

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.
В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков
Кафедра английского языка

Калчигашева Валентина Викторовна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Формирование нарративной компетенции на уроке английского
языка в 8 классе**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык (английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. филолог. наук, доцент
Битнер М.А.

25 июня 2020 г. Битнер
(подпись)

Руководитель
канд. филолог. наук, доцент Битнер М.А.

25 июня 2020 г. Битнер
(подпись)

Дата защиты 22 июля 2020 г.

Обучающийся Калчигашева В. В.

28 июня 2020 г. Калч
(подпись)

Оценка Отлично
(проставлено)

Красноярск, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ.....	2
Введение.....	3
Глава 1. Требования ФГОС к уровню владения монологической речью. 7	7
1.1 Цели и задачи иноязычного образования.....	7
1.2. Проблема выделения компетенций в лингводидактике.....	9
1.3. Говорение как вид речевой деятельности.....	11
1.4. Общие принципы обучения монологу.....	14
Выводы по главе 1.....	21
Глава 2 Методика формирования нарративной компетенции.....	22
2.1. Нарративность как культурная модель.....	22
2.2. Нарратив как вид повествования.....	24
2.3. Нарративная компетенция и ее составляющие.....	27
2.4. Основные приемы обучения монологу.....	30
2.5. Опытная работа по формированию нарративной компетенции на уроке английского языка в 8 классе.....	35
2.5.1. Диагностический этап формирующего эксперимента	35
2.5.2. Проектирование урока, направленного на обучение нарративному высказыванию.....	38
Выводы по главе 2.....	44
Заключение.....	45
Список использованных источников.....	46
ПРИЛОЖЕНИЕ А	50
ПРИЛОЖЕНИЕ Б	52

Введение

Современная система обучения иностранному языку ориентирована на воспитание мягких умений человека 21 века, обеспечивающих успешность в образовательной и профессиональной деятельности. Одной из ключевых компетенций является коммуникация в целом и владение устно-речевым дискурсом в частности. Особенность нарративного высказывания заключается в том, что оно совмещает информационную, убеждающую и побуждающую функции. Мотивирующая история становится инструментом маркетинга, агитации и активации познавательной деятельности. Перечисленное объясняет актуальность формирования нарративной компетенции.

По словам практикующих педагогов, обучение монологическому высказыванию требует от учащихся больших затрат времени и усилий, а также обуславливает необходимость составления учителем четко продуманной технологии обучения. Задания на описание, повествование и рассуждение вызывают наибольшие затруднения у большинства обучающихся. При этом, проблема адекватного выражения собственных мыслей зачастую возникает даже у учащихся, обладающих обширным словарным запасом и способных к грамотной письменной речи, но не умеющих использовать свой потенциал в устной речи. Главным образом, причиной данной проблемы является отсутствие практики устного изложения и неправильного расстановки приоритетов при обучении языку. Следовательно, учитель должен создать условия для формирования данного умения на уроке иностранного языка.

Проблема обучения монологической речи считается одной из самых актуальных проблем в методике обучения иностранному языку. Обучение монологической речи – чрезвычайно сложное дело. Монологическое высказывание рассматривается как компонент процесса общения любого уровня – парного, группового, массового. **Актуальность** исследования

заключается в необходимости создания благоприятных педагогических условий для формирования нарративной компетенции.

Овладение связной монологической речью – одна из главных задач речевого развития ребенка. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Следует подчеркнуть, что высокий уровень владения языком предполагает способность переключения с одного вида монолога на другой, например, от аргументированного выражения мнения к описанию, от пересказа-повествования к призыву-мотивации и т.д. Нарративное высказывание обладает стилевой емкостью, сюжетностью, эмоциональностью. Именно эти особенности нарратива определяют его роль в обучении монологу.

Целью исследования является теоретическое обоснование и апробация алгоритма обучения нарративу с точки зрения его дидактического потенциала и эффективности.

Объектом исследования является обучение монологической речи в 8 классе.

Предметом исследования является методика формирования нарративной компетенции.

Задачи исследования заключаются в следующем:

1. проанализировать требования ФГОС к уровню владения монологической речью;
2. изучить проблему выделения компетенций в лингводидактике;
3. рассмотреть цели и задачи иноязычного образования;

4. проанализировать методику формирования нарративной компетенции обучающихся 8 класса;
5. разработать на основе теоретических источников и с учетом существующих проблем алгоритм обучения нарративу;
6. опытным путем проверить эффективность используемой методики на уроке иностранного языка в 8 классе

Методы исследования: наблюдение и формирующий эксперимент.

Теоретическую основу исследования составили работы ведущих учёных и педагогов по обучению иностранным языкам в школе (Пассов Е.И., Вайсбурд М.Л.), по обучению монологической речи (Зимняя И.А) по особенностям нарратива (Й.Брокмейер и Р. Харре), исследования в области применения компетентностного подхода в иноязычном образовании (Д. Хаймс).

База исследования - МАОУ "Средняя школа № 17" в г. Красноярска. В экспериментальной группе приняли участие 10 учащихся 8 класса.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в образовательном процессе в средней школе.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования были представлены на XX Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики» (Красноярск, СибГУ им. академика М.Ф. Решетнёва), секция: «Актуальные проблемы лингводидактики», 22.05.2020г.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Первая глава описывает требования ФГОС к владению монологической речью, теоретические основы монолога в современном образовании на

уроках английского языка, цели и задачи иноязычного образования, особенности говорения как вида речевой деятельности.

Вторая глава представляет результаты опытной работы: анализ УМК по английскому языку *Spotlight 8* класса на предмет наличия упражнения на отработку нарратива, разработку дополнительных заданий для обучения нарративу и проектирования дидактических материалов к урокам.

В ходе практики было разработано и проведено 2 урока с использованием упражнения на отработку нарративной компетенции. После завершения опытной работы, в ходе которой было проведено два занятия с использованием таких заданий, мы подвели итоги исследования. В процессе выполнения заданий на применение элементов нарратива обучающиеся сталкивались с такими проблемами, как однотипные предложения, ограниченный словарный запас, отсутствие описаний и выражения отношений к происходящему и эмоций. Большинство обучающихся не использовали опоры при составлении пересказа по причине отсутствия данных навыков. Также, многие ученики пренебрегли использованию клише, которые были предложены при подготовке к нарративу.

В заключении представлены выводы, сделанные на основании проведённого исследования.

Глава 1. Требования ФГОС к уровню владения монологической речью

1.1 Цели и задачи иноязычного образования

Под «целью» принято понимать идеальный образ планируемого результата [Бим, 2002, с. 8] закодированный в мозгу «образ потребного будущего» [Бернштейн, 1990, с. 43]; «пусковой механизм всякой деятельности» [Леонтьев, 1950, с. 42]. Цель определяет способ и характер деятельности человека. Цели обучения в средней школе определяются основной образовательной программой основного общего образования, которая разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования.

В основном документе, определяющем условия, содержание и цели образовательного процесса, цель раскрывается в терминах результатов. Так, выпускник школы должен достичь личностных, предметных и метапредметных результатов, которые в свою очередь уточняются через понятие универсальных учебных действий.

В качестве цели обучения в средней школе основная образовательная программа основного общего образования выделяет: достижение учащимися планируемых результатов: знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей; и становление и развитие личности ученика в ее самобытности, уникальности и неповторимости. Цель обучения иностранным языкам в основной школе подчеркивает, что содержание предмета являются культуры своей страны и страны изучаемого языка, а деятельностная составляющая раскрывается в термине «коммуникативная компетенция». Так, предмет «Иностранный язык» должен формировать толерантное отношение к ценностям иных культур, развивать национальное самосознание с учетом достигнутого учеником уровня иноязычной компетентности [ФГОС ОО].

Особенность предмета «Иностранный язык» состоит в том, что планируемые результаты обучения в школе описаны не посредством умений и навыков, а через компетентностную составляющую. Целью изучения иностранного языка является коммуникативная компетенция, которая в свою очередь, включает в себя лингвистическую, социолингвистическую, социальную, дискурсивную и социокультурную компетенции. Таким образом, можно утверждать, что предметной составляющей дисциплины является коммуникация, диалог культур, в чем и состоит универсальность данного предмета. Посредством коммуникации, в процессе изучения иностранного языка успешно формируются общеучебные и общекультурные умения, решаются образовательные, воспитательные и развивающие задачи.

