работы с текстом. Среди прочего это обусловлено тем, что сам текст, и в особенности эстетизированный, беллетристический текст, представляет собой *машину, производящую условия игры на реконструкцию смысла целого сообщения* на основе выявления скрытых правил и уникального взаимодействия языковых средств, их партитурной организации и соответствующих смыслов и мета-смыслов (как «смыслов смыслов», смысловых категорий и «обобщенных смыслов понимания смыслов различного уровня в их разноголосице и взаимообщении»).

Задача формирования и развития группы языковых готовности высшего уровня в онтологии Г.И. Богина ассоциируется с освоением эвристик и приемов выявления передаваемых средствами косвенной номинации заложенных в распремечивающем понимании текстов соответствующих неявных потоков смыслообразования, обращенных на «основные актуализирующие действия текстопостроения» (Богин, 1986:71). Отметим, что сам беллетристический (художественный, публицистический) текст выступает как текст, содержащий майевтическую и диалогическую программу организации читательского понимания, актуализации и управления смыслами реципиента (Богатырёв, Тихомирова, Богатырёва, 2017: 55; Петрушко 2018:15). В означенной связи для обучающегося / реципиента текста, наряду с рациональным овладением схемами жанрообразования и стилеметрии, чувствительность к смыслам выступает одним из важных ресурсов развития языковой личности человека, осваивающего мир иностранного языка, культуры и коммуникации.

Как отмечает, Г.И. Богин, многообразие языкового инструментария и возможности выбора номинативных средств языка значительно возрастают с ростом уровня развития языковой личности (Богин, 1991а: 4). Восхождение к более высоким уровням овладения коммуникативной компетентностью на изучаемом языке сопровождается открытием всё новых ступеней свободы в

выполнении игровых заданий, что затрудняет не столько правила описания обучающих языковых игр и их целей, сколько описание эталонного результата с учетом растущего многообразия успешных творческих решений. При этом игровая установка в текстопостроении ведет к синтезу «новых и оригинальных смыслов» (Богин, 1998: 31). Пределом раскрепощения дремлющих в слове энергий в филологической онтологии Г.И. Богина выступает «игровое текстопостроение», обещающее игру со смыслами, едва уловимыми смыслами и оттенками смыслов, порой едва поддающихся точному именованию и тем более к закреплению в словаре тончайшей волатильной семантики художественного слова (Богин, 1999), на мгновение проблеснувшей в рефлексии эстетически развитого читателя.

И здесь мы возвращаемся к вопросу о положительном трансфере умений и микроумений в практику деятельности и коммуникации. Многосоставность и /или уникальность коммуникативных ситуаций порождают и аккумулируют опыт, скорее адресованный таким ценностно-смысловым мета-слоям языкового образования, как этические установки, этические позиции и жизненно (и профессионально) важным личностные качества обучающегося. Выбор стратегий, инструментов и средств вербализации сообщения или его декодирования предполагает не только формальную правильность (B1), осознанность (B2), детализированность (B3), нормативность и адекватность (B4), но и нередко элемент креативности и виртуозности, гармоничный синтез всех формальных и содержательных переменных в партитуре коммуникативного события (B5). Горизонты развития языковых готовностей высшего уровня связаны с творчеством, как рациональным, так и образным. Они продолжают развиваться и расширяться.

Лингводидактическая модель позволяет различать, осмысливать и применять обучающие функции формально сходных приемов дифференцированно. Например, на уровне B2 в овладении языком *перефразирование* выступает как прием понимания B2, на уровне B3 как прием решения задач на новом уровне за пределами узкого круга базовой

лексики языка. На последующих уровнях модели Г.И. Богина перефразирование выступает средством объяснения (англ. disambiguation), средством управления разговором, средством создания речевого портрета и средством актуализации деиксиса говорящего и слушающего, средством управления оценочностью высказывания – например, для того, чтобы выразить, подчеркнуть или завуалировать оценку и отношение, выдвинуть или убрать эмоциональный фон высказывания.

Внимание к развитию группы риторических готовностей предопределило, например, такой вектор профессионализации в развитии профессиональной коммуникативной компетентности, как достижение глубины воздействия слова на слушателя, отчасти нашедший отображение в кандидатской диссертации И.А. Петрушко (2018), посвященной разработке группы риторических готовностей современного проповедника. К актуальным задачам профессиональной лингводидактики относится разработка системы описания, анализа и методического обеспечения языковой личности педагога, медицинского работника.

