

Создание авторских элективных программ и курсов: актуальная задача и острая необходимость современного этапа развития языкового образования

Е. Н. Соловова, к. п. н., доцент, г. Москва

Система непрерывного образования в России в настоящее время претерпевает значительные изменения. Это касается как школьного, так и вузовского этапа, а также непосредственно затрагивает систему послевузовского профессионального развития и переподготовки кадров.

Некоторые перемены вполне очевидны, и притом, что реакция на них далеко не всегда однозначна, они находятся на виду и являются предметом открытых дискуссий и споров, в ходе которых, как известно, и рождается истина. К таким переменам можно отнести введение ЕГЭ и новых образовательных стандартов; использование разнообразных форм обучения в школе: экстернат, домашнее и надомное обучение, расширение системы многоуровневой подготовки в вузе, связанной с подписанием Болонской декларации,* и т. д.

Некоторые перемены происходят тихо, исподволь, настолько незаметно, что даже профессионалы, реально вовлеченные в процесс образовательных услуг, не всегда могут определить суть происходящего и часто запаздывают с принятием адекватных ситуационных мер, равно как и с определением собственной позиции по проблеме. К последним можно отнести вопросы по сохранению специфики школ с углубленным изучением иностранных языков.

С введением новых образовательных стандартов и возникновением модели изучения иностранного языка со 2 по 11 классы, с разработкой концепции профильной школы не ясна роль и задача школ с углубленным изучением иностранных языков и то, как уровень их выпускников должен соотноситься с уровнем выпускников профильной школы. Не рассматривая всего спектра проблем, возникающих в данной связи, хотелось бы остановиться на перспективах использо-



вания и необходимости создания широкого спектра программ и учебно-методического обеспечения элективных курсов для обязательного среднего и дополнительного языкового образования. Их можно рассматривать как средство оптимизации и индивидуализации непрерывного языкового образования, эффективности управления учебным процессом в отдельных учебных заведениях, а также на уровне округа, города и т. д.

* В 1999 году в Болонье (Италия) министры образования 29 европейских стран подписали декларацию о создании единого европейского образовательного пространства. Россия присоединилась к числу стран, подписавших Болонскую декларацию, в сентябре 2003 года в Берлине на конференции министров образования (Примечание редакции).

Характеристика современной ситуации преподавания иностранных языков в старших классах школ разных моделей

В настоящее время можно наблюдать явные тенденции к сближению условий обучения иностранным языкам старших школьников в общеобразовательных школах и школах с углубленным изучением иностранных языков. Это проявляется главным образом в сокращении количества аудиторных часов на иностранный язык в сетке расписания в так называемых спецшколах. Механизм данного нововведения довольно прост. Никто ничего не запрещает. Все происходит в соответствии с законом. Просто принимается новая норма максимально допустимой нагрузки школьников в рамках здоровьесберегающих факторов, и инспектор управления образованием дает распоряжение переделать учебное расписание, сократив учебную неделю для старшеклассников на 3–5 часов (в зависимости от ситуации). Поскольку углубление по предмету в спецшколах обеспечивается главным образом за счет *школьного компонента*, на это уходят практически все часы, отпускаемые сверх часов федерального и регионального компонентов стандартов и Базисного учебного плана. Это означает, что администрация школы не может сокращать часы на другие школьные предметы, поскольку тогда возникнет другая проблема – нарушение нормативов стандарта. Остается только один выход – сокращать часы на первый и второй иностранные языки и переделывать расписание.

Однако учителя, учащиеся, их родители не заинтересованы в снижении традиционно высокого уровня языковой подготовки выпускников. Нежелательно терять и наработки по уже созданным учебным разделам и курсам, обеспечивающим углубление не только по иностранному языку, но и общегуманитарному и чисто лингвистическому направлениям.

Решение напрашивается само собой. Необходимо оставить в системе обязательного учебного плана только базовый курс языка и перенести все дополнительные материалы в систему внеклассной работы или дополнительного языкового образования. Учебный день старшеклассников сокращается до 5–6 уроков, а все углубление происходит на элективных курсах, которые проводятся во второй половине дня. При этом школа, учащиеся и учителя не только ничего не теряют, но и приобретают большую самостоятельность и автономию.

Администрация школы может:

- планировать нагрузку только во второй половине дня, исходя из специфики читаемых курсов, потенциальных возможностей учителя, а также его пожеланий, в исключительных случаях для отдельных учителей – в первой половине дня;

