ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Раздел 13.00.00 Педагогические науки

ART 191017 | 2019, № 2 (февраля) | УДК 378.147

Выбор модели предметно-языковой интеграции в неязыковом вузе

Сиротова Анна Александровна[1]
Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Мытищи, Россия
annasirotova@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме моделирования предметно-языковой интеграции в неязыковом вузе. Актуальность указанной темы обусловлена рядом причин. Во-первых, в сегодняшний век глобализации необходимость подготовки высококвалифицированного специалиста, владеющего иностранным языком, в своей профессиональной области для дальнейшего самообразования, актуализации своих знаний в течение жизни и обмена опытом в профессиональной среде очевидна. Во-вторых, в связи с требованиями Болонской системы преподавание в вузе должно способствовать академической мобильности студентов, а российское высшее образование должно встать на путь интернационализации. В-третьих, все больше преподавателей обращаются к интегрированному подходу с целью повысить эффективность использования небольшого количества аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, а также сделать преподавание предметных дисциплин более современным и актуальным с точки зрения научной информации. Моделирование предметно-языковой интеграции в высшей школе представляет собой определенную сложность, так как существует множество вариантов предметно-языкового обучения, и не каждый из них может быть успешно вписан в академический формат вуза. Вместе с тем выбор конкретной модели позволит задать нужный формат и облегчить дальнейший процесс проектирования. Целью данного исследования было проанализировать существующие модели реализации предметно-языковой интеграции в вузах, а также сделать и обосновать выбор оптимально подходящей модели для неязыкового вуза. Для достижения поставленной цели было проведено сравнительное исследование всех описанных в литературе моделей предметно-языковой интеграции, они были объединены в четыре группы, подробно описаны; также были выявлены их ключевые характеристики, сильные и слабые стороны с точки зрения применения в вузе. В результате автором был сделан мотивированный выбор оптимально подходящей модели реализации предметно-языковой интеграции в неязыковом вузе с подробным обоснованием по каждому из критериев. В заключение говорится о возможности использования данных результатов для дальнейшего проектирования и построения модели интеграции иностранного языка и предметных дисциплин в неязыковом вузе.

Ключевые слова: предметно-языковая интеграция, неязыковой вуз, CLIL, модель.

Поступила в редакцию *Received*	22.12.2018	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	25.01.2019
Принята к публикации *Accepted for publication*	25.01.2019	Опубликована *Published*	28.02.2019

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

[1] **Сиротова Анна Александровна,** старший преподаватель кафедры лингвистики филиала ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана», г. Мытищи, Россия

Введение

В настоящее время одной из приоритетных задач высшей школы в России является подготовка высококвалифицированного специалиста, способного эффективно конкурировать на рынке труда. На первое место выходит не только формирование специальных, профессиональных навыков и умений, но и создание условий для дальнейшей актуализации полученных знаний в течение всей профессиональной жизни. Сегодня вследствие глобальных процессов, происходящих в обществе, постоянно появляются новые и исчезают старые профессии. Следовательно, для образовательной организации важно подготовить выпускника, способного противостоять этим изменениям и быть готовым к непрерывному обучению и самообразованию. В связи с тем фактом, что подавляющее большинство передовых научных исследований в настоящее время публикуется на английском языке, трудно оспорить возрастающую важность формирования профессиональной иноязычной компетенции и в неязыковых вузах, выпускники которых должны иметь доступ к мировым базам знаний, а также иметь возможность обмениваться полученной информацией в своей профессиональной среде. Очевидно, что достичь новых результатов прежними средствами невозможно. Следовательно, вузам необходимо находить новые способы и подходы к эффективной профессионально ориентированной иноязычной подготовке будущих специалистов.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

Сейчас все большее внимание исследователей и педагогов высшей школы обращено к такому подходу к изучению иностранного языка, как предметно-языковая интеграция, так как считается, что именно он может помочь решить поставленные задачи. Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and language integrated learning – CLIL) – обобщающий термин, впервые предложенный зарубежным ученым Д. Маршем в 1994 году [1]. Изначально этот метод подразумевал преподавание отдельных дисциплин на иностранном языке. В 2001 году методика была существенно модернизирована и интерпретирована Д. Маршем как «изучение иностранного языка как инструмента для изучения других предметов» [2]. По сей день именно эта идея является ключевой, отличающей этот подход от многих других. Более глубокое и детальное определение понятия CLIL предлагается исследователем Д. Койл: «CLIL – это образовательный подход, при котором дисциплины или их отдельные разделы преподаются на иностранном языке, таким образом преследуя двуединую цель: изучение содержания дисциплины и одновременное изучение иностранного языка» [3]. Еще один исследователь, Д. Грэддол, делает упор на отсутствие входных требований к владению иностранным зыком и определяет CLIL как «модель билингвального обучения, при котором происходит одновременное обучение содержанию (например, физике или географии) и английскому языку, отличительной чертой которой является то, что учащиеся на начальном этапе обучения могут не владеть вторым (английским) языком» [4]. Одним из сравнительно недавних определений понятия CLIL можно считать толкование, данное К. Бентли: «CLIL – это развивающийся образовательный подход к преподаванию и обучению, в котором предметы преподаются посредством неродного языка» [5]. Д. Марш, являясь основоположником CLIL, сформулировал основы применения этой технологии обучения в средней школе в Европе, акцентируя внимание на начальных классах, а также на адаптации детей мигрантов при совместном изучении языка, школьных предметов и культуры страны.