Таблица 2 – классификация ведущих видов интерактивных обучающих игровых заданий на основе многоуровневой лингводидактической модели формирования языковой личности Г.И. Богина

Ведущие виды интерактивных игровых заданий в соответствии с уровнями развития языковых готовностей в порядке восхождения от низшего (B1) к высшему (B5)				
(B1)	(B2)	(B3)	(B4)	(B5)
правильности	интериоризац ии	насыщенности	адекватного выбора	адекватного синтеза
на соответствия (matching games / memory games; Pelmanism games)	на различия в семантике (и переводе);	на синонимы и антонимы; на гиперонимы и гипонимы; на меронимы	на грамматику разговора; на соблюдение и на трансформацию жанров и микрожанров	на управление беседой



на применение метода «минимальных пар»	на установление семантического компонента оценочности	на различение жанров, стилевых регистров, дискурсов, «голосов» в многоголосом тексте	на употребление прагмем, а также на культурные парадигмы, шаблоны, стандарты	на усиление и ретушь
на установление последовательностей	на установление регистра	на практическое освоение жанров общения	на выбор прямой или косвенной формы высказывания (например, согласия / несогласия)	на управление иронией в разговоре
на декомпозицию и композицию языковых элементов в тексте	на установление ложных друзей переводчика	на заполнение актантных позиций в высказывании	на баланс имплицитного и эксплицитного планов высказывания	на управление имиджем продуцента текста
на транспозицию языковых элементов в тексте	на трансформацию, добавление или вычитание элементов высказывания	на тактики вежливости лица	на тактики позитивной вежливости	на управление имиджем реципиента текста
на пословный перевод	на перевод прагмем по смыслу	на тактики смягчения оценок	на тактики негативной вежливости	на синтез смысла партитурно организованного текста

### *Обсуждение*

Как справедливо отмечают зарубежные специалисты, преждевременно утверждать об общеразделяемых правилах игры в лингводидактике – ‘language pedagogy is nowhere near developing an agreed-upon set of ‘rules of the game’ (Carter R., Nunan, с. 5). Теория и практика преподавания иностранных языков содержат множество дискуссионных моментов. Обучение в игре скорее относится к педагогической системе, в фокусе внимания которой находится формирование и развитие языковой личности ученика, чем к той, которая всецело посвящена прохождению календарно-тематического учебного плана. И это обстоятельство проливает свет на неопределенность, неустойчивость и порой даже несформированность представлений о месте обучающей игры на занятии.

Отдельный педагогический вопрос составляет встречающаяся неготовность некоторой части обучающихся к игре. Умение учиться на языковых играх рассматривается как признак обучаемости обучающегося и заслуга творческого педагога (Nunan, 2004: 66). Разумеется, предлагаемая Кеном Виллингмом типология обучающихся (ориентированные на игру обучающиеся с ориентацией на стили конкретного мышления; обучающиеся с аналитическим складом ума; обучающиеся с повышенной коммуникабельностью; обучающиеся с выраженным предпочтением авторитарного стиля в преподавании и «традиционного» стиля в обучении) правдоподобна и остроумна (Willing, 1988: 150; Nunan, 2015: 158). Однако применительно к школьникам старших классов и студентам это объяснение дефицита игровой компетенции может вуалировать проблемы учебной дезадаптации или педагогической запущенности, несформированности важной части умений учиться, решать задачи, общаться, работать в команде и пр. Напомним, что у Я.А. Коменского игра постоянно рассматривается как обязательная прелюдия к учебной деятельности и взрослой жизни. Отметим, что необходимая для языковых игр раскрепощенность (и готовность к творчеству и сотворчеству) имеет мало общего с расслабленностью, несобранностью и неорганизованностью.

Свою роль в целесообразности и эффективности обучения в игре играют психолого-педагогические условия, управление которыми принимает на себя педагог. Следует также отметить ту существенную роль в успешном обеспечении педагогического сопровождения обучающей игры, модерации и поддержке обучающегося в игре, которая принадлежит сформированности *кодекса доверия* между обучающим и обучающимися (Романов 1988; 2009).

#### *Заключение*

Представленная типология обучающих языковых игр помогает систематизировать методические усилия преподавателя иностранных языков. В то же время она не является полной, исчерпывающей или окончательной. Она изначально направлена в первую очередь на выявление наиболее элементарных принципов и приемов организации учебно-игровой активности обучающихся на занятии по иностранному языку. По этой причине диалог и синтез разноуровневых знаний, умений и навыков, о котором много писал Г.И. Богин, не получил в данной публикации достаточного освещения. Также следует отметить, что представленная типология основывается в первую очередь на *различении типов игровых языковых заданий*, а не всевозможных игровых жанров, что потребовало бы отдельной публикации.