- способствовать научно-методическому росту кадров, вовлекая их в разработку авторских программ и курсов, с учетом специфики школы и реальных потребностей отдельных учащихся (элективные курсы в рамках внеклассной работы могут существовать, даже если на них ходят только два-три человека);
- вместо одного-двух направлений углубления, обязательного для всех учащихся 9–11 классов по иностранному языку (курс страноведения, перевода или англо-американской литературы), школа может предлагать целый спектр элективов, рассчитанных на учащихся с разной языковой и общегуманитарной подготовкой, а также с учетом особенностей и потребностей отдельных групп учащихся не только своей школы, но и микрорайона в целом;
- в разработке и проведении курсов с использованием иностранных языков могут принимать участие и другие учителя-предметники. Среди таких курсов могут быть интегрированные курсы иностранного языка и обществознания, граждановедения, МХК (мировая художественная культура), физики и информатики, биологии и экологии;
- чисто языковые курсы по грамматике и развитию отдельных видов речевой деятельности на разных уровнях языковой подготовки (говорения, чтения, аудирования, письма), а также курсы по подготовке к международным и иным экзаменам могут быть перенесены из разряда индивидуальных консультаций в разряд постоянно действующих курсов. Результат таких курсов может и должен быть прогнозируемым при условии, что к курсу составлена грамотная программа с учетом специфики именно данной аудитории.

Учителя могут:

- разрабатывать такие курсы, где их собственные интересы и интересы учащихся пересекаются в плане использования иностранного языка в различных функциях и сферах общения;
 - рассчитывать на большую отдачу курса, поскольку осознанный выбор спецкурса учащимися заведомо гарантирует большую заинтересованность со стороны учащихся в результатах работы;
 - не тратить дополнительные усилия на поиск искусственных путей выравнивания разноуровневых групп, определения специальных типов заданий для тех, кто явно не справляется или не хочет осваивать материал;
 - обеспечивать профессиональный рост с учетом собственных способностей и возможностей.
- Учащиеся могут:
- выбирать элективные курсы по разным профилям с учетом своих возможностей, реальных интересов и потребностей как сегодняшнего, так и завтрашнего дня;

- не выбирать курсы, превышающие минимально необходимый базовый курс иностранного языка;
- самостоятельно планировать свою образовательную траекторию во внеурочное время. Округ и город могут:
- реально координировать усилия школ и отдельных педагогов в рамках создания единого образовательного пространства. Если одна школа не может обеспечить потребности всех групп своих учащихся, согласованные действия и управленческие решения на уровне округа и методистов образования, можно сделать существующие элективы в других школах того же микрорайона доступными и открытыми для тех, кого они могут заинтересовать.

Аналогично складывается ситуация и в профильной школе, где разные профили призваны прежде всего обеспечить базовый (то есть минимальный) уровень овладения иностранным языком для всех учащихся. В рамках гуманитарного профиля можно реализовать лишь незначительное расширение за счет фиксированной сетки часов. Реальное же углубление по предмету обеспечивается за счет разработки и введения набора элективных курсов. При этом данные курсы могут и должны учитывать действительную потребность учащихся разных профильных классов в изучении иностранных языков для своей дальнейшей академической и предполагаемой профессиональной карьеры. Чаще всего, как показывает практика, возникает потребность в интегрированных курсах, где иностранный язык может выступать не только как цель, но и как средство обучения. Элективные курсы иностранного языка для профильной школы могут быть:

- чисто коммуникативными, рассчитанными на достижение углубленного уровня владения иностранным языком как средством международного общения;
- курсами иностранного языка для специальных целей, обеспечивающими овладение как общими и едиными для всех профессионалов основами делового общения на иностранном языке, так и направленными на овладение спецификой профессионального общения на изучаемом языке. Последнее вряд ли целесообразно для школы, поскольку даже в вузах данный тип курсов не следует начинать до того, как студенты овладеют грамотным использованием профессиональной терминологии на родном языке;
- интегративными, обеспечивающими реализацию межпредметных связей на уровне повторения ранее изученного материала по нескольким учебным предметам, изучения нового фактического материала, овладения общими мыслительными операциями и учебно-исследовательскими стратегиями;
- построенные на двуязычной основе, где иностранный язык обеспечивает лишь языковую поддержку предметному курсу.

Таким образом, разрабатывая элективные курсы для профильной школы, мы можем ориентировать их и на контингент специализированных школ и, соответственно, наоборот.

В разработке таких курсов могут принять участие авторы уже действующих УМК, школьные учителя, авторские коллективы, соединяющие школьных и вузовских преподавателей. В последнем случае можно добиться реального воплощения идеи непрерывного образования в системе "школа — вуз" и рассчитывать на разработку курсов, построенных на междисциплинарной основе с учетом потребностей школьников, абитуриентов и всей системы отечественного образования в контексте ее лучших академических традиций.

Однако, как показывает практика, даже те курсы, которые уже созданы в рамках отдельных школ и успешно реализуются в течение многих лет, часто нельзя широко внедрять в практику школьного образования в силу ряда причин. Наиболее распространенной из них является та, что учителя-практики не владеют технологией разработки учебных программ, ориентированных на более широкую, чем собственный класс, аудиторию. Прекрасно владея материалом и методикой преподавания авторского курса, они не могут написать программу так, чтобы она стала руководством к действию коллег, которые сами ее не создавали. Еще труднее разработать систему учебно-методического обеспечения данных программ, а проще говоря, создать учебные пособия на их основе или дать рекомендации по комплексному использованию уже имеющихся пособий с учетом новой специфики.

