

**Министерство образования и науки
Республики Казахстан**

Инновационный Евразийский университет

Кафедра «Теория и практика иностранных языков и перевода»



Г.А. Хамитова

**ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Павлодар 2013

УДК 378:811.111 (075.8)
ББК 74.58:81 Англ.
X-18

*Рекомендовано к изданию решением Ученого Совета
Инновационного Евразийского университета
Протокол № 3 от 27.11.2013 года*

Рецензенты:

Темиргазина З.К., доктор филологических наук, профессор
Алиясова А.В., кандидат филологических наук, и.о.доцента

X-18 Хамитова Г.А. «Полиязычное образование: современное состояние и перспективы развития». Курс лекций для студентов III-IV курсов специальности 5B011900 «Иностранный язык: два иностранных языка», 5B01190 «Иностранная филология», 6M021000 «Иностранная филология».

ISBN 978-601-7380-21-2

Учебное пособие освещает современные вопросы функционирования английского языка в качестве международного и соответствует рабочей программе по современной методике преподавания иностранным языкам. В нем дается анализ преподавания английского языка с использованием предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), проблемы внедрения и функционирования методики CLIL в различных контекстах. Пособие состоит из двух разделов: курса лекций (теоретический материал), освещающего роль английского языка в глобальном масштабе, а также раскрывающего ключевые понятия методики CLIL и практического раздела, содержащего планы уроков по методике CLIL и приложения. Оно также включает краткий словарь терминов предметно-языкового интегрированного обучения.

Учебное пособие «Полиязычное образование: современное состояние и перспективы развития. Курс лекций» предназначен для студентов специальности 5B011900 «Иностранный язык: два иностранных языка», 5B01190 «Иностранная филология», магистрантов специальности 6M021000 «Иностранная филология», а также для учителей-языковедов.

УДК 378:811.111 (075.8)
ББК 74.58:81 Англ.

ISBN 978-601-7380-21-2

©Инновационный Евразийский университет. 2013
©Хамитова Г.А. 2013

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

AfL	Assessment for Learning
BeCLIL	Benchmarking Content and Language Integrated Learning
BRIC	Brasilia, Russia, India, China
BPO	Business Process Outsourcing
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CLIL	Content and Language Integrated Learning
E-learning	Electronic Learning
EFL	English as a Foreign Language
EUROCLIC	European Network of Administrators, Researchers and Practitioners
ELT	English Language Teaching
ESL	English as a Second Language
ESOL	English for Speakers of Other Languages
ELF	English as a Lingua franca
FDI	Foreign Direct Investment
GE	Global English
HOTS	Higher Order Thinking
ISCED	International Standard Classification of Education
ITO	Information Technology Outsourcing
KPO	Knowledge Process Outsourcing
KE	Knowledge Economy English for young learners
LOCIT	Lesson Observation and Critical Incident Technique
LOTE	Languages Other Than English
LOTS	Low Order Thinking
NE	New Englishes
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SLA	Second Language Acquisition
SMS	Short Text Messages
TBL	Task-based learning
VOIP	Voice Over Internet Protocol
ЕЯП	Европейский Языковой Портфель
ПЯИО	Предметно-языковое интегрированное обучение

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Модуль 1	
Лекция 1 Глобализация и английский язык	7
Лекция 2 Революция в образовании	29
Модуль 2	
Лекция 1 Модели английского языка.....	37
Лекция 2 Английский язык как мировой язык или триумф английского языка.....	53
Модуль 3	
Лекция 1 Теоретические основы предметно-языкового интегрированного обучения.....	62
Лекция 2 Теоретические основы предметно-языкового интегрированного обучения.....	72
Модуль 4	
Лекция 1 Предметно-языковое интегрированное обучение как инновационная методика обучения иностранным языкам.....	89
Лекция 2 Предметно-языковое интегрированное обучение как инновационная методика обучения иностранным языкам.....	101
Модуль 5	
Лекция 1 Составление плана урока по CLIL	107
Лекция 2 Оценивание в CLIL	120
Модуль 6	
Лекция 1 Навстречу профессиональному образовательному сообществу	126
Глоссарий	133
Приложение 1	144
Приложение 2.....	156
Список литературы.....	164

*Посвящается моей старшей сестре,
Жаныл Абуовне Рахимбабиной*

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая работа представляет собой курс лекций по дисциплине «Современная методика обучения иностранным языкам», разработанный в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и учебным планом по направлению 031000 (520300) – Филология (бакалавр филологии).

Предлагаемый курс лекций по проблемам полиязычного образования может быть также включен в курс «Специально-ориентированная методика обучения иностранным языкам» или как самостоятельный элективный курс для студентов педагогических специальностей.

Целью данного курса является обзор современных направлений в области преподавания английского языка в качестве мирового (English as a Lingua Franca), а также обзор зарубежного опыта по внедрению методики предметно-языкового интегрированного обучения языку.

Курс лекций направлен на формирование у студентов и магистрантов методической компетенции, как одной из составляющей профессиональной компетенции. Во время курса студенты и магистранты изучают большой объем дополнительного материала для формирования у них навыков самостоятельной работы (learner autonomy).

Курс лекций дает студенту - будущему учителю иностранного языка возможность вооружиться арсеналом современных методик обучения языку, для того, чтобы определить свой индивидуальный стиль обучения, найти свою эффективную методику обучения языку.

В настоящее время, в связи с изменившейся ролью английского языка, процессами глобализации, развитием мультикультурных и полиязычных обществ, возникла насущная потребность в овладении несколькими языками. Среди множества методик, появившихся в последнее время, особое место занимает предметно-языковая интегрированная методика обучения языку (CLIL). Учителям-языковедам, учителям-предметникам важно учитывать имеющийся опыт по внедрению методики предметно-языкового интегрированного обучения, так как изучение казахского, русского и английского языков стало приоритетной задачей в системе образования Казахстана.

В основу курса положены исследования ведущих зарубежных (европейских, американских) ученых в области методики преподавания английского языка. Автором использовались ресурсы сети Интернет, учебники, приобретенные во время участия в международной

конференции международной Ассоциации учителей английского языка в г. Ливерпуль (Великобритания, апрель 2013), личные беседы с профессионалами, в том числе на I Форуме филологов Казахстана (Астана, май 2013).

В соответствии с учебной программой дисциплины материал лекций разбит по разделам и модулям. В приложении представлен перечень основных терминов и понятий курса (гlossарий).

Данный курс лекций разработан в рамках государственного гранта МОН РК «Лучший преподаватель вуза 2012 года».

МОДУЛЬ 1
ЛЕКЦИЯ № 1 (2 Ч.)
ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Цель лекции: раскрыть основные факторы, влияющие на процесс глобализации и развитие английского языка.

План лекции:

1. Факторы, влияющие на процесс глобализации и развитие английского языка
 - 1.1 Демографический показатель
 - 1.2 Экономический показатель
 - 1.3 Технологический показатель
 - 1.4 Общество
 - 1.5 Языки

1. Факторы, влияющие на процесс глобализации и развитие английского языка

Многие известные методисты сходятся во мнении, что глобальное распространение английского языка повлечет за собой не только чисто лингвистические изменения, но и изменения в культурной, политической и этической сферах. Ключевыми двигателями этих изменений являются демографические, экономические и технологические процессы, происходящие в обществе.

Взаимосвязь между английским языком и глобализацией является комплексной: экономическая глобализация способствовала распространению английского языка, а распространение английского языка способствовало развитию глобализации.

Развитию английского языка в качестве мирового способствовал также и тот факт, что он используется в качестве второго языка в такой крупной стране как Индия. Кроме того, развитие Китая оказало влияние на мир, в котором активно используется и изучается английский язык.

Многие вещи меняются сегодня в мире с огромной скоростью. Не меняется только желание людей изучать английский язык. Данные подтверждают, что растет количество желающих изучать английский язык и возраст изучающих его неуклонно молодеет. С конца девятнадцатого века, когда началась тенденция глобализации современной жизни, превращение английского языка в мировой язык стала одной из составляющих этого процесса. Сегодня это уже не тот язык, который мы знали раньше, это – английский язык в его новой, глобальной форме.

Среди основных факторов, влияющих на развитие английского языка в качестве мирового можно выделить следующие.

Демографический показатель.