Д. Койл разработала базовые принципы CLIL – 4C: предметное содержание, познание, коммуникация и культура, на которых основывается все дальнейшее практическое применение данного подхода. Д. Грэддол видит будущее развитие английского языка именно как глобального, нежели национального, причем основную роль в этом пути он отводит популяризации CLIL. К. Бентли разработала методический курс по CLIL для преподавателей, желающих попробовать себя в роли CLIL-педагога.

За последние годы в отечественной педагогике появляется много новых работ, посвященных предметно-языковой интеграции как частному явлению билингвизма. Одним из самых заметных исследователей билингвизма в обучении является Л. Л. Салехова. В своих работах Л. Л. Салехова выделяет в структуре билингвального обучения такое понятие, как «обучение предметному знанию на иностранном языке», имея в виду использование иностранного языка в качестве средства овладения обучающимися знаниями по дисциплине [6]. В работах ряда ученых проводятся исследования реализации принципов билингвизма в высшей школе. Так, у И. Е. Брыксиной [7] дается модель бикультурного языкового образования в высшей школе, предлагается технология профессионально ориентированного обучения, обеспечивающая формирование билингвальной компетенции и ее актуализацию в неязыковом вузе. Е. М. Егошиной [8] приводится билингвальное сопоставление русского и английского языков при формировании профессиональной иноязычной компетенции. Автор проводит детальное изучение структуры профессиональной иноязычной компетенции студентов технического вуза, а также делает акцент на формировании навыков устной коммуникации как на русском, так и на иностранном языке. У З. М. Смирновой [9] можно найти информацию об использовании принципов билингвизма при обучении в иностранной аудитории. При этом автор проводит исследование на материале дисциплины «физика» в медицинском университете, организуя обучение по собственным разработанным учебным материалам, и приходит к выводу об эффективности билингвального подхода при работе с иностранными студентами. С. А. Тарусиной [10] исследуется обучение билингва в условиях национального неязыкового вуза. Автор изучает особенности усвоения английской грамматики студентами-билингвами, для которых после родных национального и русского английский является, по сути, третьим языком. Группа ученых исследовала явление билингвизма в рамках обучения математике и информатике. В докторской диссертации Л. Л. Салеховой представлена дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей школе [11]. Ею была разработана целостная концепция билингвального обучения математике для будущих педагогов, в рамках которой были сформулированы принципы билингвального обучения математике, а также выявлены факторы билингвальной предметной компетенции учителя. Т. Г. Рыбалко [12] моделировала лингвоинформационную компетентность студентов прикладной информатики. Н. К. Туктамышов [13] занимался определением уровня сформированности коммуникативных качеств математической речи. Моделированию процесса обучения информационно-коммуникационным компетенциям на основе билингвизма также посвящена диссертационная работа Н. И. Батровой [14]. Е. С. Павлова в своем труде описывает возможность применения CLIL при преподавании химии на билингвальной основе [15]. В работе выявлены основные аспекты билингвального обучения, установлены его цели, представлено содержание и методика билингвального обучения химии. Автор приходит к заключению, что билингвальное обучение способствует формированию информационно-коммуникационной компетентности.

Говоря о непосредственном применении принципов CLIL в высшей школе, стоит отметить диссертационные исследования Р. Р. Зариповой и К. С. Григорьевой. Р. Р. Зарипова в своей кандидатской диссертации предлагает модель обучения предметному знанию на английском языке в рамках курса «Основы математической обработки информации» и определяет предметно-языковую интеграцию как интеграцию специализированного, предметного содержания и языкового обучения [16]. Исследователь детально изучает связь между билингвизмом и интеллектуальным развитием личности, а также приводит анализ когнитивных теорий билингвизма. К. С. Григорьева исследовала формирование иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации у будущих инженеров в сфере авиации [17]. В своей диссертации автор приводит выявленные ею условия предметно-языковой интеграции, а также результаты эксперимента, доказывающие эффективность разработанной ею модели на материале направления «Техническая эксплуатация радиооборудования». Е. Е. Юрковым CLIL определяется как «интегрированное предметно-языковое преподавание, основной идеей которого является объединение предметного преподавания с языковым обучением, но основной акцент делается на приобретение знаний из разных предметных областей» [18]. Авторы множества научных статей по проблеме внедрения CLIL в высшей школе С. А. Гудкова и Д. Ю. Буренкова предлагают собственную поэтапную схему реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе [19]. В своей работе авторы предлагают схему пошагового планирования интегрированного урока, приводят примеры правильного отбора предметного содержания. В заключение авторы приходят к выводу о том, что предметно-языковая интеграция способствует развитию культурного потенциала студента. Наконец, в диссертационном исследовании Э. Г. Крылова представлена методика и модель интегративного обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе [20]. В ней автор проводит экспериментальное интегративное билингвальное обучение по разным программам, включая такие инженерные дисциплины, как «Теоретическая механика», а также гуманитарную дисциплину «Деловой английский язык».