Притом что программный продукт в образовательном бизнесе считается самым дорогим и самым весомым результатом профессиональной деятельности, трудности его создания порой сильно преувеличены. Дело в том, что для создания программ требуется определенная профессиональная подготовка и опыт, а в их основе лежит вполне конкретное методическое знание, которое просто не всегда является частью профессионального образования учителя в вузе и в системе ИПКРО.

Профессионализм учителей, получивших первую и высшую категорию, не вызывает сомнений. Что касается знаний по теории и практике планирования авторских программ и курсов и их учебно-методического обеспечения, поскольку в настоящий момент данная задача становится как никогда актуальной для широкой учительской аудитории, представляется целесообразным рассмотреть ее основные положения на страницах журнала.

Традиционно в планировании курса и написании учебной программы рассматривают несколько обязательных этапов. Их легко перечислить:

1. Определение адресата.
2. Осуществление системного анализа потребностей потенциальных потребителей данного курса.

3. Формулировка целей курса и их уточнение, сужение и фиксирование на уровне задач.
4. Отбор содержания курса.
5. Создание структурной модели курса.
6. Определение базовых принципов построения учебного взаимодействия учителя и учащихся, типологии учебных заданий.
7. Разработка содержания и форм текущего, промежуточного и итогового контроля.

Каждый из этапов нуждается в отдельном комментарии. Поскольку образовательная ситуация может варьироваться в разных регионах, и учителя могут сталкиваться с необходимостью разработки программ в очень нестандартных ситуациях, рассмотрим весь спектр возможных проблем на уровне системного анализа потребностей.

1, 2. Определение адресата и проведение системного анализа потребностей возможных потребителей данного курса

Зарубежные и отечественные методисты (Yalden Janice, 1995; Nunan David, 1994; Dubin Frauda and Olshtain Elite, 1994; В. В. Сафонова, 2002, Г. А. Китайгородская, 1999; Е. Н. Соловова, 2002 и др.) при изучении реальных потребностей образовательной системы в разработке того или иного курса предлагают отталкиваться от следующих системных позиций. К ним относится определение:

1. Реального социально-политического контекста использования данного иностранного языка в обществе.
2. Возможных моделей использования языка в реальной практике общения в жизни.
3. Потребностей отдельных групп учащихся, обусловленных спецификой учебной среды и реальным опытом изучения языка в прошлом.
4. Потребностей образовательной системы, обусловленных объективными и субъективными факторами ее развития.

Социально-политический контекст использования языка определяется реальным статусом данного языка в мире в целом, в стране и в конкретном регионе. Здесь можно проследить значительные расхождения позиций. Притом что все изучаемые в российских школах иностранные языки имеют статус международных, в ряде регионов России (например, в Калмыкии), как это не покажется странным, английскому языку придан статус одного из официальных языков, что делает его изучение обязательным для всех школьников, а подчас придает ему статус единственного иностранного языка. В некоторых регионах, в силу их географического положения или ряда других социально-экономических причин (наличия больших национальных диаспор, традиционных связей с

конкретными европейскими странами, совместных производств и т. д.), английский язык не столь приоритетен и скорее будет изучаться как второй иностранный язык.

В некоторых школах и вузах иностранный язык выступает рабочим языком учебного общения, где все курсы читаются только на этом языке, независимо от того, является ли лектор носителем этого языка. Исключительное использование иностранного языка как средства обучения объясняет и характеризует ситуацию работы в смешанных интернациональных классах, что также является вполне реальным для некоторых учебных заведений или для ситуаций, в которых могут оказаться учителя, читающие некоторые специальные курсы.

Учет данных факторов позволит решить целый комплекс учебно-административных задач: обосновать необходимость создания иноязычного курса для конкретной учебной ситуации; предусмотреть реальность выделения дополнительных финансовых фондов для оплаты труда учителя, а также возможности увеличения учебных часов на данный курс не только за счет школьного, но и регионального компонента стандарта.

Возможные модели использования языка в реальной практике общения. Данный этап предварительного исследования близок первой позиции. Однако здесь необходимо знать наиболее распространенные модели использования данного иностранного языка в стране в целом и в конкретном регионе для того, чтобы потенциально расширить круг возможных пользователей, или для того, чтобы создать такой курс, который содержательно и структурно-оптимально восполняет имеющиеся лакуны в реальной иноязычной образовательной среде. *В данном случае речь идет о том, что потенциальными пользователями создаваемых курсов могут быть не только учащиеся этого учебного заведения и их родители, но и более широкий круг лиц, проживающих в этом районе.*

В настоящее время наиболее распространенными моделями использования иностранных языков считаются следующие.

