

RU

## Эффективность нарративно-интегративного метода как способа формирования речевого компонента коммуникативной компетенции у студентов языковых вузов при обучении французскому языку

Дацюк В. В.

**Аннотация.** Цель исследования заключается в создании экспериментально-проверенного комплекса упражнений, направленного на формирование речевого компонента коммуникативной компетенции у студентов языковых вузов, изучающих французский язык в рамках нарративно-интегративного метода, сочетающего в себе элементы метода сторителлинга с элементами традиционного аналитического чтения. Научная новизна данного исследования заключается в том, что предложенный комплекс упражнений, направленный на формирование коммуникативной компетенции при обучении студентов французскому языку, впервые сочетает в себе элементы традиционного метода обучения, такого как аналитическое чтение, с методом сторителлинга. В результате исследования разработан комплекс упражнений, направленный на формирование языкового и речевого компонентов коммуникативной компетенции у студентов языковых вузов, изучающих французский язык. Экспериментальная проверка применения данного комплекса упражнений доказала эффективность использования нарративно-интегративного метода при формировании коммуникативной компетенции у студентов.

EN

## The effectiveness of the narrative-integrative method as a way of forming the speech component of communicative competence among students of language universities when teaching French

V. V. Datsiouk

**Abstract.** The purpose of the study is to create an experimentally tested set of exercises aimed at forming the speech component of communicative competence among students of language universities studying French within the framework of a narrative-integrative method combining elements of the storytelling method with elements of traditional analytical reading. The scientific novelty of this study lies in the fact that the proposed set of exercises aimed at the formation of communicative competence in teaching French to students combines elements of a traditional teaching method, such as analytical reading, with the storytelling method for the first time. As a result of the research, a set of exercises has been developed aimed at the formation of language and speech components of communicative competence among students of language universities studying French. The experimental verification of the application of this set of exercises proved the effectiveness of using the narrative-integrative method in the formation of students' communicative competence.

### Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в настоящее время, в связи с ростом интереса к африканскому региону и странам Ближнего Востока, что обусловлено их политической, экономической и культурной динамикой, особое внимание привлекает коммуникативная роль французского языка, который является одним из основных на африканском континенте. Французский язык является государственным в большей части стран Экваториальной Африки, также на французском языке говорят страны Северной Африки, такие как Марокко, Алжир, Тунис. Более того, французский язык широко распространен в некоторых странах Ближнего Востока, таких как Ливан и Сирия. Таким образом, в современных условиях взаимодействия на глобальной

арене знание французского языка становится важным инструментом делового и межкультурного взаимодействия, а изучение французского языка является не только актуальным, но и необходимым для развития международных отношений. В связи с вышесказанным представляется обоснованным создание экспериментально проверенного комплекса упражнений, позволяющего быстро и эффективно сформировать коммуникативные умения репродуктивного и продуктивного уровней у студентов языкового вуза, изучающих французский язык.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- определить критерии отбора материала, необходимого для разработки упражнений, направленных на формирование речевого компонента коммуникативной компетенции с параллельным применением технологий сторителлинга и аналитического чтения;
- разработать комплекс упражнений, направленный на формирование коммуникативных умений репродуктивного и продуктивного уровней у студентов языкового вуза, изучающих французский язык;
- экспериментально проверить эффективность применения разработанного комплекса упражнений.

С целью выполнения данных задач был использован ряд методов исследования: метод сравнительного анализа результатов тестирования студентов из экспериментальной и контрольной групп, с целью выявления уровня сформированности навыков и умений, связанных с развитием франкоязычной коммуникативной компетенции; метод мониторинга, включающий в себя диагностику и констатацию динамики формирования языкового и речевого компонентов коммуникативной компетенции обучающихся; статистико-математические методы, которые позволяют определить, насколько полно в количественном отношении сформированы коммуникативные навыки и умения у студентов из контрольной и экспериментальной групп.

Решение поставленных задач стало возможным благодаря теоретической базе, представленной трудами отечественных и зарубежных исследователей (Багрецова, 2020; Алексеева, 2020; Брунер, 2005; Морозова, 2020; Шевцова, 2022; Akram, 2022; Labov, 1972; Antony, 2019), которые посвящены применению метода сторителлинга в методике преподавания иностранных языков.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что разработанный в ходе исследования комплекс упражнений, эффективность применения которого была экспериментально проверена, может быть использован в вузах гуманитарного направления при подготовке дидактических материалов и пособий для обучения студентов французскому и другим европейским языкам.

## Обсуждение и результаты

Существует целый ряд научных работ (Пропп, 1998; Миташева, Варакин, 2017; Labov, 1972; Солсо, 1996; Айзенк, Брайнт, 2002), который доказывает, что система знаний человечества сформировалась именно в результате постоянной передачи информации от человека к человеку в форме историй, что давало людям возможность обмениваться опытом об окружающем мире. В наше время метод сторителлинга успешно применяется в таких сферах человеческой деятельности, как маркетинг, политология, психология, педагогика. Метод обучения иностранному языку на основе рассказывания историй впервые был предложен учителем из США Р. Блейном в середине 1990-х годов (Брунер, 2005).