Методологическая база исследования

Все вышеперечисленные исследователи наряду с очевидными достоинствами CLIL отмечают характерные проблемы, связанные с его внедрением, особенно в структуру высшей школы в России. Это трудности, связанные с организационной структурой учебного заведения, которая не предполагает бинарного обучения, совместной разработки рабочих программ педагогами с различных кафедр и коллективного преподавания. Также дебаты, связанные с организацией самого учебного процесса и оцениванием его результатов, не стихают до сих пор.

Действительно, из всего многообразия форм и моделей реализации интеграции иностранного языка и предметных дисциплин сложно выбрать одну, которая бы идеально подходила конкретному высшему учебному заведению, с учетом всех его особенностей, и при этом не требовала бы серьезных организационных изменений.

Итак, автором была поставлена задача провести анализ всех существующих моделей CLIL и оценить их привлекательность для реализации в техническом вузе (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная таблица моделей предметно-языковой интеграции

Типы обучения в соответствии с подходом	Модели CLIL	Модели CLIL по Д. Койл	Модели реализации CLIL
•Soft CLIL (преподавание отдельных тем из содержания специальных дисциплин на занятиях по иностранному языку). •Hard CLIL (частичные программы погружения, где более половины дисциплин преподается на иностранном языке). •Modular CLIL (предмет преподается на иностранном языке определенное количество часов)	•Курсы, организованные по темам профессиональных дисциплин (theme-based courses). • Вспомогательные курсы (adjunct/linked courses). • Преподавание предмета на адаптированном иностранном языке (sheltered subject- matter instruction). •Second language medium courses (иностранный язык как язык обучения)	•C1 – многоязычное (билингвальное) обучение. •C2 – вспомогательное/ дополнительное обучение. •C3 – предметные курсы с включением языковой поддержки	•Аудио- и видеоподкасты. •Флеш-анимации. •Веб-квесты. •Дискуссионный клуб. •Тематические и проектные «языковые погружения»

В первой группе моделей реализации CLIL собраны типы обучения в соответствии с подходом и степенью погружения. Это самая популярная классификация моделей предметно-языковой интеграции, упоминаемая практически всеми исследователями [21–23]. Действительно, изначально в Европе CLIL рассматривался исключительно как преподавание предметных дисциплин, таких как история или география, на английском языке преподавателями-предметниками – не носителями местного языка. Именно эту модель называют *«сильной», или «твердой» (hard CLIL),* вслед за многими учеными, такими как П. Болл [24], К. Далтон-Паффер [25] и др. Как видно из описания, упор в этой модели делается на предметное содержание, а иностранный язык считается средством обучения. Неудивительно, что основные концепции CLIL, такие как дуальные цели CLIL Д. Марша, принципы 4С Д. Койл, были созданы специалистами в области билингвального обучения для изучения и преподавания именно предметных дисциплин через иностранный язык и с его помощью.

Другой версией CLIL, по словам все тех же ученых П. Болла [26] и К. Бентли [27], является *«мягкая», или «слабая» (soft or weak), модель*, по которой преподавание ведется либо носителем, либо не носителем языка с большим упором на лингвистический аспект. В настоящее время наблюдается распространение CLIL не только среди преподавателей предметных дисциплин, но и в среде классических преподавателей-лингвистов. Такие известные авторы пособий по коммуникативной методике преподавания иностранного языка, как Дж. Скривенер [28] (пособие “Learning Teaching”), П. Ур [29] (книга “A course in English language teaching”) и многие другие включают раздел CLIL в свои учебно-методические комплексы по английскому языку для детей и подростков.

Однако, несмотря на растущую популярность «мягкой» модели, изначально основной считалась «сильная», и поэтому долгое время в литературе не было попыток сравнительного анализа этих моделей. Впервые эти две модели противопоставляются в работе П. Болла [30]. Под «сильной» моделью CLIL он подразумевает пять разновидностей программ: полного погружения, частичного погружения, предметные курсы, курсы, организованные по темам, и языковые программы с расширенным использованием предметного содержания. Как видно из перечня, для этого исследователя любые программы совместного изучения языка и предмета автоматически относились к CLIL.

Более конкретный взгляд на эти модели представлен в работе К. Бентли [31], где как раз и представлены три вариации CLIL в зависимости от продолжительности и количества CLIL занятий в программе: частичное погружение (примерно половина занятий из программы), модульная модель (15 часов в семестр) и занятия с упором на язык (45 минут в неделю).