Воспитание учащихся средствами иностранного языка, в соответствии с программой, предполагает: формирование уважения и интереса к культуре страны изучаемого языка и народу, ее носителю; воспитание культуры общения; формирование познавательной активности и поддержание интереса к учению; воспитание потребностей в практическом использовании иностранного языка в различных сферах деятельности. В программе подчеркивается, что в целом процесс обучения иностранным языкам призван формировать способность участвовать в непосредственном и опосредованном диалоге культур.

Осмысление результатов исследований компонентов коммуникативной компетенции приводит к выводу, что коммуникативная компетенция не предстает чем-то стабильным, раз и навсегда данным, а представляет собой динамичную систему, трансформирующуюся в зависимости от цели, этапа и формы обучения, то есть компонентный состав коммуникативной компетенции должен определяться с учетом целей и специфики обучения общению в конкретном учебном заведении, с учетом социального заказа.

В рамках данного исследования особый интерес представляет нарративная компетенция, которая не выделяется в качестве отдельной составляющей коммуникативной компетенции. Следовательно, необходимо ответить на вопрос о месте нарративной компетенции, ее структуре, отличии нарратива от других видов повествования и способах формирования и диагностики данной компетенции.

1.2. Проблема выделения компетенций в лингводидактике

Согласно ФГОС основного и среднего образования, в качестве основного подхода в школьном образовании принимается системно-деятельностный подход. В рамках данного исследования необходимо пояснить, почему для описания, планирования и контроля образовательных результатов в области преподавания иностранного языка используется компетентностный подход, который не отрицает и не противоречит общей линии образования. Необходимо подчеркнуть, что системно-деятельностный подход не исключает, а «поглощает», интегрирует заявленные ранее подходы. Научные знания и способы действия с ними становятся предметом специально организованной деятельности ученика. В процессе деятельности у учащегося целенаправленно развиваются новые способности и усваиваются знания.

Понятие «компетенция» пришло в образование из сферы бизнеса. Образование всегда является исполнителем социального заказа. В 70-е годы в США эксперты в сфере экономики стали говорить о новых требованиях к профессионалу. В противоположность специальным знаниям и умениям стал употребляться термин «компетенция». Профессиональное сообщество обратилось к педагогам с вопросом, можно ли обучить компетенциям и как им можно обучить [Бейсбекова, 2015, с. 116].

Универсального определения компетенции не существует, но в целом общая тенденция заключается в определении компетенции через

составляющие деятельности, ее различные аспекты, которые и позволяют ему успешно справляться с решением проблем.

В настоящее время принято считать, что образовательная и профессиональная деятельность определяется наличием ключевых компетенций 21 века, к которым относятся коммуникация, критическое мышление, коллаборация и креативность [Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, recognizing achievement. Oxford Cambridge and RSA Examinations].

Рассмотрим непосредственную составляющую предмета «Иностранный язык», а именно — коммуникативную компетенцию. Данное понятие появилось в трудах Д. Хаймса, развивающего теорию языковой компетенции, за два года до этого предложенную Н. Хомским [Hymes, 1972, p. 269-293]. В отличие от языковой компетенции, коммуникативная компетенция представляет собой сложное образование, которое предполагает успешное взаимодействие говорящего и слушающего в изменяющихся ситуациях и условиях речи.

Компетентностный подход оказался наиболее подходящим для описания уровней владения языком и создания универсальной модели иноязычной коммуникативной компетенции, принятой за основу Советом по культурному сотрудничеству при Совете Европы. Впервые были предложены единые параметры и критерии оценки уровней владения иностранным языком. и коммуникативной компетенции как цели обучения. Кроме того, документ регламентирует способы объективной оценки и мониторинга уровня сформированности коммуникативной компетенции на основе соответствия дескрипторам [Ирисханова, 2005]. В ФГОС основного общего образования указано, что по окончании 9 класса ученик должен достичь допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

Данный уровень предполагает, что обучающийся должен уметь понимать общее содержание стандартной речи, звучащей в условиях типовых ситуаций на работе, в школе, магазине; уметь справляться с

большинством ситуаций, возникающих во время путешествия по иноязычной стране; может производить связные монологи в рамках изученной темы и в области собственных интересов; может описывать опыт, события, мечты, надежды и планы, аргументировано представлять собственную точку зрения и давать основания для принятых решений.

Как видно из предложенного описания, значительная часть показателей сформированности коммуникативной компетенции на допороговом уровне лежит в области говорения. Рассмотрим подробнее говорение как вид речевой деятельности и его вид — монологическое высказывание.

1.3. Говорение как вид речевой деятельности

Современная система обучения иностранному языку характеризуется тем что практическое владение иностранным языком стало потребностью каждого образованного человека. Иностранный язык благотворно влияет на общий уровень культуры людей способствует развитию коммуникации. Говорение является одним из важнейших средств общения, так как с помощью него устанавливается контакт, передается какая-либо информация, осуществляется взаимное понимание между людьми. Как вид речевой деятельности он представляет собой, по мнению Н.И.Геза и Н.Д.Гальсковой, форму «устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, устанавливается контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника соответствии с коммуникативной намерением говорящего» [Гальскова, 2007].

Говорение является продуктивным видом речевой деятельности, благодаря которому осуществляется устное вербальное общение. Его содержанием является выражение мыслей в устной форме. Любая речевая деятельность должна быть обусловлена ситуацией, поэтому при обучении говорению на иностранном языке учителю необходимо создавать речевые ситуации с целью мотивирования обучающихся на активное общение.

Многие учёные обращают внимание на использование говорения как формы обучения иностранному языку. Именно благодаря ему собеседники устанавливают контакт, обмениваются информацией и достигают взаимопонимания. М. М. Ныркова отмечает, что говорение — обязательный компонент каждого урока. Посредством говорения происходит организация урока, вовлечение обучающихся в процесс и коммуникация, который является главной функцией языка [Ныркова, 2017, с. 247-249]. Е. И. Пассов считает, что характерными признаками говорения как вида речевой деятельности является мотивированность, рече-мыслительная активность, коммуникативность, направленность на личность, привязка к ситуации, эвристичность, самостоятельность и беглость [Пассов, 1989]. Данное мнение разделяют многие ученые, включающие мотивацию, активность, непредсказуемость, ситуативность и темп в число отличительных черт говорения [Кашлев, 2013, с. 156].

Говорение рассматривается многими отечественными исследователями как сложный и многоаспектный процесс [Зимняя, 1991; [Филатов, 2004]. Одной из основных задач обучения говорению в настоящее время следует считать формирование вторичной языковой личности, способной осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры [Каменская, 1990]. Сам конструкт «языковая личность» является многоаспектным, он включает не столько знание языка и его функционирование, сколько понимание и адаптацию к условиям протекания коммуникации в контексте иноязычной культуры и ситуации общения и осознание того, когда, зачем и как нужно использовать язык [Nunan, 1990, с. 147].

Выделяют два типа говорения: монологическое высказывание и диалогическое.

Рассмотрим основные характеристики и природу диалогового общения. Безусловно, большинство из нас способны отличить диалог от любого другого речевого события. Диалог предполагает участие двух или

более лиц в форме обмена репликами. Разговор ведется на определенную тему, участники не ограничиваются временем, и в процессе разговора по очереди выступают в роли говорящего или слушателя.

Анализ психолого-педагогической литературы и обобщение личного педагогического опыта позволяют утверждать, что для развития навыков диалогической речи необходимо использовать коммуникативно-направленную методику. Категория «коммуникативная деятельность» включает в себе свободное владение умениями решать поставленную задачу, импровизировать, разыгрывать роли и вести интервью, что дает учащимся возможность использовать все имеющиеся у них языковые ресурсы. Конечной целью обучения является не знание языковых средств, а их использование с целью решения коммуникативной задачи [Хасаншина, 2005, с. 145].

«Монологическая речь – форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; в отличие от диалогической речи характеризуется своей развернутостью, что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания, наличием распространенных конструкций, грамматической их оформленностью» [Зимняя, 2011]. В процессе изучения английского языка в школе можно наблюдать разные условия сформированности монологической речи относительно самостоятельности и творчества, которые показывают обучающиеся. Проанализировав ФГОС по английскому языку, мы установили, что для основного общего образования в этом документе прописаны следующие требования к монологической речи: кратко выражаться о фактах и событиях, применяя такие коммуникативные типы речи, как описание или характеристика, повествование или сообщение, эмоциональные и оценочные суждения; передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст; представлять сообщения по прочитанному/ услышанному тексту; выражать и аргументировать свое отношение к прочитанному.