Однако в настоящее время нет четкого, закрепленного в научных источниках определения понятия учебно-методической единицы сторителлинга, собственно «истории», необходимой для отбора материала при создании учебных пособий, основанных на применении данного метода. Различные исследования (Алексеева, 2020; Морозова, 2020; Миташева, Варакин, 2017; Багрецова, 2020; Шевцова, 2022; Akram, 2022; Antony, 2019) показали, что любая интересная история, которая могла бы увлечь студентов и тем самым способствовать усвоению иностранного языка, строится по композиционным канонам художественного произведения (Алексеева, 2020; Морозова, 2020). Смысловое восприятие художественного текста является сложным процессом, который заключается не только в языковой переработке информации, но также подразумевает ее преобразование на когнитивном уровне, которое, в свою очередь, опирается на механизм вероятностного прогнозирования с опорой на авторские маркеры, уточняющие смысл высказывания. Маркеры могут представлять собой различные лексические, фонологические, интонационные, паузационные и прочие элементы. В целом для процесса декодирования текста характерны те же когнитивные операции, что и для декодирования отдельного высказывания. Читатель, так же как и слушатель, анализирует смысловое содержание на основе осознанного целенаправленного восприятия. Следовательно, смысловое понимание текста следует общим закономерностям процесса речевосприятия (Артамонов, 2013). Таким образом, мы предполагаем, что когнитивные процессы, связанные с аналитическим чтением, которое характеризуется углубленным пониманием текста, тесно переплетены и в некоторой мере схожи с когнитивными механизмами, которые востребованы в ходе создания истории при использовании технологий сторителлинга. Исходя из этого, мы считаем, что параллельное применение данных методов (сторителлинга и аналитического чтения) может быть эффективным при обучении студентов иностранному языку на продвинутом уровне.

В данном исследовании мы рассматриваем эффективность параллельного применения данных методов при формировании речевого компонента франкоязычной коммуникативной компетенции. Наибольшую трудность для студентов при обучении говорению на французском языке представляет сложная система видо-временных форм глаголов в изъявительном наклонении, а также порядок местоимений, которые отличаются от русских значительно более сложной грамматической структурой и наличием архаичных форм. Согласно

мнению ряда исследователей (Климук, Нечаев, 2014; Сенченкова, 2021), большинство современных учебных пособий по французскому языку хотя и дает возможность детально проработать все глагольные формы, а также расширить и углубить понимание нужных временных конструкций, но при этом лишает обучаемых понимания их системной общности и взаимосвязи (Климук, Нечаев, 2014). Кроме того, франкоязычный текст (как письменный, так и устный) обладает большой местоименной насыщенностью. Местоимения играют важную роль в структурной организации предложения, поскольку в функциональном плане являются как определителями имени, так и семантическими заместителями (Сенченкова, 2021). Местоимения во французском языке используются гораздо чаще, чем в русском, что необходимо учитывать при разработке учебных пособий. По нашему мнению, принимая во внимание данные особенности французского языка, параллельное использование вышеуказанных методов представляется особенно эффективным, поскольку оно позволяет овладевать живым иностранным языком. Соответственно, обучаемые получают общее представление о возможностях реализации коммуникативного потенциала всей системы видов и форм глагола, а также форм и категорий местоимений единым блоком, а не путем рассмотрения отдельных случаев применения той или иной глагольной конструкции или правила использования местоимений, поскольку такой метод обучения предполагает сопоставление русской языковой картины мира и речевого выражения французского языкового сознания.

Принимая во внимание вышесказанное, мы предлагаем нарративно-интегративный метод в качестве эффективного способа формирования речевого компонента коммуникативной компетенции. Данный метод, с одной стороны, содержит элементы аналитического чтения, которое позволяет сформировать умение анализировать системы образов, развитие сюжета, социально-исторический контекст художественного произведения, а также адекватно декодировать эмоционально-оценочные характеристики и образные употребления слов, использованных в контексте, что, в свою очередь, является базой для создания собственного текста. С другой стороны, нарративно-интегративный метод включает элементы сторителлинга как образовательной технологии, который является универсальным способом обобщения и передачи опыта. Применение сторителлинга позволяет сформировать умение грамотно и стилистически адекватно оформлять свои собственные высказывания, а также умения дискурсивного моделирования действительности. По нашему мнению, эффективность метода сторителлинга можно усилить с помощью опоры на художественный текст.

