

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ПОДХОДА (CLIL) В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Т.В. Сидоренко, О.М. Замятина, А.В. Кудряшова

Аннотация. Реформы российского высшего образования последнего десятилетия во многом направлены на расширение коммуникативного образовательного пространства, что обеспечивает интеграцию научных знаний и, как следствие, создание новых технологических и социальных направлений исследования. Интеграция знаний подразумевает тесное сотрудничество с мировыми университетами и научными центрами, что потребует от университетов, как основных исполнителей в подготовке современного специалиста, готовности взаимодействовать в мультиязыковом академическом пространстве. Создание и развитие мультиязыковой среды обозначено во многих дорожных картах российских университетов как стратегическое направление эффективного развития. Однако процессы по созданию такой среды до сих пор находятся в стадии формирования и отладки. Очевидно, что создание новой среды потребует выполнения ряда условий. Образовательная среда подразумевает не только наличие учебных материалов и стендов, наличие центров академической мобильности и международного сотрудничества, среда – это коммуникации и технологии. Мультиязыковая среда университета – это индикатор уровня его интернационализации, ключевыми показателями которой являются: 1) внутренняя и внешняя академическая мобильность; 2) публикационная активность; 3) научно-исследовательская коллаборация. Поиск методов и инструментов, способствующих выполнению поставленных задач, определяет актуальность нашего исследования, которая заключается в выборе образовательных подходов, имеющих потенциал ускорить темпы интернационализации российского высшего образования. В качестве инструментов, способных разрешить указанные проблемы, предложено использовать интеграцию предметных и языковых знаний. В качестве объекта исследования выбран подход, который получил свою известность под аббревиатурой CLIL (Content and Language Integrated Learning). Подход основан на концепции двойной цели, в соответствии с которой иностранный язык служит инструментом для изучения профильных дисциплин. Целью статьи является анализ потенциала данного подхода с точки зрения его способности воздействовать на повышение языковой компетенции студентов и преподавателей университета. Под анализом понимается изучение эффективности дидактического потенциала подхода на основе существующих концепций и практик в мировых университетах, а также предпосылок его появления в России. Одним из условий успешности реализации подхода является готовность преподавательского состава работать с его дидактическим инструментарием. Однако готовность складывается не только из желания и понимания потенциальной эффективности подхода, но и определенного методического знания относительно того, как подход должен быть рационально и максимально использован для выполнения учебно-педаго-

гических и управленческих задач. Результатом текущего исследования явились данные опроса преподавателей на предмет выявления степени их удовлетворенности работой в формате CLIL обучения и перспектив дальнейшего профессионального развития. Выявлены основные проблемы текущей ситуации, что в свою очередь составило основу для разработки плана действий и мероприятий, позволяющих частично и последовательно устранить возникшие трудности.

Ключевые слова: Content and Language Integrated Learning; English for professional purposes; билингвальное обучение; мультиязыковая среда; предметно-языковая компетенция

Введение

В соответствии со стратегией инновационного развития Российской Федерации до 2020 г. [1], обеспечение высокого уровня благосостояния населения, развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций являются одной из первостепенных задач успешности и благополучия российского общества. Решение данной задачи в большей степени находится в зоне ответственности российских университетов. По этой причине в последнее десятилетие в России активно проводятся мероприятия разного уровня, направленные на развитие образования [2, 3]. Глобальными целями данных программ и проектов являются повышение конкурентоспособности вузов среди ведущих научно-образовательных центров и повышение привлекательности российского образования на международном рынке образовательных услуг.

В целях поддержки реформ университетов, нацеленных на повышение качества российского образования, Правительство Российской Федерации инициировало программу «Проект 5-100». Ключевые задачи данной программы определяют основной вектор модернизации российского высшего образования. В качестве задач руководство страны ставит следующие: создание долгосрочных преимуществ российского университета в виде интеллектуальных продуктов мирового уровня, интернационализация всех областей деятельности университета, развитие инфраструктуры для привлечения входящей мобильности, развитие отношений между наукой, университетом и бизнесом [2].

Перечисленные задачи во многом сводятся к необходимости формирования новой образовательной среды, которая позволит осуществлять международное сотрудничество и взаимодействие не на точечном уровне и уровне личного контакта, а на уровне образовательного процесса в целом. Ситуация по интернационализации российского образования отягощается рядом причин, включая политические и географические, академическая мобильность является болевой точкой для многих российских вузов, возможно, за исключением вузов Центральной России. Невысокая вероятность входящей мобильности составляет

основу низкой мотивации студентов и преподавателей к изучению иностранного языка как инструмента общения и как языка обучения. Однако данный фактор не должен рассматриваться руководством университета как некое неизменяемое условие, так как процесс изучения иностранного языка достаточно долгосрочный, поэтому если не начинать выступать с инициативами сегодня, то завтра есть вероятность уже опоздать.

Процесс изучения иностранного языка достаточно трудоемок и занимает много времени. В качестве аргумента приведем некоторые цифры. Согласно исследованиям общий временной ресурс на изучение иностранного языка составляет 2,5–3 года регулярных занятий, а именно: Elementary-Pre-Intermediate – 70–100 ч, Pre-Intermediate-Intermediate – 144–200 ч, Intermediate-Upper-Intermediate – 200 ч, что является затратным для любого университета с точки зрения требуемого ресурса на реализацию такого проекта [4]. Неутешительная статистика приводит вузовское сообщество к необходимости поиска новых методов и инструментов, способных воздействовать на «языковую» ситуацию в университетах – повысить языковую компетенцию студентов и преподавателей за счет трансформации классического языкового обучения в более функциональный формат. Под функциональностью мы понимаем ориентированность на практику и переход на высокий уровень когнитивности мыслительных процессов (таксономия В. Блума).

