

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ЗАРУБЕЖНОЙ И РОССИЙСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

**Н.А. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина**

**Аннотация.** Приводится обзор основных направлений современных исследований по проблеме обучения иностранным языкам в высшей школе – профессионально-ориентированному, развиваемому в отечественной науке и образовании, и интегрированному, популярному в европейской системе. Рассмотрены основные принципы и модели обучения, основанные на российской системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, которая в большей степени базируется на теоретических основах обучения профессионально-ориентированному чтению. Представлен анализ современных исследований по проблеме интегрированного предметно-языкового обучения, которое в европейской научно-образовательной среде получило общепризнанное название Content and Language Integrated Learning (CLIL). Основной задачей CLIL является переориентация целей и задач обучения иностранным языкам с чисто языковых задач на предметно-профессиональные. Авторы анализируют сходства и различия данных направлений и делают вывод о целесообразности самостоятельного выбора в каждом конкретном вузе. Предпринята попытка дать ответ на вопрос, почему идеи предметно-языкового интегрированного обучения, активно применяемого в зарубежной системе образования, не находят широкого применения в системе российского образования. Для того чтобы ответить на этот вопрос, авторы предлагают рассмотреть научные основы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, базирующиеся на работах российских психологов, лингвистов и методистов. Анализируются проблема интеграции междисциплинарных связей в системе высшего профессионального образования и начинающие разрабатываться в российской науке модели интегрированного обучения иностранным языкам, отражающие в то же время специфические для российской действительности тенденции в образовании. Методология исследования основана на теоретических (анализ, синтез, сравнение) методах. Основные результаты заключаются в аргументированных научных выводах о сходствах и различиях в педагогических подходах к взаимосвязанному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в российской и зарубежной научных школах.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение иностранным языкам; профессионально ориентированное обучение чтению; предметно-языковое интегрированное обучение; билингвальное обучение; междисциплинарная интеграция; междисциплинарная координация.

## Введение

Сегодня общество испытывает острую необходимость в специалистах, владеющих одним или несколькими иностранными языками как в рамках повседневного общения, так и в профессиональной сфере ввиду стремительного процесса глобализации и информатизации общества. Активно развивающееся в европейских странах и начинающее свой путь развития в российских вузах интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам или предметно-языковое обучение рассматривается сегодня как необходимое условие подготовки будущих профессионалов, способных стать членами международного научного и делового сообщества.

В то же время в современной российской лингводидактической теоретической и практико-ориентированной среде, касающейся иноязычного высшего профессионального образования, встает дискуссионный вопрос: «На самом ли деле необходимо менять образовательную парадигму с профессионально ориентированной на интегрированную или нет?»

Вместе с тем в российской педагогической науке есть как сторонники, так и противники безоговорочного копирования зарубежного опыта. Для того чтобы разобраться в сложившейся ситуации, считаем необходимым проанализировать базисные концептуальные идеи и принципы профессионально ориентированного и интегрированного подходов к обучению иностранным языкам в вузе.

Главные задачи проведенного нами исследования заключались в следующем: 1) проанализировать основные теоретические идеи и их обоснование в характерном для российской системы высшего образования профессионально ориентированном подходе обучения иностранным языкам; 2) проанализировать основные теоретические идеи европейского подхода CLIL; 3) рассмотреть общие черты и различия этих двух подходов с тем, чтобы ответить на вопрос, действительно необходимо ли переходить на CLIL в нашей российской системе высшего образования.

## Исследование

Чтобы ответить на вопрос, в чем принципиальные отличия этих двух направлений, обратимся к ретроспективному анализу первого из них.

Начало в развитии теории профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в системе отечественной педагогической науки относится к 50-м гг. XX в. В этот период появляются элементы профильного обучения иностранным языкам в вузе (З.М. Цветкова, Л.И. Чаурская). Большое внимание в этот период уделялось развитию навыков чтения литературы по специальности и навы-

ков устной речи на основе специализированных текстов, повышающих интерес к изучению ИЯ и расширяющих кругозор студентов по их будущей специальности.

Однако в целом понятие «профессионально ориентированное обучение иностранным языкам», которое, например, было дано в исследованиях предыдущих лет (Е.В. Рощина [1], С.К. Фоломкина [2] и др.), использовалось для обозначения процесса преподавания ИЯ в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии.

С развитием теории коммуникативного обучения данное направление начинает меняться в сторону формирования активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в профессиональной деятельности, и предполагает приобретение специальных знаний и навыков, способствующих его профессиональному развитию в различных областях науки и производства [3].

На протяжении последующих лет теория профессионально ориентированного обучения активно развивалась именно в направлении рассмотрения профессионально ориентированного чтения как компонента профессиональной деятельности. Так, например, Т.С. Серова, которая является основателем, разработчиком и создателем научной школы целого направления в лингводидактике, посвященного теории и методике профессионально ориентированного обучения чтению в высшей школе, рассматривала «профессионально ориентированное чтение на родном и иностранном языках в высшей школе как основное средство получения, углубления и совершенствования студентами профессиональных знаний» [4. С. 19].

Следует отметить, что именно это направление имеет глубокие фундаментальные основы, базирующиеся на достижениях великих отечественных психологов, лингвистов и методистов.