Несмотря на тот факт, что население в мире неуклонно растет, разные страны, и языки вместе с ними, по-разному подвергаются влиянию. Некоторые языки считаются «демографически проблемными» ('demographically challenged' by D. Graddol), другие довольно быстро приобретают новых носителей. В отличие от других факторов, влияющих на процесс глобализации, демографические изменения можно предусмотреть.

Экономический показатель. По мнению известных британских исследователей, среди экономических факторов, влияющих на процесс глобализации и развитие английского языка можно назвать расцвет стран, входящих в BRICs (Brasilia, Russia, India, China), развитие ITO (information technology outsourcing), развитие BPO (Business process outsourcing), развитие экономики знаний (the Knowledge Economy), перераспределение бедности и экономические тенденции.

Технологический показатель.

Технологический прогресс повлиял не только на экономику. Он также изменил общество и глобальную политику. Среди основных направлений технологического прогресса выделяются развитие коммуникационных технологий, развитие языка Интернет, развитие средств массовой коммуникации и технологические тенденции.

Общество. Использование языков неотъемлемо от социальных связей и идентичности его носителей. Глобализация повлияла на оба эти фактора и, неудивительно, что растущее использование английского языка является частью больших социолингвистических изменений, т.к. население мира становится городским, некоторые люди становятся более богатыми и относят себя к представителям среднего класса.

Языки. Сегодня английский язык не только один из «крупных» языков в мире. Его статус в качестве мирового привлекает исследователей разного уровня и становится объектом заботы не столько носителей английского языка, сколько его полиязычных пользователей.

1.1 Демографический показатель

Глобальное население. Большинство из изменений, которые мы сейчас наблюдаем – в экономической, политической и социальной сферах – так или иначе связаны с тенденциями роста населения. В связи с бурным ростом населения в развивающихся странах и неуклонным

ростом стареющего населения в развитых странах, мировая **языковая** система терпит значительные изменения.

Начиная с восемнадцатого века, наряду с научным и технологическим прогрессом, демографическая ситуация была одной из ключевых двигателей, влияющих на изменения в мире.

Увеличивалось мировое население, ширились европейские города, за счет аграрной революции, а также индустриальной революции, создавшей условия для работы в городах, способствовавшей улучшению в медицинском обслуживании населения. Эта тенденция роста населения, а также процессы индустриализации и урбанизации до сих пор происходят в ряде стран мира.

К 1990 годам рост населения во многих развитых странах замедлился, а в менее развитых частях мира он все еще на высоком уровне. Причинами такого дисбаланса является своего рода сочетание материальных условий, уровня жизни и финансовых потребностей. В аграрных районах количество детей важно с точки зрения финансовой необходимости для семьи, и как будущая поддержка родителям. В городских районах дети семей среднего класса становятся в финансовом плане более независимыми. Это одна из причин более медленного роста населения в городских территориях.

Если в девяностых годах прошлого века общественное внимание привлекали вопросы нестабильного роста населения в развивающихся странах, то в двадцать первом веке фокус внимания переместился на экономические и социальные проблемы, вызванные ростом стареющего населения в развитых странах. К таким проблемам относятся *нехватка квалифицированных специалистов, проблема обеспечения общественными услугами для пожилых людей, особенно в сфере медицинского обслуживания и так называемый «пенсионный кризис»*.

Тем не менее, население мира все еще молодое и его количество растет. Но все же демографические расчеты предполагают, что рост населения в развивающихся странах приостановится, и население мира стабилизируется в пределах 9-10 миллиардов жителей к концу этого столетия.

Итак, что же мы можем предположить в отношении развития языков с демографической точки зрения. Будущее языков в мире зависит от людей. Нам важно ответить на ряд вопросов. Кто где живет? Каковы основные потребности людей, живущих там? Какую работу они выполняют? Мы должны заглянуть на несколько лет вперед, на события и тенденции, которые происходят сейчас, и постараться предугадать их.

Так, современный рост населения в основном происходит в развивающихся странах. Более развитые страны испытывают процесс

старения населения. Это, в свою очередь, влияет на относительную величину мировых языков.

Изменения в структуре возраста. Как уже было упомянуто, демографические изменения имеют огромное влияние на общество. Они влияют на социальные структуры, образовательные системы и экономические показатели.

Одним из последствий быстрого роста населения развивающихся стран является тот факт, что значительно варьируется возрастная структура населения. Так, например, в Италии средний возраст жителей – 40 лет, и с проблемой старения населения сталкиваются многие другие европейские государства. В Уганде, наоборот, средний возраст жителей – 15 лет. Во многих развивающихся странах количество детей, нуждающихся в начальном образовании, растет быстрее, чем строительство новых школ и подготовка преподавателей.

Такие страны, как Италия, сталкивающаяся с проблемой старения населения, будет нуждаться в большом количестве рабочих мигрантов для поддержания своей экономики. Это, в свою очередь, вызовет изменения в этническом и лингвистическом профиле страны. Другие же страны, как например, Польша, имеющие большое количество трудоспособного населения, могут переживать большую волну эмиграции. Такие мигранты рабочие могут приобрести языковые навыки, с которыми они вернутся назад, в свою страну в ближайшем будущем.

Движение населения. Исторически, движение населения являлось основной причиной распространения языков. До сих пор этот фактор имеет огромные лингвистические последствия.

Сегодня наблюдается самое большое количество людей, которые когда-либо перемещались. Между 1960 и 2000 годами общее количество международных мигрантов удвоилось до 175 миллионов человек, представляющих почти 3% мирового населения.

Многие мигранты ищут лучшую жизнь в более развитых странах, что приводит к миграции квалифицированных кадров и изменению социальной и лингвистической картины принимающей страны. К примеру, Лондон можно назвать одним из самых полиязычных городов в мире, в его школах говорят на почти трехсот языках мира.

Свобода трудового движения внутри стран Европейского Союза привела к необходимости создания новых лингвистических сообществ в маленьких английских городах. После принятия новых стран в Евросоюз, Великобритания не стала ставить запрет на миграцию. В результате - наплыв мигрантов, в основном из Польши. В некоторых, даже отдаленных районах Великобритании, этот наплыв стал

результатом повышенного спроса на открытие групп для изучения английского языка.

Другой процесс, происходящий с мигрантами – это их возвращение на родину с приобретенными навыками, умениями и капиталом.

Международный туризм растет год от года, но количество туристических поездок, включающих носителей английского языка неуклонно снижается. В 2004 году было зафиксировано около 763 миллионов международных туристов, около $\frac{3}{4}$ визитов включали в себя туристов из не англоговорящих стран в не англоговорящие страны. Это показывает масштаб необходимости личного международного общения и растущую роль глобального английского языка.

Кто же сегодня больше всех перемещается? К таким людям относятся:

- мигранты;
- эмигранты и политические беженцы;
- туристы, визиты к друзьям и родным;
- бизнесмены;
- студенты, участвующие в международных программах;
- миротворцы, солдаты;
- работники МЧС, неправительственных организаций.

Таким образом, демографические изменения являются одним из важных факторов, влияющих на распространение языка, языковой сдвиг и языковые изменения. По мере роста населения в менее развитых странах, демографический баланс между языками меняется.

Языки сильно отличаются по возрастной структуре говорящих на нем, что, в свою очередь, влияет как на будущее этих языков в мировом масштабе, так и на состояние образовательных услуг.

Несмотря на усиливающийся контроль за миграцией в некоторых привлекательных для мигрантов стран, уровень глобальной миграции остается высоким.

Анализ международных поездок предполагает, что $\frac{3}{4}$ всех поездок осуществляется между не англоговорящими странами. Это предполагает либо огромную потребность в изучении иностранных языков, либо повышение роли английского языка в качестве международного.

1.2 Экономический показатель

Расцвет BRICs. До XIX века Индия и Китай были самыми могущественными супердержавами. Благодаря своему экономическому росту, они вернули себе прежний статус и наши представления об относительной важности мировых языков могут быть подвергнуты

изменению. Но не только Индия и Китай быстро и успешно развиваются. Вместе с Россией и Бразилией они создали организацию **BRIC** (Brazil, Russia, India, China). Мировая экономика испытывает влияние этой организации. По данным анализа 2003 года, проведенного Голдманом Сахсом, «Если дела пойдут правильно, то через 40 лет экономика стран BRIC будет превосходить экономику стран G6 в долларовом эквиваленте. К 2025 году они будут насчитывать более половины размеров экономики стран G6» (Wilson & Purushothaman, 2003). Среди экономистов нет единого мнения по поводу развития Индии и Китая. Одни считают, что для удовлетворения потребностей этим странам понадобятся все ресурсы Земли. Другие полагают, что расцвет этих стран вносит определенный вклад в глобальную экономику. По мнению экономического аналитика Мартина Вулфа из Financial Times, «*The economic rise of Asia's giants is ... the most important story of our age. It heralds the end, in the not too distant future, of as much as five centuries of domination by Europeans and their colonial offshoots*». Таким образом, доминирование Европы в мировом масштабе сходит на нет благодаря развитию стран этой организации.