В качестве нового инструмента предлагается использовать интегрированный предметно-языковой подход, который объединяет две траектории – предметное содержание и профессиональный иностранный язык. Арсенал таких подходов достаточно велик, к ним можно отнести и подход ESP (English for professional purposes), и подход CLIL (Content and Language Integrated Learning). Детальное изучение методологии подходов привело нас к заключению о том, что при наличии общих компонентов (предмет и язык), имеющих намерения к интеграции, подходы имеют ряд отличий по целям и методам обучения. Так, подход ESP в качестве целей ставит обучение профессиональному иностранному языку посредством ситуаций профессионального контекста, где преимущественно занятия проводятся преподавателем-лингвистом, а контекст специальности имеет характер общих профессиональных понятий. Подход CLIL имеет двойную цель – предмет и язык и соответствуют модели «обучение через язык», где занятия проводит преподаватель предметной дисциплины [5].

Принимая во внимание специфику российского высшего образования, которая состоит из невысокого уровня интернационализации и входящей академической мобильности, а также потребности быстрого формирования готовности вузовской среды взаимодействовать в мультиязыковом академическом пространстве, мы делаем выбор в пользу

подхода CLIL, параметры которого, на наш взгляд, в большей степени соответствуют условиям российского образования. Целью исследования является анализ потенциала данного подхода с точки зрения его способности воздействовать на повышение языковой компетенции студентов и преподавателей университета. В качестве гипотезы исследования выбран CLIL, так как данный дидактический подход имеет достаточно высокий потенциал, который будет способствовать развитию мультиязыковой среды университета.

Обзор литературы

Подход CLIL берет свое начало от идей билингвизма, поскольку зародился на основе лингвистических вызовов Европейского союза и полностью служит потребностям Европы в решении вопросов, связанных с билингвизмом и мультилингвизмом. История происхождения подхода такова, что изначально билингвальное обучение появилось в странах с несколькими государственными языками и имело целью «формирование единого межкультурного пространства» [6. С. 2].

Одной из первых таких стран оказалась Канада. На территории Квебека (французская провинция) примерно в 1965 г. у англоговорящих родителей возникла инициатива создать обучающую программу для детских садов, которая бы помогла формированию у детей навыков говорения, чтения и письма на французском языке. Языковой фактор показался родителям достаточно весомой составляющей общей культуры личности ребенка, что делало его толерантным к культуре франкоговорящих канадцев и формировало высокую способность интеграции и коммуникации. В результате этого в школах Квебека появились программы изучения иностранного языка путем погружения в языковую среду (*immersion programmes*). Термин «погружение в языковую среду» стал употребляться как синоним билингвизма [7. С. 32]. Как дидактический подход CLIL сформировался примерно в 1994 г. Его родоначальником принято считать Дэвида Марша, который родился в Австралии, получил образование в Великобритании и сделал карьеру в Финляндии.

По данным на 2017 г., подход CLIL реализуется в 30 европейских странах за исключением лишь шести стран, это – Португалия, Лихтенштейн, Кипр, Дания, Греция и Исландия [8. С. 317]. Продвижению подхода в достаточной степени способствовала политика Европейского союза, направленная на развитие мультилингвизма как вынужденной меры по консолидации европейских стран на основе миграционного кризиса 2000-х гг. Начиная с 2000 г. Европейский союз наделяет подход CLIL статусом одного из ведущих эффективных средств по развитию мультилингвизма и ведению международной языковой политики в

Европе [9. С. 3]. Об этом свидетельствуют следующие документы: «Promoting Language Learning and Linguistic Diversity» (European Commission) [10], «A Guide to Languages in EU» (A Guide to Languages in EU) [11].

Несмотря на обширную географию и популярность подхода, наблюдаются разные точки зрения на частотность и перспективность его использования, обусловленные национальными особенностями систем образования стран и степенью академической мобильности или миграции в этих странах. Изучение работ по CLIL позволило нам сделать вывод о высокой популярности подхода в университетской среде [12. С. 197]. Однако наличие фрагментарных и обусловленных национальным контекстом знаний, дающих представление о специфике подхода, основанных преимущественно на практике, остается очевидным.

Методология CLIL

Основной идеей подхода является обучение предметному содержанию и профессиональному иностранному языку. С позиции методики обучения здесь необходимо отметить важность сохранения баланса между этими двумя компонентами. Традиционное понимание «баланса» часто нарушается по причине нечеткого определения целей и результатов обучения, что влечет за собой «перекосы» как в сторону предметной составляющей, так и языковой. Соотношение предметного и языкового знаний в идеале должно соответствовать пропорции 50:50, но варьироваться по уровню сложности и выступать по отношению друг к другу компенсаторным механизмом. Например, повышение языковой сложности должно компенсироваться снижением сложности материала из предметной области [13. С. 316]. Схематично данную гипотезу можно выразить как:

1. cLil = несложный контент (content) + высокий уровень языка (Language);
2. CLil = сложный контент (Content) + адаптированный язык (language).

Установление баланса в обучении CLIL также возможно за счет использования метода последовательного усложнения, который известен под названием «scaffolding», основанного на принципах дуальности (возможности перехода на родной язык в случаях необходимости), оптимальности (сбалансированности количества и качества), когнитивности (связи мышления и речи) и интерактивности (вовлеченности в процесс).

