

Предметно-языковая интеграция: английский язык как дополнительный язык обучения в неязыковом вузе

© Е.К. Вдовина

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет,
Санкт-Петербург, 195251, Россия

Предметно-языковая интеграция как форма билингвального обучения предполагает со-изучение неязыковой дисциплины и английского языка специальности. Уникальность данного инновационного образовательного подхода заключается в том, что изучение новой предметной области происходит не на иностранном языке, а средствами и посредством иностранного языка. Это обуславливает специфику лексико-грамматического компонента учебной программы.

Ключевые слова: предметно-языковая интеграция, неязыковой вуз, неязыковая учебная дисциплина, английский язык специальности.

Введение. Развитие международного университетского сотрудничества приводит к тому, что английский язык становится *де факто* дополнительным языком обучения. Уже с 3-го и 4-го семестра бакалавриата студенты имеют возможность участвовать в различных формах академической мобильности при условии владения английским языком на уровне, достаточном для обучения по выбранному научному направлению. В прагматическом плане «достаточность» предполагает сформированные речевые навыки на уровне не ниже B2 (CEFR). Именно данное требование предъявляется принимающей стороной к уровню владения английским языком студентами по обмену на один-два семестра.

Английский язык как дополнительный язык обучения. Основные академические задачи предполагают чтение учебной и научной литературы, слушание лекций, устные выступления с результатами выполнения учебных и исследовательских заданий. Что касается навыков академического письма, то, согласно многочисленным отчетам студентов-экономистов, обучавшихся по программам обмена в европейских университетах, письменные работы ограничены по объему (100–400 слов) и нацелены на краткое изложение изученного материала и представление собственного мнения по изучаемым вопросам.

Значительные колебания в уровне владения общим (не специальным) английским языком выпускниками школ определяют масштабы проблемы формирования базовых практических навыков по вышеперечисленным академическим аспектам у студентов неязыковых на-

правлений подготовки. При ограниченности аудиторных часов на иноязычную подготовку и в рамках традиционных форм обучения языку специальности большой контингент студентов лишен возможности овладеть английским языком как дополнительным языком обучения.

Мировой опыт решения проблемы «подтягивания» уровня языковой подготовки иностранных студентов при обучении в вузе. Зарубежные университеты также сталкиваются с проблемой недостаточного уровня владения академическим английским языком иностранными студентами. В мировой практике накоплен значительный опыт обучения английскому языку в процессе изучения неязыковых дисциплин в разных образовательных и социально-культурных контекстах. Одной из форм билингвального обучения, которая позволяет учащимся достаточно эффективно и в относительно сжатые сроки перейти от английского языка повседневного общения к языку изучения неязыковых дисциплин, является предметно-языковая интеграция, известная с середины 1990-х годов в мировой науке и практике как CLIL (Content and Language Integrated Learning).

В международном профессиональном сообществе англоязычной аббревиатурой «CLIL» обозначается инновационный образовательный подход к обучению, предполагающий одновременное овладение предметным знанием, будь то история, биология или математика, и иностранным языком. Специфика данного подхода заключается в том, что изучение новой предметной области происходит не на иностранном языке, а с использованием новых иноязычных средств [1].

Исходные базовые принципы интеграции контента и языка. Первый вопрос, возникающий при формулировании принципов интеграции неязыковой дисциплины и языка в конкретном образовательном контексте, касается того, какой из двух компонентов является ведущим в определении задач интегрированного дисциплинарного курса. В пользу предметного контента говорят не только профессиональные интересы первокурсников, но и то, что, направляя основное внимание на новый контент, мы подключаем языковой компонент как инструмент в решении познавательных задач. Эта идея активно развивалась в теории овладения вторым языком, в частности в работах С. Крашена. Согласно этой теории, процесс овладения иностранным языком протекает для обучающегося наиболее благоприятным образом, если его внимание направлено в первую очередь на содержание и смысл изучаемого предмета, а не на языковые формы. Постигая смысл, обучающийся постигает и язык [2].