Образовательная модель. Иностранный язык и определенный уровень овладения им может стать основой или препятствием для:

- продолжения образования в старшей школе того или иного типа или модели;
- поступления в вуз, где иностранный язык является одним из вступительных экзаменов;
- поступления в аспирантуру по завершении вуза, где иностранный язык не требовался исходно как обязательный экзамен для всех абитуриентов;
- участия в школьных и университетских образовательных обменах;
- получения обучающих стажировок за рубежом;
- обучения по международным программам в Рос-

сии, где обучение идет на иностранном языке и по завершении которого выдаются два диплома: диплом российского образовательного учреждения и соответствующего зарубежного учебного заведения.

Профессионально-карьерная модель. Владение иностранным языком на определенном уровне коммуникативной компетенции может играть далеко не последнюю роль в плане получения интересующей профессиональной позиции и карьерного роста специалиста. Вместе с тем определенные рабочие вакансии имеют ряд особых требований к уровню владения иностранным языком и общекультурной подготовки своих кадров. Очевидно, что, разрабатывая курсы иностранного языка для данной модели, необходимо сочетать знание специфики использования общеразговорного иностранного языка и специфики профессиональной тематики и проблематики общения наряду с учетом специфики этических и профессиональных норм поведения, принятых в той или иной корпоративной или профессиональной культуре, для нужд которой создается курс.

Данная позиция, на первый взгляд, может показаться нерелевантной для задач разработки школьных курсов иностранного языка. Однако, учитывая сроки введения элективных курсов, а это происходит на этапе старшей, профильной школы, стоит серьезно подумать о том, как предпрофильная подготовка школьников может помочь им в выборе профессии, сократит стрессовые ситуации при переходе от одной модели использования языка к другой в реальной практике общения на нем в жизни.

Информационно-модернизационная модель. Современное общество характеризуется как постиндустриальное, информационное, динамично меняющееся. Трудно переоценить роль иностранных языков в использовании современных информационных технологий, в том числе и в умении осуществлять навигацию в сети Интернета, пользоваться электронной почтой, работать с двуязычными электронными каталогами в библиотеках, читать инструкции к приборам и новым приспособлениям и реально действовать на их основе, в том числе и на производстве. Умение обрабатывать информацию на иностранном языке можно отнести и к чисто академическим умениям, что еще раз доказывает, что грань между различными моделями использования иностранных языков в реальной жизни может быть очень размытой.

Определение потребности отдельных групп учащихся, обусловленных спецификой учебной среды и реальным опытом изучения языка в прошлом. Для создания рабочей программы это условие крайне необходимо. Однако ответы на две предыдущие позиции (определение социально-политического контекста изучения иностранного языка и

возможных моделей его использования) заметно сужают задачу.

Любой учитель, который дает консультации и проводит дополнительные или частные уроки, знаком с технологиями определения пробелов и сильных сторон своих учеников. В практике частных занятий это знание часто получается эмпирически и имплицитно, может лишь косвенно повлиять на характер учебных занятий. При создании учебных программ для системы образования тщательность данного исследования может предопределить судьбу всего курса. На данной стадии планирования можно порекомендовать использование таких методов исследования, как:

- проведение устных интервью и опросов (коллег, учащихся, родителей, иных заинтересованных групп);
- составление и обработка письменных анкет;
- определение реальных проблем на уровне знаний, а также навыков и умений учащихся посредством использования контрольных срезов.

Однако при разработке курса надо учитывать не только потребности учащихся, но и потребности самой образовательной системы или образовательной среды, обусловленных объективными и субъективными факторами ее развития.

В данном случае необходимо знать, какие формы обучения реально заявлены в учебном заведении и насколько они обеспечены программами именно для данного типа учебных взаимоотношений учителя и учащихся. Как показывает практика, заявляемые формы домашнего, экстернатного или иных нетрадиционных для российских школ форм обучения далеко не всегда бывают реально обеспечены учебными программами по предметам с учетом специфики такой модели учебного взаимодействия. Вместе с тем потребность в таких программах бывает очень высока.

Второй аспект учета потребностей образовательной среды в использовании конкретного курса связан с анализом:

- желаемой тематики этого курса;
- его продолжительности;
- особенностей учащихся, для которых он необходим, в том числе и по мнению учебного заведения;
- его возможной интеграции с другими курсами, разработанными и читаемыми другими коллегами.

Очевидно, что если все элективные курсы в системе общего среднего образования выполняются за счет школьного компонента, то школа и потребители ее услуг могут быть заинтересованы не только в продолжительных и углубленных курсах, но и в наборе краткосрочных или нетрудоемких курсов. Такие курсы, построенные на модульной основе, могут в совокупности обеспечить значительное разнообразие углубления, но при этом не приведут к перегрузке учащихся. Школа может предлагать на выбор несколько углубленных и продолжительных курсов, рассчитанных на