Что касается Китая, то он может погасить любые имперские амбиции, это страна, уверенная в себе, с чувством особого предназначения, способная играть долгое время. Китайские предприятия спокойно приобретают контрольный интерес в ключевых глобальных ресурсах. Концепция «мирного расцвета» является ответом на американский «*soft power*» в Латинской Америке, на Карибах, в Африке и Центральной Азии. Огромные инвестиции Китая в развитие английского языка, одновременно с пропагандой *Mandarin* (вариант китайского языка) в качестве иностранного языка должны быть заметны в глобальном контексте.

Глобализация, аутсорсинг бизнес-процессов, аутсорсинг информационных технологий. Одним из наиболее заметных примет глобализации стал аутсорсинг услуг странам с дешевой рабочей силой. Мировой английский язык (*Global English*) помог ускорить этот процесс и дал Индии конкурентное преимущество.

Глобализация дала возможность компаниям располагать их бизнес там, где обеспечивается лучшее ценовое предложение. Идеальный бизнес план – это такой план, в котором продукция производится в странах с дешевой рабочей силой, а продается на рынках богатых стран.

В течение девяностых годов производство товаров всех видов, от детских товаров до мобильных телефонов переместился в страны с дешевой рабочей силой. Это негативно повлияло на экономику развитых стран. Сегодня многие услуги входят в аутсорсинг, как это

было с производством компьютеров или футболок. Тенденция вполне понятна: если существует любой вид услуг, который можно отделить от физического месторасположения и производить за меньшую себестоимость, то он может участвовать в аутсорсинге (например, *Call centres* в Индии).

Согласно данным ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), причиной около 20 % общего трудоустройства в 15 странах, желающих вступить в Евросоюз, Америке, Канаде и Австралии, стал международный аутсорсинг услуг (по данным журнала *Economist*, June, 2005). Для примера приведем выдержку из книги Д.Граддола *English Next* (2006):

FAST FOOD SERVICE

When customers in some branches of McDonald's restaurants in the USA place orders for fast food, they speak to call centre hundreds of miles away, who pass back the order, together with the digital photo of the customer, to the kitchen. This approach is marginally cheaper for the restaurant per transaction but it apparently can make the process 30 seconds faster, allowing more burgers to be sold per hour, with fewer mistakes (The World is Flat, Friedman, 2005).

HOMEWORK TUTORS IN INDIA

Each day at 4.30 am 20 well-educated Indians start work in their call centre in Kerala, India. They provide one-to-one tutorial help in subjects such as math's and science to Californian schoolchildren. One recent estimate suggests that over 20,000 American schoolchildren now receive e-tutoring support from India, usually through US service providers (Christian Science Monitor, 23 May 2005).

Экономика знаний. Конкурентное преимущество на быстроразвивающемся рынке аутсорсинга бизнес-процессов вскоре будет утеряно, вынуждая провайдеров услуг повышать ценность работы, требующей высокой квалификации и знаний. Это приведет к так называемой **“educational arms race”**, т.е. образовательной гонке вооружений.

Каждая страна устанавливает свое конкурентное преимущество в качестве месторасположения услуг аутсорсинга только на относительно короткое время. Как только в страну пришли инвестиции, повысились требования к труду, неизбежно поднялась заработная плата и стоимость недвижимости. Тайвань, Сингапур, Малайзия и Гонконг были

излюбленными местами для производства компьютерных частей, но основная часть бизнеса перешла сейчас в материковую часть Китая.

Сфера услуг подверглась большим изменениям. С ростом цен в основных центрах Индии, *Call centres* передислоцировались в небольшие города, с низкими ценами, слабой коммуникационной инфраструктурой и слабым уровнем владения английским языком. Это позволило другим странам в конкурентной борьбе за следующую волну размещения центров аутсорсинга бизнес-процессов: от Болгарии до Никарагуа, от Вьетнама до Беларуси. Некоторые из новых пунктов назначения на самом деле были разработаны крупными индийскими аутсорсинговыми компаниями: Индия, как и Китай, сама по себе глобализируется.

Некоторые крупные глобальные предприятия сами ведут свои операции. Так, *HSBC* могут выбирать, в каком из центров аутсорсинга в данный момент имеется лучшее сочетание квалификации и стоимости для конкретного контракта. Так как транснациональные компании устанавливают свои центры аутсорсинга в разных странах как часть глобального риск менеджмента, то они могут переместить работу из одной страны в другую довольно быстро, разрешая этим странам устанавливать свои конкурентные преимущества.

Исследования и развитие. Когда АВВ – совместная швейцарско-шведская транснациональная компания, специализирующаяся на менеджменте в сфере электроэнергетики и автоматизированном оборудовании – провозгласила в 2005 году, что она открыла подразделение робототехники в Шанхае, и переместила свои высоко технологические исследования в Бангалоре, то это был один из шагов по аутсорсингу услуг и товаров.

Как только национальные образовательные системы подготовят квалифицированных работников, транснациональные компании переместят свои исследовательские центры в развивающиеся страны. В 1990 годах доминантной моделью была высокооплачиваемая деятельность, как например, дизайн. Основные исследования проводились в развитых странах, в то время как развитие продукта и его производство было расположено в районах с низкой оплатой труда. Новая модель позволила переместить высоко оплачиваемый труд и производство продукта в такие страны как Индия и Китай, чем и привнесла высокий уровень прямых зарубежных инвестиций **FDI** (*foreign direct investment*).

Повсюду, как в развитых, так и в развивающихся странах, появилась острая необходимость в повышении образовательного уровня рабочей силы для приобретения конкурентного преимущества. От Норвегии до

Сингапура правительства стран стремятся улучшить критическое мышление и творческий подход у своего населения.

В январе 2006 года Индия подтвердила свое стремление стать «мировым учебно-информационным центром». Она стремительно движется от call centres и back offices до услуг, требующих исследовательских навыков. Некоторые аналитики назвали это развитие **КРО** (*Knowledge process outsourcing*) по аналогии с **ВРО**. В то время как ВРО требует уровень выпускника вуза, бакалавра (*Bachelors*), то **КРО** нанимает докторов наук (*PhDs*). Новые области высокозначимой работы (*high-value work*) в Индии затрагивают медицинские и юридические исследования, нанотехнологии, космические исследования, использование патентов, фармацевтические клинические испытания, медицинский туризм, производство фильмов, финансовый анализ и анализ рынка.

Перераспределение бедности. Владение английским языком рассматривается как путь к богатству для национальных экономик, организаций и индивидуумов. Если это так и будет, то распределение бедности в будущем будет тесно связано с распространением английского языка.

Одно из наследий Британской Империи - доступ к английскому языку, который остается своего рода частью социального процесса для элиты общества. В старые времена, владение английским языком рассматривалось как маркер принадлежности к избранному, образованному среднему классу. В глобализирующем мире существует свободный доступ к образованию и к изучению английского языка. Та всевозрастающая роль английского языка, которую он играет в происходящих экономических процессах, в обеспечении доступа к разного рода глобальным знаниям, доступным на английском языке, к работе, включающей в себя контакты на английском языке с коллегами, потребителями услуг, для которых английский язык становится языком посредником. Эта роль принесла с собой и опасность, что английский язык станет основным механизмом для появления неравенства в развивающихся экономиках. Незнание английского языка в некоторых странах служит угрозой исключения меньшинства, а не большинства населения.

Поток рабочих мигрантов в богатые страны подрывает экономики развивающихся стран. Так, в Юго-Восточной Азии это рабочие строители из Бангладеш, индийские предприниматели в Саудовской Аравии и ОАЭ, медсестры и врачи из африканских стран, работающие в Европе. Массовый отъезд талантливых людей вызывает серьезные опасения.