Вслед за Н. В. Багрецовой (2020) под историей в рамках сторителлинга в контексте обучения иностранным языкам мы понимаем произведение повествовательного жанра, которое обладает определенными параметрами, такими как малый объем, наличие интересного сюжета, способного увлечь слушателей, наличие сюжетной линии (завязка, развитие, кульминация, развязка), наличие потенциала эмоционального воздействия на слушателя, который позволил бы вовлечь в коммуникацию большое количество обучаемых. Данные параметры отличают сторителлинг от стандартного нарратива, который широко используется в современной методике обучения иностранным языкам. Указанные параметры не дают возможности включать в число историй, применимых в сторителлинге, тексты, которые не обладают сюжетом (Багрецова 2020, с. 30).

Создание историй, в частности, на основе уже имеющегося художественного произведения, может использоваться для введения нового языкового материала, как лексического, так и грамматического, закрепления пройденного материала, а также для оценки уровня сформированности коммуникативных умений и навыков обучающихся. Одним из компонентов нарративно-интегративного метода являются элементы аналитического чтения, которое подразумевает использование литературных произведений в качестве основы для подготовки учебных материалов.

Литературные тексты являются богатым источником лингвистической информации. Интерес представляет тот текст, который освещает актуальную тему, содержит проблемную информацию, релевантную современной повестке, дает возможность познакомиться с иной культурой, затрагивает эмоциональную сферу обучаемых. Эффективное и быстрое формирование умений анализировать лингвистические и экстралингвистические особенности изучаемого языка напрямую зависит от того, насколько содержательными и интересным является изучаемый текст (Толкачев, Оришев, 2022; Болгова, 2021). Французская литература – одна из старейших и богатейших в Европе. На протяжении всего своего развития она характеризовалась тесной связью с социальными и историческими процессами. Французские литераторы были одновременно и историками (Вольтер, Мишле), и политиками (Монтескье, Руссо). Более того, в отличие от литературы других европейских стран, французская литература всегда была тесно переплетена с философской мыслью от Декарта и Паскаля до Камю и Сартра (Болгова, 2021). Поэтому произведения французской литературы представляют собой соответствующую основу для разработки дидактических материалов. Кроме того, являясь носителями определенной культурной модели, тексты французской художественной литературы могут помочь обучающимся понять самобытность, картину мира, культурный код Франции и франкоязычных стран (Акрам, 2022). С другой стороны, сопоставление содержания франкоязычных текстов с привычными отечественными реалиями может способствовать лучшему пониманию культуры родной страны.

При отборе текстов для формирования дидактических материалов необходимо учитывать определенные *критерии*, принимая во внимание основную цель обучения – формирование речевого компонента коммуникативной компетенции как способности и готовности обучаемых осуществлять результативное общение на иностранном языке.

При разработке критериев отбора текстового материала для обучения в рамках рассматриваемого метода мы придерживались исходных положений, соответствующих общепринятым в лингводидактике принципам распространенности, многозначности, образцовости, сочетаемости, доступности, последовательности,

семантической релевантности, отражающих главные требования к совокупности языкового материала и созданных на основе лингводидактических факторов, таких как стимулирование мотивации к изучению иностранного языка и речевая направленность обучения. Таким образом, мы выработали следующие критерии отбора материала:

- критерий аутентичности – текстовый материал должен быть адекватным целям обучения и иллюстрировать аутентичное употребление языковых единиц. Тексты должны быть взяты из реальных источников, которые создавались носителями языка для носителей языка, также тексты должны характеризоваться естественным лексическим и грамматическим наполнением, используемым носителями языка, содержать элементы, характерные для аутентичной речи, такие как коллоквиализмы, идиомы;

- критерий актуальности – тексты должны отражать современные события, тренды и темы, интересующие носителей языка. Важно, чтобы дидактический материал содержал культурные, социальные и экономические аспекты жизни носителей языка и не был излишне адаптирован или упрощен, чтобы сохранить оригинальный смысл и нюансы;

- критерий нормативности – материал должен демонстрировать правила использования языковых средств, принятые в среде носителей языка. Данный критерий включает корректный выбор слов и выражений, отсутствие архаизмов или диалектных слов, которые могут быть не поняты обучающимися. Текст должен быть логически структурирован для обеспечения последовательности и связности мысли, что подразумевает использование связующих слов и фраз для обеспечения плавного перехода от одного утверждения к другому;

- критерий частотности, т. е. повторяемости определенных языковых средств в материале. Важно учесть частотность тем и ситуаций, в которых используются определенные конструкции. Учебный материал должен отражать те области, которые наиболее часто встречаются в жизни: покупка, путешествия, работа и т. д. Частотность также включает в себя использование слов в подходящем контексте. Слова могут иметь разные значения в зависимости от ситуации, и учебный материал должен это учитывать;

- критерий коммуникативности – материал должен содержать реплики-реакции и ситуационные клише, обусловленные узусом носителей языка. Информация в тексте должна быть интересной, актуальной и разнообразной. Это делает материал более привлекательным для изучения и способствует лучшему усвоению. Текст должен побуждать обучающихся к взаимодействию, например, через задания для групповой работы, проекты или вопросы для обсуждения, что стимулирует активную практику языка.