год или даже на два года: курс англо-американской литературы, курс технического перевода, культуроведения США и Австралии, гидов-переводчиков и т. д. Но в этом случае каждый отдельный ученик может выбрать лишь один, максимум два курса. Одновременно можно и нужно разрабатывать ряд краткосрочных курсов, рассчитанных на четверть или полугодие. В таком случае каждый ученик может освоить и наиболее нужный ему длительный курс и составить комбинацию из нескольких более дискретных модульных курсов. Желательно, чтобы курсы были кратны одному и тому же числу, например 16. В этом случае модульные курсы можно планировать на 16, 32, 72 часа соответственно (годовой курс при расчете одной пары в неделю равен 72 часам, следовательно, полугодовой курс займет 32 часа и т. д.). У студента появляется реальная возможность за год пройти один 72-часовой курс, или два 32-часовых курса, или четыре 16-часовых курса. В ряде школ уже сегодня ученики 10–11 классов могут бесплатно изучать три спецкурса, при этом два из них являются обязательными. Чем шире набор предлагаемых курсовых программ, разных по объему, но при этом сочетающихся по трудоемкости, тем больше возможностей для маневра существует в выборе индивидуальных учебных траекторий для всех участников учебного процесса (учащихся, учителей и администрации).

3. Формулировка целей курса и их уточнение, сужение и фиксирование на уровне задач

Очевидно, что любая деятельность только тогда эффективна, когда понятны ее стратегические цели и тактические задачи. На уровне стратегии программа может опираться на существующие образовательные стандарты, федеральные и региональные программы. Более того, это одно из обязательных условий. При этом курс может иметь и собственные цели, которые тем не менее не расходятся с общепринятой в настоящий момент философией образования.

При этом практика показывает, что иногда авторские программы опережают федеральные стандарты и программы в понимании новой парадигмы и перспектив развития языкового образования. Так было с программами В. В. Сафоновой по английскому языку для школ с углубленным изучением иностранных языков (1997). Новый проект еще не утвержденного государственного стандарта во многом идет вслед за тем, что было прописано в программах и даже воплощено в УМК уже 10 лет тому назад. Но это случай уникальный, скорее подтверждающий мысль о том, что нет правил без исключений, чем обратное.

Гораздо труднее бывает прописать задачи курса, которые, с одной стороны, уточняли бы формулировку целей, а с другой стороны, обеспечивали бы яс-

ность в плане планируемого результата и тех ожиданий, которые данный курс призван обеспечить. Именно грамотно сформулированные цели и задачи курса обеспечивают эффективность всех последующих шагов автора по разработке программы, создания ее учебно-методического обеспечения. Это не просто формальное требование, а осознанная необходимость. Причем важно не просто имплицитно понимать эти задачи, но и уметь их эксплицитно выразить в лаконичной и понятной не только автору, но и всем пользователям форме, соотнести с планируемым результатом на уровне конкретных количественных и качественных показателей.

4. Отбор содержания курса

Отбор содержания предполагает отбор отдельных элементов на уровне фактических знаний, языка, речи, а также фактического / содержательного и социокультурного материала. При этом можно предложить следующий подход к последовательности действий.

1. Вначале предварительно формулируются и отбираются тематические разделы курса.
2. В рамках отобранной тематики выделяются проблемы для обсуждения или ситуации общения.
3. На основе отобранных ситуаций и проблем составляется лексико-грамматический каркас тем.
4. Выделяется языковой и речевой материал для активного и пассивного усвоения или, иными словами, ядро и периферия учебного общения, то, что А. А. Леонтьев (2000) называет принципом "мини-макс".
5. Темы и разделы пересматриваются, выстраиваются в логической последовательности, в случае необходимости происходит их перегруппировка, укрупнение или конкретизация, а иногда и отказ от использования конкретных содержательных блоков.
6. Вместе с языковым и речевым материалом уточняется содержание и принципы отбора социокультурного материала.
7. Отбирается литература и тексты, источники визуальной и информационной поддержки курса, в том числе виды изобразительной наглядности и видеоматериалы, ресурсы Интернета и т. д.

5. Создание структурной модели курса

По важности данный шаг сопоставим с формулировкой целей и задач курса. Удачно выбранная структура, сочетающаяся с задачами и содержанием курса, может значительно повысить образовательный и практический эффект всего проекта. Чтобы выбрать наиболее подходящую структуру, учителю необходимо знать, какие варианты имеются у него в распоряжении. Обозначим лишь некоторые из них.

Линейная структура предполагает, что все темы подаются линейно, то есть последовательно. При этом усвоение каждого последующего раздела опирается (или не опирается) на предыдущий.

Образцом такого типа программ и пособий можно считать классические грамматики, где разделы и темы не повторяют друг друга, имеют логику расположения, но не всегда предполагают повторение пройденных разделов в единой связи.

Модульная структура. В основе этой технологии лежит идея смешанного программирования, совмещенная с идеей блочной подачи учебного материала (блоки, дозы, сетки, мини-курсы). Каждый раздел или тема рассматриваются как автономные мини-курсы. Они могут изучаться в любой последовательности (некоторые из них можно просто пропускать, если в них нет необходимости). Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Концентрическая модель предполагает цикличность изучения, возврат к ранее изученному материалу и его углубление за счет расширения спектра обсуждаемых проблем или проигрываемых ситуаций общения.

