

ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
Институт иностранных языков
Россия, г. Рязань, ул. Свободы 46
Общая педагогика, теория и методика обучения иностранным языкам

УДК 42(07)+681.1
ББК 81.432.1-7+32.973

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО, ВУЗОВСКОГО И НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры германских языков и методики их преподавания
В.А. Крючков

Аннотация

В настоящей статье раскрывается сущность проектной работы, как учебно-познавательного вида деятельности направленного на реализацию принципов интеграции в обучении на всех этапах обучения иностранному языку. Интеграция рассматривается как учебная стратегия и принцип организации учебного процесса, направленного на развитие коммуникативной компетенции. Использование проектной работы обеспечивает интеграцию мыслительных стратегий, интеллектуальных умений в процессе выполнения реальных коммуникативных заданий. Проектная работа имеет трансдисциплинарные функции и свойства. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам не может полностью обеспечить аутентичности познавательной деятельности и, следовательно, аутентичности коммуникативного опыта без использования проектной работы.

Ключевые слова

Проектная работа, интеграция, интегрированный, интегративный, межпредметные связи, трансдисциплинарные связи, коммуникативность, коммуникативная компетентность, иностранный язык, учебно-познавательная деятельность, учебные стратегии и приемы, умения, аутентичность

О необходимости создания интегрированных и интегративных курсов свидетельствуют многочисленные публикации [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 28 и др.]. При этом под первым термином понимается любого рода содержательное объединение двух или более предметов в один или явно выраженная реализация межпредметных связей за счет пересекающихся тем, понятий, проблем и

т.п. Во втором случае акцент смещается не на готовый объединенный курс, а на некое внутреннее стремление, при решении частных задач, к объединению предметных перспектив, картин мира, речевых умений (используемых при работе с любой учебной дисциплиной), а также к расширению ассоциативного поля обучающихся за счет интеграции предметных и внепредметных знаний. Реализация этих установок требует определенной методической системы как совокупности принципов и приемов работы. С точки зрения интеграции учебного процесса необходимы способы и приемы работы, выходящие за рамки отдельной дисциплины, объединяя, т.е. интегрируя, в единое целое учебно-познавательную деятельность. В частности, большими возможностями интеграции обладает такой вид учебной деятельности, как проектная работа. Перекочевавшая из других методик, проектная работа все чаще используется преподавателями и разработчиками учебников иностранных языков, базирующихся на принципах коммуникативно-интерактивного подхода (Хатчинсон, Фрайд-Бут, Гуд, Джискомбе, Райлли, Ноласко, Уорд, Уитни и др.).

Настоящая статья носит обзорный и теоретико-практический характер. Ее целью является анализ и обобщение опыта применения проектной работы в учебных программах, выявление психолого-методических характеристик и, на их основе, определение интегративного характера этого вида деятельности. Для теоретического обоснования данного вида деятельности мы обратимся к некоторым исследованиям в области прикладной лингвистики и лингводидактики. С нашей точки зрения проектная работа обладает интеграционным потенциалом, так как способствует интеграции учебного процесса на различных уровнях и помогает определить суть интеграции и интегративности, как с позиции общей дидактики, так и с позиции частной методики.

С целью изучения возможностей проектной работы и популярности этого приема, было проанализировано большое количество методической литературы и учебных пособий по английскому как второму и иностранному языку. Однако прежде чем приступить к их анализу, необходимо дать краткое определение

понятию интеграция и интегративность, чтобы иметь более полное представление об интеграционном потенциале проектной работы как методического приема и вида учебной деятельности. Для этого воспользуемся теорией уровней интеграции (7), которая отвечает на самый главный вопрос: что интегрировать? Согласно этой теории, существует девять уровней интеграции:

1. Интеграция новых знаний в сложившуюся когнитивную структуру.
2. Интеграция тематических блоков и всего содержания вокруг понятий (концептов) и обобщений.
3. Интеграция на уровне пересечения различных картин мира.
4. Интеграция на уровне жанров письменной речи (дискурса).
5. Интеграция на уровне видов речевой деятельности.
6. Интеграция на уровне языковых функций.
7. Интеграция на уровне методических подходов.
8. Интеграция на уровне познавательной деятельности.
9. Интегрирование программы любого гуманитарного курса с программой по иностранному языку как пример межпредметной интеграции.

В русле этой позиции интегративный подход и уровни интеграции реализуются в рамках конкретного учебного предмета (иностраный язык) через структуру урока, формулировку целей и заданий, выбор приемов и методов работы. Все эти уровни пересекаются и взаимодействуют в различных пропорциях, выступая ведущими или второстепенными в зависимости от конкретной учебной ситуации¹.

К настоящему времени проектная работа получила наибольшее распространение в современных зарубежных учебных пособиях, построенных на принципах коммуникативно-интерактивного подхода. В них интегрируются современные педагогические идеи о развитии умений и навыков, о мотивации и релевантности обучения, а также об общеобразовательных ценностях. В последнюю группу, помимо развития инициативы, независимости познания, воображения, самодисциплины, сотрудничества, исследовательских навыков,

можно также отнести формирование общей коммуникативной компетенции, межпредметных умений, многомерного восприятия действительности, кросс-культурной грамотности и др. По утверждению Т. Хатчинсона проектная работа “не является новой методикой” [24. С. viii]. Преимущества этого вида учебной деятельности традиционно использовались в преподавании таких предметов, как математика, физика, география, история, хотя в арсенале средств и приемов обучения иностранным языкам проектная работа – методическое новшество!