Когнитивность и интерактивность подхода CLIL описывается на основе таксономии Б. Блума и коммуникативной модели Дж. Камминса [14; 15. С. 76], в которой мыслительная деятельность при изучении иностранного языка разделяется на этапы (рис. 1). Первые три – знание,

понимание, использование – относятся к компетенциям базового уровня и соответствуют таким языковым умениям, как произношение, лексика, грамматика. Последующие три этапа относятся к компетенциям высшего порядка и соответствуют таким умениям, как анализ, синтез, оценка, что подразумевает более осознанный выбор лексических единиц и определение функционального значения той или иной грамматической структуры.

Установление «языкового баланса» в рамках CLIL начинается с определения ключевых лексических единиц, которые будут необходимы для понимания контекста и концептов дисциплины. Отбор релевантного языкового компонента – это важная задача. Обучение языку организуется скорее посредством концептуального понимания предметной области, нежели посредством грамматических знаний. При этом изучение грамматики не исключается и не игнорируется, однако подход к ней осуществляется через освоение компонентов профессиональной коммуникативной и мыслительной деятельности.



Рис. 1. Мыслительная деятельность при изучении языков по таксономии В. Блума

Языковая составляющая обучения CLIL вызывает большой диссонанс в научной общественности, где основное противоречие, которое усматривается педагогами, – это несоответствие компетенций преподавателя профильной дисциплины для преподавания иностранного языка. Сценарий же, когда преподаватель-лингвист имеет необходимые знания по профильной дисциплине, например дополнительное образование в любой профессиональной области, крайне редко встречается на практике.

Основной проблемой методического характера может быть смешение подходов, в основе которых фигурирует обучение иностранному языку. Среди таких подходов самыми распространенными являются подходы ESP, CBI (Competency based interviews) и EMI. Чтобы понимать различия между данными подходами, необходимо выделить их ключевые параметры (установки), среди которых будут дидактическая цель, целевая группа

студентов, категория преподавателей, предмет изучения, роль иностранного языка, результаты обучения, оценивание (какой компонент оценивается) [16. С. 90].

В реалиях российского образования CLIL и ESP иногда выступают конкурентами, что, на наш взгляд, является одной из ошибок методического характера. Ничего предосудительного мы не видим в том, что методы работы заимствуются из одного подхода в другой, однако смена роли преподавателя, когда язык преподается преподавателем-предметником и наоборот, может привести к потере качества обучения и сделать получаемые знания беспредметными и краткосрочными. Подход ЕМІ, который приобретает все большую популярность в европейских университетах, что объясняется высокими темами академической мобильности, пока не может занять аналогичные лидирующие позиции в российском вузе. Основная причина – это требование высокого уровня владения иностранным языком, достаточным для чтения лекций и иной учебно-академической коммуникации. В ЕМІ не отводится специального места для обучения языковой составляющей. Язык осваивается через обучение и практику [7. С. 4].

Можно выделить следующие принципы CLIL:

- а) предметно-языковой скоординированности (выявление языковой специфики и частотности по тематическим блокам);
- б) снижения сложности (предметно-языковой баланс);
- в) дуальности (использование родного языка как языка коммуникативной поддержки);
- г) снижения темпа обучения (занятия);
- д) частой смены видов деятельности, в том числе речевой (язык);
- е) автономности и самостоятельности.

Если описывать организационные подходы к обучению CLIL, то оно организуется на основе трех моделей: отдельная тема из содержания специальных дисциплин на иностранном языке; отдельный модуль дисциплины; полностью дисциплина на иностранном языке.

Исследование и результаты

Анализ CLIL обучения (опыт Томского политехнического университета)

Попытки обобщить российский опыт по истории развития CLIL появились примерно шесть лет назад. Об этом свидетельствует ряд диссертационных исследований и публикаций, например Л.Л. Салеховой и А.В. Данилова [17], К.С. Григорьевой [18], Р.Р. Зариповой с соавт. [19], Н.И. Алмазовой с соавт. [20]. На основе обобщенного опыта и собственных наблюдений (посещение занятий, беседы, участие в раз-

работке программ и материалов) мы делаем попытку провести анализ обучения CLIL на примере отдельного российского университета. В качестве вуза был выбран Национальный исследовательский Томский политехнический университет (далее – ТПУ).

Обратимся к истории вопроса и кратко рассмотрим, как CLIL появился в ТПУ. В 2012 г. подход CLIL пришел на смену ESP и междисциплинарным тандемам, которые были уникальны по своей природе и не имели или практически не имели аналогов в системе российского высшего образования.

Междисциплинарные тандемы возникли в практике ТПУ с 2008 г. и просуществовали примерно до 2011 г. Основная идея тандема заключалась в коллаборации преподавателей – предметника и лингвиста – при реализации единого учебного курса. Ответственность распределялась в соответствии с компетенциями преподавателей, где лингвисты отвечали за языковую компоненту, предметники – за формирование предметных знаний и навыков. Специфика такого обучения заключалась в узкопрофессиональной тематике курсов, т.е. «специальная цель» – *specific purpose* – определялась конкретной (узкой) предметной областью в виде профильного курса. Первично по параметрам подход тандема больше соответствовал подходу ESP и, следовательно, целиком и полностью перенимал его методологию, однако при этом имел более точное содержание «специальной цели».