Исследователи Л. Дейл и Р. Тэннер [32] разграничивают занятия с упором на предмет и с упором на язык с точки зрения преподавателя, утверждая, что первые должны проводиться преподавателем-предметником, а вторые – лингвистом.

Итак, подводя итоги всего вышесказанного, исходя из степени погружения, на сегодняшний момент существуют три модели CLIL:

– *«Мягкая» (Soft) модель* является моделью преподавания с упором на язык, осуществляется на регулярной основе один раз в неделю, занятие длится примерно 45 минут. При этом в рамках языкового курса, проводимого преподавателем-лингвистом, изучаются некоторые темы предметной дисциплины.

– *«Модульная» (Modular) модель* является моделью преподавания с упором на изучение предметной дисциплины, осуществляется на регулярной основе в количестве минимум 15 часов в семестр. При этом преподавателем-лингвистом или преподавателем-предметником выбираются разделы предметной дисциплины, преподаваемые на иностранном языке.

– *«Сильная» (Hard) модель* является моделью частичного погружения с упором на изучение предметной дисциплины, занимает примерно 50% от учебной программы, то есть половина дисциплин преподается на иностранном языке. При этом содержание может дублировать пройденное на родном языке или быть абсолютно новым.

Во втором блоке сравнительной таблицы собраны модели CLIL, перешедшие к нему от его прародителя – CBI – content-based instruction – подхода к изучению иностранного языка на основе анализа содержания.

Курсы, организованные по темам профессиональных дисциплин (Theme-based courses)

Эта разновидность модели CLIL является наиболее популярной в связи с относительной легкостью ее воплощения на практике. Преподаватели-лингвисты работают независимо от предметников, соответственно, нет необходимости в административных изменениях. В данной модели именно преподаватель иностранного языка отвечает за обучение не только языку, но и предметному содержанию. Программа обучения по иностранному языку составляется в четкой связи с тематической организацией либо одной предметной дисциплиной, либо с различными темами, находящимися в одной области науки. В любом случае именно тематическая организация является первоочередной и должна составляться в соответствии с потребностями и когнитивными возможностями обучающихся. Обычно курс состоит из нескольких тематических разделов, рассматривающих данную предметную область с разных сторон. Каждый курс является, по сути, последовательностью тем, связанных между собой и посвященных одному предмету.

Курсы, построенные по этому типу, обычно представляют собой разнообразие входного материала: от различных типов текста и примеров дискурса до устных презентаций преподавателя, видеоотрывков, аудиозаписей, лекций приглашенных специалистов, новостных статей и эссе. Другой характерной чертой данной модели является интерес к интеграции языковых навыков. Несмотря на то что основой для проведения занятия всегда является текст – устный или письменный, он также является базой для дальнейшего изучения грамматики, лексики, понимания прочитанного и восприятия на слух, а также развития не только рецептивных, но и продуктивных навыков, например подготовки устных презентаций, организации дискуссий и дебатов, написания сочинений и эссе. Таким образом, получается, что развитие всех речевых навыков интегрировано и вплетено в тематический контекст предметной дисциплины.

Вспомогательные курсы (Adjunct/linked courses)

Эта модель интеграции языка и предметного содержания уже не так легка в своей реализации, так как предполагает не проведение отдельных занятий, а ассистирование на уже существующих занятиях по предмету. Цель данной модели – соединить специально сконструированный курс по иностранному языку с традиционным академическим курсом по предметной дисциплине, проводимым на иностранном языке. Данный курс предусмотрен для студентов, одновременно проходящих основной курс по предмету, но при этом испытывающих трудности в его освоении без языковой поддержки. Оба курса, естественно, основываются на одной предметной области, но при этом академический курс делает акцент лишь на преподавании предметного содержания, тогда как вспомогательный языковой курс освещает лингвистические вопросы и трудности, связанные с лексикой, грамматикой и формированием необходимых речевых навыков, используя предметную область в качестве реального контекста. Вспомогательные курсы являются отличным подспорьем в формировании навыков и стратегий обучения для освоения основной программы на иностранном языке. Во-первых, языковой компонент непосредственно связан с текущими потребностями студентов в языке, так что они могут напрямую получить помощь в написании эссе, выполнении домашних заданий, а значит, в целом в когнитивном плане в освоении предметной дисциплины, одновременно развивая свои языковые компетенции. В дополнении к этому тот факт, что студентам предстоят экзаменационные испытания по предметной дисциплине, дополнительно мотивирует их на более глубокое изучение и погружение в иностранный язык как в средство получения новой информации.

Несмотря на то что плюсы данной модели для студентов неоспоримы, трудности, с которыми необходимо справиться в рамках ее реализации, могут стать непреодолимыми для многих образовательных организаций. Безусловно, успешная реализация вспомогательных курсов требует тесной координации между педагогами из различных структурных подразделений. Более того, именно курс преподавател-предметника является отправной точкой для вспомогательного языкового курса, который должен идеально сочетаться как с тематическим планированием, так и с фактическими потребностями студентов в языковой поддержке. Соответственно, с административной точки зрения этот подход реализовать намного труднее.