Образцом такого типа курсов можно считать курс русской литературы в школе, когда разные произведения А. С. Пушкина и других писателей изучают с 5 по 11 класс, каждый раз с иной степенью обобщений и установления связей на уровне формирования всего комплекса литературоведческих умений в целом.

Матричная модель является практически полным антиподом линейной. В такой модели каждый раздел, как в математической матрице, тем или иным образом связан со всеми остальными и сам воплощает их в той или иной форме.

Сюжетная модель строится вокруг единых персонажей книги и эксплуатирует те житейские ситуации, в которые данные герои попадают. Сюжет может быть вполне стандартным и незатейливым, даже без завязки, кульминации и развязки, не нести принципиальной содержательной оригинальности. Так было в учебниках английского языка для общеобразовательной школы, где учащиеся на протяжении всех лет обучения жили с семьей Стоговых и выступали свидетелями их вполне обывденной жизни. Сюжет может быть и очень сложным, с элементами детективного жанра, как это наблюдается в учебнике "Happy English.ru".

б. Определение базовых принципов построения учебного взаимодействия учителя и учащихся, типологии учебных заданий

Очевидно, что новые акценты в трактовке целей современного образования, основной из которых можно считать формирование социально-политической и коммуникативно-информационной компетенций, связанных с готовностью к решению любых возникающих проблем социокультурного, академического и профессионального характера, неразрывно связаны с потребностью внесения определенных изменений в процесс учебного взаимодействия учителя и учащихся. В данной связи при планировании курса представляется целесообразным изучить несколько вопросов, а именно:

- какие формы работы и типы заданий могут оптимизировать процесс образования;
- как можно обеспечить необходимый и достаточный уровень автономии учащихся;
- каковы современные требования к учебно-методическому обеспечению курса.

Последние два вопроса будут рассмотрены в отдельной статье, посвященной способам усиления степени автономии учащихся. В данном случае можно ограничиться лишь определением тех режимов и форм работы, а также типов упражнений, которые прямо или косвенно фиксируются в программах в таких разделах, как: "Принципы обучения", "Формы работы на уроке", "Мини-практикум", "Проектная работа" и т. д., где определяются роли и действия учителя и учащихся в ходе совместного учебного взаимодействия.

В учебно-методической литературе много исследований посвящено анализу эффективности различных форм работы на уроке и во внеурочной деятельности. Вряд ли можно утверждать, что данный вопрос еще недостаточно разработан и в свете новых требований современной парадигмы образования. Проблема заключается не в том, что набор форм работы невелик, а в том, что в реальной практике учителя по-прежнему нечасто варьируют даже те формы работы, которые уже считаются "обязательной классикой".

Для того чтобы определить свое отношение к данной проблеме и то, насколько разнообразны используемые вами или вашими учителями формы работы, ознакомьтесь с приведенными ниже вопросами и подумайте ответы на них:

- Каково процентное соотношение *фронтальной, парной, групповой и индивидуальной* работы на ваших занятиях? Всегда ли оно одинаково? Часто ли у вас бывают уроки, построенные целиком на фронтальной работе? Чем это объясняется?
- В чем вы видите преимущества и недостатки парной и групповой работы на уроке? В каком случае их использование абсолютно необходимо?

- Как может учитель обеспечить эффективность парной и групповой работы? Всегда ли это требует дополнительных средств обучения, если да, то каких и почему? Приведите примеры.
- В каких случаях вы используете индивидуальную работу, и чем определяется ее содержательная и формальная сторона?
- Как бы вы объяснили отличие групповой и проектной форм работы? Каковы традиционные продукты проектной деятельности ваших учащихся? Используете ли вы проектную работу на уроке или это всегда связано с выполнением домашнего задания / внеурочной исследовательской деятельности? Каковы возможные сроки выполнения проектов и чем они определяются?
- Каковы требования к методической организации проектной деятельности? Требуется ли данная работа серьезного мониторинга со стороны учителя? Почему?
- Какие проекты – индивидуальные, парные, групповые – пользуются наибольшей популярностью у ваших учеников, регулируете ли вы количество авторов проекта? Чем это объясняется?
- Как часто на ваших занятиях используются такие формы работы, как диспуты, мини-конференции, круглые столы, интервью, стендовые доклады, защиты проектов, общение через компьютер в режиме чата и т. д.?
- Вы смогли бы объяснить коллегам разницу между организацией диспута и круглого стола, конференции и докладов? Как часто вы сами участвовали в подобных формах работы?

Очевидно, что каждая форма работы имеет свои достоинства и недостатки. Очевидно и то, что фронтальная форма работы по-прежнему является доминирующей в практике учебной деятельности. Вместе с тем использование парной и групповой работы значительно повышает продуктивность урока и обеспечивает активность каждого ученика, увеличение времени его реальной речевой практики.