Действительно, в предметно-языковой интеграции язык становится «нужным» в решении конкретных повседневных учебных задач, поэтому определение содержания обучения языку специальности подчинено решению познавательных задач в дисциплине по спе-

циальности. Более того, отведение языку утилитарной, прагматической роли имеет в психологическом плане оздоровительный эффект. Если внимание студентов направлено на познание нового актуального для них контента, то острота проблемы недостаточности знания изучаемого языка, которую студенты воспринимают довольно болезненно, имеет тенденцию к снижению. Также при ведущей цели постижения профессионально значимого содержания студент может опираться на родной язык как основное средство приобретения и хранения нового знания на этом этапе. Таким образом, принцип ведущей роли предметного контента предполагает также второй принцип предметно-языковой интеграции — инструментальной роли и функции изучаемого языка. Данный принцип исключительно важен при выборе методики ввода и активизации языкового компонента интегрированного курса. Сосуществование двух принципов данного образовательного подхода обуславливает существенные изменения в образовательной парадигме, включая цели, задачи, методы и средства решения образовательных задач.

Специфика языкового компонента учебной программы интегрированной дисциплины (на примере обучения студентов-экономистов). В данной статье мы остановимся на лексико-грамматической составляющей программы учебной дисциплины, интегрирующей контент и язык. В качестве примера возьмем программу дисциплины по выбору вариативной части гуманитарного, социального и экономического цикла «Введение в мировую экономику (на англ. яз.)», которая изучается в первом и втором семестрах на кафедре «Мировая и региональная экономика» СПбПУ.

Ведущая роль неязыковой дисциплины по отношению к английскому языку специальности обуславливает предметно-тематическую модульную структуру программы дисциплины. Выбор и последовательность тем соответствуют принятой в профессиональной среде логике изложения основ экономической теории. Это означает, что в целом тематическое содержание и структура вводной дисциплины не отличается от того, что изучают в рамках этой дисциплины на русском языке студенты других кафедр.

Тематический подход к структуре интегрированного курса сам по себе не является чем-то исключительным. Если мы обратимся к традиционному учебнику английского языка для студентов-экономистов, то мы обнаружим схожий набор тем и даже их последовательность. Так как и в традиционных курсах экономического языка, и в интегрированных курсах предметное содержание сконцентрировано в текстах, то лексический компонент определяется тематикой текстов. И там, и там введение новой лексики привязано к основному тексту для чтения, и работе с лексикой отводится значительное место. Однако формы работы по изучению лексики имеют принципиальные отличия.

Традиционные учебники по языку специальности ориентированы на изучение языка, и тексты для чтения используются для работы над языковым материалом. Она осуществляется через выполнение упражнений, начиная с языковых. За ними традиционно следуют условно-речевые и коммуникативные упражнения [3]. Как правило, упражнения отличаются большим разнообразием. Чем больше разнообразных упражнений предлагается в том или ином курсе, тем выше считается их учебная ценность с точки зрения автоматизации лексико-грамматических умений.

Особенности лексического компонента в интегрированном курсе. В интегрированных дисциплинах/учебных пособиях подход к работе с языковым материалом кардинально иной. Вместо отдельных лексических упражнений студенты работают с текстом как источником нового знания и новых языковых средств, необходимых для овладения контентом. Задачи по достижении обеих целей курса выстраиваются как этапы познания контента с постоянным «подключением» новых лексико-грамматических средств на каждом этапе работы с текстом (чтение, осмысление, анализ).

Поскольку постижение концептуального смысла каждого текста не происходит линейно, слово за слово, то очевидно, что слова и словосочетания имеют для понимания текста разную ценность, так как выполняют функционально обусловленные роли. Иерархически можно представить путь к постижению смыслов текста как выявление сначала ключевой терминологии, поскольку концептуальное смысловое единство держится именно на ней. На следующем этапе требуется обнаружение собственно «послания», формулировки смысла, заключенного в отдельных предложениях и частях предложений. Для этого требуется осмысление глагольных конструкций. И далее выясняются связи между отдельными компонентами текста, чему способствуют служебные слова. В этой логике лексика для анализа текста, усвоения и активизации может подразделяться на три группы: собственно термины специальной дисциплины, глаголы и технические по своей функции знаменательные слова (существительные, прилагательные и наречия), с помощью которых формулируются высказывания, и далее союзы, союзные слова и слова-связки.