Так, например, среди первоочередных базовых принципов профессионально ориентированного обучения определены такие, как *коммуникативность* и *проблемность* [Там же. С. 122]. В данном случае принцип коммуникативности разработан с учетом теории развития мыслительной деятельности в ситуации многократного общения Л.С. Выготского [5] и теории развития личности в условиях речевой деятельности (А.Н. Леонтьев). Именно условия коллективной коммуникации (научной, профессиональной, учебной), созданные в ходе учебного процесса, обеспечивают формирование социальных, производственных, профессиональных, управленческих умений и компетенций будущих специалистов. Общение, с точки зрения Т.С. Серовой, в данном случае происходит через решение конкретных проблем и коммуникативно-познавательных задач, обеспечивающих высокий уровень мотивации при обучении.

Теория развивающего обучения, разработанная в отечественной науке В.В. Давыдовым, и теория проблемного обучения М.И. Махмутова также относятся к категории базовых в профессионально ориентированном обучении. Общеизвестная задача развивающего обучения, ориентированная как на развитие познания, мышления и сознания обучающегося, так и на развитие его личности [6], реализуется через такие формы коллективной коммуникации, как дискуссия, принятие группового решения, полилог по общей теме, научный семинар, защита проекта и пр. [4. С. 125]. При этом очевидна и реализация личностно-деятельностного подхода с применением коммуникативно-познавательных задач и развития смысловых коммуникативных связей во всех видах речевой деятельности [7].

*Предметное содержание* (И.А. Зимняя) и *контекстность* (А.А. Вербицкий), которые также относятся к категории концепций и принципов обучения профессионально ориентированному чтению, выполняют важную роль при отборе содержательного аспекта текстов, несущих существенную для приобретения студентами новых научных и технических знаний, от получения и использования которых зависит успех развития той или иной отрасли промышленности [4. С. 13]. С точки зрения контекстного обучения как формы активного обучения, предназначенного для применения в высшей школе и ориентированного на профессиональную подготовку студентов, обучение должно реализовываться посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. В отношении к профессионально ориентированному обучению чтению на иностранном языке при этом важное значение имеет идея о необходимости формирования лексических, грамматических, фонетических навыков исключительно в условиях контекста. Иначе говоря, первостепенное место в данной системе обучения должно быть отведено содержанию текста, а второстепенное – языковой форме.

В качестве еще одного важного принципа в теории рассматриваемого обучения необходимо выделить ориентированность на *деловую (профессиональную) межкультурную коммуникацию*, которая позволит выпускнику вуза успешно осуществлять деловое общение с представителями разных стран и культур в сфере конкретной профессиональной деятельности [Там же. С. 163].

Таким образом, теория профессионально ориентированного обучения чтению постепенно трансформируется, интегрируя в своей концепции все новые идеи и подходы, соответствующие изменяющимся требованиям социума.

В последнее время появляются работы (А.А. Рыбкина, Д.И. Матухин и др.), расширяющие само понятие «профессионально ориентированное обучение», рассматривая данную категорию не только как

профессиональную направленность содержания учебных материалов, но и профессиональную направленность деятельности, включающую в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения, что предполагает рассмотрение иностранного языка не только как объекта усвоения, но и как профессионально важной дисциплины, обладающей средствами формирования профессиональных умений [8. С. 6]. В качестве одного из средств расширения спектра профессионально ориентированной направленности обучения предлагается интеграция дисциплины «иностранный язык» с профилирующими дисциплинами [9. С. 124].

Иначе говоря, профессионально ориентированное обучение ставит задачу активного внедрения междисциплинарных связей в систему высшего образования и на основе этих связей использование иностранного языка как средства формирования профессиональных знаний, умений и навыков [10. С. 39].

Обратимся далее к теории интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL) с тем, чтобы в последующем сравнить принципы и концепции этих двух направлений в обучении иностранным языкам в вузе.

Прежде всего необходимо сказать о том, что разработанная изначально для системы среднего общего образования данная методика в настоящее время успешно применяется и в системе высшего образования (Integration of Content and Language in Higher Education, ICLHE).

Теоретические основы интегрированного предметно-языкового обучения разработаны группой таких ученых европейских вузов, как David Marsh, Do Coyle, Oliver Meyer, Teresa Ting, Victor Pavon, Philip Hook и др. Впервые понятие «Content and Language Integrated Learning» было представлено в 1994 г. Дэвидом Машем. Согласно автору, данная методика подразумевает «предметно-языковое интегрированное обучение», которое относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, т.е. имеется в виду процесс, который ориентирован как на овладение предметом (content), так и языком (language) [11. С. 1]. Этот вид преподавания, согласно определению, характеризует учебные ситуации, когда дисциплины или их разделы ведутся на иностранном языке, реализуя двустороннюю направленность: изучение дисциплины и изучение языка.

Основными идеями данной концепции являются: 1) когнитивно-ориентированное обучение, направленное на развитие когнитивных способностей личности обучающегося; 2) одновременное с профессиональной дисциплиной овладение иностранным языком; 3) осознанное освоение профессионально-значимой информации посредством иностранного языка.

