

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТОРИТЕЛЛИНГА В РАЗВИТИИ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Халилова Рано Абдуллаевна*

*Кафедра русского языка и литературы*

*Гулистанский государственный университет*

**Аннотация.** В статье рассматривается сторителлинг как креативно-коммуникативный инструмент развития устной речи студентов неязыковых факультетов при обучении русскому языку. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании дидактического потенциала сторителлинга и в описании методической модели его применения в условиях профессионально ориентированного вузовского обучения. Материалом исследования послужили современные работы по лингводидактике, методике преподавания русского языка как иностранного и исследования по storytelling в высшей школе. Установлено, что сторителлинг способствует формированию мотивации к говорению, активизации словаря, развитию спонтанности, связности и ситуативной уместности устного высказывания. Показано, что наибольшую эффективность данный подход демонстрирует при сочетании с коммуникативным, текстоцентрическим и профессионально ориентированным обучением. Предлагается четырехэтапная модель работы со сторителлингом: предтекстовая подготовка, конструирование истории, развертывание устного высказывания и рефлексия. Делается вывод о том, что сторителлинг позволяет перевести изучение русского языка из режима воспроизведения языкового материала в режим речевого действия, что особенно важно для студентов неязыковых специальностей.

**Ключевые слова:** сторителлинг, устная речь, русский язык, неязыковой факультет, коммуникативный подход.

## THE USE OF STORYTELLING IN DEVELOPING THE ORAL SPEECH OF NON-LINGUISTIC FACULTY STUDENTS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

*Khalilova Rano Abdullaevna*

*Department of the Russian Language and Literature*

*Gulistan State University*

**Abstract.** This article examines storytelling as a creative and communicative tool for developing the oral speech of students of non-linguistic faculties in the process of

teaching the Russian language. The aim of the study is to provide a theoretical substantiation of the didactic potential of storytelling and to describe a methodological model for its application in professionally oriented university instruction. The research material includes recent studies in linguodidactics, methods of teaching Russian as a foreign language, and scholarship on storytelling in higher education. The study establishes that storytelling contributes to the development of motivation for speaking, vocabulary activation, and the enhancement of spontaneity, coherence, and situational appropriateness in oral utterances. It is shown that this approach is most effective when combined with communicative, text-centered, and professionally oriented instruction. A four-stage model of working with storytelling is proposed: pre-textual preparation, story construction, oral production, and reflection. It is concluded that storytelling makes it possible to shift the learning of Russian from the mode of reproducing language material to the mode of genuine speech activity, which is especially important for students of non-linguistic specializations.

**Keywords:** storytelling, oral speech, Russian language, non-linguistic faculty, communicative approach.

**Введение.** В современной вузовской методике одной из наиболее сложных задач остается развитие устной речи у студентов неязыковых факультетов. Эта проблема особенно заметна в курсах русского языка, где обучающиеся нередко демонстрируют удовлетворительное понимание текста и ограниченное владение лексико-грамматическим материалом, но испытывают трудности при построении самостоятельного устного высказывания. Ситуация объясняется тем, что говорение представляет собой спонтанный, ситуативно обусловленный и психологически напряженный вид речевой деятельности, требующий не только знания языковых единиц, но и способности быстро организовывать их в связное, коммуникативно оправданное высказывание. На продвинутом этапе РКИ именно говорение нередко оказывается слабее чтения, аудирования и письма, а в неязыковом вузе задача дополнительно осложняется профессиональной направленностью обучения и ограниченным количеством аудиторных часов.

На этом фоне все больший интерес вызывает сторителлинг, понимаемый как обучение через историю, рассказ или совместное конструирование повествования. В российской педагогике сторителлинг рассматривается как метод, технология, прием и форма организации учебного взаимодействия, причем его применение постепенно выходит за пределы школьной практики и все активнее обсуждается применительно к высшей школе и языковому образованию. Для курса русского языка у студентов неязыковых факультетов сторителлинг особенно перспективен, поскольку объединяет языковой

материал, личностную мотивацию, речевую инициативу и профессионально ориентированное содержание.

