

СТОРИТЕЛЛИНГ: ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Сивакова Н. А., Шуст К. В.,

*УО «Гомельский государственный университет имени Франциска
Скорины», ул. Советская, 104, Гомель, Республика Беларусь,
sivakovan@mail.ru, xeniya_bel@mail.ru*

В статье рассматривается практический аспект применения метода сторителлинга в обучении русскому языку как иностранному. Аргументируется эффективность обучающих сюжетных историй в качестве основы для организации учебно-познавательной деятельности, способствующих не только усвоению содержания учебной программы, но и когнитивному развитию студентов и их общению на русском языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, сторителлинг, сюжетная история, метод, методические принципы.

STORITELLING: POTENTIAL OF THE METHOD IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N. Sivakova, K. Shust,

*Francisk Skorina Gomel State University, Sovetskaya str., 104, Gomel,
Republik of Belarus, e-mail: sivakovan@mail.ru, xeniya_bel@mail.ru*

The article deals with the practical aspect of storytelling method in teaching Russian as a foreign language. The author argues for the effectiveness of storytelling as a basis for learning and cognitive activities that contribute not only to the acquisition of curriculum content, but also the cognitive development of students and their communication in Russian.

Key words: Russian as a foreign language, storytelling, story, method, methodological principles.

Обучающая история (рассказанная, анимированная, визуальная, импровизированная) составляет ядро метода сторителлинга. Интересный сюжет, интрига выполняют функцию развлекательного инструмента, однако основная цель использования истории в обучении русскому языку как иностранному – решить поставленные образовательные задачи, чётко сформулированные преподавателем. С помощью истории можно вводить новый лексический и грамматический материал, отрабатывать полученные навыки, организовывать беседы, дискуссии, дебаты и, в конечном итоге, оценивать уровень коммуникативных умений и навыков обучающихся. Среди авторов, обращающихся к проблеме использования сторителлинга в практике преподавания РКИ, не существует единства в определении этого термина. Одни (Ж. Ермолаева, О. Лапухова [1]) считают сторителлинг техникой, другие

называют его или способом обучения (А. Логинова [2]), или техникой и методом, не дифференцируя эти понятия (К. Ножкина, Р. Коневская [3]). Стоит заметить, что Р. Блэйк (США), который первым предложил использовать сторителлинг для обучения иностранному языку (до этого он применялся в менеджменте, журналистике, политике, психологии), считал его методом. Сторителлинг как метод рассматривается такими исследователями как Е. Кочелаева [4], Н. Багрецова [5], такой же точки зрения придерживаются и авторы данной статьи.

В настоящее время методические основы сторителлинга активно разрабатываются, свидетельство чему большое количество публикаций, посвящённых теоретическим и практическим аспектам применения сюжетных историй в школьной и в вузовской практике. Установлены параметры, отличающие историю от нарратива, который активно используется в обучении иностранным языкам. Так, в сторителлинговую практику не могут быть включены тексты страноведческого характера, тексты, описывающие прямую последовательность действий, бессюжетные ситуативные диалоги, служащие для презентации речевых моделей. Под историей в контексте сторителлинга в обучении иностранным языкам понимается повествование, обладающее следующими параметрами: небольшой объём, наличие увлекательного сюжета с обязательными элементами (экспозиция, завязка, развязка), эмоциональный и коммуникативный потенциал [5, С. 30].

В вузах Республики Беларусь, где иностранные граждане проходят обучение по программам бакалавриата и/или магистратуры, использование метода сторителлинга в изолированном виде невозможно. Обучение проходит в строгом соответствии с утверждёнными программами, которые регламентируют объём фонетического, лексического и грамматического материала. В практике преподавания РКИ в Гомельском государственном университете на занятиях используется рецептивный сторителлинг, основанный на визуальном восприятии историй (видео, клипы, анимация и т. п.) в качестве базы для последующей коммуникации. Алгоритм работы над каждой видеисторией включает в себя три этапа: подготовительный предпросмотровый (активизация необходимого лексико-грамматического материала), сопроводительный просмотровый (коммуникация по поводу увиденного), послепросмотровый (оценка и обоснование собственных позиций).