В педагогической теории и практике выделяют следующие разновидности монолога, которые присутствуют в реальном общении. К ним относят: приветственную речь; похвалу; порицание; лекцию; рассказ; характеристику; описание; обвинительную или оправдательную речь и т. д. [Вайсбурд, 2007].

Прежде чем начать произносить монолог в реальной жизни, человек хорошо понимает, с какой целью он это делает, и произносит его только в том случае, если действительно хочет выговориться или считает это необходимостью. Цель монолога устанавливается речевой ситуацией, которая, в свою очередь, зависит от места, времени, аудитории и конкретной речевой задачи. На уроке происходит все иначе. Ситуацию нужно специально создать, а иначе отсутствует самая главная и самая первая характеристика монолога – целенаправленность, которая в значительной степени определяет и все остальное.

В целом монолог обладает следующими характеристиками: целенаправленность (соответствие речевой задаче); непрерывный характер; логичность; смысловая законченность; самостоятельность; выразительность [Соловова, 2016].

Следует выделить то, что проблема обучения монологической речи считается одной из самых актуальных проблем в методике обучения иностранному языку. Обучение монологической речи – чрезвычайно сложное дело. Монологическое высказывание рассматривается как компонент процесса общения любого уровня – парного, группового, массового.

1.4. Общие принципы обучения монологу

Монолог (от др.-греч. *μόνος* — один и *λόγος* — речь) – развернутое, протяженное и целенаправленное сообщение от одного лица, характеризующееся структурностью и связанностью речи и выражающее

мысли, отношение, намерение или оценку предмета обсуждения [Ручка, 2016]. Монологическая речь может быть, как спонтанной, так и подготовленной заранее, однако необходимым условием монолога является ситуативная обусловленность и мотивированность, то есть ученик должен обладать желанием и стремлением донести свои мысли до слушателей. Ситуативность дает учащемуся необходимый контекст, являющийся отправной точкой в построении речи.

Обучение монологической речи является одной из задач, поставленных программой средней школы по иностранному (английскому) языку, однако, по словам практикующих преподавателей, в реальных школьных условиях данная программа разработана не достаточно. Целью обучения является формирование умений в монологическом высказывании, обладающего мотивированностью, логичностью, связанностью и правильностью языкового использования. В результате, обучающийся должен не только научиться правильно и связно выражать свои мысли, но и улучшить аспект логического мышления, что также скажется на уровне диалогической и даже письменной речи. Обучающийся должен овладеть умением выражать законченную мысль, логическому построению высказывания, научиться высказываться быстро, без необоснованных пауз [Пассов, 1991]. Формирование данного умения позволит учащемуся использовать такие речевые навыки в неучебной обстановке, на практике повседневного общения на иностранном языке, а также повысит интерес обучающегося к улучшению всех аспектов языка.

Основными функциями монолога являются: информативная: сообщение информации, описание предметов, событий и действий; воздействующая – убеждение собеседника в правильности взглядов, мыслей и убеждений говорящего; эмоционально-оценочная – передача личного отношения говорящего о каком-либо предмете разговора.

При этом, каждой из функций соответствует определенный вид монологической речи. Существуют различные виды монологов, основными из которых являются: монолог-рассуждение, монолог-описание и монолог-

повествование. При этом возможно комбинирование разных видов монолога, что характерно, главным образом, для живого общения. В соответствии с запрашиваемым типом монолога, к учащемуся предъявляются определенные правила организации речи.

Существует достаточно большое количество статей и книг, посвященных обучению монологической речи.

С.Ф.Шатилов характеризует «монологическое умение» как способность связно и логически последовательно, полно, мотивированно, правильно с точки зрения изучаемого языка пользоваться средствами данного языка при высказывании собственных мыслей на заданную тему [Шатилов, 1986].

Е.И. Пассов в своей работе «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» [Пассов, 1989] не только дает развернутое определение всех типов монологического высказывания, но и приводит рекомендованную методику обучения монологической речи в целом. Е.И. Пассов пишет о часто используемой системе обучения монологического высказывания, при которой соблюдаются следующие этапы работы над речью от самостоятельных высказываний к связному тексту. Таким образом, сначала тренируется способность произносить одно законченное предложение, далее учитель требует от учащихся произнесение двух логически связанных фраз, а на третьем этапе учащийся включает в рассказ аргументацию и рассуждение. При этом, автор считает данную систему непродуктивной, так как смысл в первом этапе, по мнению Е.И. Пассова, отсутствует и необходимо изначально развивать свехфразовую речь, с прогрессирующим качеством и объемом высказывания. Автор также рекомендует опоры, необходимые для вызова ассоциаций у учащегося, для помощи возникновения в сознании ученика мыслей, соответствующих задаче. Опоры в таком случае могут быть как словесные так и изобразительные.

При обучении монологическому высказыванию, Пассов ставит задачи научить школьника:

выражать законченную мысль, обладающую коммуникативной направленностью; логично разворачивать высказывания; обучить формулировать и высказывать мысль с определенной скоростью, довести навык устной речи до автоматизации.

Н.И.Гез [Гез, Ляховицкий, 1982] связывает переход от слова и фразы к полноценному высказыванию с участием памяти и мышления. Психологическую основу для формулирования речи дают окружающие предметы и явления, а, следовательно, необходимо предоставление учащимся опор для мысленной подготовке монологической речи учащимся. Н.И.Гез характеризует процесс «программирования» (замысла) речевого высказывания и его последующей реализации в устную речь. При этом участвует механизм выбора грамматического и лексического строя высказывания. Если на начальном уровне обучения переход к иноязычному формулированию мысли предшествует составление текста на родном языке учащегося, то впоследствии необходимость промежуточного этапа между замыслом и реализацией должна исчезнуть. Автор также настаивает на первоначальной необходимости отработки правильности построения речи и соответствии высказывания поставленной коммуникативной цели. Н.И. Гез соглашается с недостаточной разработанностью методики обучения монолога в сравнении с другими аспектами изучения языка и настаивает на необходимости взаимодействия монолога и диалога в учебном процессе. Данное предложение кажется особенно значимым при разработке методики обучения построения монолога-рассуждения, так как именно данный тип речи характерен для использования как часть диалогической речи, когда задачей речевого упражнения является доказательство своей точки зрения и убеждение собеседника в правильности собственной позиции.

Н.Д. Гальскова [Гальскова, 2003] рекомендует выполнение большого количества письменных репродуктивных упражнений на начальном этапе

обучения монологической речи. Такие задания помогают обратить внимание главным образом на форму высказывания, правильно строить монологическое высказывание в структурном и грамматическом отношении. Также автор настаивает на необходимости высказываний без опор, при которых обучающийся переносит собственный опыт и знания при обсуждении заданной проблемы.

Подробно проблему обучения монолога в современных общеобразовательных учреждениях рассматривает Елена Александровна Тарлаковская [Тарлаковская, 2013]. Автор пишет о необходимости модернизации методики преподавания монологической речи при большой потребности современного общества в специалистах, владеющих умением доказывать собственную точку зрения на иностранном языке. Способность к устной иностранной речи является одним из важнейших аспектов профессионализма современных специалистов, а следовательно задача школьного образования – подготовить, по возможности, учащихся к современным требованиям. Автор приводит такие варианты опор, нацеленных на возникновение ассоциаций, как презентация и проект. Цель эффективного обучения монологической речи может быть достигнута при соответствующей мотивации учащихся.

Обучение монологической речи направлено в первую очередь на формирование речевых, а лишь потом коммуникативных умений. Монолог является видом речевой деятельности, при обучении которому учащиеся овладевают способностью комбинировать, формировать и организовывать собственные мысли и отношения, что впоследствии способствует развитию механизмов и коммуникативной деятельности.

Зачастую особую трудность при обучении монологической речи представляет организация структуры предложений, выбор порядка слов, постановка верного логического ударения. В монологическом высказывании связь могут выполнять не только специальные вводные слова, но и

практически все члены предложения, главным образом - первый член последующего предложения.

Обучение монологической речи осуществляется в три этапа. На первом этапе обучения вырабатываются языковые автоматизмы. Формирование навыков быстрого и безошибочного использования фонетического, лексического, грамматического материала протекает на основе имитативной, ассоциативной речи, речи-высказывания, хоровой и условно-коммуникативной.