Ведущим принципом, на основе которого строится система предметно-языкового интегрированного обучения, является принцип 4 С:

content, communication, cognition, culture (содержательный, коммуникативный, когнитивный и культурный компоненты). Согласно Ду Коил, в рамках данного методического подхода *содержательный компонент – контент* – является системообразующим [12, 13]. Он определяет предмет освоения, цели, задачи и тематику, т.е. совокупность теоретических знаний и навыков, которые позволяют реализовывать верные профессиональные мнения, высказывания в рамках изучаемого круга проблем. Процесс *коммуникации*, согласно автору, определяет особый статус иностранного языка. Иностранный язык в рамках интегрированного обучения выражается в виде триады – язык как инструмент познания (language of learning), язык как средство коммуникации (language for learning), язык как предмет изучения (language through learning) [11. С. 36]. При этом языковая подготовка студента ориентируется на «прирост» лексико-грамматического компонента. Согласно Оливеру Мейеру и Терезе Тинг, *когнитивный компонент рассматриваемой методики* подразумевает создание эффективной обучающей среды, благодаря которой у обучающихся стимулируется развитие познавательных способностей. Развитие навыков критического мышления происходит по направлению от мыслительных навыков низшего порядка (знание, понимание) к навыкам высшего порядка – анализ, синтез, оценка [14–16].

Исследование представленных подходов позволяет определить, что основное различие между профессионально ориентированным обучением иностранным языкам и интегрированным предметно-языковым обучением заключается в том, что в условиях интегрированного обучения на основе CLIL преследуется *двойная цель* – сформировать у обучающихся знание профессиональной дисциплины и одновременно развить у них иноязычную компетенцию. Согласно CLIL оцениваются как уровень владения предметной компетенцией, так и уровень владения иноязычной компетенцией. В системе же профессионально ориентированного обучения основная цель ограничивается достижением уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. В результате обучения оценивается лишь уровень сформированности иноязычной компетенции. Несмотря на то что в последние годы большое внимание в системе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам начали уделять формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, включающей в свое содержание различные типы компетенций (лингвистическую, прагматическую, межкультурную, стратегическую и др.), все эти теоретические концепции и практические наработки были направлены лишь на совершенствование уровня практического владения иностранным языком в разных видах речевой деятельности в рамках профессионально ориентированной тематики. Недостатком этих теорий является то, что они создаются и реа-

лизуются лишь теоретиками и практиками в сфере иностранных языков и методики его преподавания без учета мнения теоретиков и практиков в сфере профессиональных дисциплин, которые владеют теми нюансами профессионально ориентированных знаний и умений, которые должны быть сформированы у выпускников вузов.

Следует подчеркнуть, что вторым важным различием между профессионально ориентированным и интегрированным обучением на основе CLIL является характер взаимоотношений между двумя компонентами межпредметной интеграции: профессиональными дисциплина и иностранным языком. В условиях реализации CLIL эта интеграция становится более конкретной, обстоятельной, теоретически обоснованной.

Соответственно, одной из проблем реализации принципов CLIL в системе высшего образования является осуществление взаимодействия между преподавателями иностранного языка и преподавателями профессиональных дисциплин. При реализации интегрированного обучения большое внимание уделяется теоретическому обоснованию и практической реализации междисциплинарного проектирования как наиболее приемлемого средства для осуществления продуктивного взаимодействия представителей различных сфер академического сообщества и осуществления интегрированного процесса обучения, включающего иностранные языки и профессиональные предметные циклы.

В данном случае рассматриваются различные способы междисциплинарного взаимодействия и междисциплинарной координации, например, такой способ, как междисциплинарные педагогические тандемы и кластеры (опыт Томского политехнического университета). В результате такого взаимодействия происходит создание совместных учебно-методических комплексов по профессиональному языку: пособия, глоссарии, аудиовизуальный материал, лабораторные работы, комплекты контрольно-измерительных материалов. Формы взаимодействия следующие: 1) на профилирующих кафедрах преподаватели иностранного языка посещают практические занятия и знакомятся с содержанием курса; посещают лаборатории и видят приборы, о которых будет идти речь на практических занятиях на английском языке; 2) преподавателю с профилирующей кафедры рекомендуется совместно разработать учебно-методическое обеспечение курса, принимая во внимание специализацию выпускника; 3) тесный контакт с преподавателями-предметниками осуществляется как при работе с терминосистемами, так и при подборе оригинальной литературы для студентов при организации их научно-исследовательской деятельности, когда формируется узкая специализация будущих выпускников.

Сравнение *принципов* обучения, характерных для двух анализируемых подходов, позволяет заключить следующее: в случае профессионально ориентированного обучения принципиальными положениями

ми являются: профессиональная направленность обучения, практико-ориентированная направленность обучения (практическое владение всеми видами речевой деятельности), которая осуществляется на основе узкоспециализированной тематики текстов, аутентичности текстов; коммуникативная направленность в организации учебного процесса, ориентирующая обучающихся на развитие способности и готовности к осуществлению иноязычной коммуникации на иностранном языке в будущей профессиональной сфере деятельности.