Имеется и другая точка зрения. Владение английским языком является необходимым навыком для многих из этих работников: например, Малайзия в 2003 году установила в качестве требования ко всем иностранным работникам владение базовым уровнем английского языка (*Basic proficiency in English*) и Бангладеш подписала соглашение об отправке 200,000 рабочих в Малайзию.

Мексиканцы, работающие в Америке, посылают домой 18 миллиардов долларов ежегодно, но денежные переводы не учитываются официальной статистикой.

Исследования, проведенные в других государствах, как например, Непал, показывают, что реальный поток денег может быть в десятки, а то и больше превосходить официальные данные. Во многих африканских странах, южнее Сахары, не существует какая-либо статистика по этому поводу. Другими словами, экономика денежных переводов является намного более важной в развитии страны, чем это подается официальной статистикой.

Мигранты отправляют домой не только деньги. За время работы за рубежом они также приобретают навыки, умения и знания, которые позже смогут применить в своей родной стране, по возвращению домой.

Внутренняя миграция в городские районы имеет такой же эффект на экономику аграрных районов. Работники покидают свои дома, семьи, посылают им деньги, которые не только помогают выжить семье, но и способствуют развитию этой аграрной экономики в целом. Такой внутренний поток денежных средств еще менее фиксируется где-либо. Но и здесь наблюдаем влияние на языковую ситуацию. Многие мигранты из сельских районов ищут работу в гостиничном бизнесе (индустрия туризма), где важно владеть определенным уровнем английского языка. Так как язык деревни отличается от языка горожан, то работник приобретает новые языковые умения и навыки, и между ними устанавливается так называемый «лингвистический мост» (*linguistic conduit*). Впоследствии к нему могут присоединиться его дети, которые тоже вскоре приобретут новые лингвистические навыки и умения.

Таким образом, экономическое доминирование западных стран, начавшееся с промышленной революции, подходит к концу.

Сектор услуг, включая аутсорсинг бизнес-процессов, обеспечит увеличивающуюся пропорцию национальных экономик. Английский язык представляет особую ценность в этом секторе, хотя ценность других языков, участвующих в аутсорсинге возрастает.

Так как многие страны вступают в образовательную «гонку вооружений» в целях повышения международной конкуренто-

способности, то высокозначимая интеллектуальная работа, включающая в себя и базовые исследовательские навыки, начинает перемещаться в такие страны как Индия и Китай.

Влияние глобализации на благосостояние является комплексным: кажется, что неравенство наблюдается во многих странах мира, но разрыв между национальными экономиками ссужается. Доступ к английскому может рассматриваться как весомый фактор. Английский язык находится в центре многих глобализационных процессов. Его будущее в Азии тесно связано с будущей структурой глобализации.

1.3 Технологический показатель

Коммуникационные технологии. Коммуникационная революция началась только что. Новые коммуникационные средства массовой информации изменили социальную, экономическую и политическую структуру общества по всему миру.

Мир стал больше говорить. В 2004 году международные звонки от стационарных телефонов достигали 140 миллиардов минут. Сегодня насчитывается около 1,35 миллиарда мобильных телефонов. В некоторых странах они есть больше чем у половины населения [<http://studm.md/2011/01/2391/>].

С бурным развитием информационных технологий (*VOIP: voice over internet protocol*) звонки на дальние расстояния стали доступными. Такое оборудование доступно не только крупным корпорациям – например, те же *Call centres* в Индии – но и простым потребителям (например, в течении одного месяца 2013 года сервисом видеозвонков *Skype* воспользовались около 250 миллионов уникальных пользователей [<http://art-republica.com/news/kolichestvo-polzovatelej-skype-dostiglo-rekordnoj-otmetki.html>]). *VOIP* заменила стационарные технологии, которые в недалеком будущем будут полностью вытеснены во многих странах мира.

В настоящее время *SMS (short text messages)* стало одним из основных форм коммуникации в Европе и Азии, особенно среди молодых людей.

Люди используют в своих целях информационные технологии. Интернет форумы позволяют покупателям сравнивать цены и читать обзоры потребителей; волонтеры создают базы данных по размещению камер слежения за скоростью для использования в навигационных системах автомобилей; блоги, вебсайты и вебкамеры позволяют индивидуумам и небольшим группам людей проектировать и управлять своей индивидуальностью.

Игра в «кошки-мышки» продолжается, так как современные технологии позволяют быстрее и эффективнее собирать, анализировать и передавать информацию. Слежка, цензура и криптография являются сегодня одним из локомотивов в исследовании языковых технологий.

Язык Интернета. Часто утверждают, что английский язык доминирует в Интернете и компьютере, и для тех, кто хочет ими пользоваться, необходимо владеть английским языком. Это было правдой в первые годы развития технологий, но сейчас незнание английского языка не является барьером (см. таблицу **Top ten languages in the Internet**).

Соотношение Интернет пользователей, для которых английский язык является первым языком быстро снижается. А что насчет контента? В 1998 году Джеоф Нанберг и Шульц (Geoff Nunberg & Shultze) выяснили, что 85 % веб страниц написаны на английском языке; в 1999 году исследование ExciteHome обнаружили, что контент на английском упал до 72 %; исследование Catalan ISP VilaWeb в 2000 году вычислила падение контента на английском до 68 %. Кажется, что соотношение материалов на английском языке в Интернете неуклонно падает, но английский язык как первый язык пропорционально остается на первых позициях.

Исследования в США показывают, что билингвальные пользователи Интернета с появлением сайтов на их родном языке переходят туда и количество пользователей англоязычных сайтов падает.

Согласно отчету Международного Союза электросвязи, представленному в 2010 году, в сети продолжает доминировать английский язык, хотя его понимает лишь около 15 процентов мирового населения. С другой стороны, отмечается сокращение доли говорящих на английском языке пользователей интернета, что позволяет предположить нарастание масштабов присутствия в сети не говорящих на английском языке пользователей. Еще одним показателем диверсификации контента интернета является увеличение числа веб-сайтов, зарегистрированных под страновыми доменными именами. Самые высокие темпы развития с точки зрения регистрации новых доменных имен в 2005—2009 годах были отмечены в Индии (.in), Российской Федерации (.ru) и Китае (.cn). [<http://www.itu.int/net/itunews/issues/2010/05/12-ru.aspx>].

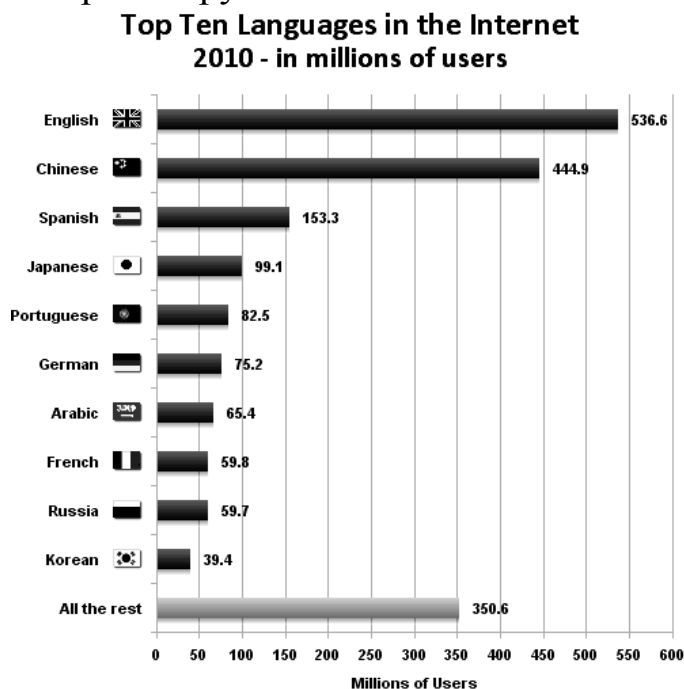
Таким образом, доминирование английского языка в Интернете переоценено. То, что начиналось как англоязычное явление, вскоре стало многоязычным явлением. Программное обеспечение смогло обеспечить доступ к разным шрифтам. Многие корпоративные вебсайты используют полиязычные стратегии при выборе языков в

пользу выбора пользователя. Машинный перевод веб контента стал действием в одно движение мышки. И еще есть много причин, почему Интернет, который задумывался как долгосрочное, глобальное средство коммуникации сейчас служит больше местным (локальным) интересам. Более того, Интернет стал полезным ресурсом для тех, кто заинтересован в обучении малоиспользуемых языков.