На втором этапе формируется навык отбора языковых средств, подходящих для цели коммуникации. В центре внимания находится передача содержания с помощью адекватного лексико-структурного материала. Здесь формируется умение свертывать чужое высказывание и использовать преимущественно речевой материал в готовом виде.

Третий этап обучения базируется на развитии умений инициативной речи. Обучение монологической речи в методике обучения иностранным языкам чаще всего выделяют два пути: «путь сверху» - исходной единицей обучения является законченный текст; «путь снизу», где в основе обучения – предложение, отражающее элементарное высказывание.

«Путь сверху» означает максимальное «присвоение» содержательного плана текста, его языкового материала и композиции, т.е. всего того, что может быть применено затем в текстах, которые будут создавать сами учащиеся, выстраивая свои монологи: знакомство учащихся с текстом (упражнения: прочитать текст, ответить на вопросы; план, порядок предложений; краткий пересказ); передача содержания текста (от лица одного из персонажей); изменение ситуации.

«Путь снизу» заключается в развертывании высказывания от элементарной единицы-предложения к законченному монологу: высказывания школьников на конкретную тему (высказывания строятся в логическом порядке, учащиеся с помощью учителя развивают свои высказывания); этап формирования текстовых и логических связей между

высказываниями; учащиеся продуцируют свой монолог по определенной теме, включая в него мнение и оценку.

В педагогической теории и практике выделяют следующие разновидности монолога, которые присутствуют в реальном общении. К ним относят: приветственную речь; похвалу; порицание; лекцию; рассказ; характеристику; описание; обвинительную или оправдательную речь и т. д. Прежде чем начать произносить монолог в реальной жизни, человек хорошо понимает, с какой целью он это делает, и произносит его только в том случае, если действительно хочет выговориться или считает это необходимостью.

Цель монолога устанавливается речевой ситуацией, которая, в свою очередь, зависит от места, времени, аудитории и конкретной речевой задачи. На уроке происходит все иначе. Ситуацию нужно специально создать, а иначе отсутствует самая главная и самая первая характеристика монолога – целенаправленность, которая в значительной степени определяет и все остальное. В целом монолог обладает следующими характеристиками: целенаправленность (соответствие речевой задаче); непрерывный характер; логичность; смысловая законченность; самостоятельность; выразительность.

Для соответствия высказывания заявленным критериям обучающийся должен иметь сформированные навыки и умения, которые требуют специальных усилий со стороны ученика и сопровождения процесса обучения со стороны учителя.

Выводы по главе 1

1. Целью иноязычного образования является формирование коммуникативной компетенции.

2. Коммуникативная компетенция является сложным понятием, которое описывает комплекс характеристик языковой личности, создающих условия для успешной коммуникации с представителями других культур.

3. Компетентностный подход описывает результаты обучения в терминах деятельности.

4. Уровень сформированности коммуникативной компетенции описывается через маркеры сформированности 4 видов деятельности: говорения, чтения, письма и аудирования.

5. Говорение является продуктивным видом речевой деятельности, которая осуществляется в форме диалога или монолога.

6. На допороговом уровне, заявленном в качестве обязательного к достижению по окончании основной школы, в области диалога обучающийся должен владеть описанием, повествованием и аргументацией.

7. Монолог обладает целенаправленностью, непрерывностью, логичностью, смысловой законченностью и выразительностью.

8. Для соответствия высказывания заявленным критериям учитель должен создать специальные условия для реализации коммуникации и следовать определенным методическим принципам обучения говорению.

9. Умение монологической речи не возникает само по себе в процессе формирования грамматических и лексических навыков, а требует целенаправленного усилия со стороны учителя и ученика.

Глава 2 Методика формирования нарративной компетенции

2.1. Нарративность как культурная модель

Общую тенденцию гуманитарных и социальных наук конца 20 века, выраженную в смыслообразовании, трансляции значений и их интерпретации в форме повествования, принято называть «нарративным поворотом» в науке.

Нарративность как составляющая культуры проявляется в накоплении и передаче опыта в некоторых, свойственных данной культуре, текстах, архитипах, стереотипных героях, типичных сюжетах и жанрах повествования. Можно говорить о том, что люди рождаются и живут в историях, через истории воспринимают ценности общества, посредством историй интерпретируют, осознают и оценивают личный опыт. Культура постоянно побуждает человека рассказывать, пересказывать, создавать и помнить истории. При этом ценность события часто определяется его способностью превращаться в историю: одни происшествия превращаются в нарратив, другие остаются незамеченными [Фридман, 2001].

Практически все виды деятельности сопровождаются рассказыванием истории. По мнению Б. Пирса коммуникация людей, главным образом, состоит из нарративов [Pearce, 1980]. Нарратив отражает выработанные культурной практикой стереотипные формы поведения, и социального взаимодействия [Алещанова, 2006].

Свойство нарратива быть транслятором культурных смыслов и устанавливать социальные связи сделало его инструментом познания в таких науках, как философия, психологи, лингвокультурология.

С точки зрения философии, нарратив является фундаментальным компонентом социального взаимодействия [Словарь терминов по философии]. С точки зрения лингвокультурологии, нарративность

понимается как универсальная модель трансляции культурной информации, присущей речевому поведению языкового сообщества [Алещанова, 2006].

В психологии нарратив используется как источник информации о структуре личности, ее мотивационной и познавательной сферах. В педагогике нарратив используется как инструмент воздействия на обучающихся, как способ мотивации и доступного, вовлекающего обучения [Иванова, Сахарова, Смирнова, 2019].

Нарратив успешно используется в преподавании различных предметов: истории, биологии, литературы. Иногда речь даже идет о нарративной структуре урока [Коротаяева, 2014]. Возникает вопрос, какие особенности нарратива делают его столь емким инструментом и источником и средством коммуникации. Эту особенность нарратива успешно объясняет теория координированного управления смыслообразованием, основанная на следующих тезисах: реальность является продуктом социального конструирования; общество создает реальность посредством языка; поддержание и организация реальности осуществляются через нарратив [Pearce, Cronen, 1980].

Следовательно, нарратив как часть реальности обладает следующими характеристиками: 1) социально-нормативным аспектом (устанавливает нормы и регламентирует их); 2) интенциональным аспектом (нарратив воспроизводится с какой-то целью); 3) аксиологическим аспектом (нарратив передает ценностные смыслы) [Алещанова, 2006].

Не случайно, ряд исследователей придерживаются позиции, что нарративное мышление формируется у ребенка раньше стадии овладения национальным языком [Горелов, Седов, 2001].

Таким образом, нарратив следует понимать как сложный языковой знак, хранящий и воспроизводящий культурные установки народа, и отличать его от нарратива как продукта речемыслительной деятельности языковой личности, отражающего персонально-значимые фрагменты

языковой картины. Именно о таком понимании нарратива идет речь в контексте обучения иностранному языку.

2.2. Нарратив как вид повествования

Понятие «нарратив» известно со времен Древней Греции. Изначально термин использовался для определения повествования в противовес театральному представлению истории на сцене. Отличительной чертой нарратива, по мнению Аристотеля, является его драматичность. К этому свойству нарратива необходимо так же добавить его оценочность.

Й. Брокмейер и Р. Харре понимают нарратив как сложное единство лингвистических и психологических структур. Специфика и успешность нарратива определяется лингвистическим мастерством и социально-коммуникативными особенностями индивида [Брокмейер, Харре, 2000, с. 30].

В данной работе мы придерживаемся определения В. Лабова, а именно: «Нарратив – это «один из способов репрезентации прошлого опыта при помощи последовательности упорядоченных предложений, которые передают временную последовательность событий» [Labov, Waletzky, 1997, с. 78]. Иными словами, структура нарратива подразумевает наличие последовательности предложений, содержащих в себе пережитый опыт. Понятие «пережитый опыт» включает, по нашему мнению, индивидуальность автора, о которой говорится в определении Й. Брокмейера и Р. Харре.

Учитывая особое культурное и социальное предназначение нарратива и его особый статус коммуникативного события (взаимодействие говорящего и слушающего с целью смыслообразования), необходимо специально обучать этому виду монолога. Рассмотрим некоторые объективные характеристики нарратива для выявления его отличий от любого другого вида монологического высказывания или повествования.