Все это хорошо, но недостаточно. Сравнение данных положений с ведущими принципиальными положениями интегрированного обучения на основе технологии CLIL говорит о том, что в данном случае принципиально меняется роль иностранного языка в системе высшего профессионального образования. Так, на основе принципа интегративности в обучении происходит важнейший процесс междисциплинарного взаимодействия иностранного языка и профессиональных дисциплин, студенты включаются в так называемое одновременное достижение образовательных целей в двух предметах. Принцип контентного компонента совершенно по-новому организует работу с учебным текстом: акцент перенесен с ознакомления и запоминания терминологической лексики и пересказа содержания на установление логических и предметно-следственных связей между его частями, на понимание концептуальных единиц текста и их взаимосвязи. Еще один важный принцип интегрированного обучения – это принцип развития когнитивных / познавательных способностей студентов, который реализуется через цепочку проблемных вопросов и ситуаций, постоянно предлагаемых студентам. Лингвистический компонент обучения при этом не уходит на задний план, но занимает параллельную позицию и усваивается студентами как средство приобретения новых знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности, что естественным образом призвано повысить мотивацию в обучении.

В российской педагогической науке и системе образования данные научные направления только начинают развиваться. Анализ существующих в российских вузах подходов и моделей междисциплинарной координации позволил нам представить следующую их классификацию [17. С. 49]:

1. Создание междисциплинарных педагогических тандемов и кластеров (опыт Томского политехнического университета).

2. Педагогическая система поддержки языкового обучения на занятиях по профессиональным дисциплинам (опыт Казанского федерального университета – Л.Л. Салехова, опыт Ижевского государственного технического университета им. М.Т. Калашникова – Э.Г. Крылов).

3. Педагогическая система поддержки предметного обучения на занятиях по иностранным языкам (опыт Санкт-Петербургского политехнического университета – Е.К. Вдовина).



4. Формирование междисциплинарных тем и проектов года (опыт Санкт-Петербургского политехнического университета).

Рассмотрим особенности некоторых из представленных подходов. В первом случае в качестве цели обучения определяются конкретизация содержания обучения, разработка средств обучения, повышение качества преподавания и эффективности обучения студентов профессиональному языку. В качестве результатов: создание совместных учебно-методических комплексов по профессиональному языку: пособие, глоссарий, аудиовизуальный материал, лабораторные работы, комплект контрольно-измерительного материала, рейтинг-план. Формы взаимодействия следующие: 1) на профилирующих кафедрах преподавателями кафедр иностранного языка возможно посещение практических занятий и ознакомление с содержанием курса; можно посетить лаборатории и увидеть приборы, о которых будет идти речь на практических занятиях на английском языке; 2) преподавателю с профилирующей кафедры рекомендуется совместно разработать учебно-методическое обеспечение курса, принимая во внимание специализацию выпускника; 3) тесный контакт с преподавателями-предметниками необходим как при работе с терминами, так и подборе оригинальной литературы для студентов при организации их научно-исследовательской деятельности, когда формируется узкая специализация будущих выпускников.

Следующая модель реализуется под руководством доктора педагогических наук Л.Л. Салеховой и посвящена в основном билингвальному обучению и обучению профессиональным дисциплинам на иностранном языке. Л.Л. Салехова рассматривает интегрированный предметно-языковой подход с целью развития когнитивных навыков студентов. Автором рассматривается взаимодействие и влияние трех языков – русский / татарский как родной, английский язык как иностранный и язык математики и их влияние на развитие когнитивных навыков студентов [18]. В качестве цели обучения в данном случае позиционируется билингвальное обучение конкретной учебной дисциплине средствами иностранного и родного языков: формирование билингвальной предметной компетенции по учебной дисциплине. Результат обучения: иностранный язык наряду с родным языком используется как средство познавательной деятельности по овладению предметными (профессиональными) знаниями в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. В качестве принципов междисциплинарной интеграции автором данного подхода определены: 1) принцип интегрируемости билингвального обучения математике в общую структуру и содержание педагогического образования; 2) принцип направленности билингвального обучения на овладение математикой – конкретной дисциплиной неязыкового цикла; 3) принцип использования двух язы-

ков – родного и иностранного – как способа познания, самопознания и саморазвития в процессе освоения предметного математического знания; при этом используются модели соотношения языков: дублирующая, аддитивная, паритетная; 4) принцип единства мыслительной (математической) и речевой деятельности на иностранном языке [18]. В данном случае можно говорить об успешном развитии концептуальных идей CLIL в рамках региональной модели, востребованной в ситуации конкретной республики, ориентированной на интеграцию второго, национального и иностранного языков в процессе обучения профессиональным дисциплинам.

Модель, разработанная Э.Г. Крыловым на основании анализа особенностей, присущих труду инженерно-технического работника в современных условиях, определяет содержание компетенций, входящих в два блока модели: лингвистический и профессиональный, а также исследует концептуальные основы, содержание и средства обучения, контроля и оценки успешности интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе.

В качестве принципов осуществления образовательного процесса автором данной концепции определены следующие: 1) интегративности в целевом и содержательно-организационном направлениях на всех этапах процесса обучения; 2) гармоничного развития когнитивной и коммуникативной сфер обучаемых; 3) проблемности обучения при организации учебной деятельности; 4) ориентированности на нужды обучаемых, выявленные при анализе составляющих инженерной деятельности в современных условиях; 5) активности обучаемых; 6) развития динамической системы мотивации обучаемых к учебной и профессиональной деятельности; 7) опоры на двуязычные лексиконы-тезаурусы, глоссарии дисциплин; 8) контекстной и проблемной обусловленности при отборе лексико-грамматического материала [19. С. 10].