Малоиспользуемые языки стали процветать и коммуникация в Интернете становится полиязычной. Местные языки чаще используются в формальных контекстах, как например, в чатах, а не в бизнес переписке, и в одноязычных контекстах. Другими словами, социолингвистический фактор Интернета все больше становится похожим на более условный способ общения.

Средства массовой информации. В международных средствах массовой информации наблюдаются две тенденции: с одной стороны, появилось много глобальных каналов на английском языке, с другой - новые конкурирующие каналы стали вещать на других языках мира.

В глобализирующем мире международные новости играют ключевую роль в обеспечении осведомленности граждан и общества, и того, что влияет на их жизнь и принятие решений. В течение долгого времени английский язык доминировал в международных новостях благодаря таким провайдерам как *Associated Press, Reuters, the BBC, CNN*. Тем не менее, современные тенденции диверсифицировали как имеющиеся точки зрения на международные новости, так и языки, на которых эти новости транслируются.



Source: Internet World Stats - www.internetworldstats.com/stats7.htm
Estimated Internet users are 1,966,514,816 on June 30, 2010
Copyright © 2000 - 2010, Miniwatts Marketing Group

Рисунок 1. Десять ведущих языков Интернета

Когда телеканал *Al Jazeera* начал вести вещание из Катара в конце 1996 года, это послужило толчком к трансформации международных средств массовой информации. Независимый источник информации телеканала сообщал о новостях, происходящих на Ближнем Востоке, вызвав тем самым беспокойство как у западных, так у соседних государств. Арабский язык вдруг стал важным языком, на котором можно представлять мировые новости. Конкурирующий арабский канал *Al Arabiya* начал транслировать передачи из Дубаи в 2003 году. В начале 2004 года *Al Hurra*, новый новостной канал на арабском языке, основанный американским правительством начал вещание в 22 арабские страны из студии в Вашингтоне. *The BBC*, проведя большую реструктуризацию своего офиса, объявило об открытии нового канала на арабском языке в 2007 году.

Латинская Америка в октябре 2005 сама запустила телеканал на испанском языке *Telesur*, конкурента *CNN*, который начал свое вещание из Каракаса.

Однако, английский язык остается предпочтительным языком в глобальном масштабе. *Al Jazeera* планирует войти в глобальное пространство, установив штаб-квартиры в Лондоне, Вашингтоне, Куала Лумпуре. С конца 2005 года его вебсайт стал основным источником для американских Интернет пользователей и его новый англоязычный канал успешно работает с весны 2006 года. Русский канал, спонсируемый правительством, вещающий на английском языке 24 часа в сутки *Russia Today* начал свое вещание в декабре 2005 в Северную Америку, Европу и Азию. Даже французский новый глобальный канал вещает на французском и английском языках, следуя успешной немецкой двуязычной модели *Deutsche Welle*.

Интернет блоги также обеспечивают новостями, в которых автор сам представляет свою точку зрения, вне зависимости от масштабов проблемы, локальной или глобальной. К концу 2005 года насчитывалось около 20 миллионов блогеров по всему миру. Сейчас некоторые из блогеров работают независимыми журналистами, Другие приобрели аудиторию для своих блогов и стали влиятельными лидерами. Также блоги обеспечивают публичную запись уличного опыта – например, как развивался ураган в Америке. Анализ тенденции выявил темы, широко обсуждаемые в блогах. Такой сайт как '*Global Voice*', основанный в Гарвардском университете, объединил данные от разных блогов, чтобы обеспечить журналистов альтернативными взглядами на новости.

Технологии позволяют основным средствам массовой информации задействовать новости, полученные от горожан. Люди по всему миру не

только высказывают свое мнение по поводу Интернет новостей, но и загружают фото, снятые на их мобильные телефоны.

Таким образом, технологии способствуют появлению новых видов коммуникации, влияющих на развитие языковых структур. Преодолены англо-центрические ограничения, любой язык или шрифт может использоваться в Интернете или в программном обеспечении. Так как английский язык становится распространенным в качестве международного, появляются различные точки зрения по поводу его функционирования.

Другие мировые языки, такие как испанский, французский, арабский приняты средствами массовой информации. В Интернете расцвели менее употребительные языки.

1.4 Общество

Будущее городского населения, относящегося к среднему классу. Мир стремительно становится городским и принадлежащим к среднему классу. Оба эти феномена связаны с английским языком. Наблюдается тенденция, что мировое население, в основном, будет городским. Развивающая экономика требует урбанизации, и по мере того, как она развивается, будет расти и поток работников, переселяющихся в города. Уровень урбанизации в Китае самый высокий в мире, и планируется, что около 300 миллионов человек переселяться в города в ближайшем десятилетии.

Урбанизация не связана с проблемами плотности населения. В большинстве стран урбанизация ведет к уменьшению населения и изменению использования земли.

Что касается английского языка, то он всецело городской язык, ассоциирующийся с растущим количеством представителей среднего класса, рабочими местами в столице, и городским образом жизни.

Наличие среднего класса является не просто следствием растущей экономики. Правительства Индии и Китая рассматривают расширение числа представителей среднего класса как средство увеличения потребления товаров и услуг, а также привлекательные внутренние инвестиции от мультинациональных компаний, обеспечивающих стабилизирующий эффект на общество.

В середине 80-х годов менее 10 % населения Индии относилось к среднему классу, и только половина из них владела английским языком. Сегодня средний класс в Индии значительно увеличился, около 20% или 220 миллионов человек. Изменения в стиле жизни происходят намного быстрее, особенно в столичных городах.

Урбанизация в Индии проходит намного медленнее, чем в других азиатских странах. и соответственно, лингвистический эффект меньше. Развитие новой экономики сфокусировано на юге страны, в таких городах как Банглоре, где английский язык использовался в качестве защиты от гегемонии языка хинди.

Рост населения среднего класса в Китае явление новое, одни утверждают, что он возник в конце 90-х годов, другие считают, что для того, чтобы действительно появился средний класс, необходима урбанизация в широком масштабе и развитие сектора услуг в экономике. Пользуясь терминами доходности, около 19% населения Китая рассматриваются как представители среднего класса в 2003 году, к 2020 эта цифра достигнет 40 %.

Никоим образом все жители городов не могут рассматриваться как представители среднего класса, в Китае, например, только половина из них. Массовые миграции в города часто являются причиной возникновения трущоб. Такие сообщества, как правила, мультилингвальные, из разных частей страны или содержат огромное количество иммигрантов. И пока возникает неравенство в благосостоянии между деревней и городом, многие городские работники становятся своего рода послами для своих сельских семей, культурным и экономическим мостом между аграрным районом и городской территорией.

Масштабы таких аграрно-городских связей в Китае демонстрировались во время ежегодного весеннего фестиваля в конце января 2006 года. Кто-то посчитал, что было совершено около двух миллиардов поездок внутри страны, включая поездки домой, в семью, совершаемые свыше 120 миллионами мигрантов.

Социальное единство (сплоченность).

Дешевой и легкой формой коммуникации является поддержка развития новой социальной структуры, в которой, как ни странно, небольшие сообщества, и даже индивидуумы могут быть отделены от своих соседей, но более связаны с людьми, находящимися на расстоянии.

Как только страны с развитой экономикой стали пунктом назначения для многих мигрантов, и изменился этнический состав, появились опасения по поводу потери национальной идентичности, так как неизбежно мог появиться общий язык и общие ценности.

В городах Северной Америки и Западной Европы не обязательно свободно владеть национальным языком, чтобы найти работу или получить доступ к ключевым услугам, включая шопинг, здравоохранение и голосование. Этнические группы могут быть

достаточно многочисленными для поддержки и оказания общественных услуг для лингвистического меньшинства.

Существует и другая сторона такой отдельной, параллельной жизни. Раньше движение индивидуумов не было таким стремительным. Кроме периодов массовой миграции, когда путешествовали специфические группы людей. Это были торговцы, исследователи, солдаты, артисты, ученые монахи. Позднее путешествовать стало легче, так как улучшились технологии. Представители европейских империй путешествовали по своим колониям. В теплое время года большое количество людей стремилось общаться с новыми культурами и языками. Это оказалось чрезвычайно интересным ремеслом и люди оставляли старые связи и начинали новую жизнь, приобретая новую идентичность.

Сейчас мы живем в мире, в котором мигрантам не обязательно утрачивать связи с семьей и друзьями, начиная долгий процесс ассимиляции к новой реальности. Можно не только сохранить тесные связи с родным сообществом практически ежедневно с помощью e-mail и телефона, но и читать те же газеты, которые он/она читали у себя на родине, смотреть те же телепередачи по спутниковому телевидению, или смотреть их по DVD.