Знакомство со всеми тремя лексическими группами предшествует первому обращению к тексту, но они всегда вводятся как три отдельные группы лексем. Это обусловлено тем, что проникновение в смысл излагаемых в тексте концепций происходит в виде неоднократной проработки текста. При этом каждый раз формулируется новая цель: определить структуру текста, бегло просмотреть текст с целью охвата самого общего содержания, просмотреть текст с целью обнаружения ключевых терминов, внимательно прочитать текст с целью разбора сложных для понимания частей текста, что предшествует его переводу на русский язык. На первом этапе развития по-

знавательных стратегий при работе с новым контентом и новыми языковыми средствами представляется весьма затруднительным держать в центре внимания все три группы слов одновременно. Поэтому на разных этапах «проникновения» в новый контент внимание концентрируется сначала на ключевых терминах, а так называемые «технические» лексемы (например, глаголы), оформляющие смыслы текста, остаются на периферии внимания. Они выходят на первый план, когда ключевые термины как вехи, тематически ограничивающие осваиваемое концептуальное поле, выявлены и необходимо их логически «связать». И когда на следующем этапе уточняются логические связи между всеми компонентами текста, на первый план выходит третья группа лексем (слова-связки).

Закрепление новой лексики происходит так же, минуя лексические упражнения. Их место занимает графическая систематизация предметного контента в виде концептуально-схематических планов (КСП), которые студенты создают на основе анализа содержания каждого нового текста. КСП представляет собой графическую блок-схему, включающую все ключевые термины, причинно-следственные цепочки, составленные из экономических аббревиатур, стрелок и других символов. КСП может также включать небольшие графики и уравнения, демонстрирующие концепции с помощью инструментов экономического анализа. Более слабые в языковом плане студенты могут включать в поле КСП новые глаголы. Анализ студенческих работ показывает, что более сильные в языковом плане студенты отдают предпочтение вводным словам, отмечая их на полях КСП. Фиксируя на графической схеме те лексические средства, которые представляются достаточными для последующего формулирования изучаемого контента своими словами, студенты демонстрируют не только уровень понимания текста. КСП используется ими в качестве визуальной опоры при устной интерпретации контента как системного знания. В процессе работы над КСП происходит освоение и первичное закрепление нового знания, как предметного, так и лексического.

Особенности грамматического компонента в интегрированном курсе. В традиционном учебнике для экономистов грамматический компонент, как правило, выстраивается исходя из логики обучения языку как системе и включает практически все разделы грамматики. Грамматические темы группируются по формальным признакам: видо-временные формы глагола от простых к более сложным, артикль, существительные, числительные, неличные формы глагола во всем многообразии их форм и функций и т. д. Одним словом, грамматика английского языка изучается как «основа понимания, воспроизведения и создания высказывания на иностранном языке» [3].

В интегрированном курсе принцип построения грамматического компонента программы подчинен, как мы уже отмечали выше, задаче формирования языковых и речевых навыков при изучении конкрет-

ного контента. Поэтому он определен функциональными потребностями в тех лексико-грамматических средствах, которые необходимы при работе с очередным текстом.

Подбор и последовательность грамматического материала обусловлены его ценностью для понимания изложения нового контента. Например, из всех временных форм для первого этапа формирования основ языка экономики отобраны времена Simple (Present, Past, Future) и Present Perfect в действительном и страдательном залогах. Поскольку в курсе изучаются основы экономической теории, то в текстах демонстрируются явления либо общего порядка (теории, концепции), и поэтому изложение ведется в настоящем времени, либо приводятся примеры из прошлого, и тогда требуются формы простого прошедшего времени. Изучение факторов, влияющих на изменения экономических показателей и переменных, потребует также употребления форм Future Simple и условных предложений первого типа. Формы Present Perfect будут необходимы в первую очередь потому, что английский язык с первого дня занятий используется в качестве основного языка общения в аудитории. Например, при обсуждении результатов учебной работы требуется владение формами Present Perfect.

Ограничение грамматических тем по разделу «Глагольные времена» на начальном этапе компенсируется регулярной работой над вопросительными предложениями. Как показывают результаты экспериментов, у большинства студентов часто отсутствует автоматизм безошибочного построения вопросов на английском языке. Исключения немногочисленны даже среди студентов с уровнем В2. Поэтому работа с вопросительными предложениями происходит на протяжении всего курса и носит системный характер. Умение задавать вопросы обусловлено их значимостью для выработки у студентов привычки активно мыслить, не ограничиваясь запоминанием готовых формулировок. И поскольку весь курс выстраивается как путь от незнания к знанию, умение задавать вопросы рассматривается как одно из приоритетных.