Принимая во внимание вышеизложенное, разрабатываемый комплекс упражнений предлагается разделить на два блока. Первый блок представляет собой ряд упражнений, направленных непосредственно на работу с предложенным текстом. Работу с упражнениями данного блока, как и большинство исследователей, мы делим на этапы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый (Самыловская, Федюшкина, 2020; Болгова, 2021; Акрам, 2022). Внутри первого блока можно выделить следующие группы упражнений: упражнения, связанные с моделированием ассоциативного поля текста, упражнения, направленные на ассоциативную репрезентацию текста, упражнения, направленные на осмысление, реконструкцию и преобразование текста, и упражнения, направленные на установление связи текста с действительностью. Данный блок содержит условно-коммуникативные репродуктивного типа и подлинно-коммуникативные упражнения, направленные на формирование навыков анализа употребления языковых единиц, навыков дескриптивной и типологизирующей интерпретации художественного текста, навыков аналитического мышления, умения использовать языковые средства актуализации содержания текста, умения определять логико-смысловые отношения внутри текста, умения использовать текстообразующие грамматические связи.

Второй блок разрабатываемого комплекса упражнений содержит подлинно-коммуникативные упражнения, направленные на формирование навыков речемыслительной деятельности на иностранном языке, совершенствование навыков говорения, развитие навыков спонтанной неподготовленной речи, а также формирование умений монологической речи, умений вычлнить основную идею и выстраивать логически связанный текст. Во втором блоке мы также выделяем две группы упражнений: подготовительные упражнения, переходные от репродуктивных к продуктивным, связанные с изученным текстом, и собственно продуктивные упражнения, связанные с созданием каждым студентом своей собственной истории. Предложенный комплекс упражнений, по нашему мнению, может также явиться одной из составных частей компонента текстуальности в лингводидактической модели дискурс-анализа, предложенной Л. П. Тарнаевой (2024) при формировании дискурсивной компетенции, так как предполагает поэтапный переход от аналитических упражнений к продукции текстов, которые формируют поле дискурса.

Экспериментальная проверка эффективности разработанного комплекса упражнений проводилась с октября 2023 года по май 2024 года с двумя группами студентов третьего курса, обучающихся по направлению «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение» в количестве 30 человек. Студенты, которые приняли участие в эксперименте, изучают французский язык как второй иностранный. Эксперимент проводился на базе факультета иностранных языков Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина.

Показатели, полученные в результате выполнения студентами упражнений первого и второго блоков разработанного нами комплекса, мы использовали в качестве основы для выведения коэффициентов, необходимых для выработки критериев оценивания результатов экспериментального обучения.

Для проведения эксперимента нами была выбрана новелла Ги де Мопассана «Ожерелье». Краткое содержание произведения: бедная женщина теряет одолженное у богатой подруги ожерелье с драгоценными камнями, покупает ей такое же, десять лет живет в нищете, выплачивая долг, а потом узнает, что бриллианты в ожерелье были фальшивыми.

**Блок 1****А. Дотекстовый этап****1. Упражнения, связанные с моделированием ассоциативного поля текста:**

– Обсуждение заголовка текста. Например: преподаватель задает студентам вопрос «*Qu' est-ce que c'est l'aparure? / Что такое ожерелье?*». Студентам необходимо объяснить смысл лексической единицы, использованной автором в качестве названия произведения на французском языке с помощью доступного словарного запаса.

– Прогнозирование содержания текста. Например: студенты высказывают предположения о возможном сюжете, а также жанре, в котором написано произведение (детектив, юмористическая, романтическая история). Студенты говорят на французском языке, используя доступный словарный запас.

**2. Упражнения, связанные с ассоциативной репрезентацией текста:**

– Формирование представления об авторе и эпохе создания текста. Например: необходимо разделить обучаемых на небольшие группы по два или три человека. Каждая группа получает задание с помощью ресурсов сети Интернет подготовить краткую справку об авторе, а также эпохе создания произведения. Задание выполняется письменно на французском языке. Для выполнения задания студентам выделяется 10-15 минут. Выполнение заданий такого рода позволяет формировать навыки самостоятельного «добывания» знаний посредством самостоятельного решения познавательной проблемы.

Показатели, полученные в результате выполнения студентами упражнений дотекстового этапа первого блока, мы использовали в качестве основы для выведения коэффициента сформированности умений порождать связные высказывания

**Б. Текстовый этап****1. Упражнения, связанные с осмыслением текста**

На текстовом этапе можно рекомендовать чтение всего рассказа вслух с целью более полного погружения в текст произведения. На данном этапе текст можно разделить на части и предложить каждому из студентов прочитать определенный отрезок рассказа. В процессе чтения вслух происходит отработка навыков корректного произношения, что позволяет справиться с рядом трудностей, которые неизбежно возникают у обучаемых при освоении практической фонетики французского языка.