Более того, сейчас мы наблюдаем ситуацию с мигрантами с другой стороны. Китайские или индийские мигранты, желающие начать новую жизнь в Америке, даже принявшие гражданство, могут, тем не менее, вернуться в свои родные места со своими семьями. Сеть социальных связей, которая недавно была разрушена, становится восстановленной. Основным развлечением в Интернете является фамильная генеалогия. Семьи и сообщества, которые были оторваны друг от друга, снова находятся. Третье поколение мигрантов в англоговорящих странах часто стремится изучить языки своих прадедов, создавая тем самым новую важную мотивацию для развития методики обучения иностранных языков среди этнических меньшинств в Великобритании и США.

Такие Интернет сайты как «*Friends Reunited*» позволяет людям, учившимся в одной школе или работавшим вместе, контактировать друг с другом. Старые связи восстанавливаются, помогая создать другую социальную структуру, ту, которая более рассредоточена, менее зависима от географических данных.

Исследования в США показали, что испаноязычные выходцы из Латинской Америки, те, кто плохо или совсем не владеет английским языком, кто говорит только по-испански, имеют свою, отличную точку зрения на такие острые социальные вопросы как аборт, развод,

гомосексуализм. Например, только 10% испаноязычных выходцев из Латинской Америки считают, что аборт можно делать, по сравнению с 36 % англоязычными выходцами из Латинской Америки (Trends 2005, Hispanics: A people in motion, Pew Research Center).

Быстрое развитие урбанизации и экономики создают подобные социальные противоречия, созданные иммиграцией. Так как старые ценности и образ жизни утеряны, некоторые социальные группы могут чувствовать себя исключенными из социальной жизни. В обоих вариантах социальных изменений, лингвистическое разнообразие будет рассматриваться как угроза установлению «гармоничного сообщества».

Таким образом, урбанизация является одним из основных поставщиков лингвистических изменений. Расцвет среднего класса в развивающихся странах создает новые диаспоры англоговорящих пользователей. Быстрые социальные изменения приносят с собой и языковые изменения. Члены семьи необязательно делят между собой языковой репертуар.

1.5 Языки

Триумф английского языка. История английского языка представляет определенный барьер в понимании его будущего. Глобальный английский язык является скорее важным показателем разрыва с прошлым английским языком, чем триумфом современного английского языка в мировом масштабе.

История английского языка условно делится на три части: древнеанглийский, среднеанглийский и современный английский язык. Трехчастная структура обращена к истории Великобритании, особенно Нормандскому завоеванию, которое ускорила «французофикацию» английского языка, и, позднее, привела к экономическому, политическому, религиозному расцвету этой страны.

Сейчас мы говорим о четвертом периоде в истории английского языка, после периода «Современный английский язык» идет период «*Global English*» (GE), глобального английского языка. Риторически, четвертый период может быть неудобным, так как потребуются изучение нового статуса английского языка в качестве международного, *lingua franca*, а также новых культурных, лингвистических, политических, экономических особенностей использования английского языка в современном мире.

Существует, однако, большая опасность в простом добавлении нового исторического периода в развитии английского языка. Традиционная история английского языка, как написано во многих известных учебниках, была создана в 19 веке и отражает ценности и

картину мира 19 века. Также как археологи и историки спорят о том, что наше современное понимание средневековой жизни пропущено и искривлено линзами 19 века, так и некоторые лингвист – историки требуют провести переоценку истории английского языка.

Традиционная история выглядит как один большой рассказ. Он снабжает нас мифами о происхождении, подобно сюжетам народных сказок, где всегда есть один герой, в нашем случае английский язык, который появляется из темного прошлого и расцветает в древнеанглийский период – и как литературный язык и как основание для новой англо-саксонской политической идентичности (предсказывая роль английского языка в установлении новой будущей национальной идентичности). Теперь подходим к тому моменту в истории, когда появляется злодей. Злодеем здесь выступает французский язык, с которым английский язык ведет борьбу, и в конце концов, побеждает. Согласно этому подходу лингвистическая и культурная интеграция древнеанглийского языка было разрушена нормандским завоеванием, не в последнюю очередь и лексикой французского языка.

Начался новый этап в восстановлении литературного языка и национальной идентичности. Новая эра, начавшаяся в 16 веке, признала полный триумф английского языка. Язык преодолел все преграды, возник как национальный язык, со своей литературой, представленной понравившимися публике работами Драйдена и Шекспира, научными исследованиями Исаака Ньютона и его современниками из Королевского Общества (Royal Society, 17 век), возникновением механизмов фиксации языка в виде словаря Самуэля Джонсона (18 век), и более монументальных изданий, таких как *Oxford English Dictionary* (конец 19 века).

Ценности, которые проникли с традиционной историей английского языка, были ценностями 19 века, включая Викторианскую концепцию современности. Как мы видим, модернизм был своего рода рассуждениями по поводу прогресса и роста и по поводу создания новой национальной идентичности. Эта точка зрения продолжает ту линию, что и в модернизме, когда английский триумфально рассматривался как национальный язык. Сейчас он стал глобальным, преодолев старого главного конкурента, но на этот раз на мировой арене, то есть вытеснив французский язык как один из предпочтительных мировых языков, или рабочих языков Европы. Такой взгляд на английский язык в целом слишком этноцентричен, чтобы разглядеть более широкий взгляд на способы распространения английского языка, в результате которого трансформировался мир и трансформировался сам английский язык.

Языковые системы мира. Интенсивное использование английского языка можно рассматривать в более широком контексте, в котором вся мировая языковая система реструктурируется.

Количество языков в мире снижается в настоящее время, и этот процесс может быть ускорен. Распространение глобального английского языка не является прямым следствием угрозы языкам. Тенденция сокращения языкового многообразия началась до того, как английский язык стал международным языком, *Lingua Franca*. Английский язык оказывает огромное влияние на развитие национальных языков, возглавляя эту лингвистическую цепочку, «*food chain*». По данным журнала *Ethnologue (University of Pittsburgh, the USA)*, который является одним из наиболее полных мировых справочников по языкам, в настоящее время в мире насчитывается почти 7000 языков. Тем не менее, существует неравное распределение языков среди населения, с 12 популярными языками, на которых разговаривает 50% населения.

В то время как небольшие сообщества людей говорят на большинстве мировых языков, количество людей, говорящих на китайском (*Mandarin*), английском и других европейских языках в качестве первых языков сокращается. Что касается ранжирования среди языков, то английский язык потерял свои позиции. Всего 50 лет назад он занимал 2 место в мире после китайского (*Mandarin*). Посчитать количество говорящих на самых популярных языках чрезвычайно трудно, но вероятно, что носители испанского, хинди-урду, и английского имеют примерно одинаковое количество носителей языка в качестве первого. Некоторые исследователи полагают, что английский язык опустился на 4 место, к середине нынешнего столетия его место займет арабский язык.

Китайский язык. Количество носителей китайского языка как первого самое большое в мире, но возрастные данные носителей языка довольно разнообразные. Внутри страны произошел важный языковой сдвиг в сторону диалекта *Putonghua (Mandarin)*. *Mandarin* приобретает популярность в качестве иностранного языка, и некоторые страны Юго-Восточной Азии активно взялись за его изучение.

Испанский язык. Испанский язык достиг размеров английского языка в количестве говорящих на нем. Испанский язык бросает вызов английскому языку в некоторых частях США, где население городов в основном говорит по испански. Он также становится экономически важным в Латинской Америке и в США. Испания продвигает себя как глобальный центр управления языками.

Арабский язык. Арабский язык растет демографически, как ни один из языков мира. К 2050 году на нем будет говорить самое молодое поколение носителей языка. Растущее поколение носителей арабского языка определит его будущее в качестве мирового. Разговорный арабский язык приобретает форму транснационального стандарта, благодаря усилиям *Al Jazeera*, и международным агентствам, стремящимся обеспечить модель, похожую на *BBC English*.

Вызовы, связанные с английским языком. Как уже было упомянуто, английский язык уже не первая скрипка в городе. Другие языки бросают вызов английскому в некоторых регионах мира. Китайский язык (*Mandarin*), испанский язык становятся весьма важными в процессе влияния на приоритеты национальной политики.