Сопоставляя и сравнивая эти два наиболее известных из появляющихся в российской науке вариантов интегрированного подхода между собой и с основными концептуальными идеями разработанного и активно используемого в европейской науке и практике интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL), можно видеть, прежде всего, что они явно базируются на таких основополагающих идеях CLIL, как интегрируемость или интегративность предметного и языкового содержания обучения, их тесной взаимосвязи; использование иностранного языка в качестве средства овладения профессиональной дисциплиной; развитие когнитивной / познавательной / мыслительной сферы деятельности студентов; развитие коммуникативной / речевой деятельности обучаемых. В то же время необходимо подчеркнуть и очевидное развитие и расширение идей CLIL в отечественной науке, вызванное такими образовательными потребностями, как: 1) возраста-

ющая роль инженерного образования и необходимость в первоочередном повышении его качества; 2) возрастающая роль и значимость национальных языков входящих в Российскую Федерацию республик, которые наряду со вторым языком (русским) и иностранным используются для интенсификации процесса овладения профессиональными дисциплинами и подготовки к профессиональной деятельности в условиях современного развития экономики страны.

В целях выявления характерных различий между двумя рассматриваемыми подходами необходимо сравнить и процессуальные особенности в организации обучения, методические особенности и приемы. Так, в обобщенном виде процессуальная составляющая профессионально ориентированного обучения может быть представлена следующим образом:

1. Принцип профессиональной направленности обучения подразумевает наличие большого профессионально ориентированного лексического пласта, соответствующего определенной сфере профессиональной деятельности (строительство, энергетика, экономика и пр.), причем ознакомление студентов с вокабуляром каждой новой тематики начинается на самом первом занятии. Для более детального ознакомления с вокабуляром, включающим в себя ключевые термины, понятия и аббревиатуры, студентам могут предлагаться задания на словообразование, используя перечисленные в вокабуляре слова.

Следует отметить, что ввод вокабуляра, представленного для изучения, в большинстве случаев происходит посредством обязательных словосочетаний, знание которых в рамках заявленной дисциплины считается одной из первостепенных задач. Выполнение студентами данного типа задания подразумевает выяснение трудностей форм слов (их произношение), значений, способов употребления в зависимости от контекста. Данные упражнения относятся к типу подготовительных упражнений при формировании лексических навыков.

Посредством выполнения данного задания у студентов развиваются слухо-произносительные навыки, т.е. навыки узнавания различных морфем, слов, синтагм и предложений. Кроме того, студенты обучаются правильной артикуляции звуков изучаемого ИЯ. Составление предложений способствует развитию у студентов *лексических и грамматических навыков*.

В данном случае можно говорить о *приоритете развития лексических навыков* на начальном этапе обучения в отличие от приоритетного развития когнитивных и коммуникативных умений на каждом этапе обучения в интегрированном подходе. Большое внимание на данном этапе в условиях профессионально ориентированного обучения уделяется и развитию грамматических навыков.

2. На следующем этапе студентам предлагается выполнить *перевод текстового фрагмента* узкоспециализированного текста из основ-

ного учебного пособия с английского языка на русский. Выполнение данного задания чаще всего осуществляется посредством фронтальной работы с целой группой.

3. На классическом послетекстовом этапе работы студентами вырабатывается навык общения на английском языке с учетом следующих положений: *применение лексических единиц изучаемого урока и грамматических трансформаций*, направленных на развитие аналитического мышления. Предлагаемые упражнения способствуют детальному запоминанию аутентичного текста и осуществляют подготовку студентов к реализации навыков как устной, так и письменной профессионально ориентированной коммуникации.

Примеры формулировок упражнений в системе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам:

1. Study the helpful vocabulary below. Make up your own sentences with at least 10 words or expressions from the list.

2. Read text 1–4 and answer the following questions.

3. Match English and Russian expressions.

4. Match the following words with their definitions.

5. Read the texts and complete the following sentences with the words given below.

6. Complete the following sentences with the words given below.

7. Translate the following passage from Russian into English. Visualize a database system in diagram form.

8. Read the following passage. Describe other possible actions for the situation given in the above example. Or, alternatively, make up a different example similar to the one from the textbook and describe possible actions depending on the logic of a particular application.

Именно такая классическая последовательность в обучении иностранным языкам в системе высшего профессионально ориентированного обучения является наиболее распространенной в настоящее время, при этом, как показывает проведенное нами эмпирическое исследование, осуществленное с применением метода беседы, показало, что достаточная большая часть преподавателей (более 40%) считает, что использование профессионально ориентированных текстов, частично согласованных с преподавателями профессиональных дисциплин и оснащенных современными информационными технологиями, дает им полную уверенность в том, что они работают на основе интегрированного предметно-языкового обучения, на основе технологии CLIL. Хотя это далеко не так.

Процессуальная составляющая интегрированного обучения на основе технологии CLIL выглядит совершенно по-другому. Так, методические ошибки допускаются преподавателями (в первую очередь начинающими) уже на первом этапе обучения. На первом этапе долж-

ны решаться задачи по выбору текста (Considering content) [11. С. 75], который будет содержать в себе как новое профессиональное, так и лингвистическое знание, будет рассматривать определенную проблему с разных точек зрения и давать возможность для самостоятельного поиска и обсуждения проблемных вопросов, содержащихся в самом содержании. При выборе текста авторы технологии CLIL рекомендуют преподавателю подумать о том, какие знания, умения и мыслительные процессы на уровне понимания будут приобретены студентами в процессе работы с тем или иным текстом или темой. Иначе говоря, на данном этапе следует избегать ошибки думать только над тем, какими знаниями овладеют студенты на том или ином занятии, следует предусматривать и вопросы, связанные с развитием мышления.