Мотивами университета при переходе на новый подход были неудовлетворенность результатами обучения, что, по предварительной гипотезе, являлось следствием ограниченности предлагаемого предметного содержания и нефункциональностью языковых форм, которые имели характеристику как «контекстно обусловленные», т.е. ограниченные контекстом. Иными словами, обсуждение профессиональных тем сводилось к констатации проблем при отсутствии генерации их практических решений.

Эффективность тандемов была очевидна, однако массовое внедрение подобных курсов в учебный процесс потребовало существенно-го увеличения временного ресурса на разработку и реализацию учебных материалов. Кроме того, для данной практики оказалось сложным обеспечить желаемую степень устойчивости, так как ее результативность зависела от наличия специалистов на профильных кафедрах, имеющих определенный уровень языковой подготовки (владения языком на уровне B2). Таким образом, университету пришлось отказаться от «дорогостоящего» подхода тандемов и сделать очередную попытку оптимизации ресурса и максимизации результативности за счет интеграции предметных и лингвистических компетенций и знаний, т.е. начать свою историю CLIL.

Следовательно, к моменту внедрения курсов CLIL у университета уже имелся достаточно большой опыт по ведению преподавателями-

предметниками занятий на иностранном языке. Соответственно, был и определенный арсенал методических наработок. В последних принимали участие и лингвисты. Однако еще до старта реализации нового подхода у участников процесса стали возникать следующие вопросы:

– Какой уровень владения иностранным языком преподавателя-предметника можно считать достаточным для реализации курса CLIL?

– Можно ли делегировать преподавание курса лингвистам, если речь идет о курсе общеакадемической направленности?

– Может ли курс CLIL иметь не сугубо предметную составляющую, а быть направленным, например, на формирование умений академического письма и научной коммуникации?

– Каков характер взаимодействия языковых и профильных кафедр?

– Может ли курс на английском языке повторять ранее изученный материал на родном языке?

– Каким по сложности должен быть курс, чтобы не спровоцировать потерю контентного знания?

– Что принимать за содержание – предмет или язык?

– Что и как оценивать?

– Каковы методические подходы компенсации низкого уровня владения ИЯ среди студентов?

К сожалению, многие из этих вопросов так и остались открытыми, что еще раз подтверждает уместность проведения дополнительных анализов и экспериментов с целью формирования более четкого понимания сути подхода, разработки его концепций и принципов организации и управления обучением.

Методология исследования

Основной фокус исследования мы сделаем на выявлении степени целесообразности подхода и причин, препятствующих его качественной реализации, которая бы позволила говорить о безусловной эффективности. В качестве выводов мы предложим набор некоторых мер, способствующих улучшению ситуации CLIL в российских университетах в целом, основываясь при этом на собственном опыте и опыте своих коллег.

Для начала определим преимущества подхода CLIL, опираясь на исследования прошлых лет [21–24]. Опыт экспертов показал, что эффективность CLIL доказывается следующими факторами:

1. Иностранный язык, в частности его изучение в вузовских программах, должен иметь непрерывный характер. На текущий момент данный тезис не соответствует сложившейся практике. В соответствии с образовательными стандартами иностранный язык как обязательная

дисциплина изучается студентами первые два курса, и далее следует перерыв. Проблема такого «перерыва» отражается или выявляется уже на уровне магистратуры, когда программные требования сильно превышают реальный уровень владения иностранным языком у студентов. Сказываются двухгодичный перерыв и отсутствие практики и, как следствие, мотивации к изучению языка. В результате программные требования остаются формальностью. Преподаватель вынужден адаптировать курс ежегодно, исходя из уровня подготовленности студентов, что также не самым лучшим образом влияет на мотивацию преподавателя и качество обучения.

2. Подход CLIL предполагает функциональное изучение иностранного языка.

3. Отсутствие возможности практической языковой коммуникации для студентов и преподавателей. Отсюда мотивация к изучению иностранного языка невысока. В этом контексте применение CLIL создает некие условия «вынужденной практики», когда единственным языком обучения становится иностранный язык.

4. Российские вузы испытывают потребность в расширении границ интернационализации образования. Данная задача оказывается довольно сложной по причинам того, что университеты предлагают незначительное количество образовательных программ на иностранном языке (в среднем 3–4 на весь университет), позволяющих привлечь большее количество иностранных студентов. Преимущественно это происходит по причине неготовности профессорско-преподавательского состава. Таким образом, подход CLIL способен частично решить данную задачу посредством создания «вынужденных условий» непрерывной практики для преподавателей и необходимости постоянно повышать языковую компетенцию, потому как преподавание профессиональных дисциплин на иностранном языке становится одним из обязательных условий квалификации преподавателя высшей школы, а следовательно, заключения контракта на работу.

5. Российская система образования имеет достаточно жесткую структуру, предполагающую изучение определенного набора дисциплин с четким количеством часов. Изменение данной системы практически не представляется возможным. Подход CLIL может быть интегрирован в учебные планы вузов без необходимости внесения кардинальных изменений. Модель на основе модульной системы может быть выбрана непосредственно вузом, исходя из специфики обучения, уровня подготовленности кадрового состава.

Таким образом, вышеперечисленные доводы в определенной степени подтверждают нашу гипотезу о целесообразности применения обучения CLIL в российских университетах. Однако, как известно, теоретическое «нам необходимо сделать» не всегда соответствует практи-

ческому «мы знаем как». Чтобы найти ответ на вопрос «понимают ли российские вузы, как должны быть выстроены процессы в обучении CLIL и какова методология подхода?», мы провели опрос преподавателей-предметников, реализующих обучение CLIL, с целью выявления общей картины их удовлетворенности и понимания дидактических целей и задач, которые ставятся перед ними.