По мнению Т. Хатчинсона [23, 24], автора учебников “Hotline” (1991) и “Project English” (1995), проект предоставляет учащимся возможность “использовать изученные на уроке языковые формы для составления письменных высказываний о своей жизни” [24. С. vii], “говорить и писать о важных для их жизни вещах” (23, стр.i), “выразить собственные идеи, чувства и интересы...” [23. С. iii]. К. Джискомби, Т. Райлли, Р. Ноласко, авторы курса “Streetwise” [25], добавляют, что проектная работа “помогает ликвидировать разрыв между изучением языка и его использованием” [25. С. 5]. Д. Фрайд-Бут, в свою очередь, отмечает, что проект расширяет сферу применения коммуникативных умений, приобретенных в классе [21]. А. Уорд и Н. Уитни [34] характеризуют проектную работу как “идеальную для учащихся возможность использовать английский язык творческим, лично-значимым способом, который дает им истинное чувство достигнутого” [34. С. 4]. Размышляя о роли проектной работы в структуре каждого тематического раздела, Л. Блантон и Л. Ли [16] поясняют, что она призвана обеспечить концептуальное и речевое обобщение изученной темы. Большинство авторов полагает, что проект побуждает обучаемых к комплексному использованию знаний о реальном мире для того, чтобы создать информационно значимый и лично релевантный речевой продукт на английском языке. В этой связи Т. Хатчинсон говорит о возможности реализации межпредметных связей посредством выполнения проектного задания, которое требует информационного заимствования из других областей знаний.

Обратимся к примерам.

Урок-проект 6 на тему “Животные”.

Мини проект 1 – “Животные”:

- 1) Найдите картинку с изображением какого-либо животного. 2) Поместите ее в свою папку. 3) Опишите ее.

Мини-проект 2 - “Мои страхи”:

- 1) Каких животных вы боитесь? 2) Составьте анкету по образцу. 3) Проведите опрос в классе. 4) Проанализируйте результаты опроса. 4) Создайте таблицу, показывающую, каких животных боятся одноклассники. Вложите анкету и таблицу в папку.

Мини проект 3 – “Рассказ Милли”:

Идет работа по чтению текста рассказа-комикса “Микки, Милли и Мут”. После рассказа предлагаются различные языковые и речевые задания. Далее формулируется проектное задание: 1) Напишите диалог для рассказа Милли и вложите в папку для проектов. Объедините роли Микки и Милла. 2) Инсценируйте диалог.

Мини проект 4 – “Мое любимое животное”:

- 1) Узнайте как можно больше о любимом животном из различных источников. 2) Напишите : а) о месте обитания, б) о том, что животное потребляет в пищу, в) о том, когда оно питается, г) о том, как оно находит себе пищу.

(“Project English”, часть 1, стр. 61-72)

Проект на тему “Загрязнение окружающей среды”.

Узнайте, как загрязнение окружающей среды влияет на ваш город или страну. Подготовьте плакат по этой проблеме.

(“Project English”, часть 3, стр. 75)

Проект по теме “Памятники старины: Стоунхендж”.

Во многих странах можно найти развалины древних построек. Напишите путеводитель по некоторым древним развалинам на территории вашей страны. Проиллюстрируйте ваш путеводитель картинками, диаграммами, картами.

(“Project English”, часть 3, стр. 98)

Первое отличие проектной работы от обычного задания этапа речевой практики заключается в том, что она предполагает иную форму оформления мыслей и идей. Итоговое устное или письменное высказывание оформляется в виде плаката с иллюстрациями, схемами или диаграммами, т.е. создается многоформатный нелинейный текст. Второе отличие заключается в том, что для подготовки задания требуются разнообразные источники вербальной и невербальной информации. Соответственно, третье отличие в том, что выполнение проектного задания занимает гораздо больше времени, чем построение обычного высказывания.

Из примеров видно, что проектная деятельность может выступать, *во-первых*, как творческое коммуникативное задание на этапе речевой практике в

виде монологического или диалогического высказывания, устного или письменного, с использованием вербальных и невербальных средств оформления речи; *во-вторых*, как творческое коммуникативное задание по определенной тематике, продолжающее этап речевой практики; *в-третьих*, как исследование возникшей в ходе обучения проблемы, связанной или не связанной с практическими целями; *в-четвертых*, как форма проведения урока (что перекликается с лабораторными работами по химии физики, биологии); *в-пятых*, как прием, задание или составная часть курса, обеспечивающее целостность учебной программы, когда вся программа строится вокруг проектной работы, и каждый урок нацелен на развитие тех навыков, умений и знаний, которые необходимы для выполнения проекта. В этом случае проект является либо финальной работой, либо выполняется параллельно с работой над языком и речью в классе. По отношению к таким курсам в зарубежной методике применяется понятие “project approach”. Обычно такой курс делится на тематические проекты, причем каждый проект может быть разбит на несколько мини-проектов по подтемам и растягиваться на целый урок или цикл уроков. Соответственно, проектно-ориентированный курс характеризуется приемами проблемного, эвристического обучения, балансом индуктивных и дедуктивных методов работы над языком, учетом разнообразных интересов аудитории, градацией трудностей. Примером программы, где проектная работа является связующим и организующим звеном, может служить упомянутый выше курс для подростков “Project English”, в котором каждый тематический раздел завершается проектом.

Естественно предположить, что содержательная сложность проекта зависит от этапа обучения. Например, на начальном этапе обучения характерны задания-проекты, отличающиеся тематической простотой и личностным характером информации:

Проект “Ваша жизнь”.

Используя письмо Сю в качестве образца, напишите письмо о себе и адресуйте его одному из лиц, проживающих на Виктория Роуд. Поместите письмо в свою папку. Проиллюстрируйте свой проект фотографиями людей и предметов из вашей жизни.

(“Hotline”, elementary student’s book, стр. 8)

Из другого примера проектного задания ясно, что обсуждаемая тематика позволяет учащимся узнавать много нового об окружающем мире:

Тема проекта “Поэтические плакаты”.

Этап 1. Чтение текста о характеристиках и правилах японской стихотворной формы “хайку”. Чтение стихотворений.

Этап 2. Чтение фрагмента стихотворения-определения Адриана Генри “Любовь это ..” и работа с ним по вопросам учителя. ...