Центральным компонентом нарратива, как отмечалось выше является его событийность. В центре нарратива всегда находится событие, которое получает определенную интерпретацию с позиции автора. Если событие отсутствует, то можно вести речь о последовательности событий, описании или другой форме коммуникации, но не о нарративе. Исследователи называют это свойство «рассказываемостью» (tellability) [Labov, Waletzky, 1997, с. 80]. Это свойство лежит в основе нарративной схемы, которая строится следующим образом: завязка действия, субъект события, развитие и осложнение сюжета, кульминация, развязка. В рамках макроструктуры нарратива можно выделить другие речевые формы: описание, рассуждение, интертекстуальные фрагменты, что придает нарративному повествованию неоднородный характер [Алещанова, 2006, с. 40].

Неоднородность нарратива как раз и позволяет ему выполнять социальные, интенциональные и аксиологические функции. Выполнение этих функций возможно, благодаря триаде тому, что в процессе наррации происходит не простая\ передача информации, а обмен опытом, решение определенной проблемы или дилеммы, в которое вовлечены говорящий и слушающий.

Д. Уилингэма выделил четыре характеристики нарратива, которые обеспечивают функциональную состоятельность нарратива как инструмента совместного решения проблем.

Эти компоненты (4Cs) включают:

1. causality (причинную обусловленность);
 2. conflict (конфликт);
 3. complications (преодоление трудностей); character (персонаж)
- [Willingham].

Таким образом, нарратив не может не предлагать мнение автора, не учитывать моральные установки, не давать характеристику героям и их поступкам. Отсутствие данных компонентов превращает изложение события в пересказ.

Следующей характеристикой нарратива является наличие временной структуры, которая включает соотношение объективного времени события, субъективного времени как его переживания героем о говорящим, нарративного времени как времени повествования и грамматического времени как системы глагольных времен [Алещанова, 2006, с. 42].

Обобщенно характеристики нарратива можно представить в следующей таблице.

Таблица 1 – Сравнительные характеристики нарратива и пересказа-повествования.

Характеристика	Повествование	Нарратив
Основа сюжет	Последовательность действий	Ценностно-значимое событие и наличие конфликта или дилеммы
Функция	Передача последовательности событий	Обмен опытом
Жанровая структура	Наличие вступления, основной части и заключения	Завязка, конфликт и его разрешение, развязка
Временная структура	Привязка ко времени и месту события	Привязка ко времени и месту события и наррации
Взаимодействие «говорящий-слушающий» / «автор-текст»	Передача информации от говорящего к слушающему	Совместное смыслообразование
Трансформация героя (чувства и поведение героя)	Не обязательно	Обязательно
Ценностный смысл	Не обязательно	Обязательно
Мнение автора и его отношение к герою и событию	Не обязательно	Обязательно
Пример формулировки задания	«Как я провел вчерашний день»	«Как я научился не отчаиваться и управлять своим временем»

Нарратив должен обладать следующими характеристиками: наличием придаточных предложений; отнесенностью к прошлому; наличием указания на место, время действия; описанием персонажей. Присутствие автор в нарративе должно выражаться в репрезентации отношения к происходящему и его участникам. Краткая характеристика нарратива, данная в параграфе, объясняет, что нарратив является особым видом монологического высказывания и требует специального методического сопровождения для формирования и развития нарративной компетенции.

2.3. Нарративная компетенция и ее составляющие

В данном исследовании нарративная компетенция понимается как способность создавать и воспринимать нарративы. Учитывая, что нарратив является сложным многоплановым и многоструктурным образованием, нарративная компетенция так же включает ряд составляющих.

Для успешного решения задачи по созданию нарратива необходимо достичь определенного уровня сформированности нескольких компетенций. Предположительно, базовой компетенцией для развития нарратива является речевая компетенция, способность представления монологического высказывания.

Для овладения полноценным умением монологического высказывания ученик должен освоить следующие речевые умения:

- ✓ умение проводить свою стратегическую линию доказательства точки зрения [Пассов, 1991] – что означает способность изложить свою точку зрения, доказать, привести примеры и факты, при этом действовать целенаправленно;
- ✓ умение говорить выразительно, использовать правильный тон, нужные логические ударения, интонации и даже обладать выразительной мимикой и жестиком, соответствующей теме рассуждения;

- ✓ умение высказываться целостно. При этом, каждое предложение должно представлять законченную мысль, весь текст должен соответствовать общему замыслу;
- ✓ знание структурной организации высказывания, связность изложения мыслей и суждений, использование в разговоре необходимых средств языка;
- ✓ умение говорить самостоятельно. Является одним из важнейших аспектов монолога, который подразумевает самостоятельный выбор стратегии высказывания;
- ✓ умение сохранять темп речи.

Для вербализации события необходимо обладать грамматическими и лексическими навыками, то есть иметь лингвистическую компетенцию требуемого уровня. Отсутствие понимания жанровых особенностей текста может привести к тому, что сказка или анекдот могут трансформироваться в рассказ. Несформированность дискурсивной компетенции может выражаться в несоблюдении коммуникативных норм, определяющих условия протекания коммуникации, или к разрушению событийной структуры нарратива за счет включения избыточных описаний и рассуждений или, напротив, их отсутствия. Низкий уровень сформированности даже одного элемента негативно влияет на всю компетенцию в целом [Дмитриева 2015, с. 52].

Таким образом работа по развитию нарративной компетенции следует вести сразу по нескольким направлениям.

В процессе повествования говорящему важно увлечь слушателей. Для этого обучающийся должен использовать правильный тон, нужные логические ударения, интонацию и даже обладать выразительной мимикой и жестикуляцией [Пассов 1991].

На основе сказанного нами были разработаны маркеры сформированности нарративной компетенции.

Обучающийся знает:

1. правила употребления прошедших времен и правила согласования времен;

2. лексические единицы для характеристики образа действия и особенностей характера, выражения оценки события;

2. структуру событийного дискурса (завязка, конфликт, трудности, их преодоление и развязка);

умеет:

1. верно передавать пространственно-временную отнесенность события;

2. представлять характеристику героя;

3. описывать фон для происходящих событий, используя Past Continuous;

4. выражать собственное мнение;

5. строить связное высказывание из 12 и более предложений;

владеет

1. речевыми клише для взаимодействия с собеседником;

2. языковыми средствами для обеспечения связности высказывания.

На основании данных маркеров нами была разработана таблица критериев оценивания нарративного высказывания.

Таблица 2 – Критерии оценивания нарративного высказывания

Критерии	2 балла	1 балл	0 баллов
1.Содержание высказывания	Передан сюжет, дана характеристика героев, использованы прилагательные описания и наречия	Сюжет передан с упущением информации, частичное использование прилагательных описания и наречий	Сюжет текста не передан, отсутствует характеристика героев, отсутствуют любые прилагательные и наречия

2. Организация высказывания	Есть наличие вступления, заключения, связок, временных прослоек	Частично отсутствует вступление или заключение, недостаточно связок	Полное отсутствие вступления и заключения, связок
2. Интерактив с собеседником	Речь обращена к собеседнику, эмоциональна и выразительна.	Речь в основном обращена к собеседнику, но говорящему не всегда удается увлечь слушателя своим повествованием.	Речь не обращена к собеседнику, не эмоциональна и не выразительна
3. Языковое оформление речи	Речь грамотна, ошибки практически отсутствуют (не более 5 ошибок, не препятствующих пониманию сюжета)	Присутствуют негрубые ошибки, не препятствующие пониманию сюжета (не более 10) или 2-3 грубых ошибки	Грубые грамматические и лексические ошибки препятствуют пониманию сюжета

Данные критерии легли в основу оценивания нарративной компетенции обучающихся на диагностическом и контрольном этапах проведения опытной работы по формированию нарративной компетенции.

2.4. Основные приемы обучения монологу

Нарратив является монологической формой говорения. Следовательно основные принципы обучения нарративу строятся на основе принципа обучения монологу. Рассмотрим некоторые из них.

Как отмечалось выше, основой для формирования речевой компетенции является языковая компетенция. Большую роль в обучении языку играет память. Монологическое высказывание не может быть возможно без обладания определенного минимума иностранных слов и словосочетаний, помогающих формулировать и связывать предложения. По этой причине, одним из первых этапов обучения монологическому высказыванию должно быть усвоение и запоминание учащимися часто

встречающихся в таком типе речи слов и выражений. При этом, данные преподавателем словосочетания не просто выучиваются, но используются в небольших предложениях, придумываемых учащимися на ситуативной основе и выражающих личную оценку учащихся. Обучающиеся работают над лексикой, связанной с их повседневной жизнью и близкими им проблемами, чтобы, во-первых, возрос мотивирующий аспект, который будет побуждать учащихся высказываться и интересоваться иностранной речью, а, во-вторых, интересные учащимся темы всегда влекут более быстрое усвоение иностранной лексики.