Основной целью опроса было выявление степени удовлетворенности преподавателей профильных дисциплин своей работой с методологией CLIL, а также определение уровня понимания сильных сторон исследуемого подхода и наличия трудностей, с которыми преподаватели сталкиваются при работе в CLIL.

В опросе участвовали 35 преподавателей ТПУ. Результаты опроса показали, что большинство из них не удовлетворены условиями преподавания, по причине того что 50% считают себя недостаточно осведомленными и опытными в методике CLIL (каким образом процесс должен быть выстроен, что считать целью обучения, что подлежит оценке по окончании курса). В качестве трудностей были названы:

- неоднородный уровень языковой подготовки студентов (56%);
- низкая мотивация студентов к изучению дисциплины на иностранном языке, преимущественно по причине непонимания контента (79%);
- отсутствие возможности получения консультаций при подготовке материалов курса у преподавателя-лингвиста/носителя языка (34%);
- отсутствие готового материала (90%);
- отсутствие методических указаний-рекомендаций по оцениванию результатов студентов при обучении CLIL (75%);
- недостаточное владение иностранным языком преподавателем-предметником (72%).

Среди потенциальных способов решения проблемы преподавателями были обозначены:

- возможности изучения методик CLIL;
- организация системы взаимодействия между преподавателем-предметником и лингвистом для поддержки в разработке учебного материала;
- организация языковых курсов, в том числе в других университетах, с целью поддержки и развития языкового уровня;
- организация взаимодействия между преподавателями, задействованными в применении CLIL, посредством семинаров и встреч.

По статистике, в совместной разработке материалов с преподавателями-лингвистами задействованы 25% преподавателей-предметников; 50% преподавателей используют ранее разработанные «тандемные» учебные пособия; 20% применяют материалы ESP; 20% – «свои» дополнительные материалы по предметной области, разработанные на основе аутентичных текстовых материалов.

В качестве основных видов учебной деятельности 50% преподавателей выбирают технический перевод; 20% – изучение и отработку терминологии; 20% делают акцент на практике устной речи (презентации и обсуждения); 10% отдают приоритет письменной речи – написанию статей.

В качестве уровня понимания целей обучения было выделено (по убыванию): расширение предметных знаний за счет использования англоязычной литературы и информационных ресурсов, изучение терминологии, навыки письменной речи в виде написания отчетов и статей, включая перевод. Мы сделали вывод, что представленная картина не вполне соответствует видам деятельности, выбираемым преподавателем в качестве приоритетных.

Данные показывают, что сложившаяся практика CLIL имеет неоднозначность в понимании целей обучения и функций преподавателя. Целью обучения, безусловно, может являться расширение знаний предметной области за счет использования англоязычных источников, однако в данной формулировке отсутствует обучающая цель в отношении иностранного языка. Также терминология предметной области как отдельное предметное знание не вполне «имеет право» выступать целью курса CLIL, потому как знание терминологии не должно выступать целью курса, оно должно быть знанием сопутствующим, необходимым для профессиональной коммуникации. Если говорить о письменной речи, которая включает в себя и терминологию в том числе, то вряд ли вовлечение в данный процесс преподавателя-предметника будет целесообразным в силу отсутствия у него требуемой квалификации и методических знаний. В этом случае замена преподавателя-лингвиста не выглядит оправданной. Технический перевод является особой областью знаний, и, соответственно, его обучение требует также определенных компетенций, которые не вполне идентичны практическим умениям преподавателей-предметников, которые они используют в своей профессиональной деятельности. Таким образом, приведенные факты свидетельствуют о том, что:

- 1) курсы CLIL организованы по принципу «я работаю в CLIL, потому что знаю иностранный язык»;
- 2) методология CLIL не имеет четкого отражения на практике;
- 3) учебные материалы CLIL разрабатываются вне принципов подхода и скорее имеют характер переведенных лекций с русского языка на английский.

На основании полученных данных мы задаемся вопросом относительно того, что необходимо иметь в качестве входящих требований и условий для успешной реализации обучения CLIL? Сделаем попытку систематизации данных предварительных анализов, определяющих эффективность подхода CLIL для уровня университетского образования. Итак, мы предполагаем, что для обучения CLIL необходимо иметь:

а) мотивированный преподавательский состав, не испытывающий опасений в отношении использования новых форм и инструментов обучения;

б) квалифицированный преподавательский состав, обладающий необходимым набором компетенций по реализации обучения CLIL;

в) возможности получения дополнительных компетенций в области методики CLIL посредством программ повышения квалификации;

г) мотивированных студентов, понимающих значимость иностранного языка для формирования и развития общей компетентности инженера;

д) профессиональные сообщества, в которых бы обсуждались текущие вопросы, связанные с организацией обучения CLIL;

е) наличие общеуниверситетской концепции обучения CLIL, выполняющей регулирующую функцию процессов.

Представим выводы в виде таблицы.