Количество носителей языка играет роль в обеспечении статуса мирового языка. Количество носителей второго языка также весьма важный фактор. Данные, представленные журналом *Ethnologue*, показывают современные тенденции в языковой политике. Количество носителей английского языка как второго велико, и может сравняться с цифрами, соответствующими китайскому языку.

Бизнес, связанный с языками. Безусловно, английский язык считается единственным языком, представляющим мировой бизнес. Но, по мнению Дэвиса, “*while English is a major language, it only accounts for around 30 % of the world Gross Domestic Product (GDP), and is likely to account for less in the future. Neglecting other languages means ignoring quite significant potential markets*” (Davis, 2003). Выводы, к которым приходит Дэвис, говорят о постоянном росте интереса к изучению китайского, русского и португальского языков, и, медленном снижении интереса к японскому и некоторым европейским языкам.

Китайский язык (*Mandarin*) как иностранный язык. Во многих азиатских странах, Европе и США *Mandarin* стал одним из новых обязательных языков. Ажиотаж в изучении китайского языка в Южной Корее напоминает энтузиазм, с которым корейцы начинали изучать английский язык несколько лет назад. Китайское правительство сейчас активно поддерживает растущий интерес в мире к изучению китайского языка через создание сети «Институтов Конфуция», первый из которых начал функционировать в 2004 году в Сеуле, Южная Корея. Сейчас открыты другие филиалы в Стокгольме, Перси, Найроби и Вашингтоне. Примерно около 30 миллионов людей изучают китайский язык по всему миру, и правительство Китая ожидает примерно около 100 миллионов в следующие несколько лет. В некоторых странах представителями первой волны, начавших изучать китайский язык, были члены китайской диаспоры из местных сообществ, чей родной язык отличался от *Mandarin* (*Cantonese*). Во многих азиатских странах, появилось

чувство необходимости овладеть китайским языком из-за быстрорастущей экономики Китая и ее роли в мировой экономике. Например, Южная Корея торгует с Китаем больше, чем с США.

Подъем интереса к испанскому языку. Бразилия, одна из важных новых экономик мира, кроме Индии и Китая, в 2005 году издала закон, требующий всем средним общеобразовательным школам предлагать испанский язык в качестве иностранного языка, что позволит студентам выбирать и появится альтернатива английскому языку. Ожидается нехватка, как в педагогических кадрах, так и в учебниках, так как испанский стал изучаться 9 миллионами бразильских школьников.

Растущая важность в испанском языке очевидна и в других частях Южной Америки. Тринидад и Тобаго в 2005 году провозгласили, что они станут испаноговорящей страной к 2020 году, поставив цель довести процент владеющих испанским языком среди госслужащих до 30% в течение 5 лет. По иронии судьбы, Тринидад и Тобаго стало популярным местом обучения английскому языку выходцев из Венесуэлы. Но языковая политика на островах может поменяться, так как ощущается острая нехватка учителей испанского языка.

Таким образом, мировая языковая система трансформируется, так как взаимосвязь между основными языками меняется, и исчезают многочисленные малые языки. Влияние английского языка в основном оказывается на состояние статуса других языков. Привлекательность китайского языка (*Mandarin*) во всем мире растет, и языковые школы вынуждены включать его в свои программы обучения. Сейчас важно количество людей, которое использует язык в качестве второго иностранного языка.

Контрольные вопросы:

1. Какой из вышеупомянутых факторов, на ваш взгляд, является ключевым в развитии английского языка на современном этапе?
2. Назовите 12 мировых языков, на которых разговаривает 50 % населения, и определите причины их популярности.
3. Определите функцию и роль английского языка в вашей стране. Насколько языковая ситуация в вашей стране отличается от описанной в лекции?

Литература:

1. Graddol, D. (2006) English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. British Council.
2. Kachru B.B. (2004) Asian Englishes: beyond the canon. Hong Kong: Hong Kong University Press.
3. Crystal, D. (1997) English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press

МОДУЛЬ 1

ЛЕКЦИЯ № 2 (2 Ч.)

РЕВОЛЮЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Цель лекции: показать, как глобализация влияет на образование и каковы возможности получения качественного образования.

План лекции:

1. Современные тенденции высшего образования
- 1.2 Глобализация высшего образования
- 1.3. Новые возможности получения качественного образования

1. Современные тенденции в высшем образовании

События, описанные в первой лекции, стали причиной глобальной революции в образовании. Во многих странах проходят реформы в образовательных программах, создаются возможности для управления ходом событий в глобализирующем мире. Одной из ключевых стратегий образовательных реформ многих стран стало улучшение уровня преподавания и изучения английского языка.

Почти повсеместно образовательные системы находятся в стадии быстрого роста. Во многих странах, глобализация привела к росту требований к повышению квалификации своих работников. Развитие человеческих возможностей стало процессом преследования все время меняющейся цели. Вместо достижения хорошо-устанавливаемых целей, сейчас речь идет об **институциональной мобильности, творчестве, инновациях и управленческих навыках**, необходимых для выработки и управления постоянных изменений.

Сама **функция образования** в обществе изменилась. Важным компонентом современности стало обеспечение универсальным образованием. В XIX веке многие критики боялись, что если детям рабочим предоставить возможность получения образования, то они почувствуют себя выше своего социального класса и у них появится доступ к знаниям, и будет способствовать разрушению социального порядка. С другой стороны, доступ к грамотности является ключевым моментом в развитии индустрии, урбанизации экономики.

Изменилась также и природа **гражданства и взаимоотношения между государством и индивидуумом**.

Управлять гражданами через сложные и меняющиеся законы сложно, до тех пор, пока они не возьмут ответственность за свое поведение. Индивидуумы не смогут воспользоваться выбором, предоставляемым в обществе потребления, не смогут понимать

рекламу, инструкции, знаки и правила новых общественных институтов, как например, почты. В современном мире исчезли времена, когда высший класс Британии обучался танцам и французскому языку, а рабочий класс оставался за бортом. Однако, владение иностранными языками все еще остается маркером принадлежности к определенному социальному классу.

Образование в глобализирующем мире.

В современном глобализирующем мире возникла другая модель образования. Для того, чтобы полноценно участвовать в новой экономике в качестве работника, потребителя и ответственного гражданина, индивидууму необходимо лучше владеть информацией (как локального, так и мирового уровня) и мобильными навыками высшего порядка. Но, тем не менее, остается напряжение между бывшими связями гражданина и государства, их правами и обязанностями.

Государство желает установить определенный социальный порядок, ведет себя как страж национальной идентичности, в то же время улучшая качество жизни граждан и повышая национальное благосостояние.

Для развития экономики важно создавать рабочую силу, обладающую знаниями, творческим подходом, навыками критического мышления, и в то же время, это может стать угрозой социальной сплоченности и политической стабильности.

Рассматриваемая первоначально как необходимая для детей подготовка к взрослой жизни и началу карьеры, образование сегодня является тем процессом, который длится на протяжении всей жизни. В изменяющемся мире, характер работы, знания и навыки требуют постоянного обновления. То же самое относится к разным формам досуга и потребительской жизни. Любая технологическая инновация, связанная с мобильным телефоном или видеоблогом, приносит с собой необходимость совершенствовать как технологии, так и новый культурный код.

Английский язык в качестве основного навыка. Роль образования в школе видится в обеспечении общих навыков, необходимых для приобретения новых знаний и специальных умений в будущем: обучаться учиться. Грамотность во владении национальным языком, и возможно, родным языком, если это разные языки, остается базовым умением, таким же, как и умение считать. Но сейчас информационные технологические умения - умения пользоваться компьютером и приложениями – стали важной частью в базовом образовании. В глобализирующих экономиках английский язык

присоединился к этому списку основных потребностей. Его место и функция в учебных программах изменились, он уже не выступает в качестве «иностранный язык», и это вызывает серьезные изменения в субъекте, мотивах и потребностях изучающих английский язык.

Изменился характер знаний. Базовые умения и навыки вооружают студента стратегиям и тактикам перестройки своего мышления в связи с возникновением определенных потребностей. Такое изменение фокуса в обучении также приводит к новому подходу в обучении, выражающему в большем количестве «могу сделать», «вовремя», «не более того, что необходимо». Широкий охват сфер обучения и дисциплинарных знаний заменяется в угоду фрагментарному подходу к знаниям. Новые знания не становятся базой продолжающихся фактов, чья природа помогает в конструировании идентичности и общества, а являются временными явлениями, неравномерно распределенными в обществе.