Этап 3. Учащиеся работают в группах, где каждый участник должен предложить собственное определение одного из предложенных понятий: Дружба.... Свобода.... Ненависть... Школа.... Жизнь... Работа продолжается до тех пор, пока не иссякнут все идеи. Учащиеся редактируют свои тексты и пытаются создать собственное стихотворение-определение. Таким образом цель – создать поэтический плакат с текстом стихотворения и разнообразными иллюстрациями к нему.

(“Streetwise”, стр. 108)

Проект по теме “День Святого Валентина”.

Есть ли у вас идея по поводу подарка на день Святого Валентина? Какого-нибудь особенного подарка? Изготовьте плакат с рисунками на основе своей идеи, поместите рядом сопроводительный текст и будьте готовы выступить перед классом с комментариями. Проголосуйте за наиболее романтическую идею.

(“WOW”, часть 3, стр. 94)

Безусловно, тематика проектной работы может быть как простой, так и достаточно сложной, требующей знание фактологического материала. Удачным в этом плане является учебник А. Маклина “Profile UK” (1993). Отличительная черта пособия в его лингвострановедческой направленности, о чем можно судить по названиям разделов, например: королевская семья, британский парламент, национальные парки Великобритании, образование в Великобритании, религия в Великобритании и т.д. Наличие подобной тематики как никогда требует комплексных, творческих приемов работы для интериоризации культурно-значимой информации. Так, по завершению первого раздела – “королевская семья” – обучающимся предлагается следующий проект [30. С.4]:

Соберитесь в небольшую группу и приготовьте газетный репортаж о визите двух членов Британской королевской семьи в вашу страну или город.

Определите, кто именно из королевской семьи сделал визит. Подумайте о продолжительности их пребывания и причинах визита.

Решите, какое количество статей и фотографий вы намерены включить в газету. Определите, какие аспекты визита (выступление, официальная церемония, посещение школы, больницы или какой-нибудь семьи, их стиль одежды) вы собираетесь осветить.

Найдите подходящую информацию, которая поможет при написании статьи (например, информация о посещении страны или города каким-нибудь высокопоставленным представителем или главой иностранного государства).

Напишите статью, заголовки, выберите фотографии или нарисуйте картинки и подпишите под ними титры.

(“Profile UK”, стр. 4)

Неотъемлемой частью современных курсов для взрослых становится выполнение проектного задания. Например “Мультикультурная мастерская: программа по чтению и письму» (Блантон и Ли, 1994) или курс английского языка для работников гостиничного и туристического бизнеса “High Season” К. Гардинга и П. Гендерсона (1994). Тематика проектов последнего вращается вокруг данной сферы деятельности, и блок развиваемых навыков, умений и компетенций отражает специфику ситуации общения. Прикладной характер, релевантность и профессиональная значимость изучаемого языка и развиваемых умений перекликаются с принципиальными положениями коммуникативной и интерактивной методики и вновь приводит нас к понятию интеграции. В данном случае, интеграция выражена в синтезе имеющихся знаний и профессионального опыта с профессионально-значимым учебным процессом².

Говоря о дидактических условиях и организационно-методических характеристиках проектной работы, можно, не прибегая к иерархии, назвать следующие требования:

- 1) наличие конкретного задания и понимание учащимися целей и задач;
- 2) достаточное время для выполнения проекта в зависимости от его степени сложности: от нескольких минут на уроке до нескольких уроков, недель, месяцев;
- 3) выполнение работы в классе и дома;
- 4) выполнение работы индивидуально или в малых группах;
- 5) свободный доступ к различным материалам: словарям, учебникам, справочникам, газетам, журналам и т.п.;
- 6) наличие оборудования, принадлежностей и инструментов: ножницы, линейки, фломастеры, клей, бумага, ватман и т.п.;
- 7) использование различных умений, например, в чтении, письме, говорении, аудировании, переводе, устной презентации, рисовании и др.;

8) наличие выбора – обучающиеся сами определяют способ выполнения задания, для чего в тексте инструкции помещаются советы по выполнению проекта;

9) отсутствие жесткого контроля со стороны учителя в процессе выполнения проекта;

10) отчетность в виде устных презентаций или выставки работ;

11) финальный продукт имеет не только речевую (вербальную), но и материально-осязаемую (невербальную) форму (плакат, фотографии, график, видеоряд);

12) правильное распределение времени и усилий для предотвращения общей академической перегрузки.

В первом приближении проектная работа отличается от обычного речевого задания, по крайней мере, по пяти позициям: 2, 6, 9, 10, 11. В отношении некоторых позиций существует полемика. Так, К. Джискомби, Т. Райлли и Р. Ноласко считают, что использование проектных заданий эффективно для среднего этапа обучения, когда сформированы основные навыки и умения. Однако Хатчинсон убежден, что проектные задания могут быть и на начальном этапе, где, помимо практических целей, необходимо развитие умений правильно отбирать, характеризовать и размещать информацию. При этом не следует запрещать использование учащимися родного языка в процессе работы, так как обучающиеся отличаются высоким уровнем мотивации и сосредоточенности и конечный результат будет представлен на изучаемом языке. Другие авторы предлагают выполнять проекты даже на родном языке с элементами изучаемого языка, комментируя, что основной целью является приобщение обучающихся к самому виду деятельности, сотрудничеству, а также повышение мотивации и побуждение к самоактуализации. Противоположную позицию в этом вопросе занимает Дж. Добсон [20. С. 102]. Рассматривая дидактические условия проектной работы, Дж. Добсон полагает, что она эффективна и полезна только тогда, когда учащиеся говорят на изучаемом языке.

Логично выделить три основных этапа проведения проектной работы: совместное планирование в аудитории (стимул, начальная дискуссия, спор по теме, определение целей проекта, выбор стратегии или метода работы), выполнение (консультации с преподавателем, внеаудиторная работа над языком, отбор, создание и организация материалов, работа в группах) и выступление (отчет, анализ, комментарии, советы, оценка и т.д.).