Основу любого рассказа составляет последовательность действий, поэтому первым шагом в работе над построением повествования является необходимость активировать в сознании студентов глаголы, обозначающие возможные действия. Алгоритм активизации может быть построен по-разному:

от предъявления списка глаголов, обозначающих действия, к отработке их функционирования в разных контекстах (задание формулируется как «Вставьте необходимый по смыслу глагол») или, наоборот, от презентации фото / коротких видео с изображением определённых действий с целью выявления глаголов, называющих эти действия, до проверки употребления видо-временных форм данных глаголов в упражнениях. Сюжетные видеоматериалы подходят для повторения и закрепления не только видо-временной системы глаголов, но и тем «Глаголы движения», «Глагольное и именное управление» и др.

После того как необходимый каркас, состоящий из глаголов, собран, можно переходить к просмотру видео. История в обучающем видео должна демонстрироваться по частям: преподаватель разбивает её на сюжетные отрезки и просит студентов комментировать увиденное. Спектр вопросов не должен ограничиваться прямыми вопросами (Что? Кто? Где? Когда? Что делает?), предполагающими однозначные ответы. Следует стимулировать познавательную активность студентов и вовлекать их в процесс создания «собственной» истории на основе увиденного. Помочь в этом помогут реплики преподавателя, меняющие направление сюжета, или следующие вопросы: Почему? С какой целью? Что будет дальше? и т. п. Обычно студенты легко увлекаются и с удовольствием находят причины тех или иных поступков героев или додумывают возможное продолжение истории.

После просмотра видео начинается заключительный этап работы, основная цель которого отработать новый лексико-грамматический материал и включить его в речевую практику, чтобы высказать оценочные суждения. Послепросмотровую учебную работу целесообразно планировать согласно «таксономии Блума», а значит, начинать с заданий репродуктивного характера. Например, воспроизвести сюжетную последовательность действий; пересказать историю от лица разных действующих персонажей; установить правильную последовательность готовых предложений в соответствии с линией повествования; определить истинность или ложность утверждений по содержанию истории (желательно устно) и т. п. Упражнения репродуктивного характера должны даваться в определённой последовательности: от понимания значения языковых фактов к постепенному использованию их в речи.

Задания продуктивного характера могут выполняться и в устной, и в письменной форме: написать продолжение истории; высказать оценочные суждения об увиденном; представить себя на месте героев и описать предполагаемые действия в аналогичной ситуации и т. п. В процессе обсуждения истории студенты воспринимают язык не как изолированный

словарь и набор грамматических правил, они как бы помещаются во внутреннее пространство повествования, поэтому чувствуют динамику речи и начинают говорить более уверенно.

Работа на данном этапе может быть индивидуальной и групповой. Студенты в группах могут коллективно обсудить реальность / нереальность представленной истории, выбрать спикеров и поделиться своими заключениями. Если история содержит некую проблемную ситуацию, не предполагающую однозначного ответа, то можно организовать дебаты, в ходе которых участники выскажут аргументы «за» и «против». Важно, чтобы в процессе обсуждения студенты уважительно относились к собеседникам, которые должны отстаивать противоположную точку зрения. Практика использования обучающих сюжетных историй как основы для организации учебно-познавательной деятельности показывает, что мотивация к обучению у иностранных студентов значительно повышается, их желание высказать собственную позицию доминирует над неуверенностью и страхом сделать ошибку, они пытаются вступать в коммуникацию и представить все свои языковые навыки и речевые умения в осмысленном контексте. Таким образом, сторителлинг можно классифицировать как комбинированный метод обучения, сочетающий в себе признаки прямых и сознательных методов, основанный на следующих методических принципах: осознанное освоение языковых фактов, практическая направленность обучения (овладение устной формой общения), широкое использование средств наглядности, социокультурная ориентация. Сторителлинг можно считать эффективным методом обучения, который способствует не только усвоению содержания учебной программы, но и когнитивному развитию студентов и их общению на русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева, Ж. Е. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе / Ж. Е. Ермолаева, О. В. Лапухова // Концепт. – 2016. – № 6. – С. 128–137. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16132.htm>. (дата обращения: 09.10.2022).
2. Логинова, А. В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке / А. В. Логинова // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 805–809.
3. Ножкина, К. Сторителлинг: основные методы и техники / К. Ножкина, Р. Коневская // <https://news.pressfeed.ru/storytelling-6-tips> (дата обращения: 10.10.2022).
4. Кочелаева, Е. Я. Нарратив как метод формирования нравственно-ценностных мотиваций поведения студентов в процессе обучения английскому языку / Е. Я. Кочелаева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – № 3. – С. 100–104.
5. Багрецова, Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты / Н. В. Багрецова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 25–38.