#### ***Ссылки – References in Russian***

Богатырёв, Тихомирова, Богатырёва, 2017 – *Богатырёв А.А., Тихомирова А.В., Богатырёва О.В.* Уровни интерактивности в риторической организации педагогической презентации [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2017, № 1. – С. 45–58. Режим доступа: [www.tverlingua.ru](http://www.tverlingua.ru)

Богатырёв 2023 – *Богатырёв А.А.* Языковые игры со значениями, содержаниями и смыслами на занятии по иностранном языку // Языковой дискурс в социальной практике. Сб. научных трудов. Материалы международной научно-практ. конференции. – Тверь: ТвГУ, 2023. – С. 8-13.

Богатырёв, Тихомирова, Темерева, 2023 – *Богатырёв А.А., Тихомирова А.В., Темерева А.О.* Преподаватель как организатор учебной деятельности, игротехник и стратег на занятии по иностранному языку // Языковой дискурс в социальной практике. – Тверь: ТвГУ, 2023. – С. 78-85.

Богин, 1978 – *Богин Г.И.* Относительная полнота владения вторым языком. Учебное пособие. – Калинин: КГУ, 1978. – 54 с.

Богин, 1980 – *Богин Г.И.* Современная лингводидактика. – Калинин: КГУ, 1980. – 61 с.

Богин, 1982 – *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис.... докт. филол. наук. Специальность 10.02.19 – общее языкознание. – Москва, 1982. – 36 с.

Богин, 1984 – *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис.... докт. филол. наук. Специальность 10.02.19 – общее языкознание. – Ленинград, 1984. – 33 с.

Богин, 1986 – *Богин Г.И.* Типология понимания текста. – Калинин: КГУ, 1986. – 86 с.

Богин, 1989 – *Богин Г.И.* Схемы действий читателя при понимании текста. – Калинин: КГУ, 1989. – 70 с.

Богин, 1991 – *Богин Г.И.* Уровни языка и языковая личность // Соотношение синхронии и диахронии в языковой эволюции. Тезисы докладов Всесоюзной научной конференции. Ужгород, 23-25 октября 1991. Ужгород: НВШ МВД РФ, 1991а. – С. 4.

Богин, 1998 – *Богин Г.И.* Тексты, возникшие в ходе языковой игры // Филология – Philologica: Научный и образовательный журнал. – 1998, №14. – Краснодар: КубГУ, 1998.– С. 29-36.

Богин, 1998а – *Богин Г.И.* Учебная методика. Модель производства методик // Традиционные и нетрадиционные методы преподавания иностранных языков в специализированном вузе. Межвузовский сборник научных трудов – Нижний Новгород: НВШ МВД РФ, 1998. – С. 3-19.

Богин, 1999 – *Богин Г.И.* Текстопостроение как реализация игрового потенциала // *Homo Ludens / Человек играющий: Язык, личность, социум /* Отв. ред. проф. А.А. Романов. М. – Тверь: ИЯ РАН, ТГСХА, 1999. – С. 58–68.

Витгенштейн, 1994 – *Витгенштейн Л.* Философские работы. Часть I. Пер. с нем. / Сосгавл., вступ. статья, примеч. М.С. Козловой. Перевод М. С. Козловой и Ю.А. Асеева. – М.: Издательство «Гнозис», 1994. – 612 с.

Витгенштейн, 1994а – *Витгенштейн Л.* Философские работы. Часть II. Пер. с нем. / Вступ. статья М.С. Козловой. Пер. М.С. Козловой и Ю.А. Асеева. – М.: Издательство «Гнозис», 1994а. – 208 с.

Коменский, 1939 – *Коменский Я.А.* Великая дидактика. – М.: Госуд. учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с.

Коменский, 1982, т.1 *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с. – (Пед. б-ка).

Коменский, 1982, т.2 – *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.—576 с. – (Пед. б-ка).

Мандрик, Казаченок, 2013 – *Мандрик П.А., Казаченок В.В.* Технологии интерактивности в учебном процессе // Материалы международного конгресс по информатике: информационные системы и технологии. Республика Беларусь. Минск, 04–07 ноября 2013 года. – Минск: БГУ, 2013. – С. 228-232.

Петрушко, 2018 – *Петрушко И.А.* Интегративная модель коммуникативного события православной проповеди: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01, 10.02.19. – Тверь, 2018. – 22 с.

Романов, 1988: 28-68 – *Романов А.А.* Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: ИЯ АН СССР; Калининский СХИ, 1988.