Второй этап объединяет работу с текстом и развитие когнитивных способностей обучающихся (Connecting content and cognition), которую рекомендуется строить на основе таксономии Блума, направляющую реализацию педагогических целей от простых когнитивных действий (знание, понимание, применение) к более сложным (анализ, синтез, оценка, которые реализуются в процессе обучения через формулирование гипотезы, решение проблем, задач творческого характера и относятся к категории навыков мышления высокого уровня). В данном случае используются такие средства обработки текста, как визуализация, языковые и схематические маркеры: классификация информации в виде диаграмм мышления (mind map), древовидные диаграммы (классификации, группировки), блок-схемы, табличные диаграммы и др. На данном этапе опять же подчеркивается важность идеи о том, что CLIL – это не трансфер знаний от эксперта к новичку, от знающего преподавателя к неосведомленному студенту, а это предоставление возможности каждому обучаемому конструировать собственную систему понимания того или иного явления, включаясь в мыслительный процесс с применением различных типов когнитивных действий. Таксономия образовательных целей рационально внедряется в учебный процесс для стимулирования таких важных познавательных действий, как планирование, обсуждение и оценка результата.

Третий этап – это коммуникация (Communication), которая в качестве обязательного компонента включает изучение и применение языковых единиц и языковых структур, типичных для описания данного конкретного контента. Это достаточно сложный этап, особенно для преподавателей-предметников, которые обучают профессиональной дисциплине на иностранном языке, так как им приходится разобраться в различных типах языка, используемых для различных целей. От преподавателей иностранного языка на этом этапе требуются знания альтернативных подходов к обучению и использованию языка (language of learning, language for learning, language through learning).

Четвертый этап – развитие культурологических и социокультурных знаний (Developing cultural awareness and opportunities), которые логически соотнесены с темой текста, формируются уважение к альтернативным точкам зрения и восприятие и понимание чужой и собственной культуры.

Таким образом, для того чтобы максимально избегать методических ошибок при обращении к интегрированному предметно-языковому обучению, начинающим преподавателям желательно разобраться в тех различиях, которые существуют между профессионально ориентированным обучением иностранным языкам и интегрированным предметно-языковым обучением на основе тех лингводидактических категорий, которые являются базовыми для данной науки. Описанные различия можно представить в виде таблицы.

**Различия между профессионально ориентированным (ПО) и интегрированным предметно-языковым обучением (ИПЯО)**

ПОО	ИПЯО
Целеполагание	Целеполагание
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сосредоточение на ИЯ (синтаксисе, лексике, грамматике) и языковом анализе при обучении.</li> <li>• Овладение профессиональной терминологией на иностранном языке.</li> <li>• Развитие всех видов речевой деятельности на основе профессионально ориентированных текстов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Одновременное изучение ИЯ и дисциплины.</li> <li>• ИЯ – инструмент изучения дисциплины.</li> <li>• Посредством новой дисциплины обучающиеся одновременно изучают ИЯ</li> </ul>
Принципы	Принципы
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Связанность с содержанием конкретных дисциплин, профессий и видов деятельности (профессиональная направленность).</li> <li>• Ориентация на узкоспециализированные тексты.</li> <li>• Контекстность в обучении.</li> <li>• Ориентированность на деловую (профессиональную) межкультурную коммуникацию</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Интегративность языка и профессионального предмета.</li> <li>• Контент, когниция, коммуникация, культура.</li> <li>• Графическая визуализация учебных материалов.</li> <li>• Различный уровень владения ИЯ у обучающихся</li> </ul>
Процессуальная составляющая	Процессуальная составляющая
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Традиционные этапы работы с текстом (печатным и аудио): дотекстовый этап (ознакомление с новым лексическим материалом терминами, грамматическим материалом; текстовый этап (чтение, перевод, комплекс языковых и речевых упражнений), послетекстовый этап (обсуждение содержания, коммуникативные упражнения).</li> <li>• Аутентичные тексты</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Организация работы с текстом – от понимания концептуальных идей, их причинно-следственных связей к языковому оформлению этих идей.</li> <li>• Преобладание проблемного характера заданий и вопросов.</li> <li>• Использование родного языка в случае необходимости для лучшего понимания содержания обсуждаемых тем</li> </ul>

### **Заключение**

Таким образом, если говорить о сходствах рассматриваемых подходов – профессионально ориентированного и интегрированного, то их достаточно много и они явно просматриваются на уровне принципов обучения. Фактически все те четыре «С» в интегрированном обучении (контекст, коммуникация, когниция, культура) имеют свои соответствия в профессионально ориентированном: контекстность, коммуникативность, проблемность, основанная на теории развивающего обучения, и ориентация на межкультурную коммуникацию.