Преподавание предметов на адаптированном иностранном языке (sheltered subject-matter instruction)

Преподавание специальной дисциплины осуществляется преподавателем-предметником на иностранном языке. При этом преподаватель фокусируется на предметной составляющей, а также учитывает потребности и возможности обучающихся в

освоении содержания дисциплины на иностранном языке, выбирая соответствующие языковые средства. Естественно, педагог должен быть специалистом не только в своей профессиональной сфере, но и быть осведомлен об особенностях освоения иностранного языка одновременно с преподаваемыми дисциплинами. Многие исследователи отмечают, что также это может быть и педагог-лингвист, обладающий необходимыми предметными знаниями, или преподаватель, работающий совместно с предметником или лингвистом в системе бинарных курсов [33]. Чтобы достичь желаемого эффекта, в данной модели необходима адаптация материала под уровень владения студентами иностранным языком, при этом уровень предметного содержания, напротив, не должен ничем уступать классическому курсу. Несмотря то что основной характеристикой модели является стремление облегчить формирование языковых навыков студентов для освоения курса, следует помнить о главной цели – изучение предметного содержания в большей степени, нежели изучение иностранного языка.

Многие авторы приходят к согласию в том, что при должном уровне преподавания подобная модель показывает очень хорошие результаты при интегрированном обучении предметному содержанию и иностранному языку, особенно для тех студентов, чей уровень владения языком не позволяет им самостоятельно и успешно справляться со сложными курсами профессиональных дисциплин, созданных в основном для уровня носителей языка. Недостатком данной модели можно считать лежащий на поверхности факт – трудность в подборе специалистов, владеющих как языком, так и предметом в нужном объеме.

Иностранный язык как язык обучения (second language medium courses)

Данная модель не полностью вписывается в парадигму CLIL, однако не упомянуть ее нельзя. Курсы, построенные по такому типу, представляют собой классические курсы по предметной дисциплине, будь то история, экономика или психология, но для продвинутых студентов и на иностранном языке. В данном случае речь не идет о языковых целях в принципе, в основном занятия проходят без анализа языковых особенностей и их отработки, а также не предполагают никакой адаптации под разный уровень владения языком. Но при этом занятия по данной модели сами по себе предоставляют богатейший предметный контекст, так как включают в себя интенсивное погружение в языковой материал, непосредственно связанный с профессиональными интересами студентов. Таким образом, они получают возможность повысить свой уровень владения иностранным языком, развивая рецептивные и продуктивные навыки в процессе изучения предмета, хоть и бессистемно.

Перейдем к третьему разделу таблицы – модели CLIL по Д. Койл.

На основе международного опыта интегрированного преподавания предметного содержания и иностранного языка можно выделить три модели CLIL согласно описанию, данному Д. Койл [34].

Модель C1. Многоязычное (билингвальное) обучение. При интегрированном обучении более чем один язык используется в различные годы обучения для преподавания разных предметов. По завершении обучения по такой модели студент приобретает профессиональные знания на нескольких языках. Такая модель является привлекательной формой обучения, которая призвана привлечь наиболее целеустремленных и одаренных студентов из разных стран.

Модель C2. Вспомогательное/дополнительное интегрированное обучение предмету и языку. Преподавание языка проходит параллельно с преподаванием предметов, при этом упор делается на развитии знаний и умений для использования языка

для обеспечения мыслительных процессов высшего порядка. Преподавание языка связано со специальными областями, преподаватели языка входят в структурные подразделения по преподаванию специальностей, их роль – внешняя поддержка при обучении специалистов. Студенты при овладении специальностями приобретают умение использовать язык CLIL для работы по их специальности.

Модель С3. Предметные курсы с включением языковой поддержки. Программы обучения профессиональным дисциплинам разрабатываются с точки зрения развития также и языковых навыков. Обучение проводится как преподавателями-предметниками, так и специалистами-лингвистами. Студент даже с низким уровнем владения языком получает поддержку в течение всего процесса обучения, что делает возможным овладение как предметом, так и языком, на котором его преподают. Модель подходит для обучения студентов с различным языковым и культурным фоном.

Модель С1 реализуется только в вузах определенной специализации (бизнес, экономика, менеджмент) и в основном за рубежом, в рамках программ академической мобильности и международных магистерских программ. Модели С2 и С3 являются наиболее распространенными. Интегрированное обучение предмету и языку в вузе представляет собой развивающуюся область теоретических и практических исследований, и единой установленной концепции того, как вуз должен реализовывать такое обучение, не существует. Каждое высшее учебное заведение имеет свою специфику, в зависимости от которой оно принимает решение о путях и методах обучения студентов на иностранном языке.