**Обзор литературы.** В российской научно-методической литературе сторителлинг в обучении языкам описывается прежде всего как коммуникативный способ вовлечения обучающихся в осмысленное речевое действие. Н. В. Багрецова подчеркивает, что сторителлинг в языковом образовании связан с воздействием истории на мотивацию, внимание и речевую активность учащихся [2]. Ж. Е. Ермолаева, О. В. Лапухова, И. Н. Герасимова и В. А. Смирнова рассматривают сторителлинг как педагогическую технику передачи явного и неявного знания в вузе, то есть как способ не только сообщить информацию, но и структурировать учебный опыт [3]. М. В. Андриянова показывает, что применение сторителлинга в учебном процессе высшей школы расширяет возможности субъектного участия студентов в коммуникации и повышает степень их включенности в обсуждение материала [1]. Эти выводы важны для преподавания русского языка, где проблема запуска устной речи тесно связана с мотивацией и включенностью студентов в общение.

Отдельную линию исследований составляют работы, непосредственно связывающие сторителлинг с обучением русскому языку как иностранному. Л. Н. Спиридонова описывает сторителлинг как способ введения игровых и сюжетных форм в преподавание РКИ [8]. Особенно значима в контексте настоящей темы статья О. П. Фесенко, Н. Н. Суворовой и Т. А. Новиковой, где рассматривается технология сторителлинга в обучении русскому языку студентов технических специальностей [9]. Авторы показывают, что сторителлинг в российской вузовской практике может использоваться не только с художественными или бытовыми сюжетами, но и при работе с профессионально ориентированным материалом, в том числе научно-техническим. Это положение принципиально важно для неязыковых факультетов, поскольку позволяет встроить развитие устной речи в профессиональный контекст, а не противопоставлять его ему.

Значимым фоном для темы являются и исследования по обучению говорению в РКИ. В статье Л. А. Москалевой, И. Р. Галиулиной и В. А. Богородского подчеркивается, что говорение на занятиях по русскому языку как иностранному должно формироваться в игровых и коммуникативно оправданных ситуациях, где студент реализует конкретные интенции — запрос информации, уточнение, возражение, согласие, сомнение [5]. Н. Е. Петрова, анализируя содержание обучения русскому языку в неязыковом вузе, делает акцент на необходимости сочетать работу с профессионально ориентированными текстами и формирование речевых компетенций в учебно-профессиональной среде [6]. В совокупности эти положения сближают методику

РКИ с принципами сторителлинга: устное высказывание должно быть ситуативным, мотивированным и тематически значимым для будущего специалиста.

В международных исследованиях *storytelling* и *digital storytelling* рассматриваются как мощные средства развития устной продукции. В. R. Robin связывает цифровой сторителлинг с созданием смысла, сотрудничеством и освоением мультимодальной коммуникации [7]. Yo-An Lee и John Hellermann анализируют повествование на втором языке как особую среду управления языковой проблемой, в которой учащийся вынужден оперативно решать задачи лексического выбора, формулирования и поддержания связности [4]. S. J. Abdolmanafi-Rokni и M. Qarajeh показали, что *digital storytelling positively affects oral performance in EFL classrooms* [11]. Хотя эти исследования выполнены на материале английского языка, их выводы методически релевантны и для преподавания русского языка: история создает коммуникативное напряжение, при котором язык используется не ради тренировки формы, а ради развертывания смысла.

**Методология.** Исследование носит теоретико-методический характер. Материалом послужили опубликованные научные статьи и методические работы, посвященные сторителлингу, обучению говорению, преподаванию русского языка как иностранного и профессионально ориентированному обучению в неязыковом вузе. В качестве основных методов использовались анализ научной литературы, сопоставление методических подходов, интерпретация лингводидактических положений и моделирование учебного процесса. Такой дизайн исследования позволяет не заявлять непроверенный педагогический эксперимент, а выстроить аргументированную методическую модель на основе уже опубликованных и верифицируемых результатов.