Несомненно и то, что нельзя реализовать самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность обучаемых без широкого внедрения проектной работы. При этом “материальный” продукт данной деятельности не следует ограничивать традиционными письменными докладами, газетами, рефератами и т. д. Спектр проектной деятельности может быть широк и разнообразен, включая:

- сценарии, программы, аннотации, либретто и видеозаписи учебных спектаклей;
- видеointервью и репортажи;
- очные и заочные экскурсии и буклеты к ним;
- анкеты для социологических опросов и графики, обобщающие полученные результаты;
- индивидуальные и коллективные веб-сайты, с широкими возможностями использования гипертекста;
- компьютерные журналы с включением изображения посредством цифровых фото / видеокамер;
- сложные тематические коллажи;
- дистанционное взаимодействие с разными школами в своем городе и далеко за его пределами в рамках общей тематики исследования;
- комплексные курсовые работы, построенные на реализации межпредметных связей, выполненные на двуязычной основе;
- исследования, построенные на сравнительном анализе различных аспектов родной культуры с моделями культурного развития других стран; и т. д.

Обязательным условием реализации проектной деятельности можно считать:

- определение интересной тематики проектной работы, ограничивающей рамки и направления исследования, с одной стороны, и достаточно широкой для “маневра” в ее пределах, с другой;
- степень готовности учащихся к осуществлению данного вида деятельности, то есть сформированность необходимых и достаточных информационно-коммуникативных умений, связанных с получением и обработкой информации, а также с умениями работать самостоятельно и в группе, планировать собственную деятельность, следить за соблюдением намеченных сроков выполнения отдельных этапов работы;
- наличие методических рекомендаций и памяток-инструкций по осуществлению различных типов проектных заданий, разработанных коллективом педагогов в соответствии с едиными требованиями учебного заведения к содержанию и форме оформления / представления однотипных проектов;
- мониторинг данной работы, осуществление необходимых (но не избыточных) консультаций и проведение текущего и промежуточного контроля в процессе проектной деятельности со стороны учителя.

Для эффективного использования проектной деятельности в процессе обучения можно порекомендовать всем учителям школы и вуза, использующим ее в своей деятельности, объединить усилия и заполнить следующие таблицы. В совокупности разработанный материал поможет унифицировать требования раз-

личных преподавателей к оформлению, содержанию, срокам исполнения однотипных заданий, создаст необходимый уровень опор как для учащихся, так и для самих педагогов и сделает данную работу более эффективной и целенаправленной.

Таблица 1

Проектные задания		
для 1–2 учащихся	для 2–5 учащихся	для 5 и более учащихся
<ul style="list-style-type: none"> · постер · коллаж · стихи · эссе · доклад / реферат · мини-исследование и его вербальное или графическое представление · вопросы, викторины, кроссворды, упражнения, составленные учащимися 	<ul style="list-style-type: none"> · веб-страницы · компьютерные программы · стенгазеты · опросы, интервью · видеофильмы · экскурсии 	<ul style="list-style-type: none"> · спектакли · концерты · конференции · круглые столы · телемосты

Таблица 2

Тип задания	Кол-во участников проекта	Время на выполнение	Этапы	Методическое обеспечение каждого этапа	Параметры / критерии оценивания
1. Постер	1–2	1 день / урок	1	<ul style="list-style-type: none"> • тема • задача • образцы выполнения • памятка-инструкция 	<ul style="list-style-type: none"> • оформление • содержание • время сдачи
2. Газета	3–5	2 недели	3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тема, список групп, сроки консультаций, образцы, памятка 2. Консультация по предварительным материалам 3. Критерии оценивания 	<ul style="list-style-type: none"> • содержание • оформление • время сдачи

Таблица 3

Класс / курс	Тема	Моно / межпредметный (указать предметы / дисциплины)	Типы заданий
5	Земля в период Великих географических открытий	<ul style="list-style-type: none"> • география • история • изо • иностранный язык • информатика 	<ul style="list-style-type: none"> • викторины • карты • доклады • газеты • конференции

Говоря о типологии учебных заданий, при разработке курса необходимо учитывать:

- соотношение учебных / коммуникативных / аутентичных заданий;

Справка

Учебное задание / упражнение – чаще всего это такое упражнение, в ходе выполнения которого *формируются, закрепляются или контролируются*:

- языковые навыки (лексические, грамматические, фонетические);
- навыки, лежащие в основе рецептивных и продуктивных речевых умений: техника чтения, упражнения на развитие речевого слуха, прогнозирование, выделение главного и второстепенного, догадка по контексту, фиксирование информации в разных формах записи, подготовка тезисов ответа и т. д.

Коммуникативное задание / упражнение – это такое задание, в ходе которого происходит реальный обмен информацией между участниками общения. В основе коммуникативного задания, как правило, лежит “информационный пробел” (information gap), когда каждый участник общения не владеет всей полной информацией и для успешного выполнения задания или решения проблемы вынужден задавать вопросы или делиться собственной информацией с партнерами по общению. При этом характер общения может быть:

- абсолютно спонтанным / неподготовленным;
- частично подготовленным;
- заранее подготовленным;
- воспроизводить типичные ситуации учебного, социально-бытового, межкультурного общения.