Конкретными методами работы при составлении обучающимися финального речевого продукта (устного, письменного, графического, аудиовизуального) могут быть:

- использование собственных знаний и убеждений;
- работа с соответствующей англоязычной литературой, прессой и сбор информации для оформления плакат;
- просмотр художественных фильмов с целью выявления палитры мнений по данному вопросу;
- интервьюирование или беседа со специалистами (с использованием или без использования аудио или видеотехники) во время посещения различных учреждений или по телефону;
- проведение наблюдений с последующими анализом и выводом;
- анкетирование или проведение опроса и мини-исследования для написания статьи;
- работа в Интернет с целью сбора, анализа и размещения информации;
- участие в англоязычных телеконференциях по образованию, социологии, истории, религии и др.

Финальным речевым продуктом может быть:

- материально выраженный результат: плакат, папка материалов и т.д.;
- индивидуальная или совместная устная презентация;
- “презентация-защита” проекта;
- проведение разработчиками проекта ролевой игры;

- презентация видео или аудио материалов по теме исследования;
- написание эссе, сочинения, заметки, рекомендаций, плана, программ и т.п. с последующим “изданием” копий для членов группы;
- создание материалов для размещения на домашней страничке в Интернете.

Вышесказанное позволяет выявить подходы к классификации и типологии проектных видов деятельности. Проекты могут быть классифицированы по:

- 1) *методу работы* (индивидуальные, парные, групповые, совместные);
- 2) *видам учебно-познавательной деятельности* (исследовательские, обобщающие, экспериментальные, творческие);
- 3) *затраченному времени* (мини-проекты, краткосрочные, долгосрочные);
- 4) *месту в учебном плане* (тематические, проблемные);
- 5) *степени взаимодействия с другими областями знания и подходами к анализу* (предметно-ориентированные, интегрированные, интегративные, межпредметные и кросспредметные).

Т. Хатчинсон (24) поясняет, что проектная работа лучше других видов деятельности реализует три принципиальных положения коммуникативного подхода, а именно:

- * учет уровня мотивации, т.е. как обучающиеся относятся к заданию;
- * учет релевантности, т.е. как обучающиеся относятся к изучаемому языку;
- * учет образовательных ценностей, т.е. как учебная программа по языку сочетается с общим образовательным развитием обучающихся.

В первом случае дается ответ на важнейшую педагогическую проблему – развитие *позитивной мотивации* как фактора успешности обучения. Проектная работа мотивирует, потому что она увлекает, дает возможность для самовыражения, является активным способом общения, развивает чувство достигнутого. “Учащиеся пишут о своей жизни – их доме, семье, городе, желаниях и стремлениях, собственном исследовании интересующих их тем. Учащиеся имеют воз-

«... возможность сообщать миру о себе» [23. С. Viii]. Мотивация внутренне присуща проекту, исходит из собственного интереса и потребности в самоактуализации обучающихся, так как они решают, какое содержание выбрать и в какую языковую форму его облачить. Обучающийся имеет возможность использовать языковые навыки в новой ситуации, в которой скрыты известное и легко предсказуемое, незнакомое и непредсказуемое [21. С. 8]. Речевая деятельность приобретает характер естественной коммуникации, выступая как активное средство познания и решения конкретных задач, например: сбор информации, создание картинок, диаграмм, графиков, изготовление аппликаций, разработка текстов и визуальных опор, проведение интервью и мини-опросов, изготовление аудиозаписей. Таким образом, проектная работа – *это научение через создание реального продукта, имеющего, помимо речевой, материально-осязаемую форму.*

Во втором случае в педагогический объектив попадает проблема *релевантности* изучаемого предмета, в данном случае английского языка, реальным потребностям обучающихся. «Иностранный язык», по мнению Хатчинсона, «часто представляется как отдаленная, нереальная вещь» [24. С. viii]. Это оказывает негативное влияние на общую мотивацию, так как мешает учащимся видеть релевантность языка по отношению к их жизни. Проектная работа ликвидирует этот разрыв за счет интегрирования изучаемого языка в собственную структуру коммуникативной компетенции, новых познавательных стратегий в структуру собственного когнитивного опыта, интегрирования разнообразных речевых умений для проведения исследования в других знаниевых сферах, привлечения необходимой информации из различных предметов, придания надпредметного и полипредметного характера своему коммуникативному продукту. Именно на этом уровне происходит коммуникативная обработка и сортировка разнообразной информации. Кроме этого, проектная работа устанавливает тесную взаимосвязь между языком и культурой. Хатчинсон поясняет, что «целью изучения иностранного языка является организация общения между двумя возможными культурами» (24, стр. viii). Английский язык нужен не толь-

ко для того, чтобы рассуждать об особенностях англоязычных стран; он должен быть средством сообщения миру о *собственной этнической и индивидуальной культуре*. Иными словами, изучение языка должно быть социально и индивидуально значимым и, следовательно, релевантным.

В третьем случае речь идет об интеграции на уровне содержания и общеучебных целей, т.е. о реализации такого принципа, который требует, чтобы процесс изучения языка и содержание общения на языке способствовало общекультурному развитию, повышению эрудиции и придавал когнитивную значимость учебной деятельности. Прежде всего, здесь важна парадигма *образовательных ценностей*, таких как развитие “инициативы, независимости, воображения, самодисциплины, сотрудничества, необходимых исследовательских навыков” [24. С. ix]. Этот вид деятельности, по мнению А. Уорд и Н. Уитни [34], важен тем, что обучает *обмену мнениями, критике, взаимопомощи, самостоятельности (автономии) и информационной содержательности высказывания*. Важной стороной коммуникативных заданий становится *содержательная непредсказуемость*. Ввиду того, что учащиеся обладают разным учебным стилем и темпом, возникает необходимость в индивидуализации обучения. Возможность индивидуального выполнения проекта позволяет решить эту педагогическую проблему. Во-вторых, в группу образовательных ценностей следует также добавить развитие *метакогнитивных умений и умений в рефлексивной деятельности*. Многие зарубежных пособия вводят соответствующие виды деятельности в структуру урока, побуждая обучающихся к анализу стиля и методов учебной деятельности на изучаемом языке. Например, в конце каждой темы учебника “Hotline” [25], после выполнения проектной работы предлагается задание “Learning Diary”, что буквально означает “Учебный дневник”. Учащиеся должны ответить на вопросы: *Что вы изучили в данном разделе? В какой степени вы достигли поставленных целей? Просмотрите свои работы. Какие ошибки вы сделали и почему? Обсудите свои результаты с другими членами класса*. Именно наличие и развитие метакогнитивных умений создают общеди-

дактические предпосылки интеграции в обучении. Проектная работа позволяет перейти от декларации этих ценностей к их практике.