Объектом исследования является процесс развития устной речи студентов неязыковых факультетов при обучении русскому языку. Предмет исследования — методические возможности сторителлинга как креативного инструмента формирования монологической и диалогической речи в профессионально ориентированной учебной среде. Исходное предположение состоит в том, что сторителлинг наиболее продуктивен там, где обучение строится не вокруг изолированных языковых единиц, а вокруг смысловой, ситуативной и личностно значимой речевой задачи.

**Результаты и обсуждение.** Анализ литературы позволяет выделить несколько причин, по которым сторителлинг особенно эффективен для развития устной речи. Во-первых, история создает естественный мотив для говорения: студенту нужно не просто назвать слово или воспроизвести правило, а сообщить событие, описать проблему, объяснить последовательность действий, выразить

оценку. Во-вторых, повествовательная форма обеспечивает связность высказывания: начало, развитие и завершение истории помогают преодолеть фрагментарность устной речи. В-третьих, сторителлинг активизирует повторение лексики и грамматики в функциональном контексте, а не в виде механической тренировки. Именно этот эффект подчеркивается и в работах по TPRS и digital storytelling, и в современных публикациях по языковому обучению в вузе.

Для обучения русскому языку студентов неязыковых факультетов решающим преимуществом сторителлинга является возможность интегрировать устную речь в профессионально ориентированное содержание. В этом отношении особенно важны наблюдения Н. Е. Петровой о том, что работа с текстами по специальности должна сочетаться с обучением говорению в учебно-профессиональной среде, и выводы О. П. Фесенко с соавторами о возможности использовать сторителлинг даже при освоении технической терминологии. Следовательно, история на занятии по русскому языку может строиться не только вокруг бытовой ситуации, но и вокруг профессиональной задачи: рассказ о проекте, описание профессионального кейса, объяснение технологической последовательности, обсуждение ошибки или проблемной ситуации в будущей специальности студента, применение навыков предвидения [10]. В таком случае язык выступает не объектом абстрактного изучения, а средством профессионально значимого высказывания.

На основе рассмотренных работ можно предложить четырехэтапную модель использования сторителлинга на занятиях по русскому языку. На первом этапе проводится предтекстовая и предречевая подготовка: вводится ключевая лексика, активизируются фоновые знания, задается коммуникативная ситуация. На втором этапе осуществляется конструирование истории: преподаватель предлагает сюжетную опору, набор ролей, визуальную схему, проблемный вопрос или профессиональный кейс. На третьем этапе студенты развертывают устное высказывание — сначала в микрогруппах или парах, затем в форме монолога, диалога или мини-презентации. На четвертом этапе следует рефлексия: обсуждение удачных речевых решений, корректировка неточностей, расширение словаря и вторичное проговаривание истории в более самостоятельной форме. Такая этапность соотносится с выводами Фесенко и соавторов о сочетании объяснения слов, рассказывания истории и дальнейшей работы с текстом, а также с наблюдениями Москалевой, Галиулиной и Богородского о необходимости стимулирующих заданий в игровых и коммуникативно оправданных ситуациях.

Практически это может быть реализовано в разных форматах. Для студентов экономического профиля уместны истории о запуске проекта,

переговорах, конфликте интересов, выборе стратегии. Для студентов технических направлений — история о неисправности системы, презентации изобретения, командной работе над решением инженерной задачи. Для будущих педагогов, психологов или социологов — история о взаимодействии с клиентом, анализе случая, обсуждении трудной коммуникативной ситуации. Во всех этих вариантах студенту приходится использовать русский язык не для репродукции готового текста, а для построения смыслового сообщения, что и составляет сущность развития устной речи. При этом уместны опоры в виде карточек, инфографики, сюжетных карт, речевых клише и вопросных рамок; подобная поддержка снижает тревожность и облегчает переход к более спонтанному говорению.

С методической точки зрения сторителлинг особенно ценен тем, что развивает сразу несколько параметров устной речи: связность, логичность, беглость, адресованность, ситуативную уместность и речевую инициативу. Кроме того, сторителлинг усиливает личностную вовлеченность студента: история почти всегда предполагает героя, цель, проблему и оценку результата, а значит, провоцирует эмоциональное отношение к высказыванию. Для неязыкового факультета это принципиально важно, потому что именно эмоционально-смысловой дефицит часто делает учебную устную речь искусственной и бедной. Когда же студент рассказывает историю, объясняет ход событий и защищает интерпретацию, речь получает внутреннюю мотивацию. На этом основании можно считать сторителлинг не просто дополнительным приемом, а одним из наиболее органичных инструментов коммуникативного обучения русскому языку.