Переходя наконец к последнему блоку нашей таблицы, хочется отметить что именно вопросы практической реализации CLIL всегда встречали наибольшее количество критики. На наш взгляд, основным принципом успешной реализации CLIL является отличная база учебных материалов. Они должны быть аутентичными, содержательными, информационно насыщенными. Задания к ним должны иметь определенную степень когнитивной нагрузки. В качестве базы для создания повышенной когнитивной нагрузки могут выступать различные интерактивные материалы. В качестве интерактивных учебных материалов с зарубежных сайтов можно взять различные видеоролики и флеш-анимации, аудиоподкасты, веб-квесты и другие материалы, в том числе и для автономного обучения различной степени сложности. Таким образом, *аудио- и видеоподкасты, флеш-анимации и веб-квесты* являются яркими примерами использования интерактивных учебных материалов, которые необходимо использовать в современном мире.

Интересным способом реализации CLIL с точки зрения организации занятия является *дискуссионный клуб*.

Любой языковой клуб создает интересную среду для обучения языку, совместное посещение языкового клуба сводит вместе молодых людей и девушек с самым разным уровнем владения языком, и в ходе его изучения они могут не только стать хорошими друзьями, но и значительно развить коммуникативные навыки. Далеко не секрет, что практиковать устную речь на иностранном языке гораздо эффективнее с партнером примерно одного уровня, нежели с преподавателем. Доказано, что, учась вместе со сверстниками, студенты меньше боятся делать ошибки. Языковой клуб предназначен для всех, кто желает владеть иностранным языком на более высоком уровне, или, разговаривая на нем, чувствовать себя более уверенно, или, напротив, преодолеть трудности изучения языка и найти поддержку. При современном уровне развития технологий деятельность языкового клуба может быть и виртуальной.

Что касается разновидности языкового клуба – дискуссионного клуба, то, как ясно из названия, его формат подразумевает обсуждение каких-то заранее определенных тем на иностранном языке. А теперь представим: у нас есть группа обучающихся, готовая дискутировать на иностранном языке по заданной теме, которая может быть связана в том числе и с предметными дисциплинами. Соответственно, *дискуссионный языковой клуб также может преследовать дуальную цель – развитие языковых навыков на материале предметно ориентированных тем для обсуждения.*

Наконец, поговорим кратко о *тематических и проектных языковых погружениях.* В зависимости от модели – частичного или полного погружения – объем дисциплины, преподаваемой на иностранном языке, варьируется от 50 до 100 процентов. Тематические или проектные погружения предполагают погружение студентов в языковую среду без опоры на родной язык в рамках выполнения одного проекта по предметной дисциплине или в рамках изучения одного тематического раздела. Данная модель реализации по своей идее напоминает технологию language showers («языковые ливни»), применяемую в начальной и средней школе в рамках CLIL, когда дети получают «порцию» иностранного языка без родного в объеме от 30 минут до одного часа в день в виде песен, игр и уже знакомых детям заданий. В высшей школе объем погружения, естественно, увеличивается соизмеримо с когнитивной нагрузкой. Таким образом, предметно-языковая интеграция может быть реализована в рамках языкового погружения при групповой работе над каким-либо проектом по предметной тематике.

Результаты исследования

Итак, мы провели тщательный анализ всех моделей и форм реализации предметно-языковой интеграции, нашей следующей задачей был выбор оптимальной модели интеграции иностранного языка и предметных дисциплин в неязыковом вузе.

При выборе модели из представленных выше мы будем исходить из реалий нашего университета и системы образования в России в целом, а приоритетами будут наименьшее количество изменений в организационной структуре вуза, относительная независимость и легкая адаптивность курса, расчет на преподавателя-лингвиста с минимальными знаниями в предметной области, упор на развитие коммуникативных навыков, учет разноуровневой подготовки студентов по иностранному языку. Результат нашего выбора можно увидеть ниже в табл. 2.

Таблица 2

Выбранная модель предметно-языковой интеграции

Оптимальная модель предметно-языковой интеграции в неязыковом вузе			
Soft CLIL (преподавание отдельных тем из содержания специальных дисциплин на занятиях по иностранному языку)	Курсы, организованные по темам профессиональных дисциплин (theme-based courses)	СЗ – предметные курсы с включением языковой поддержки	Тематические и проектные «языковые погружения»

Таким образом, выбранной нами моделью стала «мягкая» (soft) модель, организованная по темам преподаваемых дисциплин (theme-based), построенная по модели СЗ и реализуемая путем тематических и проектных погружений.

Наш выбор пал на «мягкий» (Soft) CLIL, так как именно он предполагает изучение некоторых тем предметной дисциплины в рамках языкового курса, проводимого преподавателем-лингвистом. Реалии таковы, что зачастую инициаторами внедрения интегрированных курсов являются именно преподаватели иностранного языка, так как, во-первых, чувствуют снижающуюся эффективность традиционного подхода, во-вторых, из-за малого количества часов, отводимых именно на дисциплину «Иностранный язык», возникает желание компенсировать эту нехватку за счет преподавания других дисциплин на иностранном языке. С другой стороны, всем очевидно, что не каждый преподаватель-лингвист сможет потянуть целый курс по предметной дисциплине на иностранном языке. А «мягкая» модель CLIL позволяет это делать в небольших объемах, сохраняя фокус все же на иностранном языке.