В процессе чтения предлагается делать паузы для того, чтобы ввести новые лексические единицы и разобрать их значение, а также объяснить студентам новые для них реалии франкоязычной культуры. В частности, предлагается остановиться на сцене бала для того, чтобы дать студентам возможность самостоятельно предположить, что могло произойти с ожерельем, а также сделать прогноз о том, как события будут развиваться дальше. Парадоксальный конец новеллы также является хорошей базой для дискуссии, которую можно предложить студентам. Например: «Матильда теряет кольцо. *Qu' est-ce que c'est passé avec le collier? / Что произошло с кольцом? Запишите ваши предположения и прокомментируйте их вслух*».

**2. Упражнения, связанные с реконструкцией текста:**

– Определение наиболее значимых событий и эпизодов в тексте. Например: студенты пересказывают текст, сокращая отдельные его фрагменты за счет исключения малозначимой информации.

– Восстановление текста. Например: студенты воспроизводят текст по вопросам или получают задание передать содержание текста в двадцати предложениях.

Показатели, полученные в результате выполнения студентами упражнений текстового этапа первого блока, мы использовали в качестве основы для выведения коэффициента сформированности умений вычленивать главную мысль текста

**В. Послетекстовый этап****1. Упражнения, связанные с преобразованием текста:**

– Обобщение текстового материала. Например: студенты получают задание рассказать текст с другим предполагаемым концом или пересказать историю с изменением хронотопа (например, поместить историю в наше время). Кроме того, студентам можно предложить рассказать историю от лица разных персонажей, дать характеристику персонажам произведения.

**2. Упражнения, связанные с установлением связи с действительностью:**

– Стимулирование выражения собственных мыслей и чувств и их обоснования. Например: преподаватель может инициировать дискуссию, задав вопрос, связанный с осмыслением текста новеллы, постепенно переводя рассуждения студента в русло современной действительности: «*Pourquoi les Loisel ont-ils caché la vérité à Mme Forestier? / Почему супруги Луазель скрыли правду от мадам Форестье? Как бы вы поступили в этой ситуации? Если бы вы были на месте Матильды, стали бы вы возмещать стоимость ожерелья, не поставив об этом в известность владелицу ожерелья? Что символизирует ожерелье в новелле Ги де Мопассана? Происходят ли подобные события в жизни современных людей? Что могло бы быть аналогом ожерелья из вышеуказанной новеллы в современной жизни?*».

Показатели, полученные в результате выполнения студентами упражнений послетекстового этапа первого блока, мы использовали в качестве основы для выведения коэффициента сформированности умений выделять главную мысль текста с последующим ее преобразованием с помощью ряда логических и грамматически корректных высказываний.

## Блок 2

### 1. Упражнения для подготовки к самостоятельному монологическому высказыванию

На данном этапе необходимо создать условия, в которых обучаемые могли бы использовать свой личный опыт для развития навыков спонтанной неподготовленной речи. В данной связи уместно также задать вопросы, имеющие отношение к контексту произведения, поскольку текст новеллы Ги де Мопассана предоставляет широкие возможности для группового обсуждения актуальных вопросов. Например: «*Est-ce que votre ami vous a déjà prêté un objet et vous l'avez perdu, cassé, outaché?* / Случалось ли вам когда-либо одолжить у вашего друга какой-либо ценный предмет на время и потерять, разбить или каким-либо образом испортить его? *Racontez l'histoire et expliquez comment vous vous en êtes sorti?* / Как вы вышли из этого положения? *Avez-vous dit la vérité à votre ami? Pourquoi oui ou pourquoi non?* / Сказали ли вы вашему другу правду о том, что случилось с этим предметом? Если вы сказали правду, то объясните почему. Если вы сказали неправду, то объясните причину. Стоит ли учиться контролировать финансовые средства? Насколько это важно?».

Показатели, полученные в результате выполнения студентами упражнений первой группы второго блока, мы использовали в качестве основы для выведения коэффициента сформированности умений монологической речи.

### 2. Продуктивные упражнения, основанные на алгоритмах сторителлинга как метода обучения иностранным языкам

Упражнения данной группы подразумевают описание студентами повседневных событий, выражение личного мнения чувств и эмоций. На данном этапе важно осознавать, что метод сторителлинга учит организовывать свою речь не спонтанно, а в соответствии с прагматической целью высказывания. Осознаваемая цель, с которой студент рассказывает историю, является первичной (Шевцова, 2022). Упражнения могут быть связаны с теми темами, которые были раскрыты в изученном студентами тексте.