Романов, 2004 – *Романов А.А.* Суггестивная модель речевого общения: Манипуляция или игра со смыслами? // *Homo Mendax / Человек лживый.* Межвуз. сб. научн. трудов. Отв. ред. проф. А.А. Романов. Москва – Тверь: ИЯ РАН; ТГСХА, 2004. С. 3–26.

Романов, 2009 – *Романов А.А.* Коммуникативная инициатива говорящего в диалоге [Электронный ресурс] // *Мир лингвистики и коммуникации:*

электронный научный журнал. – 2009. № 1. – С. 1–6. Режим доступа: <http://tverlingua.ru>

Сусов, 2006 – *Сусов И.П.* Лингвистическая прагматика / Сусов Иван Павлович. – М.: Восток – Запад, 2006. – 200 с.

Якобсон, 1975 – *Якобсон Р.О.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 193-230.

### **References**

Berne, E. (1964) *Games people play: the psychology of human relationships* / By Eric Berne, M.D., New York: Grove Press, inc., 142 p.

Bogatyryov, A.A. (2023) Jazykovye igry so znachenijami, ,soderzhanijami i smyslami na zanjatii po inostrannom jazyku // *Language discourse in social practice. Scientific works*. Materials of the international scientific-practical conference, Tver: TvSU, pp. 8-13. (In Russian)

Bogatyrev, A.A., Tikhomirova, A.V., Bogatyreva, O.P. (2017) Interactivity levels of paedagogic presentation text information [Electronic resource] // *World of linguistics and communication: electronic scientific journal*. № 1. P. 45–58. Access mode: [www.tverlingua.ru](http://www.tverlingua.ru) (In Russian)

Bogatyryov, A.A., Tihomirova, A.V., Temereva, A.O. (2023) Prepodavatel' kak organizator uchebnoj dejatel'nosti, igrotehnik i strateg na zanjatii po inostrannomu jazyku // *Language discourse in social practice*, Tver, TvSU, pp. 78-85. (In Russian)

Bogin, G.I. (1978) *Otnositel'naja polnota vladenija vtorym jazykom*, Uchebnoe posobie, Kalinin, KGU, 54 p. (in Russian)

Bogin, G.I. (1980) *Sovremennaja lingvodidaktika*, Kalinin, KGU, 61 p. (In Russian)

Bogin, G.I. (1982) *Model' jazykovej lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostjam tekstov*: Avtoref. dis.... dokt. filol. nauk. Special'nost' 10.02.19 – obshhee jazykoznanie, Moskva, 36 p. (In Russian)

Bogin, G.I. (1984) *Model' jazykovej lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostjam tekstov*: Avtoref. dis.... dokt. filol. nauk. Special'nost' 10.02.19 – obshhee jazykoznanie, Leningrad, 33 p. (In Russian)

Bogin, G.I. (1986) *Tipologija ponimanija teksta*, Kalinin, KGU, 86 p. (In Russian)

Bogin, G.I. (1989) *Shemy dejstvij chitatelja pri ponimanii teksta*, Kalinin, KGU, 70 p. (In Russian)

Bogin, G.I. (1991) Urovni jazyka i jazykovaja lichnost'// Sootnoshenie sinhronii i diahronii v jazykovej jevoljucii. *Tezisy dokladov Vsesojuznoj nauchnoj konferencii*. Uzhgorod, 23-25 oktjabrja 1991, Uzhgorod: NVSh MVD RF, pp. 4. (In Russian)

Bogin, G.I. (1998) *Teksty, vznikshie v hode jazykovej igry // Filology – Philological Scientific and educational journal*. 14, Krasnodar, KSU, pp. 29-36. (In Russian)

Bogin, G.I. (1998) *Uchebnaja metodika. Model' proizvodstva metodik // Traditional and non-traditional methods of teaching foreign languages in a specialized university*. Interuniversity collection of scientific works, Nizhny Novgorod, NVB of the Russian Ministry of Internal Affairs, pp. 3-19. (In Russian)

Bogin, G.I. (1999) *Tekstopostroenie kak realizacija igrovogo potenciala // Homo Ludens / M. - Tver: IA RAS, TGSHA*, pp. 58–68. (In Russian)

Carter, R., Nunan, D. (2001) *Introduction / Ronald Carter and David Nunan // The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, pp.1-6.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011) *From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”*. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15). New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

ESL Crocodile Games (2023) Access mode: <https://www.eslgamesplus.com/crocodile-games/>

Grice, H.P. (1975) *Logic and conversation* // Cole, P. & Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics*, Volume 3. New York: Academic Press. – pp. 41-58.