Что касается различий рассматриваемых подходов, то они очевидны и сводятся к следующему: 1) различия в целеполагании: в профессионально ориентированном обучении речь идет об обучении иностранному языку в условиях контекстного обучения, т.е. на основе профессионально ориентированного содержания; в интегрированном обучении цель – одновременное овладение предметом и иностранным языком; 2) различия в характере взаимодействия преподавателей профессиональных дисциплин и иностранного языка: в первом случае они опосредованные, вероятностные, но не обязательные; несмотря на то что междисциплинарный подход на протяжении последнего времени разрабатывается и внедряется в образовательный процесс, он еще не стал массовым; во втором он носит принципиальный характер и является неотъемлемой частью учебного процесса; 3) в организации учебного процесса: в первом случае обучение ведется от языка к тексту (первоочередная задача – формирование языковой и речевой компетенций, смысловая интерпретация, понимание, обсуждение – на втором месте), во втором случае – от текста к языку (первоочередная задача – понимание на уровне концептов основного содержания текста, его концептуальных связей, причинно-следственных звеньев, средства выражения этих концептов и связей, т.е. языковые средства – на втором месте).

Общий вывод, который можно сделать по результатам проведенного исследования заключается в следующем: профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, разработанное и применяемое в российской системе высшего профессионального образования, имеет самостоятельную, глубоко и основательно разработанную фундаментальную основу, базирующуюся на достижениях отечественной психологии, педагогики, методики. В современных условиях данный подход продолжает развиваться в соответствии с требованиями образовательной политики и экономического сообщества, постепенно внедряя и такие современные тенденции, как междисциплинарная координация и интеграция в преподавании иностранных языков и профессиональных дисциплин. Однако этот процесс осуществляется в соответствии с темпами развития языкового образования в стране в целом, а также с

уровнем тех потребностей в данном направлении, которые возникают в каждом конкретном вузе. Учитывая, что концептуальная основа профессионально ориентированного и интегрированного обучения (CLIL) во многом совпадает, нет необходимости заимствовать методику CLIL и повсеместно ее внедрять в российских вузах. Каждый вуз должен сделать самостоятельный и осмысленный выбор в данном направлении.

### Литература

1. **Рощина Е.В.** Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. С. 3–6.
2. **Фоломкина С.К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М. : Высш. шк., 2005. 253 с.
3. **Образцов П.И., Иванова О.Ю.** Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам на неязыковом факультете. Орел : ОГУ, 2005. 114 с.
4. **Серова Т.С.** Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально ориентированного чтения и методике его обучения в высшей школе. Пермь : Изд-во Перм. нац.-исслед. политехн. ун-та, 2015. 442 с.
5. **Выготский Л.С.** Мышление и речь // Собрание сочинений. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
6. **Давыдов В.В.** Развивающее обучение. М. : Интор, 1996. 544 с.
7. **Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985. 160 с.
8. **Рыбкина А.А.** Формирование профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2003. 20 с.
9. **Матухин Д.И.** Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (4). С. 121–129.
10. **Зиннурова Ф.М.** Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 25 с.
11. **CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh.** Cambridge University Press, 2010. 173 p.
12. **Coyle D.** Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education / eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. 2015. Vol. 7. P. 235–258.
13. **Coyll D.** Towards New Learning Partnerships in Bilingual Educational Contexts: Raising Learner Awareness and Creating Conditions for Reciprocity and Pedagogic Attention // International Journal of Multilingualism. 2015. Vol. 1 (23). P. 471–493.
14. **Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T.** A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making // Language, Culture and Curriculum. 2015. Vol. 28, № 1. P. 41–57.
15. **Ting Y.L.T., Grandinetti M., Langellotti M.** How CLIL Can Provide a Pragmatic Means to Renovate Science- Education - even in a Sub-Optimally Bilingual Context. Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2016. № 16/3. P. 354–374.



16. **Ting Y.L.T.** CLIL... not only not Immersion but Also Much More than the Sum of its Parts // English Language Teaching Journal. 2011. № 65 (3). P. 314–317.
17. **Халяпина Л.П.** Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 20. С. 46–52.
18. **Салехова Л.Л.** Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с.
19. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.

#### **Сведения об авторах:**

**Алмазова Надежда Ивановна** – доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail:almazovanadial@yandex.ru

**Баранова Татьяна Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. директора Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru

**Халяпина Людмила Петровна** – профессор, доктор педагогических наук, профессор Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: lhalapina@bk.ru

*Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.*

#### **PEDAGOGICAL APPROACHES AND MODELS OF INTEGRATED FOREIGN LANGUAGES AND PROFESSIONAL DISCIPLINES TEACHING IN FOREIGN AND RUSSIAN LINGUODIDACTICS**

**Almazova N.I.**, Doctor of Pedagogy, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Head of the department of Linguistics and Intercultural Communication, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail:almazovanadial@yandex.ru

**Baranova T.A.**, Ph.D., Associate Professor, Head of the Higher School of Engineering Pedagogics, Psychology and Applied Linguistics, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru

**Khalyapina L.P.**, Doctor of Pedagogy, Professor at Higher School of Engineering Pedagogics, Psychology and Applied Linguistics, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail: lhalapina@bk.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/8