В-третьих, проектная работа побуждает к *кросс-предметному подходу*. Это означает, что учащиеся должны иметь предусмотренную планом урока возможность использовать на уроке английского языка знания, полученные на других предметах. Будучи тематически ориентированным, проектное задание призвано востребовать не только личностную информацию, но и широкую лингвострановедческую, литературоведческую, музыкальную, искусствоведческую, философскую и другую информацию, обеспечивая многомерное понимание действительности и роли языка как элемента культуры. Следовательно, в группу образовательных ценностей можно отнести (а) умение переносить знания из других дисциплин и способы работы с ними, (б) умение видеть их взаимосвязь, видеть предметное в межпредметном, моносистемное в полисистемном, частное в общем, единичное в целом. Таким образом, важной чертой проектной работы является ее *интегрирующий потенциал*. Явно прослеживается *внутренняя лингвистическая интеграция*, т.е. интеграция языковых функций. М. Финокьяро считает, что интегрированный подход позволяет обучать смешанным в реальном мире *коммуникативным функциям* в рамках речевого акта, указывая на то, как речь используется в ежедневных ситуациях, например для извинения, похвалы, запроса информации, аргументации и т.д. [14]. Аутентичность освоения иностранного языка заключается в интегрированном использовании всех его функций для достижения поставленной задачи. Интеграция присутствует в проектной работе также на уровне *видов речевой деятельности*, когда от учащихся требуется комплексное использование умений в чтении, письме, аудировании, говорении, переводе. Интеграция осуществляется на *уровне интеллекта, аффекта и психомоторики*, во многом определяющие общепедагогические параметры коммуникативно-интерактивного подхода.

Помимо учета уровня мотивации, релевантности и образовательных ценностей, нам представляется необходимым добавить два других принципиаль-

ных положения коммуникативного подхода, которые реализуются посредством проектной работы и которые характеризуют две сферы методических споров по проблемам преподавания иностранного языка: 1) аутентичность и 2) ученическая автономия. При выполнении проекта реализуются, по крайней мере, следующие виды аутентичности: языковая аутентичность, аутентичность поставленной задачи, аутентичность события, аутентичность личного опыта, информационная аутентичность или аутентичность содержания.

Проектная работа позволяет по-иному решить проблему ученической автономии и ответственности за свое научение. По мнению А. Мейли (1996) “проектная работа, по своей сути, возлагает индивидуальную и коллективную ответственность на самих студентов. Автономия становится фактом жизни”. Автономия в обучении означает также осознание обучающимися целей обучения и рациональных способов их достижения.

Итак, проектную работу можно использовать в различных курсах с самой широкой ориентацией. Д. Ф. Бут [21] предлагает классификацию проектов по принципу от простого к сложному: мотивирующие задания как краткосрочные мини-проекты (*short-term projects, mini-projects* – ограниченные пространством класса), длительные, полномасштабные проекты (*long-term, major projects* – выход за пределы класса) и исследовательские проекты (*case studies*). Проект проходит три организационных этапа: планирование, выполнение, подведение итогов работы и отчет по ней. Иными словами, проект начинается в классе, выходит во внешний мир и возвращается назад в класс. На всех трех этапах роль учителя не указывать, что делать, а советовать и консультировать [21. С. 6]. Ответственность за языковую и коммуникативную практику естественным образом переходит к самим обучаемым.

Анализ сути проектной работы показывает, что проектная работа в основном используется в зарубежных пособиях, рассчитанных для обучения английскому языку в стране изучаемого языка, когда обучающиеся находятся в англоязычной среде, где использование изучаемого языка полностью аутентично.

Адаптацией этого положения к условиям русскоязычной среды может стать, с одной стороны, заранее организованные беседы с преподавателями, владеющими английским языком, и носителями языка, работающими в данном учреждении или в каких-либо других (фирмы, библиотеки, туристические агентства, представительские организации и др.) [22], а с другой, работа с англоязычными источниками информации – книгами, журналами, аудио и видео материалами, электронной почтой, Интернет и т.п. Важным педагогическим фактором выступает внутренняя и внешняя мотивация, стремление к самовыражению и желание выполнить проект.

Выше говорилось, что проектная работа вытекает из структуры урока, программно-тематического содержания, и ее выполнение занимает много времени. Естественно предположить, что работа над проектом (в рамках проектно-ориентированного подхода) идет параллельно с изучением языка в аудитории. Следовательно, текущие занятия должны иметь своей целью выработку навыков и умений, необходимых для эффективного выполнения проекта, т.е. обнаруживать прикладной характер. Сознательно-коммуникативный подход требует интеграции всех видов речевой деятельности для эффективного развития навыков и умений и всегда предполагает градацию трудностей, поэтапность и нарастание, развитие аналитического и критического мышления. В начале выполнения проекта практически невозможно предвидеть лингвистический контекст и структурировать работу с ним. Важно заранее определить тематику содержания, основные навыки и умения, требуемые для работы с ним. Необходимо выстроить некую последовательность в изучении языка, нужна определенная схема. Д. Фрайд-Бут (1996) предлагает уровневый подход к проектной работе, который показывает, как пересекаются речевые умения, как определенные умения используются более интенсивно, чем другие на некоторых этапах проекта, как умения развиваются по уровням, как логично переходить к проекту и к его этапам. Основа проекта – навыки и умения в аудировании, говорении, чтении и письме, развиваемые в зависимости от целей проекта, а также метакогнитивные

умения. В этом будет заключаться синхронизация и гармонизация учебного процесса.