Jakobson, R.O. (1975) *Lingvistika i pojetika* // *Structuralism: «for» and «against»*, M., Progress, pp. 193-230. (In Russian)

Komenskij, Ja.A. (1939) *Velikaja didaktika*, M., Gosud. educational and pedagogical publishing house of the Narkomros RSFSR, 320 p. (In Russian)

Komenskij Ja.A.(1982) *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija*: 1, M.: Педагогика, 656 p. (In Russian)

Komenskij, Ja.A. (1982) *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija*: 2, M.: Педагогика, 576 p. (In Russian)

Lindley, C. A., Sennersten C.C. (2008) *Game Play Schemas: From Player Analysis to Adaptive Game Mechanics* // *International Journal of Computer Games Technology*, 2008(1). – Hindawi Publishing Corporation, 2008. – Article ID 216784, pp. 1-7; doi:10.1155/2008/216784

Lingualeo, 2023 – Access mode: <https://lingualeo.com/ru>

Mandrik, P.A., Kazachenok, V.V. (2013) *Tehnologii interaktivnosti v uchebnom processe* // *Materials of the international congress on informatics: information systems and technologies*. Republic of Belarus. Minsk, 04-07 November 2013, Minsk: BSU, pp. 228-232. (In Russian)

Nunan, D. (2004) *Task-based language teaching* / David Nunan. Cambridge University Press. 222 p.

Nunan, D. (2015) *Teaching English to speakers of other languages: an introduction* / David Nunan, Routledge Taylor & Francis, 203 p.

Petrushko, I.A. (2018) *Integrativnaja model' kommunikativnogo sobytija pravoslavnoj propovedi*: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.01, 10.02.19, Tver', 22 p. (In Russian)

Romanov, A.A. (1988) *Sistemnyj analiz reguljativnyh sredstv dialogicheskogo obshhenija*, M., IJa AN SSSR; Kalininskij SHI. (In Russian)

Romanov, A.A. (2004) *Suggestivnaja model' rechevogo obshhenija: Manipuljacija ili igra so smyslami?* // *Homo Mendax / Man lying*. Interuniversity. sat.



scientifically. works. Ret. Prof. A.A. Romanov. Moscow - Tver, IA RAS; TSSCHA, pp. 3–26. (In Russian)

Romanov, A.A. (2009) *Kommunikativnaja iniciativa govorjashhego v dialoge* [Electronic resource] // *The world of linguistics and communication: electronic scientific journal*. № 1. P. 1–6. Access mode: [www.tverlingua.ru](http://www.tverlingua.ru) (In Russian)

Susov, I.P. (2006) *Lingvisticheskaja pragmatika / Susov Ivan Pavlovich*. - M.: East - West, 200 p. (In Russian)

Tikhomirova et al. (2016) Tikhomirova A.V., Bogatyreva O.P., Bogatyrev A.A., Zhuravleva T.A. *Key linguodidactic steps and stages of Foreign Language wording acquisition* // *Russian linguistic Bulletin*, № 2 (6), pp. 115-116.

Vitgenshtejn, L. (1994) *Filosofskie raboty*. Chast' I. Per. s nem. / Sostavl., vstup. stat'ja, primech. M.S. Kozlovoj. Perevod M.S. Kozlovoj i Ju.A. Aseeva, M., Izdatel'stvo «Gnozis», 612 p. (In Russian)

Vitgenshtejn, L. (1994) *Filosofskie raboty*. Chast' II. Per. s nem. / Vstup. stat'ja M.S. Kozlovoj. Per. M.S. Kozlovoj i Ju.A. Aseeva. – M.: Izdatel'stvo «Gnozis», 208 p. (In Russian)

Weissheimer, J., Souza de J., Antunes, J., Filho de Souza, N. (2019) *Gamification and L2 vocabulary learning: The Vocabox Experience in the Languages without Borders Program* / Janaina Weissheimer, Juliana Geizy Marques de Souza, João Pedro Lobo Antunes, Neemias Silva de Souza Filho // *Linguagem & Ensino*, Pelotas, out.-dez. 2019. v. 22, n. 4, 2019. pp. 1136-1154. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v22i4.16453>

Werbach, K., & Hunter, D. (2012) *For the win: How game thinking can revolutionize your business*, Philadelphia, Wharton Digital Press, 148 p.

Willing, K. (1988) *Learning Strategies in Adult Migrant Education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre, 199 p.

Yule, G. (2010) *The study of language*. 4<sup>th</sup> ed. Cambridge university press, 338 p.

Zichermann, G., Cunningham, C. (2011) *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. 2011. O'Reilly Media; 1st edition (August 22, 2011), 182 p.