Условия CLIL

Как есть (проблема)	Как должно быть
Преподавательский состав сопротивляется новым методикам и формам организации обучения, инертен к изменениям	Демонстрации практик CLIL посредством семинаров и программ повышения квалификации; выделение дополнительных часов на подготовку к занятиям либо уменьшение педагогической нагрузки; введение дополнительных стимулов в виде стимулирующих выплат
Преподаватели не имеют специальной квалификации по обучению CLIL	Использовать разнообразные виды деятельности и актуальный материал на занятии
Большинство студентов не видят целесообразности в проведении курсов CLIL	Создание профессиональных сообществ в рамках университетского сообщества; поддержание мобильности (в том числе внутри страны) преподавателей CLIL в их инициативе участвовать в конференциях, семинарах и мастер-классах
Отсутствие общеуниверситетского сообщества по аккумуляции практик и опыта CLIL	Анализ имеющегося опыта российских и зарубежных университетов по внедрению подхода CLIL; разработка рекомендаций по локализации подхода к условиям российских университетов, которые отвечали бы поставленным целям и задачам развития; разработка концепции CLIL

Обозначив так называемые входящие условия и перечень того, что необходимо сделать для повышения качества образовательных услуг, проведем анализ в плоскости «как есть» (какая существует проблема), «как должно быть» (что можно сделать для минимизации существующих проблем).

Заключение

В статье представлены результаты исследования, проведенного среди вузовских преподавателей профильных дисциплин (ТПУ, 35 человек), которые вовлечены в преподавание дисциплины профессионального блока на иностранном языке (английский). Целью исследования являлось оценить потенциал CLIL как дидактического подхода с точки зрения его позитивного воздействия на языковую компетенцию преподавателей и студентов, которая составляет основу готовности университета взаимодействовать в мультиязыковой образовательной среде; определить уровень удовлетворенности преподавателей работой в CLIL и выявить трудности, препятствующие качественной реализации обучения CLIL.

В ходе исследования выявлено, что методология CLIL не всегда верно интерпретируется преподавателями, отсюда нарушаются методические установки (цели и задачи) самого подхода, что приводит к неверному выбору дидактических инструментов и, как следствие, к потере качества обучения, адекватности учебных материалов и необъективности оценочных процедур. В качестве результатов исследования были обозначены меры, которые, на наш взгляд, способны изменить сложившуюся ситуацию к лучшему. Было доказано, что CLIL как дидактический подход имеет достаточно высокий потенциал для решения глобальных задач развития современного университета, потому что содержит в себе ресурс по долгосрочному накоплению практических умений в сфере профессиональной коммуникации на иностранном языке. Их долгосрочность и стабильность определяются частотностью практики реализации, т.е. непосредственным участием в процессах при решении когнитивных, личностно значимых задач. Когнитивность и персонализация знаний – это два ключевых компонента, определяющих эффективность полученного знания, его устойчивость и стабильность.

Обозначенные меры по наращиванию потенциала и приобретению более позитивного опыта должны поддерживаться управленческим блоком университета и входить в политику университета, что может выражаться первично в организации проектов по экспериментальному обучению, включая обучение CLIL, дополнительному финансированию, а также стимулированию в виде уменьшения часов аудиторной нагрузки для преподавателей CLIL. Политика вуза, ориентированная на обновление образовательных технологий, должна включать методики CLIL как одно из приоритетных направлений развития вузовского образования.

Увеличение практик и мотивация к их генерированию позволят со временем выработать более четкие концепции, основанные на опыте и учитывающие специфику образовательной системы как таковой.

Проблему кадрового дефицита помогут решить такие организационные меры, как тандемы «лингвист–предметник», профессиональные сообщества преподавателей предметников, задействованных в обучении CLIL, что усилит междисциплинарную составляющую образовательного процесса в целом.

Таким образом, рассмотрев сущность и потенциал подхода CLIL, можно сделать вывод, что, несмотря на определенные сложности, связанные со спецификой образовательной системы в России, данный подход может и должен применяться. Меры, предложенные авторами статьи, являются лишь примером, гипотетическими предположениями и направлениями развития, на которые необходимо обратить особое внимание при планировании повышения активности вузов по интернационализации и глобализации образовательных процессов.

Литература

1. **Глаголев С.Н., Дорошенко Ю.А., Моисеев В.В.** Актуальные проблемы инвестиций и инноваций в России. Белгород : Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2013.
2. **Постановление** Правительства Российской Федерации от 31.03.2017 № 376 «Развитие образования». URL: <https://programs.gov.ru/Portal/programs/subActionsList?gpld=02&pgpld=3150DE71-9B0D-47F0-8229-B30770F0BBCD> (дата обращения: 23.05.2021).
3. **Приоритетный** проект «Вузы как центры пространства создания инноваций». URL: <http://centervuz.ru/> (дата обращения: 23.05.2021).
4. **Cambridge Exams**. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/exam-preparation/> (дата обращения: 24.05.2021).
5. **Marsh D.** CLTL/EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential. Brussels : The European Union, 2002.
6. **Hillyard S.** First steps in CLIL: Training the teachers // *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2011. № 4 (2). P. 1–12. doi: 10.5294/lacil.2011.4.2.1.
7. **Lasagabaster D.** Foreign language Competence in Content and Language Integrated Courses // *The Open Applied Linguistics Journal*. 2008. № 1. P. 31–42. doi: 10.2174/1874913500801010030.
8. **Pérez-Cañado M.L.** CLIL research in Europe: past, present, and future // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2012. № 15/3. P. 315– 341. doi: 10.1080/13670050.2011.630064.
9. **Ball P., Kelly K., Klegg J.** Putting CLIL into Practice. OUP, 2015.
10. **Promoting** language learning and linguistic diversity. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>.
11. **A guide** to a language in the European Union. URL: <https://www.eubusiness.com/topics/Languages/eu-languages-guide/>
12. **Vilkancienė L.** CLIL teacher competences and attitudes // *Sustainable Multilingualism*. 2017. Vol. 11. P. 196–218. URL: <http://uki.vdu.lt/sm/index.php/sm> ; doi: 10/1515/sms-2017-0019.
13. **Ting T.** CLIL... Not Only Immersion But Also More Than the Sum of its Parts // *ELT Journal*. 2011. Vol. 65.3. P. 314–317. doi: 10.1093/elt/ccr026.
14. **Anderson L., Krathwohl D.A.** Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. N. Y. : Longman, 2001. 336 p.
15. **Cummins J.** BICS and CAPL: Empirical and Theoretical Status of the Distinctions. The University of Toronto. Street // *Encyclopaedia of Language and Education*. 2nd ed. New York : Springer Science + Business Media LLC, 2008. Vol. 2: Literacy. P. 71–83.