Аутентичное задание – это такое задание, которое моделирует реальные жизненные ситуации, при этом оно может быть или не быть учебным / коммуникативным. Так, например, можно рассказать анекдот только для того, чтобы развлечь аудиторию, снять напряжение. В данном случае смех уже является искомым результатом, пересказывать анекдот по цепочке — бессмысленно и глупо. Можно прочитать массу рекламных проспектов только для того, чтобы сделать вывод о том, что ни один из них вас не устраивает (при этом объяснять свой отказ далеко не всегда необходимо), а можно просто листать иллюстрированный журнал, чтобы найти нужную картинку для открытки или смешной тематической газеты.

- степень их смысловой значимости и проблемности;
- степень предполагаемой автономии / самостоятельности учащихся при их выполнении (на уровне выбора последовательности, полноты / глубины / формы выполнения заданий, интерпретации различных смыслов, форм отчета и т. д.);
- процентное соотношение моно- и полифункциональных / моно- и многоуровневых заданий;

Справка

Монофункциональное упражнение – упражнение, которое направлено на формирование конкретного языкового навыка или речевого умения (списывание слов, заучивание правил, заполнение пропусков, составление словосочетаний, раскрытие простых скобок и т. д.).

Полифункциональное упражнение – упражнение, в процессе выполнения которого происходит одновременное формирование / повторение / контроль нескольких смежных языковых и речевых навыков (чтение / аудирование с одновременным выписыванием нужной информации, трансформации текста, нахождение ошибок без указания типа ошибки и т. д.).

Моноуровневое задание – это задание, где нельзя изменить степень сложности (языковой, речевой, социокультурной).

Многоуровневое задание – задание, где можно изменять степень сложности, делая его более или менее трудным в содержательном, языковом, речевом и социокультурном отношении в зависимости от полноты его выполнения или характера предлагаемых к нему опор.

- возможность использования разнообразных режимов при работе с одним и тем же упражнением (фронтальной, групповой, парной, индивидуальной).

7. Разработка содержания и форм текущего, промежуточного и итогового контроля

Хорошая учебная программа не может не определять заранее предполагаемый результат учебной деятельности и не соотносить цели курса с форматом и содержанием контроля. Только в том случае, если мы заранее знаем, ЧТО и КАК будем проверять в конце курса, мы сможем рационально спланировать весь процесс обучения и предоставить необходимый уровень автономии учащимся, разделить с ними ответственность за конечный результат учебного труда.

При разработке данного раздела программы стоит продумывать не только формат экзамена, дать образец экзаменационного билета или даже перечень всех вопросов экзамена, но и обозначить параметры и критерии оценивания ответа.

Справка

Параметры оценивания – это то, что мы оцениваем (точность выполнения задания, лексическое и структурное разнообразие речи, фонетические навыки, логику, артистизм и т. д.).

Критерии оценивания – это то, как мы это оцениваем.

Тем не менее стоит заметить, что сам факт разработки параметров и критериев оценивания не будет автоматически гарантировать единства и однозначности в выставлении оценок разными учителями, работающими по курсу. В основе данного заявления лежит опыт работы в жюри всероссийских олимпиад, заведования кафедрой методики, где к экзамену были разработаны не только параметры и критерии оценивания ответов, но и ключевые слова-термины, по наличию или отсутствию которых можно было бы судить о качестве ответа. Тем не менее разные преподаватели за один и тот же ответ, руководствуясь одними и теми же документами, выставляли баллы, близкие порой как день и ночь. Это еще раз подтверждает мысль о том, что надо не просто создавать систему критериев

для оценивания деятельности, но и учитывать пользоваться этими критериями учителей и самих учащихся. Не даром, для того чтобы стать судьей в спорте или экзаменатором в системе международных экзаменов, надо пройти отборочный тур на умение оценивать в соответствии с действующими требованиями в данной системе контроля, а в разных системах в их основе могут лежать разные критерии и даже параметры.

Хочется надеяться, в данной статье мы дали ответы на те вопросы, которые могут возникнуть у учителя при разработке учебных программ. Если же у вас возникнут дополнительные вопросы, направляйте их в адрес редакции журнала, и мы ответим на них на страницах следующих номеров.

Список литературы

1. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986
2. Сафонова В. В. Программы по английскому языку для 1–4, 5–9, 10–11 классов. – М.: Просвещение, 1990.
3. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. – М.: Еврошкола, 2001.
4. Соловова Е. Н. Программа базового курса методики преподавания иностранных языков // Преподаватель. – 2000. – № 3.
5. Соловова Е. Н. Программа курса гидов-переводчиков. – М.: Просвещение, 2000.
6. Dubin Frauda and Olshain Elite. Course Design. – CUP, 1994.
7. Nunan David. Syllabus Design. – OUP, 1994.
8. Yalden Janice. Principles of Course Design for Language Teaching. – CUP, 1995.