Пример 1: упражнение, направленное на создание истории, которая основана на определенной идее.

Цель упражнения: научить выделять главную мысль, основную идею рассказа.

Выполнение:

(1) Предложить студентам сформулировать на французском языке идеи, связанные с межличностными отношениями. Например:

- внешность человека может быть обманчивой;
- важно/неважно быть честным во взаимоотношениях с другими людьми;
- место человека в социальной иерархии, его общественное положение важно/неважно;
- встреча с плохим/хорошим человеком – возможность получить урок.

(2) Разделить студентов на группы по 3-4 человека и дать возможность подготовиться, вспомнить или придумать истории, которые могли бы проиллюстрировать данные идеи. Каждая история должна содержать не более одной сюжетной линии. Время, в течение которого рассказывается одна история, не должно превышать 3-4 минут и 20 предложений.

(3) Студенты рассказывают свои истории в группах или перед всей аудиторией, при этом не озвучивая идею, о которой идет речь. Все остальные угадывают идею, которую использовал рассказчик, и пытаются догадаться, является ли история правдивой или вымышленной.

Пример 2: упражнение, направленное на создание истории, которая основана на личном опыте.

Цель упражнения: научить обобщать свой жизненный опыт и представлять его в виде истории.

Выполнение:

(1) Разделить обучающихся на четыре подгруппы, не более четырех человек в каждой подгруппе. Предложить студентам вспомнить истории из их жизни, которые связаны с деньгами. Организовать в аудитории четыре зоны, которые будут выполнять роль станций, каждой станции дать название на французском языке. Например: «Время – деньги!» / «*Le temps – c'est de l'argent*»; «Деньги – хороший слуга, но плохой хозяин» / «*L'argent est un bon serviteur et un mauvais maître*»; «Деньги дадут всё, кроме ума и сердца» / «*L'argent procure tout, hors l'esprit et le cœur*».

(2) Каждая подгруппа занимает одну из станций, и студенты рассказывают истории на тему, которая является названием станции. Каждая подгруппа проводит на станции не более 6-7 минут, затем переходит на другую станцию. Необходимо, чтобы каждый участник рассказал хотя бы одну историю. Объем одной истории не превышает 20-25 предложений.

(3) Студенты обсуждают с преподавателем результаты выполнения упражнения. Преподаватель может задать студентам вопросы о том, какая станция понравилась им больше всего и почему, на какую тему студенты не смогли вспомнить историю и почему, что студентам удалось понять о себе и своем отношении к деньгам.

Показатели, полученные в результате выполнения студентами упражнений второй группы второго блока, мы использовали в качестве основы для выведения коэффициента сформированности умений планирования и организации текста.

Цель эксперимента состояла в выявлении эффективности предлагаемого нарративно-интегративного метода обучения французскому языку с использованием особого комплекса упражнений, сочетающего в себе элементы аналитического чтения и алгоритмы сторителлинга. Для достижения цели и решения основной задачи эксперимента была определена структура экспериментальной части исследования. В нее вошли:

- констатирующий срез, с помощью которого определяется исходный уровень развития навыков и умений обучающихся, связанных с формированием франкоязычной коммуникативной компетенции;

- проведение обучения с применением предлагаемого комплекса упражнений;
- итоговый срез, проводимый с целью установления уровня сформированности речевого компонента франкоязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Для проведения эксперимента были выбраны 2 учебные группы – экспериментальная и контрольная; уровень владения французским языком участников эксперимента соответствует уровню B1 (среднему уровню владения иностранным языком по общеевропейской шкале). В экспериментальной группе обучение проводилось по материалам, разработанным в процессе настоящего исследования, в контрольной группе – по учебным пособиям в соответствии с принятой программой обучения французскому языку факультета иностранных языков Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Во всех группах обучение проводилось автором исследования.

В ходе первого этапа эксперимента был организован констатирующий срез, который показал объем навыков и умений, связанных с формированием франкоязычной коммуникативной компетенции. Задания для констатирующего среза состояли из упражнений, позволяющих оценить уровень владения умениями устной франкоязычной монологической речи.

Например: студентам было предложено 10 текстов, соответствующих критериям отбора учебного материала, объемом 3000-3500 знаков. По каждому из текстов необходимо было выполнить следующие задания: резюмировать текст, используя не более пяти предложений; выделить основную идею текста; пересказать текст от лица разных персонажей, о которых шла речь в тексте; придумать продолжение сюжета текста и рассказать свою версию.

Ответы тестируемых оценивались следующим образом.

В практических заданиях общее количество заданий соотносилось с количеством выполненных заданий. Уровень сформированности умений использовать языковые средства актуализации содержания текста, уровень сформированности умений определять логико-смысловые отношения внутри текста, уровень сформированности умений использовать текстообразующие грамматические связи, уровень сформированности умений выстраивать логически связанный текст, уровень сформированности умений монологической речи определялись согласно проценту выполненных заданий.