Предпосылки использования проектной работы как приема и вида учебной деятельности, предполагающего развитие общеучебных ценностей и умений, заложены в ряде теоретических работ в области прикладной лингвистики. По большому счету можно с уверенностью постулировать, что они логично характеризуют современную концепцию лингводидактики, в основу которой, по нашему мнению, положены принципы гуманного подхода к обучению, коммуникативности, интерактивности, межкультурной коммуникации, поликультурного образования, формирования иноязычной картины мира.

Так, современные подходы к обучению и изучению иностранного языка (коммуникативно-интерактивный, сознательно-коммуникативный, межкультурная коммуникация, социальный и др.) подчеркивают важность сотрудничества обучающихся как мотивирующего фактора. основополагающим принципом является не только создание условий для межличностного общения, социализации, но и для личностной вовлеченности, индивидуального развития, приобретения опыта и формирования ценностей и убеждений, связанных с речевым поведением. Это переходит в более широкое понятие *гуманистического*, или *гуманного* подхода к обучению, суть которого – выявление человеческих интересов; система мышления и деятельности, где преобладают человеческие интересы; приверженность такому стилю преподавания, который развивает человеческую культуру. Гуманистическая педагогика оперирует такими понятиями, как чувства (личные эмоции и эстетическая ценность), социальные отношения (дружба, сотрудничество, поддержка), ответственность (важность общественного мнения, критики, коррекции), интеллект (знания, разум, понимание, тренировка ума, сознательный контроль) и самоактуализация (развитие личностных качеств и уникальности) (Э. Стивик, 1996)³. Результаты методической анкеты среди преподавателей школ показывают, что наибольший интерес учащихся вызывают такие виды практических заданий, которые, помимо достиже-

ния чисто учебных целей, создают позитивную атмосферу в классе, формируют уверенность в себе и доверие к другим, побуждают к самоактуализации⁴.

В итоговом документе-отчете Совета Европы [13] отмечается, что коммуникативный подход в значительной степени *направлен на обучаемого*. Его цель состоит в том, чтобы *заинтересовать обучаемых* в изучении иностранного языка посредством *накопления и расширения их знаний и опыта*. Этот подход привлекает обучаемых путем сосредоточения на *интересующих обучаемых темах* и предоставления им *возможности выбора текстов и задач* для достижения целей программы. Коммуникативная способность обучаемых развивается через их вовлечение в решение широкого круга *значимых, реалистических, имеющих смысл и достижимых задач*, успешное завершение которых доставляет *удовлетворение и повышает их уверенность в себе*.

Структура коммуникативной способности, или компетенции рассматривалась многими (Ладло, 1962; Карролл, 1968; Хаймс, 1972; Паулстон, 1992; Канали и Суэйн, 1980/1984; Бакман, 1980 и др.). Ван Эйк (1986) суммирует их следующим образом:

(а) лингвистическая компетенция, т.е. “знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания”;

(б) социолингвистическая компетенция, т.е. “способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией” (контекст – кто ведет общение с кем, о чем, где, с какой целью – определяет выбор языковых форм);

(в) дискурсивная компетенция, т.е. “способность понять и достичь связности (когерентности) отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях”;

(г) стратегическая компетенция, т.е. способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании языкового кода пользователем;

(д) социокультурная компетенция, т.е. “некоторая степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется [изучаемый] язык”;

(е) социальная компетенция, т.е. желание взаимодействовать с другими и уверенность в себе, а также “умение поставить себя на место другого (эмпатия) и способность управлять социальной ситуацией”⁵.

С позиций современных требований к уровню владения иностранным языком учебная программа не будет полной, если она не предполагает комплексное развитие всех компонентов коммуникативной компетенции. С точки зрения коммуникативного обучения иностранному языку необходимы методы и приемы, позволяющие осуществлять интегрированное формирование данных компетенций. Одним из таких приемов является проектная работа. Естественно, что некоторые компетенции носят обслуживающий характер по отношению к другим, и при выполнении проекта эти компетенции функционируют комплексно, хотя и в разных пропорциях.

У. Литтлвуд [28] определяет четыре характеристики или цели коммуникативных заданий, которые положительно влияют на изучение иностранного языка, а именно: 1) обеспечить целостность умения (total skill или whole-task practice); 2) усилить мотивацию; 3) способствовать естественному процессу научения; 4) создать такой контекст, такую ситуацию, которая поддерживает научение. По его мнению “коммуникативная деятельность открывает возможность для позитивных взаимоотношений среди обучающихся, а также между обучающимися и учителем” [27. С. 18]. Динамика взаимоотношений помогает “гуманизировать” учебный процесс и создать такую атмосферу, которая поддерживает усилия обучающегося. С точки зрения практической методики, данные положения учитываются при выработке целей и структуры урока, учебных заданий и инструкций к ним, в поведении обучающего и обучающегося. Проектная работа эффективно реализует вышеупомянутые теоретические установки.

Любой подход к обучению иностранному языку опирается на определенные теоретические взгляды касательно природы языка. Язык необходим для

общения, общение есть всегда взаимодействие в различных формах – с собой, с другими, с окружающей действительностью. Помимо структурального, функционального взгляда на язык, существует также и интеракциональный подход к определению сути языка. Согласно этой позиции (Дж. Ричардс и Т. Роджерс, 1995), язык – это средство реализации межличностных отношений и выполнения социальных контактов между людьми. Язык понимается как инструмент, помогающий создавать и поддерживать социальные отношения. Интеракциональные теории концентрируют внимание на структуре действий, поступков, обсуждения и взаимодействия, присущих речевому обмену. Таким образом, интерактивность определяет суть общения. Это, в свою очередь, предполагает межкультурную коммуникацию, которая находится в гипонимических отношениях к понятию межличностной коммуникации. Проектная работа, как вид деятельности, лишь моделирует ситуацию взаимодействия на межличностном уровне и позволяет определить реальный уровень коммуникативной компетенции.