Далее обучающимся необходимо совершить переход от предложений к связному монологическому высказыванию. По этой причине необходимо работать над вводными и связующими словами и высказываниями, объединяющими отдельные единицы текста в связанную речь. Изученные на первом этапе речевые образцы используются учащимися, комбинируются согласно заданной теме.

Монологическая речь предполагает умение заранее программировать все высказывание. Необходимо донести до обучающихся необходимость построения монолога рассуждения, так как при оценивании монолога структура является одним из важнейших критериев. С.Ф. Шатилов рекомендует использовать в качестве опоры «эталонный» текст, обладающей четкой структурой: вступлением, основной частью и заключением [Шатилов, 1982].

Отличием нарратива как типа монологической речи является его коммуникативная направленность на собеседника, даже при реальном отсутствии последнего. По этой причине тренировку монологической речи рекомендуется проводить в группах. Предлагается снабдить обучающихся некоторыми клише, которые необходимо вставить в процесс рассказывания. Например, для вовлечения аудитории в активное слушание рассказчик может предложить им быть «соавторами» повествования в форме вопросов ‘Guess what...’ / ‘And do you know what he said?’ Одним из заданий во время рассказа

может служить заданием на перебивание и выражение отношения. Слушающие в группе должны хотя бы один раз задать в процессе речи вопрос на уточнение и хотя бы единожды выразить свою реакцию на содержание такими фразами, как: 'You can't say so ...' / 'How clever of you!' 'Great!/Unbelievable/Amazing'. В реальной жизни в ходе рассказывания истории или случая из жизни рассказчик обязательно получает реакцию от слушателей. Такие задания делают коммуникацию аутентичной.

Обучающийся должен осознавать необходимость избирательно использовать языковые средства согласно намерению и требуемому стилю высказывания. При обучении монологу необходимо использовать разнообразные виды опор, нацеленных на развитие сначала навыка, а затем умения монологической речи данного типа. Следовательно, обучающиеся должны уметь составлять план речи, писать тезисы и отбирать ключевые слова, делать записи выражений, которые планируется применить в процессе речи.

В процессе работы над содержанием используются различные типы опор:

- **Содержательные:** текст, план, схема. Данные типы опор оказывают большую поддержку при продуцировании монологического высказывания. Помогают учащемуся выстроить предметное содержание и лексическую оформленность высказывания.
- **Смысловые:** отдельные слова, афоризмы, устойчивые выражения, поговорки, заключающие в себе возможность для рассуждения учащегося. Однако при таком виде опор необходимо следить за логикой построения монологического рассуждения, напомнить учащемуся о необходимости адекватного построения высказывания.
- **Изобразительные-содержательные:** видеофильмы, презентации, фотографии и рисунки. При этом необходимо разграничить типы монологов и не сужать монолог-рассуждение до описания увиденного

изображения. Опора должна побуждать сознание к выстраиванию ассоциативного ряда, иметь социальную направленность для полноценного рассуждения.

- Изобразительные-смысловые: схемы и таблицы, символы, диаграммы – схематические, абстрактные опоры, упорядоченно, но обобщенно изображающие материал.

Опоры, используемые преподавателем для обучения монологической речи, должны максимально повышать самостоятельность ученика, так как это ведет к большей продуктивности занятия [Филатова, 1998].

Сейчас основной опорой в упражнениях на монологическое рассуждение является наглядность (картинка, побуждающая в учащемся ассоциации, связанные с темой монолога) и текст, главным образом вопросы, ответ на которые должен являть собой развернутое высказывание собственной точки зрения. Также, для развития умений рассуждения возможно использование полноценного текста, формирующего у учащегося понимание темы и побуждающего его высказывать свое личное отношение к заданной проблеме. При этом учащийся может использовать заданную в тексте лексику, частично ее трансформируя [Зимняя, 2011].

Методами обучения монологической речи являются: репродуктивный - пересказ прочитанного либо прослушанного текста, при этом в таком типе говорения уже содержится содержание высказывания; и продуктивный – при котором учащийся самостоятельно формирует высказывание на заданную тему.

На первом этапе формирования умения монологического рассуждения – репродуктивном, - обучающимся предоставляются опоры комплексного характера, помогающие на структурном и содержательном уровне. Чаще всего это визуальные текст или фонограмма. При этом такого вида опора должна быть небольшая по объему и иметь логичное построение.

Обучающийся пересказывает текст, принимая или не принимая точку зрения преподносящуюся в прочитанном или прослушанном тексте.

Следующим этапом работы – репродуктивно-продуктивным, - чаще всего являются картинка плюс ключевые слова и план. Также можно использовать вопросы, требующие от обучающихся развернутого ответа. Такая опора сейчас имеет самое большое распространение и используется в задании на говорение Основного (9кл) и Единого (11кл) Государственных экзаменов. Вопросами или планом задается логика и грамматическое оформление монологического рассуждения. Картинка порождает ассоциативный ряд помогая выстроить содержание.

Третий уровень монологического высказывания – продуктивный – требует опоры, дающей стимул для самостоятельного высказывания на заданную тему или высказывание. Здесь обучающийся сам контролирует структуру своего монолога, самостоятельно выбирает языковые средства.

Таким образом, на данном этапе от обучающихся требуется:

- Правильное понимание требуемого вида монолога, осознание различий видов монолога и их лингвистической специфики;
- Связность и логичность формулирования мысли, соблюдение требуемой структуры, завершенность мысли;
- Объем высказывания – количество предложений в зависимости от уровня знаний учащегося;
- Правильность использования и комбинирования лексических и грамматических средств.

Полноценное овладение умением монологического рассуждения требует от обучающихся наличия автоматизированного использования фонетических, грамматических и лексических навыков, так как монолог-рассуждение по своей сути является спонтанным и потребует от говорящего быстрого ориентирования и способности к моментальному оперированию иноязычной речью.

Автоматизация говорения происходит только в результате многократного повторения одного схожих речевых упражнений. Автоматизация поможет обучающемуся сконцентрировать внимание на проблеме не «как сказать» а «что сказать». Таким образом, сознание учащегося освободится от необходимости длительного построения правильного иноязычного предложения и освободит место для творческой деятельности, что обусловит интересный и сложный в смысловом плане монолог.

2.5. Опытная работа по формированию нарративной компетенции на уроке английского языка в 8 классе

2.5.1. Диагностический этап формирующего эксперимента

Для обучения нарративу учеников 8 класса была проведена опытная работа МАОУ "Средняя школа № 17" в г. Красноярск. В экспериментальной группе приняли участие 10 обучающихся.

Отправной точкой исследования стал диагностический этап, который заключался в выполнении задания на монологическое высказывание. Ребята получили домашнее задание рассказать о самом неудачном дне, используя прошедшие времена.

Ответы учеников получили оценку, согласно критериям, указанным выше. Были получены следующие результаты:

Таблица 3 – Диагностика исходного уровня нарративной компетенции на основе выполнения задания «The day when everything went wrong...»