Основными критериями оценивания явились следующие:

- корректность использования стратегий конструирования и интерпретации связного текста;
- способность эффективно использовать языковые средства на практике;
- способность выстраивать высказывание, адекватное коммуникативной задаче при недостатке языковых средств.

Данные критерии соотносятся с критериями отбора материала, который использовался для разработки упражнений комплекса, так как для того чтобы обучаемый смог эффективно использовать языковые средства, выстраивать логичные высказывания, интерпретировать и конструировать тексты, дидактический материал, используемый для обучения, должен соответствовать критериям, указанным выше в настоящей статье. Учебный материал должен соотноситься с уровнем знаний и умений обучаемых, а также быть актуальным и нормативным. Особенно важным в рамках предлагаемого метода является критерий коммуникативности, поскольку взятый за основу обучения текст должен представлять собой не просто философское рассуждение, а интересно выстроенную историю, которую обучаемый сможет легко пересказать, трансформировать или взять за основу своего собственного рассказа, монолога или истории.

Показатели по каждому из этих критериев выражаются в коэффициентах:

- коэффициент сформированности умений вычленять основную идею текста (общее количество правильно выполненных заданий / общее количество заданий к текстам);
- коэффициент сформированности умений планирования и организации текста (общее количество логически связанных, правильно структурированных текстов, самостоятельно произведенных студентами / количество текстов, которые студенты должны произвести самостоятельно согласно заданию);
- коэффициент сформированности умений порождать связные высказывания (количество грамматически корректных высказываний / общее количество корректных высказываний, предусмотренных в задании);
- коэффициент сформированности умений монологической речи (общее количество логичных и последовательных высказываний / количество высказываний, предусмотренных в задании).

Средний коэффициент вычислялся путем сложения показателей всех коэффициентов и деления данной суммы на общее количество коэффициентов.

Таким образом, общий уровень сформированности речевого компонента франкоязычной коммуникативной компетенции, который включает в себя умения порождать корректные высказывания, логически их организовывать и на основе данных высказываний выстраивать структурированный текст у студентов 3 курса факультета иностранных языков Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина вычислялся по формуле на основе среднего коэффициента. Число, показывающее совокупность коэффициентов, которые демонстрируют уровень сформированности умений использовать языковые средства актуализации содержания текста, уровень сформированности умений определять логико-смысловые отношения внутри текста, уровень сформированности умений использовать текстообразующие грамматические связи, уровень сформированности умений выстраивать логически связанный текст, уровень сформированности умений монологической речи, было разделено на общее количество коэффициентов согласно формуле подсчета среднего значения, а затем полученное число было умножено на 100%.

Констатирующий срез зафиксировал относительно низкий уровень сформированности навыков и умений франкоязычной монологической речи в обеих группах (экспериментальной и контрольной). Из предложенных студентам 50 заданий (10 текстов по 5 заданий к каждому) корректно было выполнено не более 12 заданий, что соответствует примерно 25% от общего количества заданий. Таким образом, констатирующий срез подтвердил необходимость обучения студентов с применением специально разработанного комплекса упражнений. Соответственно, было проведено экспериментальное обучение студентов.

Эксперимент был направлен на решение следующих задач: 1) осуществить обучение с использованием разработанного нами комплекса упражнений; 2) проследить динамику развития уровня владения навыками и умениями франкоязычной монологической речи у одних и тех же испытуемых путем сравнения показателей констатирующего и итогового срезов.

Экспериментальное обучение завершилось итоговым срезом, задания к которому носили в основном тот же характер, что и задания к констатирующему срезу, количество заданий осталось прежним, однако изменился уровень сложности текстов, использовались тексты повышенной сложности и были добавлены задания, связанные с самостоятельным порождением логически выстроенного текста без опоры на художественное произведение, данные задания примерно соответствуют упражнениям представленным в настоящей статье во втором блоке упражнений экспериментального комплекса.

Оценка результатов итогового среза проводилась в соответствии с теми же критериями, что и констатирующего среза. Количественный рост показателей сформированности умений производить логически связанный текст, соответствующий прагматической задаче, у студентов из экспериментальной группы по результатам итогового среза составляет 13,5% (из 50 заданий корректно выполнено 27) в сравнении с показателями обучающихся из контрольной группы, где рост показателей составил 9,5% (из 50 заданий корректно выполнено 19).

## Заключение

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. В процессе исследования были определены такие критерии отбора учебного материала, необходимого для разработки комплекса упражнений, как критерий аутентичности, критерий актуальности, критерий нормативности, критерий частотности, критерий коммуникативности.