16. *Wenhsien Yang*. The development, adoption and evaluation of the integration of an ESP and CLIL textbook: perspectives from the CLIL learners // *ESP Today*. 2020. Vol. 8 (1). P. 68–89. doi: 10.18485/esptoday.2020.8.1.
17. *Салехова Л.Л., Данилов А.В.* CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели // *Казанская наука*. 2015. № 12. С. 226–229.
18. *Григорьева К.С.* Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2016. 24 с.
19. *Заринова Р.Р., Салехова Л.Л., Данилов А.В.* Интерактивные Веб 2.0-инструменты в интегрированном предметно-языковом обучении // *Высшее образование в России*. 2017. № 1. С. 78–84.
20. *Интегрированное* обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / Н.И. Алмазова и др. СПб. : СПб. политехн. ун-т Петра Великого, 2018. 380 с.
21. *Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23, № 3 (173). С. 29–42. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42.
22. *Токарева Е.Ю.* Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017. Т. 6, № 22. С. 81–88. doi: 10.18720/HUM. ISSN 2227-8591.22.10.
23. *Филипович И.И.* Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитии компетенций // *Научный вестник Южного института менеджмента*. 2015. № 4. С. 74–78.
24. *Шмакова О.В., Фокина М.М.* Интегрированное языковое обучение – важная составляющая подготовки эффективных и конкурентоспособных специалистов // *Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых : материалы III Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 21 окт. 2016 г. : в 2 ч.* Минск : РИВШ, 2016. Ч. 2. С. 89–92.

Сведения об авторах:

Сидоренко Татьяна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Замятина Оксана Михайловна – кандидат технических наук, доцент, ректор ТОИПКРО, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: zamyatina@tpu.ru

Кудряшова Александра Владимировна – аспирант, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: english@tpu.ru

Поступила в редакцию 15 апреля 2021 г.

Analysis on content and language integrated learning perspectives in Russian universities

Sidorenko T.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Zamyatina O.M., Ph.D. (Engineering), Associate Professor, rector of TOIPQT, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: zamyatina@tpu.ru

Kudryashova A.V., post-graduate student, Senior Lecturer, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: english@tpu.ru

Abstract. The reforms of Russian higher education of the last decade are largely aimed to expand the communicative educational space, which ensures the integration of scientific knowledge. Consequently, new technological and social research areas come to the fore. Knowledge integration implies close cooperation with world universities and research centers, which requires universities being the main executors in the training of a modern specialist to be ready to interact in a multilingual academic space. Multilingual environment creation is indicated in many roadmaps of Russian universities as a strategic direction for effective development. However, the process of its creation is still not complete and requires the fulfillment of certain conditions. The educational environment does not imply only educational materials and stands, the presence of centers of academic mobility and international cooperation but also communication and technologies, approaches and tools. The multilingual university environment is an indicator of the level of its internationalization, whose key indicators are as follows: 1) internal and external academic mobility, 2) publication activity, 3) research collaboration. The search for methods and tools contributing to the fulfillment of the assigned tasks determines the relevance of our research, which consists in the choice of educational approaches contributing to internationalization of Russian higher education. The article analyses the university's preparedness to interact in a multilingual educational environment on the example of Tomsk Polytechnic University. We propose following the principle of subject and linguistic knowledge integration as a tool for addressing the above problems. Therefore, an approach known as CLIL (Content and Language Integrated Learning) was chosen as the object of research. The approach has a dual purpose, which stipulates that a foreign language serves as a tool for studying specialized disciplines. The present article aims to analyze the potential of this approach to develop language competence of students and university teachers. By analysis we mean studying and evaluating the didactic potential of the approach based on existing concepts and world practices, as well as the prerequisites for its appearance in Russia. Despite a rather wide spread of the approach and its high popularity rating in the world, at the moment there is no universal model able to "integrate" into any education system not regarding the specifics of cultural, mental and other peculiarities of the country, as well as the features of university management. One of the conditions for the successful approach implementation is the willingness of the teaching staff to work with its didactic tools. However, readiness implies not only the desire and realization of the approach potential but also a certain methodological knowledge enabling to rationally and maximally use the approach to fulfill educational, pedagogical and managerial tasks. Thus, there arises the issue of creating specialized programs or courses designed to prepare higher school teachers to conduct classes based on CLIL and to organize CLIL education in general. The current research outcomes are the results on the teachers' survey used to identify the degree of their satisfaction with CLIL implementation and the prospects for further professional development. The survey revealed the main issues of the current situation, which, in turn, provided the basis for developing some measures that would allow to partially and consistently eliminate the difficulties encountered.