Формат курсов, организованных по темам предметных дисциплин (Theme-based), нас привлек тем, что в нем преподаватели-лингвисты работают независимо от предметников, соответственно, нет необходимости в административных изменениях, а также тем, что в данной модели именно преподаватель иностранного языка отвечает за обучение не только языку, но и предметному содержанию. В части реализации CLIL всегда остро ставился вопрос о том, кто же будет это осуществлять, и многими исследователями предлагался вариант бинарных занятий или коллективного преподавания, когда один курс ведется двумя педагогами. С методической точки зрения эта опция представлялась как наиболее точно отвечающая принципам CLIL. Но в системе высшего образования в России подобные курсы скорее могут стать исключением, чем правилом. Следовательно, стоит сделать выбор в пользу работающих параллельно, но независимо друг от друга профессионалов, которые лишь изначально согласовали тематическое содержание своих курсов.

Модель С3 была выбрана исходя из того, что обучение может проводиться как преподавателями-предметниками, так и специалистами-лингвистами, а также из-за того, что студент даже с низким уровнем владения языком получает поддержку в течение всего процесса обучения, что делает возможным овладение как предметом, так и языком, на котором его преподают. Проблема входного низкого уровня владения иностранным языком может стать препятствием для полноценного внедрения CLIL, так как занятия предполагают работу с аутентичными текстами. Следовательно, стоило выбрать модель, предполагающую работу в разноуровневой группе, с возможностью педагогической адаптации заданий и тестов, исходя из конкретного уровня владения языком каждым студентом. Тем не менее это не должно лишать таких студентов возможности овладеть предметным содержанием, что должно достигаться с помощью грамотной обучающей поддержки (scaffolding), когда студент развивается максимально в своей зоне ближайшего развития.

Проектные языковые погружения были выбраны по той причине, что они наиболее соответствуют «мягкой» модели с точки зрения часов, отводимых на предметно-языковые интегрированные занятия. Более того, проектная работа позволяет одновременно формировать коммуникативные навыки, навыки командной работы, развивает независимость обучающихся, стимулирует необходимость брать ответственность за результат работы группы. Таким образом, путем постановки задачи в рамках предметной дисциплины и путем предоставления необходимой информации на иностранном языке, создавая на занятии языковую среду и эффект погружения в язык, мы развиваем когнитивные способности, мыслительные навыки высшего порядка и достигаем интегративного эффекта.

Заключение

Проведенный сравнительный анализ существующих и описанных в литературе моделей реализации предметно-языкового интегрированного обучения позволил нам оценить их особенности, а также преимущества и недостатки при внедрении в российскую систему высшего образования. Предлагаемый автором вариант модели предметно-языковой интеграции для неязыкового вуза обусловлен реалиями образовательного учреждения и наиболее соответствует потребностям студентов младших курсов на начальном этапе практики применения интеграции языка и предметного содержания. Выбор оптимальной модели CLIL позволяет нам проводить дальнейшую научно-исследовательскую работу по проектированию интеграции иностранного языка и предметного содержания в неязыковом вузе, основываясь на данном формате организации учебного процесса.

Ссылки на источники

1. Marsh D. Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. – Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994. – P. 49.
2. Marsh D., Maljers A., Hartiala A.-K. Profiling European CLIL Classrooms. – Languages Open Doors. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2001. – P. 15–55.
3. Coyle D. Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts // // Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes / ed. by J. Masih. – L.: CILT Publications, 1999. – P. 46–62.
4. Graddol D. English Next. Why global English may mean the end of “English as a foreign language”. – L.: British Council Publications, 2006. – 128 p.
5. Bentley K. The TKT Course: CLIL Module. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 124 p.
6. Салехова Л. Л. Билингвальная предметная компетенция: модель и уровни реализации // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 46–49.
7. Брыксина И. Е. Модель билингвального/бикультурного языкового образования в высшей школе // Вестник ТГУ. – 2010. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-bilingvalnogo-bikulturnogo-yazykovogo-obrazovaniya-v-vysshey-shkole.
8. Егошина Е. М. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза на основе билингвального сопоставления русского и английского языков // Вестник КГУ. – 2009. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-tehnicheskogo-vuza-na-osnove-bilingvalnogo-sopostavleniya-1.
9. Смирнова З. М. Использование принципа билингвизма при обучении в иностранной аудитории // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2010. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-printsipa-bilingvizma-pri-obuchenii-v-inostrannoy-auditorii.
10. Тарусина С. А. О проблеме обучения билингва грамматическим явлениям третьего языка в условиях национального неязыкового вуза // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 4-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-probleme-obucheniya-bilingva-grammaticheskim-yavleniyam-tretiego-yazyka-v-usloviyah-natsionalnogo-neyazykovogo-vuza.
11. Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей школе: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Татар. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Казань, 2008. – 447 с.
12. Рыбалко Т. Г. Формирование лингво-информационной компетентности студентов специальности «Прикладная информатика в экономике»: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2008. – 288 с.
13. Туктамышов Н. К., Салехова Л. Л., Зарипова Р. Р. Определение уровня сформированности коммуникативных качеств математической речи у студентов, обучающихся на двуязычной основе // Филология и культура. – 2013. – № 4. – С. 307–314. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21223715.
14. Батрова Н. И. Моделирование процесса обучения информационно-коммуникационным технологиям учащихся старших классов на билингвальной основе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00. – Йошкар-Ола, 2014. – 176 с.