Теории языковых функций (Халлидей, 1975), коммуникативной природы языка (Виддоусон, 1978), четырех аспектов языковой компетенции (Канали и Свейн, 1980), интеракциональных моделей языка подтверждают наличие лингвистических предпосылок (Ричардс и Роджерс, 1995) методического выбора проектной деятельности как приема для развития иноязычных навыков и речевых умений, а также для развития отношений и системы ценностей.

Итак, проектная работа - это вид учебной деятельности, целью которого является создание реального продукта, имеющего, помимо речевой, материально-осязаемую форму, и который может быть услышан, прочитан, показан, рассмотрен, обсужден и т.д. Проектную работу можно использовать как прием в различных курсах с самой широкой ориентацией. Проект возможно рассматривать как часть курса, построенного таким образом, чтобы дать учащимся возможность самостоятельно исследовать ту проблему, которая возникла у них в ходе обучения. Помимо практических целей в видах речевой деятельности раз-

виваются различные межпредметные умения, связанные с учебно-познавательной и исследовательской деятельностью, межличностным и межкультурным общением. Именно межпредметные умения (основной методологический фактор интеграции), по нашему мнению, выступают в качестве основного средства реализации интегрированного и интегративного обучения. К ним относятся такие умения, как:

- решать частные познавательные задачи с использованием различных предметных перспектив;
- решать межпредметные познавательные задачи, разных видов;
- видеть взаимосвязь и взаимозависимость между законами, фактами, событиями, явлениями, проблемами;
- устанавливать, предвосхищать и объяснять причинно-следственные связи явлений, процессов и проблем с помощью знаний из нескольких учебных предметов;
- систематизировать и обобщать разнопредметные знания и предметные перспективы об общем объекте/ вопросе изучения;
- применять умения, характерные для общепредметных видов учебной деятельности (расчетно-вычислительные, изобразительно-графические, лабораторно-практические, коммуникативные и др.) при решении задач требующих их переноса;
- составлять многостороннюю характеристику научной или производной проблемы изучения или понятия (например, причины миграции населения мира или дитерриториальности) и др.

Будучи одним из видов межпредметных комплексных заданий, проектная работа включает учащихся в сложную обобщающую деятельность, требующую всего комплекса познавательных (интеллектуальных, аффективных, психомоторных) действий и более простых межпредметных умений. Размышляя о дидактических условиях формирования межпредметных умений учащихся, Т.К. Александрова выделяет семь позиций: 1) систематическая самостоятельная

деятельность по осуществлению межпредметных связей и их осознанию; 2) формирование с помощью внутрипредметных знаний гибких, систематизированных, мобильных предметных знаний как опорных для межпредметного синтеза; 3) варьирование индуктивных и дедуктивных межпредметных познавательных задач, ситуаций “от частного к общему” и “от общепредметного к конкретно-предметному”; 4) сочетание поэлементной отработки познавательных действий (актуализации, широкого переноса и обобщения) и синтезированной, обобщающей деятельности, требующей их комплекса; 5) выработка обобщенных ориентиров (содержательной основы, операционных и мотивационных) в осуществлении межпредметного переноса и обобщения; 6) переход от репродуктивных действий на основе межсистемных ассоциаций к творческим действиям на основе механизма активного мышления при решении задач “предметного анализа через межпредметный синтез” (С.Л. Рубинштейн); 7) использование аналогичных по содержанию и структуре действий межпредметных познавательных задач, обеспечивающих двойной перенос и закрепление способов широкого положительного переноса и межпредметного обобщения, лежащих в основе формируемых умений.

В этом плане проект становится своего рода одним из дидактических условий формирования межпредметных (интегрированных и интегративных) умений.

В заключение следует сказать, что проектная работа ни коим образом не вытесняет традиционные приемы работы и виды заданий, а наоборот придает им новое организационное содержание. Проект - это прием, потому что по-новому организует обучение. Проект - это задание, потому что поставлена учебная задача. Проект – это метод, потому что предполагает четкую последовательность учебных действия, заданий и упражнений и опирается на принципы личностно-ориентированного и коммуникативно-интерактивного подходов к обучению иностранному языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ В ряде работ говорится о способах и путях интеграции, например, о слиянии, вставке, синхронизации, гармонизации (4). В данной статье мы намеренно уходим от обсуждения этого вопроса.

² Идеи проектной деятельности, но под другим названием, отражены и во многих других пособиях, например: учебник Т. Карвер и С. Фотинос “A Conversation Book. English in Everyday Life” (1994) вместо термина проектная работа вводит название “Community Activities”, что буквально переводится как “Работа в микрорайоне”; учебник “ОК” Д. Болтона, К. Оксендена и Л. Петерсона (1995) также использует этот прием, но под названием “Now you are here” (“И вот вы здесь”): обучающиеся получают задания разговаривать с Британцами вне класса, на улице, в магазинах, просматривать телепередачи или слушать радио и т.д.; серия видео-курсов “The ABC News ESL Video Library” использует такие названия, как: REACH OUT! INTERVIEW TASK! WRITE ON IT! MINI-RESEARCH! RESEARCH! FINAL TEAM TASK! Практически все задания вбирают в себя характеристики проектной работы.

³ Подробно эти идеи изложены в книге Г. Москович “Забота и соучастие в классе иностранного языка” (1978).