«Осознание языка» как одна из задач грамматического компонента. Практическая ориентация студентов с невысоким уровнем владения английским языком на умение пользоваться базовыми минимально достаточными языковыми средствами отодвигает работу над более сложными лексико-грамматическими формами на следующие этапы изучения академического языка. Однако при чтении хотя и коротких, но в основе своей аутентичных текстов, взятых из известных зарубежных учебников, студенты сталкиваются с отдельными сложными грамматическими явлениями в текстах для чтения и перевода. Например, текст может содержать модальные глаголы для выражения большей/меньшей вероятности действия или для придания высказыванию меньшей категоричности, что особенно актуально в экономиче-

ском дискурсе. Поскольку в аудитории поддерживается атмосфера повышенного интереса к содержанию и языковому оформлению высказывания, у студентов, естественно, возникают вопросы в отношении неизвестных им лексико-грамматических конструкций.

Помня о культурообразующей роли изучения языков и образовательной ценности межкультурных контактов при «встрече» двух разных языков и культур, важно поддерживать естественную любознательность и интерес к языковым фактам, даже если их прагматическая ценность на начальном этапе формирования профессионального двуязычия невысока. Целью рассмотрения сложных лексико-грамматических явлений является необходимость «осознания языка» (здесь мы сталкиваемся со сложностями перевода такого емкого термина как “language awareness”). Термин хорошо известен в зарубежной теории и практике гуманистического подхода к языковым контактам, а также в связи с попытками методистов найти баланс между изучением грамматической формы и вниманием к смыслам, которые скрываются за формами. Задача «осознания языка» возникает, когда в поле зрения появляется неизвестная грамматическая форма, буквальный перевод которой не открывает ее смысл. Например, у студентов может вызвать затруднение понимание, а следовательно, и перевод предложения “*Such commodity as electricity tends to be price inelastic*” (Такой товар, как электричество, как правило, является неэластичным по цене.) Смысл конструкции “*tends to be*” становится более понятным, если внимание привлекается к тому факту, что языки различны не только потому, что слова имеют разный набор значений и употреблений, но и потому, что те или отдельные смыслы и коннотации передаются в языках разными средствами.

«Осознание языка» важно для преодоления стереотипов относительно языков и их различий. Оно также важно для становления потребности обнаруживать в самом языке средства, необходимые для точного выражения мысли. Изучение такого рода специфических лексико-грамматических форм целесообразно организовывать на более поздних этапах обучения профессиональному языку, например, в рамках развития навыков академического письма. Оговоримся, однако, что студентам с исходным уровнем владения языком выше среднего уже на начальном этапе изучения предметного контента и языка удастся включать такие формы в репродуктивную и в продуктивную речь. Как правило, это происходит в тех случаях, когда текстовый материал позволяет неоднократно обращать внимание на их специфику, а также когда преподаватель сам активно пользуется подобными конструкциями во всех подходящих случаях. В условиях предметно-языковой интеграции английский язык реально становится естественным языком академического общения, и имитация, повторение вслед за преподавателем устойчивых выражений и структур

является достаточно эффективным дополнительным средством освоения академических языковых средств.

Концентрический характер овладения контентом и языком. Характерной чертой интегрированного подхода является то, что все этапы одновременного изучения очередной экономической темы и языковых средств и речевых навыков (от рецептивных к продуктивным) повторяются с первого занятия до последнего. Создаются условия для накопления личного опыта использования английского языка как средства познания и академической коммуникации. И предметное знание, и набор языковых средств расширяются концентрическими кругами, охватывая все новые явления, имеющие внутренние связи с изученным ранее материалом.

Предметное знание увеличивается от занятия к занятию за счет примерно одинаковых по объему концептуально-тематических единиц. Одновременно происходит еженедельное количественное приращение новой терминологии (в среднем пять единиц плюс-минус два ключевых термина). Что касается нетерминологической лексики, то ее приращение обусловлено спецификой содержания текстов для чтения и лекций. К примеру, для описания графиков привлекаются глаголы с определенным предложным управлением, прилагательные и наречия, обозначающие степень и темпы изменений и т. п. Повторяемость ранее введенных языковых средств в новых контекстах благоприятно сказывается на языковых и речевых умениях.

Учебный цикл на базе одного текста и одной темы продолжается в течение одного-двух занятий. Процесс изучения каждой очередной темы/раздела дисциплины рассматривается как очередной этап конструирования знания изучаемого контента с накоплением языкового и речевого опыта. Приобретение и практическое использование языковых средств для решения познавательных задач совпадают по времени, и поэтому новые знания и умения актуализируются сейчас и здесь, а не в неопределенном будущем [4].