2. В ходе настоящего исследования был разработан комплекс упражнений, нацеленных на формирование речевого компонента коммуникативной компетенции у студентов языковых вузов, которые изучают французский язык на продвинутом уровне в рамках нарративно-интегративного метода, сочетающего в себе элементы метода сторителлинга с традиционным аналитическим чтением. Комплекс упражнений, разработанный в результате исследования, состоит из двух блоков. Первый блок представлен условно-коммуникативными репродуктивного типа и подлинно-коммуникативными упражнениями, формирующими навыки и умения работы с текстом. Второй блок представлен продуктивными подлинно-коммуникативными упражнениями, созданными на основе технологий сторителлинга. Упражнения второго блока созданы с опорой на упражнения первого блока и нацелены на формирование умений речемыслительной деятельности на иностранном языке, совершенствование навыков говорения, развитие навыков спонтанной неподготовленной речи, а также формирование умений монологической речи.

3. Разработанный в ходе исследования комплекс упражнений в рамках нарративно-интегративного метода был протестирован экспериментально. В эксперименте приняли участия студенты 3 курса факультета иностранных языков Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Они прошли экспериментальное обучение и выполнили контрольные задания итогового среза. Количественный рост показателей итогового среза, которые демонстрируют уровень сформированности умений производить логически связанный текст, соответствующий прагматической задаче, что, в свою очередь, свидетельствует об уровне сформированности речевого компонента франкоязычной коммуникативной компетенции, у студентов из экспериментальной группы составил 13,5%. Студенты продемонстрировали достаточно высокий уровень сформированности умений порождать грамматически правильные высказывания и логически их выстраивать, корректно планировать и организовывать текст, выделять главную мысль устного или письменного текста, что доказывает эффективность применения нарративно-интегративного метода как способа формирования речевого компонента коммуникативной компетенции.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в возможности дальнейшей разработки приемов обучения иностранным языкам в рамках нарративно-интегративного метода и последующего совершенствования методик обучения на основе сторителлинга.

## Источники | References

1. Айзенк М., Брайнт П. Психология: комплексный подход. Мн.: Новое знание, 2002.
2. Алексеева Г. В. Научно-исследовательские традиции технологии визуального сторителлинга // Медиасреда. 2020. № 2.
3. Артамонов Д. Г. Психологические особенности процесса смыслового восприятия текста // Северо-Кавказский психологический вестник. 2013. № 11-4.



4. Багрецова Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 2.
5. Болгова О. В. Современная литература в преподавании французского языка (на материале романа Д. де Виган “Les enfants sont rois”) // Преподавание французского языка: новые реалии, новые подходы: электронный сборник научных статей межвузовской научно-практической конференции (г. Москва, 21-22 апреля 2021 г.). М.: Московский государственный институт международных отношений – Университет, 2021.
6. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. 2005. № 1 (2).
7. Климук Е. В., Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические проблемы освоения видовременных форм глагола французского языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 16 (702).
8. Миташева М. С., Варакин В. С. Сторителлинг как технологическая основа журналистики (опыт теоретической аргументации) // Концепт. 2017. Т. 2.
9. Морозова О. М. Внедрение технологии сторителлинга как средства развития ключевых компетенций у студентов педагогического колледжа // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 1 (25).
10. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. М., 1998.
11. Самыловская М. В., Федюшкина С. В. Система упражнений при работе с учебным текстом на уроках английского языка // Научные горизонты. 2020. № 5 (33).
12. Сенченкова М. В. Местоимение во французском и русском языках: сходство и различия // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2021. № 2.
13. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996.
14. Тарнаева Л. П. Лингводидактическая модель дискурс-анализа // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 3.
15. Толкачев А. Н., Оришев А. Б. Сторителлинг как инструмент повышения активности работы студентов на учебных занятиях // Бизнес и дизайн ревю. 2022. № 2 (26).
16. Шевцова И. Сторителлинг. Алгоритмы, упражнения, примеры. Издательские решения, 2022.
17. Akram G. Les estechniques de lecture en classe de FLE // Faculty of Languages Journal. 2022. Vol. 24.
18. Antony S. Importance of Storytelling in the Modern Era. 2019. <https://www.cnbctv18.com/buzz/importance-of-storytelling-in-the-modern-era-2612751.htm>
19. Labov W. The Transformation of Experience in Narrative Syntax // Labov W. Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

#### Информация об авторах | Author information



Дацюк Василиса Витальевна<sup>1</sup>, к. пед. н.

<sup>1</sup> Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург



Vasilisa Vitalievna Datsiuk<sup>1</sup>, PhD

<sup>1</sup> Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg

<sup>1</sup> [dvasilisa@yandex.ru](mailto:dvasilisa@yandex.ru)

#### Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 28.10.2024; опубликовано online (published online): 05.12.2024.

**Ключевые слова (keywords):** речевой компонент коммуникативной компетенции; нарративно-интегративный метод; сторителлинг; аналитическое чтение; обучение французскому языку; speech component of communicative competence; narrative-integrative method; storytelling; analytical reading; teaching French.