Обучающийся	Сумма баллов (максимум 8)	Дефициты (основе таблицы 2)
Иван	6	Частично отсутствует вступление или заключение, недостаточно связок Речь в основном обращена к собеседнику, но говорящему не всегда удается увлечь

		слушателя своим повествованием.
Елизавета	7	Присутствуют негрубые ошибки, не препятствующие пониманию сюжета (не более 10) или 2-3 грубых ошибки
Дарья	8	-
Мария	5	Сюжет передан с упущением информации, частичное использование прилагательных описания и наречий
Рустам	4	Полное отсутствие вступления и заключения, связок Речь не обращена к собеседнику, не эмоциональна и не выразительна Грубые грамматические и лексические ошибки препятствуют пониманию сюжета
Кирилл	7	Присутствуют негрубые ошибки, не препятствующие пониманию сюжета (не более 10) или 2-3 грубых ошибки
Павел	6	Частично отсутствует вступление или заключение, недостаточно связок Речь в основном обращена к собеседнику, но говорящему не всегда удается увлечь слушателя своим повествованием.
Валерия	8	-
Кристина	7	Присутствуют негрубые ошибки, не препятствующие пониманию сюжета (не более

		10) или 2-3 грубых ошибки
Алена	5	Речь в основном обращена к собеседнику, но говорящему не всегда удается увлечь слушателя своим повествованием Присутствуют негрубые ошибки, не препятствующие пониманию сюжета (не более 10) или 2-3 грубых ошибки
Александр	6	Сюжет передан с упущением информации, частичное использование прилагательных описания и наречий
Владимир	5	Частично отсутствует вступление или заключение, недостаточно связок Присутствуют негрубые ошибки, не препятствующие пониманию сюжета (не более 10) или 2-3 грубых ошибки
Екатерина	8	-

Проведенная диагностика показала, что в ходе повествования обучающиеся справляются с перечислением действий, но не используют связки и переходы между событиями, не используют другие времена, кроме простого прошедшего, не используют сложноподчиненные предложения, не готовят опоры, а зачитывают написанное повествование, не дают ценностных характеристик и не ищут причин произошедшего, не пытаются сделать выводы. Главной ошибкой, совершаемой в процессе наррации, является отсутствие представления отношения к происходящему и героям, эмоциональная и ценностная характеристика явлений. Для восполнения данного дефицита был разработан комплекс упражнений, направленных на формирование нарративной компетенции у обучающихся 8 класса.

2.5.2. Проектирование урока, направленного на обучение нарративному высказыванию

В процессе проектирования уроков по развитию нарративной компетенции решается задача обучения стратегии и тактике нарратива. До начала высказывания ученик должен быть готов к представлению содержания и к его структурному оформлению. Кроме того, часть упражнений была направлена на расширение лексического запаса и грамматического инвентаря, способного сделать повествование ярким и захватывающим.

Для отработки техники нарративу, мы предлагаем обучающимся памятки при работе, которая включает план истории и способы успешного начала, окончания, приемов развития события (ПРИЛОЖЕНИЕ А).

Использование памятки без предварительной отработки навыка не может быть эффективным. С целью восполнения дефицитов были разработаны упражнения. В процессе работы над формированием нарративной компетенции мы шли по пути нарастания трудности: от пересказа прочитанной истории к созданию собственной истории. Совершенно очевидно, что эти виды работы предполагают различную организацию подготовительного этапа. Однако три параметра, которые лежат в основе успешности истории, одинаковы для обоих видов повествования: понимание сюжета и последовательности события, владение языковыми средствами.

Для работы над сюжетной линией необходимо предложить такие задания: выстроить события по порядку следования или создать опору в виде глаголов.

Для связности истории необходимо снабдить обучающихся необходимым набором союзов. Для этого предлагается выполнить задания на заполнение пропусков или соединения частей предложения. Например,

The sequence of events is important; therefore you must use words such as: before, after, then, in the beginning, later, in the end, until, while, during, finally and etc.

List the events referred to in each paragraph.

- 1. At the beginning of the story, four teenagers went for a walk in the woods.*
- 2.*
- 3. Suddenly, they saw a hole in the ground.*
- 4.*
- 5. The next day, they returned with torches.*
- 6.*
- 7. Besides, they told their teacher.*
- 8. In conclusion, experts said they were ancient paintings.*

Известно, что в нарративе важное место занимает описание фона событий, характеристик главных героев. Это придает повествованию напряженность, выразительность, аутентичность. Для развития данных умений можно предложить, например, такое упражнение:

A. The Past Continuous is used in stories to describe the atmosphere, setting, etc. before we describe the main events. Write the backgrounds for the following situations:

- 1. And then suddenly I wanted to find out the truth I was surprised that...*
- 2. Then suddenly she began to cry and before I knew what was the reason, she ...*

B. Past Perfect is used to talk about an action which happened before another past action. Change the sentences according to the model:

Model: I arrived late and didn't hear my sister's story. – By the time I arrived, my sister had already told the fairytale.

Чтобы описать чувства героев, рассказчику так же необходимо владеть определенным инвентарем. Первоначально для расширения активного словаря можно опираться на читательский опыт, на знакомства с хорошими

примерами нарратива. На основе прочитанных историй можно предложить следующее задание:

Underline the words/phrases in each paragraph which describe or suggest the emotions listed below: 1. happiness; 2. fear; 3. surprise; 4. pride.

Ученики должны так же понимать, что для хорошей истории важен не только сюжет, но и яркие образы, которые создаются посредством использования эпитетов, эмоционально окрашенных глаголов и обстоятельств образа действия. Следовательно, учителю необходимо наладить работу по формированию данных умений и по развитию лексического навыка. С этой целью были использованы задания на осложнении простых предложений. Например, *The girl saw the a ghost and screamed. - The little girl saw a scary ghost and screamed at the top of her voice.*

Анализируя разные УМК 8 класса, на примере текста из УМК Spotlight, мы также предлагаем обучающимся поработать с нарративом.

A) List the events referred to in each paragraph.

1. Four teenagers went for a walk in the woods.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
7. They told their teacher.

На этапе речевых упражнений ученики получили задание по созданию рассказа на основе следующего стихотворения.

A BAD DAY

*I overslept and missed my train;
slipped on the sidewalk in the pouring rain;
sprained my ankle, skinned my knees;
broke my glasses, lost my keys;
got stuck in the elevator: it wouldn't go,
kicked it twice and stubbed my toe;
bought a pen that wouldn't write;
took it back and had a fight;
came home angry, locked the door;
crawled into bed, couldn't take any more.*

Данное повествование является типичным примером описания последовательности событий. Для придания ему свойств нарратива обучающиеся должны были выбрать из предложенных техник вступления и заключения ту, которую считают наиболее действенной. Далее была организована работа в группах. Ученики должны были вставить в историю следующие компоненты:

1. set the scene using Past Continuous;
2. add sentences in the direct speech;
3. describe the character's feelings and moods;
4. describing people's reactions to the events.

Завершающим этапом работы стал конкурс историй. Для организации активного слушания обучающиеся получили листы оценивания (ПРИЛОЖЕНИЕ Б), при этом ученикам необходимо было сделать холистическое оценивание без ранжирования критерия, то есть ответить на вопрос утвердительно или отрицательно. Учитель оценивал работы по критериям с использованием шкалы от нуля до двух.

Такой вид работы способствует развитию регулятивных умения по самоконтролю и взаимному контролю. После услышанной истории ученик должен ответить на вопросы: понятен ли был сюжет истории; присутствовали ли описания главных героев и их чувств; ясно ли отношение рассказчика к главным героям; использовались ли разнообразные

описательные структуры или текст состоял из однотипных предложений по модели Subject-Predicate-Object. Безусловно, в данном типе работы можно провести и эмоционально-субъективное оценивание: понравилась ли вам история X.

За контрольным этапом были получены следующие результаты, представленные в Таблице 4.

Таблица 4 – Динамика формирования нарративной компетенции

Обучающийся	В центре рассказа находится событие (1 балл)	История соответствует структуре нарратива (0-2 балла)	В речи присутствуют описательные прилагательные, наречия, сравнения: 6+ – 2 б; 3-5 – 1 б; 0-2 – 0 б. (0-2 балла)	Автор дает ценностную, рациональную или эмоциональную оценку события (1 балл)	Речь обращена к слушателю и легко воспринимается (0-2 балла)	Использует самостоятельно созданные опоры (1 балл)	Языковые ошибки: 7+ ошибок – 0; 4-6 ошибок – 1; 0-3 ошибок – 2 (0-2 балла)
Иван	1	2	1	1	1	1	0
Елизавета	1	2	2	1	2	1	1
Дарья	1	2	2	2	2	1	2
Мария	1	1	1	2	2	1	1
Рустам	1	1	1	1	2	1	0
Кирилл	1	2	2	1	2	1	1
Павел	1	2	0	1	1	1	0
Валерия	1	2	2	2	2	1	1
Кристина	1	2	2	1	2	1	1

Алена	1	1	1	2	2	1	1
Александр	1	2	1	1	1	1	0
Владимир	1	1	1	2	2	1	1
Екатерина	1	2	2	2	2	1	2

Как видно из таблицы, большинство обучающихся освоили навыки нарративного пересказа. Все обучающиеся следовали плану повествования, хотя у некоторых присутствовали отклонения от структуры. Речь участников была обращена к слушателям. Все участники использовали самостоятельно созданные опоры. Большинство рассказов содержали описательные прилагательные и наречия. У 6 из 13 участников в рассказе было более 6 единиц с данным функционалом. Шесть человек дали развернутую оценку событию, семь из 13 предприняли попытку выразить собственное мнение. Таким образом можно утверждать, что результаты контрольного этапа обнаружили динамику развития нарративной компетенции.