Проблема жанровой ограниченности дисциплинарного контента и языка. Прагматическая направленность на формирование основ языковых и речевых знаний и умений в условиях одного занятия в неделю приводит на первом этапе к сознательному ограничению жанров изучаемых текстов материалами аутентичных экономических учебников. С одной стороны, это обеспечивает выработку полезных когнитивных стереотипов и наращивание языкового и речевого потенциала в узкой жанровой области. С другой стороны, это обедняет личный опыт студента в области экономического дискурса. Поэтому получаемые знания и умения могут рассматриваться лишь как базовые, требующие развития на следующих этапах становления языка специальности.

Этот недостаток преодолевается при изучении в третьем и четвертом семестрах второй интегрированной дисциплины «Основы между-

народных экономических отношений (на англ. яз.)». На этом этапе ставятся новые задачи со-изучения нового дисциплинарного контента и английского языка специальности. Благодаря использованию информационных технологий и интернет-ресурсов, содержащих профессионально значимую информацию, расширяется спектр жанров изучаемых текстов. Более того, на этом этапе формирования английского языка специальности используются новые, более разнообразные формы работы с контентом, поскольку студенты уже имеют базовые академические умения для перехода к выполнению групповых мини-заданий проектного типа. Интерактивные задания позволяют студентам не только активно учиться друг у друга и расширять знания в сотрудничестве, но и творчески использовать новый контент для создания собственного учебного продукта (аннотаций, отчетов, кейсов и мини-презентаций). Последнее может быть интерпретировано как выход на уровень, свидетельствующий о готовности студентов быть независимыми пользователями языка специальности. Оговоримся, однако, что и на втором этапе проблема ошибок, вызванных как незнанием, так и недостаточной практикой говорения и письма, остается актуальной в течение длительного периода и требует дополнительных исследований.

В заключение подчеркнем, что интегрированные учебные курсы с амбициозной целью одновременного изучения вводных неязыковых дисциплин и языка специальности требуют значительных усилий и времени для достижения планируемых результатов обучения. Эффекты со-изучения контента и языка были бы выше в условиях повседневной координации между преподавателями интегрированных дисциплин и дисциплины «Английский язык». Однако предметно-центрированный подход к организации учебного процесса в университетах резко ограничивает эти возможности. Несмотря на это, изучение интегрированных дисциплин на кафедре МиЭ СПбПУ обеспечивает студентов практическими навыками использования английского языка как дополнительного языка обучения, что открывает для них возможность на более раннем этапе участвовать в международной академической мобильности и международных учебных и научно-исследовательских проектах.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Coyle D., Hood Ph., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 1–13.
- [2] Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982, pp. 100–118.
- [3] Глушенкова Е.В., Комарова Е.Н. *Английский язык для студентов экономических специальностей*. Москва, Астрель, 2002, 352 с.
- [4] Шубин С.В. *Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Великий Новгород, 2000, 18 с.

Статья поступила в редакцию 13.03.2015

Ссылку на эту статью просим оформлять следующим образом:

Вдовина Е.К. Предметно-языковая интеграция: английский язык как дополнительный язык обучения в неязыковом вузе. *Гуманитарный вестник*, 2015, вып. 4. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/238.html>

Вдовина Елена Константиновна — канд. пед. наук, доцент кафедры «Мировая и региональная экономика» Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. e-mail: wecon@fem.spbstu.ru

Content and language integrated learning: English as an additional language of instruction in non-linguistic higher education

© E.K. Vdovina

St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, 195251, Russia

Content and language integrated learning as a type of bilingual learning aims at the simultaneous study of a non-language discipline and English for specific purposes. The originality of this innovative educational approach lies in the fact that the study of the new domain is not IN English but WITH and THROUGH English. All this results in the content and the structure of the lexical and grammatical component of the curriculum.

Keywords: *content and language integrated learning, non-linguistic higher school, academic discipline, English for specific purposes.*

REFERENCES

- [1] Coyle D., Hood Ph., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp.1–13.
- [2] Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982, pp. 100–118.
- [3] Glushenkova E.V., Komarova E.N. *Angliiskiy yazyk dlya studentov ekonomicheskikh spetsialnostei: Uchebnik* [English for Students of Economics: Textbook]. Moscow, Astrel Publ., 2002, 352 p.
- [4] Shubin S.V. *Motivatsiya ovladeniya inostrannym yazykom v usloviyakh bilingvalnogo obucheniya v VUZe* [Motivation for mastering a foreign language in a bilingual education at the university. Abstract of Candidate of Pedagogic Sciences thesis]. Velikiy Novgorod, 2000, 18 p.

Vdovina E.K., candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Department of World and Regional Economy at St. Petersburg State Polytechnic University. e-mail: wecon@fem.spbstu.ru