15. Павлова Е. С. Теоретические аспекты билингвального обучения химии в основной школе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 94. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-bilingvalnogo-obucheniya-himii-v-osnovnoy-shkole.
16. Зарипова Р. Р. Моделирование обучения на иностранном языке в вузе на основе интегрированного предметно-языкового подхода: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2016. – 196 с.
17. Григорьева К. С. Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL: дис. … канд. пед. наук. – Казань, 2016. – 160 с.
18. Введение. Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования: коллективная монография / Е. Е. Юрков, Е. Ю. Протасов, Т. И. Попова, А. Никунласси. – СПб.: Изд. дом «МИРС», 2012. – С. 7–41.
19. Буренкова Д. Ю., Гудкова С. А. Инструменты практической реализации CLIL-технологии в вузе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 4 (23). – С. 50–56.
20. Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Екатеринбург, 2016. – 450 с.
21. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach // Encyclopedia of Language and Education. – Springer, 2008. – URL: http:///blocks.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf.
22. Maljers A. Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight European Platform for Dutch Education, 2007. – 178 p.
23. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL: Content and Language. – Oxford: Macmillan Education, 2008. – 238 p.
24. Ball P. Does CLIL work? // The best of both worlds?: International Perspectives on CLIL / eds. by D. Hill, P. Alan. – Norwich Institute for Language Education, Norwich, 2009. – P. 32–43.
25. Dalton-Puffer C. Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. – Amsterdam: Benjamins, 2007. – 330 p.
26. Ball P. Op. cit.
27. Bentley K. Op. cit.
28. Scrivener J. Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers. – 2nd ed. – Oxford: Macmillan, 2005. – 416 p.
29. Ur P. A Course in English Language Teaching. – Cambridge University Press, 2012. – 388 p.
30. Ball P. Op. cit. – P. 37–38.
31. Bentley K. Op. cit.
32. Dale L., Tanner R. CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 304 p.
33. Content-Based Second Language Instruction at the Tertiary Level // Gaffield-Vile, Nancy ELT Journal. – 196. – Vol. 50. – № 2. – P. 108–140.
34. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. – P. 24–25.

Anna A. Sirotova,
Senior Lecturer, Linguistics Chair, Mytischy branch of Moscow State Technical University named after N.E. Bauman, Mytischy, Russia
annasirotova@gmail.com

Choosing the model of content and language integrated learning in a non-linguistic university

Abstract. This article is devoted to the problem of modelling content and language integration in a non-linguistic university. The timeliness of this topic stems from several factors. Firstly, nowadays the need in a well-trained highly-qualified specialist who is able to speak a foreign language in his/her professional field for further education, actualizing his/her knowledge within a lifetime and exchanging his/her professional experience is evident to all. Secondly, due to the Bologna requirements university instruction should encourage students' academic mobility, while Russian higher education ought to take the internationalization path. Thirdly, more and more university instructors consider content and language integration as an option to raise the efficiency of using a small number of class hours given to foreign language teaching as well as to make teaching special subjects more modern and up-to-date. Modelling content and language integration in higher schools is a challenge as there are many faces of content and language integrated learning and not every way of its implementation can successfully be incorporated into academic environment. Besides, the choice of the very specific model will allow to set the right context for content and language integration in the university as well as to facilitate the further planning process. The aim of this paper is to analyze the existing models of content and language integration, make a decision and ground the choice of the most suitable model for a non-linguistic university. To reach this goal the comparative analysis of all described in the literature models of content and language integration was conducted, then they were grouped into four categories, described in detail, further their key features, benefits and drawbacks for university usage were singled out. As a result, the author has made a thoughtful choice of

the most suitable model of content and language integration for a non-linguistic university. In conclusion, the article states the possibility of using these results for further modelling and planning the integration of foreign language and subject disciplines in a non-linguistic university.
Key words: content and language integrated learning, CLIL, non-linguistic university, model.

Научно-методический электронный журнал «Концепт» (раздел 13.00.00 Педагогические науки) с 06.06.2017 включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (перечень ВАК Российской Федерации).

ISSN 2304-120X

www.e-koncept.ru

Библиографическое описание статьи:
Сиротова А. А. Выбор модели предметно-языковой интеграции в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 2 (февраль). – С. 101–114. – URL: http://e-koncept.ru/2019/191017.htm.

DOI 10.24411/2304-120X-2019-11017

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2019
© Сиротова А. А., 2019