Keywords: CLIL; bilingual education; multilanguage environment; disciplinary and language competence

References

1. Glagolev S.N., Doroshenko Yu.A., Moiseev V.V. (2013) Aktualnye problemy investitsiy i innovatsiy v sovremennoj Rossii [Urgent problems of investments and innovations in modern Russia] // Belgorod : Izd-vo BGU im. V.G. Shukhova.
2. Postanovleniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 31.03.2017 No. 376 "Razvitiye obrazovaniya" [Decree of the Government of the Russian Federation as of March 31, 2017 No. 376 "Development of Education"] URL: <https://programs.gov.ru/Portal/programs/subActionsList?gpId=02&pgId=3150DE71-9B0D-47F0-8229-B30770F0BBCD>

3. Prioritetnyy proyekt “Vuzy kak tsentry prostranstva sozdaniya innovatsiy” [The priority project “Universities as centers of the space for creating innovation”] URL: <http://centervuz.ru/>
4. Cambridge Exams. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/exam-preparation/> (Accessed: 24.05.2021)
5. Marsh D. (2002) CLIL/EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Fore-sights Potential. Brussels: The European Union.
6. Hillyard S. (2011) First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2). pp. 1–12. DOI:10.5294/lacil.2011.4.2.1
7. Lasagabaster D. (2008) Foreign language Competence in Content and Language Integrat-ed Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1. pp. 31–42. DOI: 10.2174/1874913500801010030
8. Pérez-Cañado M.L. (2012) CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3). pp. 315– 341. DOI: 10.1080/13670050.2011.630064
9. Ball P., Kelly K., Klegg J. (2015) Putting CLIL into Practice. OUP.
10. Promoting language learning and linguistic diversity. URL: <https://op.europa.eu/en/-publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>
11. A guide to a language in the European Union. URL: <https://www.eubusi-ness.com/topics/Languages/eu-languages-guide/>
12. Vilkancienė L. (2017) CLIL teacher competences and attitudes. *Sustainable Multilingual-ism*, Vol. 11. pp. 196–218. URL: <http://uki.vdu.lt/sm/index.php/sm> DOI: 10/1515/sms - 2017-0019
13. Ting T. (2011) CLIL ... Not Only Immersion But Also More Than the Sum of its Parts. *ELT Journal*. Vol. 65(3). pp. 314–317. (Accessed: 21.08.2017). URL: <http://dx.doi.org/-10.1093/elt/ccr026>
14. Anderson L., Krathwohl D.A. (2001) *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. 336 p.
15. Cummins J. (2008) BICS and CAPL: Empirical and Theoretical Status of the Distinctions. *The University of Toronto. Street. Encyclopaedia of Language and Education*, 2nd Edi-tion. New York: Springer Science + Business Media LLC. Vol. 2: Literacy. pp. 71–83.
16. Wenhsien Y. (2020) The development, adoption and evaluation of the integration of an ESP and CLIL textbook: perspectives from the CLIL learners. *ESP Today*. Vol. 8(1). pp. 68–89. DOI:10.18485/esptoday.2020.8.1
17. Salekhova L.L., Danilov A.V. (2015) CLIL – integrirovannoe predmetno-yazykovoe obuchenie: konceptual'naya ideya, preimuschestva, modeli [CLIL – content-language inte-grated learning: conceptual idea, advantages, models] // *Kazan science*. Vol. 12. pp. 226–229.
18. Grigorieva K.S. (2016) Formirovanie u studentov tekhnicheskogo vuza inoyazychnoj kompetencii v sfere professional'noj kommunikacii na osnove tekhnologii CLIL (na pri-mere napravleniya “Tekhnicheskaya ekspluatatsiya transportnogo radiooborudovaniya”) [Development of foreign technical competence in technical university students in the field of professional communication based on CLIL technology (the example of the major Technical Operation of Transport Radio Equipment)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Kazan. 24 p.
19. Zaripova R.R., Salekhova L.L., Danilov A.V. (2017) Interaktivnye Veb 2.0-instrumenty v integrirovannom predmetno-yazykovom obuchenii [Interactive Web 2.0 tools in content and language integrated learning] // *Higher education in Russia*. Vol.1. pp. 78–84.
20. Almazova N.I. et al. (2018) Integrirovannoe obuchenie inostrannym yazykam i profes-sional'nym disciplinam. Opyt rossijskih vuzov [Integrated teaching of foreign languages and professional disciplines. The experience of Russian universities]. SPb.: SPb. politekhn. un-t Petra Velikogo. 380 p.

21. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdisciplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzе [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a methodology for actualization of interdisciplinary communication in a technical university] // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. Vol. 23. pp. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
22. Tokareva E.Yu. (2017) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie kak metodika aktivizatsii processa obucheniya inostrannomu yazyku [Content-language integrated teaching as a method of activating the process of teaching a foreign language] // Issues of teaching methods in high school. Vol. 6. pp. 81–88. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.10
23. Filipovich I.I. (2015) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie. Noviy shag v razvitiy kompetentsiy [Content-language integrated learning. A new step in the development of competencies] // Scientific Herald of the Southern Institute of Management. Vol. 4. pp. 74–78.
24. Shmakova O.V., Fokina M.M. (2016) Integrirovannoe yazykovoe obuchenie-vazhnaya sostavlyayushchaya podgotovki effektivnykh i konkurentosposobnykh specialistov [Integrated language learning is an important component of training efficient and competitive specialists] // Sovremennyye tendentsii v dopolnitel'nom obrazovanii vzroslykh : materialy III Mezhdunar. nauch.-metod. konf., v 2 ch. Minsk : RIVSH. pp. 89–92.

Received 15 April 2021