**Abstract.** The article is devoted to the review of the main directions of modern researches on the problem of training in foreign languages at the higher school – professional focused, developed in domestic science and education, and integrated, popular in the European system. The basic principles and models of teaching based on the Russian system of professional focused teaching foreign languages which is developed on theoretical bases of teaching professionally oriented reading are considered. The analysis of modern researches of the problem of integrated language training which in the European scientific and educational environment received the conventional name Content and Language Integrated Learning (CLIL) the main objective of which is reorientation of the purposes and problems of teaching foreign languages from purely language tasks on subject and professional studies is submitted. Authors analyze similarities and distinctions of these directions and draw a conclusion about expedi-

ency of the independent choice in each concrete higher education institution. In the article the authors make an attempt to give the answer to a question why the ideas of content and language integrated learning, actively applied in a foreign education system, do not find broad application in the system of Russian education. To answer this question, authors suggest to cover the scientific basics of the professional focused training in foreign languages which are based on works of the Russian psychologists, linguists and methodologists. In the article also the problem of integration of cross-disciplinary communications in the system of higher education, and the models of the integrated training in foreign languages, beginning to be developed in the Russian science in education which at the same time are reflecting specific to the Russian reality tendencies, are analyzed. The methodology of a research is based on theoretical (the analysis, synthesis, comparison) methods. The main results consist in the reasoned scientific conclusions about similarities and differences in pedagogical approaches to the interconnected training in foreign languages and professional disciplines at the Russian and foreign schools of sciences.

**Keywords:** professionally-oriented teaching of foreign languages; professionally-oriented teaching reading; content and language integrated learning; bilingual teaching; interdisciplinary integration; interdisciplinary coordination.

### References

1. Roshchina, E.V. (1978). Funktsii inostrannogo yazyka kak uchebnogo predmeta v sisteme obucheniya v universitete // Inostrannyye yazyki na nespetsial'nykh fakul'tetakh [Functions of a Foreign Language as a Subject in the System of Training at the University // Foreign languages at nonspecial faculties]. L. Izd-vo Leningr. un-ta. pp. 3-6.
2. Folomkina, S.K. (1987). Obucheniye chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze [Training in Reading at a Foreign Language in non- Language Higher Education Institution]. M.: Vyssh. shk. 253 p.
3. Obratsov, P.I., Ivanova O.Y. (2005). Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannym yazykam na neyazykovom fakul'tete [The Professional Focused Training in Foreign Languages at non-Language Faculty]. Orel, OSU. 114 p.
4. Serova, T.S. (2015). Informatsiya, informirovannost', innovatsii v obrazovanii i nauke. Izbrannoye o teorii professional'no-oriyentirovannogo chteniya i metodike yego obucheniya v vysshey shkole [Information, Knowledge, Innovations in Science and Education. About the Theory of the Professional Focused Reading and a Technique of its Training at the Higher School]. Perm: Perm publishing house. Perm Polytechnic University. 442 p.
5. Vygotsky, L.S. (1982). Myshleniye i rech' // Sobraniye sochineniy [Thinking and Speech // Collected works. M.: Pedagogics]. V.2.504p.
6. Davydov, V.V. (1996). Razvivayushcheye obucheniye [The Theory of Developmental Education]. M.: Inter. 544 p.
7. Zimnyaya, I.A. (1985). [Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke] Psychological Aspects of Teaching Speaking in a Foreign Language. M.160 p.
8. Rybkina, A.A. (2003). Formirovaniye professional'nykh umeniy kursantov uchebnykh zavedeniy MVD v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Formation of Professional Abilities of Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs in the Process of Foreign Language Teaching]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Samara. 20 p.
9. Matukhin, D.I. (2011). Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh spetsial'nostey [The professionally-oriented Foreign Language Teaching of Students of non- Linguistic Specialties]. Jazyk i kul'tura - Language and Culture. 2 (4). pp. 121-129.
10. Zinnurova, F.M. (2006). Formirovaniye professional'no-yazykovoy kompetentnosti studentov SSUZ v polietnicheskom regione (na primere stroitel'nykh spetsial'nostey) [For-

- mation of Professional and Language Competence of Students of SSUZ of the Multiethnic Region (on the example of construction specialties)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Yokshar-Ola. 25 p.
11. CLIL (2010): Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. – Cambridge University Press. 173 p.
  12. Coyle, D. (2015). Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. Deppeler, J. M., Loreman, T., Smith, R. & Florian, L. (eds.). Vol. 7. pp. 235-258.
  13. Coyle, D. (2015). Towards New Learning Partnerships in Bilingual Educational Contexts: Raising Learner Awareness and Creating Conditions for Reciprocity and Pedagogic Attention // International Journal of Multilingualism. pp. 471-493.
  14. Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T. A. (2015). Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making. In : Language, Culture and Curriculum. 28, 1. pp. 41-57.
  15. Ting, Y.L.T., Grandinetti, M. and Langellotti, M. (2016). How CLIL Can Provide a Pragmatic Means to Renovate Science- Education - even in a Sub-Optimally Bilingual Context. Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 16/3. pp. 354-374.
  16. Ting, Y.L.T. (2011). CLIL...not only not Immersion but Also Much More than the Sum of its Parts. English Language Teaching Journal. 65(3). pp. 314-317.
  17. Khalyapina, L.P. (2017). Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze [Modern Tendencies in Teaching Foreign Languages on the Basis of CLIL Ideas // Teaching Methodology in Higher Education]. Volume 6 (20). pp. 46-52.
  18. Salekhova, L.L. (2008). Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole [Didactic Model of Bilingual Teaching Mathematics in Higher Pedagogical School]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Kazan. 44 p.
  19. Krylov, E.G. (2016). Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuze [Integrative Bilingual Teaching Foreign Languages and Engineering Disciplines in Technical University]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Yekaterinburg. 52 p.

*Received 27 August 2017*