⁴ Актуальным в этом направлении явилась публикация книги “Classroom Dynamics” (22), в которой авторы дают методические рекомендации по созданию положительной атмосферы группы, интересы и качества которой составляют предмет общения, например: понимание различий в учебной стили, осознание способов работы в группе, сильные стороны группы, индивидуальный вклад, способы преодоления конфликта мнений, стереотипов и кризиса в группе, эмпатия к другим, развитие чувства принадлежности к группе, уверенности, доверия, соучастие и компромисс и т.д.

⁵ Придерживаясь культурно-ориентированного варианта коммуникативного подхода, Б. Томалин и С. Стемплески (1994) предлагают следующие аспекты

содержания коммуникативных ситуаций: распознавание культурных образов и символов, работа с продуктами культуры, исследование культуры быта, изучение поведения как выражение культуры, средств коммуникации, культурных ценностей и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Творчество учителя и методическая наука // Иностранные языки в школе. 1988, №4, с. 9.
2. Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Тезисы докладов четвертых рязанских педагогических чтений 4-5 февраля 1997. Рязань, 1997.
3. Лиферов, А.П. Глобальное образование - путь к интеграции мирового образовательного пространства.
4. Кейс Р. Интеграция учебного плана: Раздаточные материалы международной конференции “Образовательные стандарты как основа создания учебных планов и программ”. Рязань, 1994.
5. Колкер Я.М., Лиферов А.П., Устинова Е.С. Организация учебного процесса в глобально-ориентированной школе. Рязань, 1995.
6. Коложвари, И. и Сеченикова, Л. Как организовать интегрированный урок? /Журнал “Образование” №4-5, 1996.
7. Крючков В.А. Программа по английскому языку. Рязань. РГПУ, 1997.
8. Крючков В.А. Интеграция учебного опыта. Текст доклада на международной конференции по глобальному образованию. Нью-Йорк, 1995.
9. Методические рекомендации по интеграции в процессе обучения. Под редакцией М.И. Денисовой. Рязань, 1991.
10. Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании. Тезисы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1993.

11. Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании. Тезисы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1994.
12. Теория и практика глобального образования. Рязань. РГПУ, 1994.
13. Шейлз, Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет Европы Пресс 1995.
14. Шепель Э.Н. Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку. ИЯШ №1, 1990.
15. Allright, D. и Bailey, K. M. Focus on the Language Classroom. Cambridge University Press, 1994.
16. Blanton, L.L. и Lee, L. 1994. The Multicultural Workshop. A reading and writing program. Heinle & Heinle Publishers, USA.
17. Bolton, D., Bowen, M., Oxenden, C. и Peterson, L. 1995. OK. Oxford Intensive English Course. Oxford University Press.
18. Bykova, N. Project Work. /The best of the English Page. The British Council, Russia, 1997.
19. Carver, T.K. и Fotinos, S.D. 1994. A Conversation Book. English in Everyday Life. Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs, New Jersey, USA.
20. Fredericks, A.D., Meinbach, A.M. and Rothlein, L. Thematic Units: An Integrated Approach to Teaching Science and Social Studies. HarperCollins College publishers. USA, 1993.
21. Fried-Booth, D.L. 1996. Project Work. Oxford University Press.
22. Hadfield, J. 1996. Classroom Dynamics. Oxford University Press.
23. Harding, K. и Henderson, P. 1994. High Season. English for the Hotel and Tourist Business. Oxford University Press.
24. Hutchinson, T. 1995. Project English. Oxford University Press.
25. Hutchinson, T. 1991. Hotline. Oxford University Press
26. Giscombe, C., Reilly, T. и Nolasco, R. 1994. Streetwise. Oxford University Press.
27. Gude, K. и Nolasco, R. 1991. Wow. Oxford University Press.

28. Littlewood, W. 1995. *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
29. Mason, T.C. *Integrated Curricula: Potential and Problems*. /*Journal of Teacher Education*, September-October 1996, Vol.47, № 4.
30. McLean, C.A. 1993. *Profile UK*. Heinemann, Oxford.
31. Moskowitz, G. 1978. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley, Mass.: Newbury House.
32. Richards, J.C., и Rodgers, T.S. 1995. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
33. Spratt, M., Taylor, L.B. 1997. *The Cambridge CAE Course*. Cambridge University Press.
34. Stevick, E.W. 1996. *Humanism in Language Teaching*. Oxford University Press.
35. Tomalin, B. и Stempleski, S. 1994. *Cultural Awareness*. Oxford University Press.
36. Viney, P. и Viney, K. 1995. *Grapevine*. Oxford University Press.
37. Ward, A. и Whitney, Norman. 1994. *Open Doors*. Oxford University Press.
38. Henly, E. 1993. *Focus on American Culture*. Regents/Prentice Hall, USA.
39. Maurice, K. 1992. *Focus on Business*. Regents/Prentice Hall, USA
40. McPartland-Fairman, P. 1993. *Focus on Health*. Regents/Prentice Hall, USA
41. Stempleski, S. 1993. *Focus on the Environment*. Regents/Prentice Hall, USA
42. Duffy, P. 1993. *Focus on Innovations and Innovators*. Regents/Prentice Hall, USA

Kruchkov V.A.

Title

Project work as an effective tool for interdisciplinary integration in an EFL classroom

Summary

The article focuses on the idea of project work as a powerful tool used to secure integrative learning at all stages of teaching a foreign language. Integration is regarded as a teaching strategy and approach that include nine interconnected levels. All of them utilize complex universal thinking strategies and skills that guarantee whole-brain learning – intellectual, affective and kinesthetic – and make project work a transdisciplinary activity. Project work helps learners to integrate prior and new knowledge, to build logical links to connect multidisciplinary knowledge, to re-visit and re-use knowledge while solving a particular learning problem or doing a communicative task. It is an effective method and task to initiate, motivate and facilitate communication in an EFL setting. Project work proves to be an indispensable method to be used to ensure quality education. In foreign language teaching it enriches a choice of communicative methods for self-initiated learning.

Key words

Project work, integration, integrative, interdisciplinary ties, communicativeness, communicative competence, foreign language, learning activity, learning and teaching strategies and techniques, authentic language learning