Выводы по главе 2

1. Нарративная компетенция является сложным единством различных языковых навыков и речевых умений, которые требуют специально организованной методической работы.

2. Для подготовки к высказыванию необходимо пройти подготовительный этап, который ознакомит обучающихся со структурой повествования, словами-связками, приемами начала и завершения истории, приемами выразительности.

3. Для успешного осуществления наррации необходимо иметь опоры, которые обучающиеся могут подготовить самостоятельно.

4. Для того, чтобы нарратив состоялся как коммуникативное событие, обучающиеся должны быть вовлечены в активное слушание с последующей процедурой оценивания или выражения отношения к повествованию.

5. Знание обучающимися критериев оценивания нарратива делает подготовку к рассказу и осуществление коммуникации более успешными.

6. Краткий период опытной работы не позволяет говорить о формировании у обучающихся нарративной компетенции. Однако контрольный этап показал положительную динамику по большинству аспектов описания.

Заключение

В педагогических и лингводидактических исследованиях по сей день нет общего взгляда на принципы выделения и измерения компетенций. Решением данной проблемы может стать выделение компетенций с точки зрения образовательной цели. Так, способность понимать и порождать нарративное высказывание в данном исследовании получила обозначение термином «нарративная компетенция». Наличие деятельностного компонента в структуре компетенции позволяет описывать ее при помощи глаголов «знать-уметь-владеть». В рамках данного исследования были предложены дескрипторы компетенции и основанные на них критерии оценивания сформированности данной компетенции.

Понимание нарратива как сложного коммуникативного события требует от педагога специальных усилий по формированию нарративной компетенции и создания условий для протекания повествования, имеющего интенциональное, социальное и ценностное значение.

Обзор литературы, посвященной нарративной компетенции, позволил провести инвентаризацию приемов обучения нарративу и спроектировать и провести уроки, направленные на развития данного вида компетенции.

Опытная работа показала, что использование предложенных приемов улучшает качество повествования по нескольким параметрам: выразительность, структура, представленность автора, направленность на слушателя. Вторая сторона нарративной компетенции — понимание нарратива развивалась посредством организации активного слушания и обмена мнениями после прослушивания истории.

В заключении можно выразить надежду, что умение излагать, мотивировать, воздействовать, убеждать, учиться, оценивать и общаться посредством нарратива может стать универсальным умением, которое поможет будущему выпускнику в его образовательной и профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 432 с.
2. Алещанова И.В. Нарратив как культурная модель // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. Т. 4. № 1. С. 38-43.
3. Бейсбекова Ж.Б. Компетентностный подход – новая модель образования // Успехи современного естествознания. 2015. № 1. С. 115-120.
4. Брокмейер, Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.
5. Вайсбурд М.Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 2007, 278 с.
6. Гальскова Н. Д., Гёз Н. Н. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 336 с.
7. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. СПб.: Речь, 2005. 317 с.
8. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2001, с. 125.
9. Греймас, А.Ж. В поисках трансформационной модели / А.Ж. Греймас: перевод Л. Зиминной. — М.: Академ. проект, 2004. 368 с.
10. Дмитриева О.А. Проблематика выделения компетенций в лингвистике // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2015. № 5 (95). С. 51-53

11. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 2011, 248 с.
12. Иванова Н.А., Сахарова А.В., Смирнова Е.Л. Конструирование образа другого в процессе формирования нарративной компетенции // Казанская наука. 2019. № 5. С. 128-130
13. Ирисханова К.М. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 / пер. под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2005. 248 с.
14. Каменская О. Л. Текст и коммуникация: учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1990. 153 с.
15. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения : учеб.-метод. пособие. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
16. Кузнецова О. Ю., Парфенова М. С. Интерактивные формы обучения говорению на иностранном языке // МЯзык. Культура Коммуникация материалы XI всерос. науч. -практ. конф. (с международным участием) / отв. ред. С. А Борисова, И.Н. Соколова. тет. 2018, 13-117 с.
17. Конышева А.В. Нарративная компетенция как неотъемлемая часть профессиональной компетенции переводчика // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 4 (40). С. 12-17.
18. Коротаева Н.Л. О практическом использовании повествования в лингвообразовании профессиональное лингвообразование материалы восьмой международной научно-практической конференции. Нижегородский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации". 2014. С. 51-58.
19. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учеб. пособие для студентов пед.

- колледжей / под ред. В. М. Филатова. Сер.: Среднее профессиональное образование. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 414 с
20. Нырков М. М. Проблема обучения говорению на иностранном языке и способы их решения // Цивилизация знаний: российские реалии : труды 18-й междунар. науч. конф. М., 2017, 247-249 с.
21. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус.яз., 1989. 276 с.
22. Попова К. С. Стратегии компенсаторной компетенции для снятия трудностей иноязычного говорения // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе : сб. науч.-метод. тр / отв. ред. С. С. Куклина. Киров, 2018. 147 с.
23. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2016, 171–176 с.
24. Словарь терминов по философии [Electronic resource]: rw.web.ur.ru/ph_en.html.
25. Федорова, В.П. Нарратив как компонент содержания обучения лингвистов-преподавателей иностранного языка / В.П. Федорова // Язык и культура: проблемы социальной коммуникации и межкультурного диалога: сб. науч. трудов. — Тула, 2003. — Т. 6. — С. 45—50.
26. Федорова, В.П. Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового сознания (английский язык, языковой вуз): автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / М., 2004. 20 с
27. Филатова В.М. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1998
28. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как терапия. М.: Класс, 2001.
29. Шатилов С.Ф., Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. —М.: Высш. школа, 1982, с. 373.

30. Hymes D. H. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Education, 1972. P. 269-293.
31. Labov, W. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience— Three Decades of Narrative Analysis / William Labov and Joshua Waletzky // Oral versions of Personal Experience : A special issue of the Journal of Narrative and Life History / guest ed. by Michael Bamberg. — 1997. — Vol. 7, #1–4. 3–38 с.
32. Nunan D. Second Language Teaching and Learning. Boston, Massachusetts, 1999, 330 p.
33. Pearce B., Cronen, V. Communication, Action and Meaning: The Creation of Social Realities. NY: Praeger, 1980
34. Willingham Daniel T. The Privileged Status of Story. URL: http://www.aft.org/pubseports/american_educator/issues/summer04/cogsci.htm. (Дата обращения 28.06.2020)

ПРИЛОЖЕНИЕ А

A good narrative should consist of:

an **introduction** which sets the scene (place, time, character(s), etc.), creates an interesting mood/atmosphere to make the reader want to continue reading, and/or begins dramatically to capture the reader's attention. A dramatic beginning to a narrative helps to capture the reader's attention and makes them want to continue reading. Sudden or exciting action, description of strong emotions, the use of direct speech and a variety of adjectives, adverbs and verbs may all be used to make the beginning more dramatic.

a **main body** which develops the series of events clearly, gives vivid description of the people/places involved, etc. Vivid description is important when beginning stories. To describe the setting, you may use details involving the scenes to suggest a particular atmosphere (e.g. lapping waves, soft sand = peaceful scene). When describing people/actions, you may use vivid description of emotions, mannerisms, etc. to suggest a particular mood (e.g. "Stunned, she sat down shakily and buried her face in her hands." = shock, grief).

a **conclusion** which completes the story, perhaps in an unexpected way, and may describe people's feelings/reactions, the consequences of what happened, etc.

You may create an atmosphere of mystery and/or suspense by describing a strange character, a dangerous situation, etc.

You can start your story by:

- describing the weather, place, people, etc, using the senses;
- using direct speech;
- asking a rhetorical question;
- creating mystery or suspense;

- referring to feelings or moods;
- addressing the reader directly.

You can end your story by:

- using direct speech;
- referring to feelings or moods;
- describing people's reactions to the events developed in the main body;
- creating mystery or suspense;
- asking a rhetorical question.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Чек-лист взаимной проверки

The story-teller (Name)		
	Yes	No
1. The story is more than 12 sentence long		
2. The speaker addresses the audience		
3. There are descriptive adjectives and adverbs		
4. The plot is clear		
5. The story-teller expresses his opinion of the characters/gives comments on the event		
6. I liked the story		