Вместе с тем эффективность сторителлинга зависит от ряда условий. Во-первых, история должна быть соразмерна языковому уровню студентов: чрезмерно сложный сюжет перегружает внимание и переводит занятие в режим угадывания. Во-вторых, преподавателю необходимо дозировать языковую опору: избыточная помощь делает речь шаблонной, недостаточная — вызывает коммуникативный срыв. В-третьих, оценка устного высказывания должна учитывать не только грамматическую правильность, но и логичность повествования, полноту коммуникативной задачи, уместность лексики и взаимодействие с собеседником. Наконец, сторителлинг не должен подменять собой всю систему обучения: он продуктивен именно как способ включить студента в речевое действие внутри более широкой методической модели курса.

**Заключение.** Проведенный анализ показывает, что сторителлинг обладает значительным потенциалом для развития устной речи студентов неязыковых факультетов при обучении русскому языку. Его ценность определяется тем, что он соединяет креативность, коммуникативность и профессиональную

направленность обучения. История выступает не декоративным элементом занятия, а механизмом организации речевого действия: она мотивирует, структурирует высказывание, активизирует лексику и помогает перевести усвоенный языковой материал в реальную устную практику. Таким образом, сторителлинг следует рассматривать как эффективный методический инструмент, особенно продуктивный в тех ситуациях, где необходимо преодолеть пассивность студентов, усилить речевую инициативу и встроить русский язык в профессионально значимое общение. Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической проверкой предложенной модели на разных факультетах, разработкой систем оценивания устного сторителлинга и сопоставлением традиционного и цифрового вариантов этой технологии.

### **Список литературы**

1. Андриянова М. В. Возможности применения сторителлинга в учебном процессе высшего учебного заведения // Педагогическое образование и наука. 2019. № 5. С. 118-121.
2. Багрецова Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 25-38. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-25-38.
3. Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В., Герасимова И. Н., Смирнова В. А. Сторителлинг как педагогическая техника передачи явного и неявного знания в вузе // Образовательные технологии. 2017. № 1. С. 73-90.
4. Lee, Y.-A., Hellermann, J. Managing Language Issue in Second Language Storytelling // System. 2020. Vol. 93. Art. 102311. DOI: 10.1016/j.system.2020.102311.
5. Москалева Л. А., Галиулина И. Р., Богородский В. А. Подходы к обучению говорению на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе обучения // Филология и культура. 2019. № 1 (55). С. 226-231.
6. Петрова Н. Е. Содержание обучения русскому языку как иностранному в неязыковом вузе по направлениям современной информатики // 2022.
7. Robin, B. R. The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning // Digital Education Review. 2016. No. 30. P. 17-29.
8. Спиридонова Л. Н. Сторителлинг: из опыта применения игровых технологий в преподавании русского языка как иностранного // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей IV Международного симпозиума. Симферополь: КФУ им. В. И. Вернадского, 2020. Т. 2. С. 187-193.
9. Фесенко О. П., Суворова Н. Н., Новикова Т. А. Технология сторителлинга в обучении русскому языку студентов технических специальностей // Вестник ОмГПУ. Гуманитарные исследования. 2023. № 1 (38). С. 198-204. DOI: 10.36809/2309-9380-2023-38-198-204.
10. Akhmedov R. Sh. (2020). Qualitative Development of Science Fiction in the USA. Bulletin of Gulistan State University, 1, 63-69.
11. Abdolmanafi-Rokni, S. J., Qarajeh, M. Digital Storytelling in EFL Classrooms: The Effect on the Oral Performance // International Journal of Language and Linguistics. 2014. Vol. 2. No. 4. P. 252-257. DOI: 10.11648/j.ijll.20140204.12.