Конец эре закрытого образования. Основная характеристика современного образования не только во фрагментарности знаний, но и в характере сообщества изучающих английский язык. Что касается изучения языка, то ожидания типа «все студенты в группе одного уровня владения языком», или «все студенты учат один и тот же иностранный язык», способствовали использованию индивидуального подхода к изучению языка. Такая тенденция подчеркивает важность самостоятельности работы студента и разнообразие обучающих материалов.

1.2 Глобализация высшего образования

Одним из наиболее важных механизмов в развитии английского языка как глобального является глобализация высшего образования. Университеты традиционно считались национальными институтами. Сейчас они конкурируют в мировом масштабе. Изменившийся характер и роль высшего образования оказывают давление на остальную часть образовательной системы.

Ранжирование мировых вузов, ежегодно проводимое Университетом Шанхая, стало стандартным международным эталоном: беглый взгляд на список лучших университетов показывает доминирование американских и других англоговорящих вузов. На самом деле, 2/3 их 100 лучших университетов мира расположены в англоговорящих странах.

Top 20 world universities according to QS (Quacquarelli Symonds) World University Ranking 2013-2014

1. Massachusetts Institute of Technology (MIT), USA
2. Harvard University, USA
3. University of Cambridge, Great Britain
4. University College London (UCL), Great Britain
5. Imperial College London, Great Britain
6. University of Oxford, Great Britain
7. Stanford University, USA
8. Yale University, USA
9. University of Chicago, USA
10. California Institute of Technology (Caltech), USA
11. Princeton University, USA
12. ETH Zurich (Swiss Federal Institute of Technology), Switzerland
13. University of Pennsylvania, USA
14. Columbia University, USA
15. Cornell University, USA
16. Johns Hopkins University, USA
17. University of Edinburgh, Great Britain
18. University of Toronto, Canada
19. Ecole Polytechnique Federale de Lausanne, Switzerland
20. Kings College London (KCL), Great Britain

Это одна из причин, почему английский язык используется как средство образования в университетах по всему миру. Если учреждение хочет стать центром международного признания, ему необходимо привлекать исследователей и преподавателей со всего мира, поддерживать международных студентов, желающих записаться на ваши курсы, поднимая тем самым престиж университета, его доход и интеллектуальный климат.

Недавние исследования по академической мобильности в Великобритании показали, что большое количество поездок осуществлялось среди младших научных сотрудников, что явилось позитивным фактором для страны. Молодые ученые, как и любые другие профессионалы, хотят получить международный опыт в начале своей карьеры. Английский язык, будучи глобальным академическим языком, ускоряет международную мобильность молодых исследователей.

Болонский процесс. Болонский процесс – это соглашение, подписанное в 1999 году сорока пятью странами мира. Цель его – гармонизировать университетское образование в пределах Европы по

аналогии с британской моделью, используя общий подход к уровням и продолжительности курсов. Стандартизация высшего образования предназначалась для того, чтобы ускорить обмен студентами в пределах Европы и сделать европейское образование более привлекательным для студентов других стран. Хотя использование английского языка в обучении не являлось требованием Болонского процесса, его использование поощрялось, так как это облегчало обучение студентам неязыковых специальностей в других странах. В 2003-2004 годах было предложено приблизительно 1500 программ магистратуры на английском языке, в странах, где он не является первым языком.

Университеты играют ключевую роль в развитии экономики знаний. Международные исследования привлекательности страны в качестве базы разного рода аутсорсинговых услуг обычно оценивают качество и количество местных выпускников. Например, согласно отчету международного агентства МакКинзи в декабре 2005 года, несмотря на то, что Индия выпускает 2.5 миллиона выпускников ежегодно, только четверть из них подходят для работы в мультинациональных компаниях или у их индийских партнеров. За пять лет Индии ощутит нехватку 150,000 IT инженеров и более 3500 работников аутсорсинговых организаций – такое количество необходимо для работы *Call centres*. Такая нехватка приведет к высокой текучести кадров, нагнетанию проблем с заработной платой, и в конечном итоге, подорвет конкурентные преимущества Индии. Такая ситуация характерна не только для Индии, но и для Китая.

Международная мобильность студентов. Количество иностранных студентов, прибывающих в англоговорящие страны, постоянно растет. Но является ли нынешний спад в количестве прибывающих временным явлением или это признаки долгосрочных изменений. Нет точных данных по мобильности студентов, но понятны направления в этой области. Среди 2-3 миллионов студентов, путешествующих в другие страны за хорошим образованием, популярными являются США и Великобритания, которые в совокупности составляют треть всех мест прибытия. Университеты основных англоговорящих стран доминируют в мировом рейтинге, в этих странах университеты предпринимательского типа, они получают доходы от успешного маркетинга своих образовательных программ, и английский язык рассматривается в них как ключевая образовательная инвестиция.

Новые конкуренты. Ведущие англоговорящие страны, наиболее привлекательные для студентов, могут испытывать влияние конкурентов с трех сторон. Во-первых, в некоторых странах наблюдается быстрый рост как в количестве, так и в качестве вузов.

Таким образом, уменьшается число студентов, желающих учиться за рубежом. Во-вторых, такие страны улучшили свою экономику и образовательные системы, пересмотрели свою роль в качестве экспортеров высшего образования, переманивают студентов из соседних стран, желающих уехать учиться в англоговорящие страны. В 2006 году Китай стал новым экспортером образования, многие студенты из Южной Кореи и Японии обучаются здесь, и сейчас проводится маркетинговая кампания в Таиланде и Индии. Такая тенденция увеличит число студентов, обучающихся не на английском, а на другом языке. В-третьих, многие страны Европы и Азии предлагают иностранным студентам программы на английском языке. Сингапур и Малайзия позиционируют себя как образовательные центры (*education hub*), многим китайским студентам нравятся программы, предлагаемые Германией на английском языке.

1.3 Новые возможности получения качественного образования

Транснациональное образование. В 1990 годах ожидалось, что технологии решат все вопросы образования и позволят англоговорящим университетам расширить свое влияние по всему миру. Реальность оказалась другой.

В конце 90-х годов наблюдался оптимизм по поводу того, как Интернет трансформирует образование. Было некое одобрение ускоренного процесса глобализации высшего образования того, как англоговорящие университеты доминировали в новой мировой таблице рейтингов. Виртуальные университеты становились «ароматом дня». Были разработаны амбициозные проекты по вовлечению престижных брендов, как на коммерческой, так и на академической основе: *Pearson; Thomson Learning; McGraw Hill; HarCourt; News Corporation; Disney; Dow Jones; Financial Times; London School of Economics; the British Library; the Smithsonian Institution; New York University; Columbia University; Carnegie Mellon*. В Великобритании, многие университеты объединились под захватывающую инициативу: *e-университет* Великобритании задумывался как рыночная и технологическая площадка для получения *online* степеней, аккредитованных индивидуальными учреждениями.

В течение только четырех лет это глобальное приключение окончилось. Почти все проекты потерпели неудачу или отошли обратно в дочерние предприятия. *e-университет* Великобритании закрылся в 2004 году после того, как было затрачено 60 миллионов фунтов стерлингов. Это было одно из нескольких крупных инвестиций в англоговорящих странах.

Эти предприятия были закрыты только потому, что люди, их создавшие, не совсем понимали, что такое бизнес в образовании. Возможно имелся неудовлетворенный спрос (*unmet demand*) высшего

образования в Азии. Те, кто ищет международное образование, хотят иметь престижный источник, который послужит хорошим подспорьем в будущем трудоустройстве. И хотя есть много примеров отличного международного дистанционного образования, в то время существовал определенный скептицизм о роли дистанционного образования на ключевых азиатских рынках, таких как Китай, например. Промоутеры новых инициатив были оптимистичны по поводу количества студентов, которые захотят обучаться и скорости повышения этого количества. Но их бизнес планы требовали огромных инвестиций и работали бы только при большом количестве студентов. Если быть более критичным, то они переоценили экономику масштаба, уровень которого они стремились достичь через **e-learning**, не послушав опытных людей, которые предостерегали о том, что дистанционное обучение хорошего качества будет стоить еще дороже, чем обычное образование.

Большинство проектов глобальных виртуальных университетов появились после установления *dot.com* ресурса. Тем не менее, как это случается с технологическими инновациями, которые возникли на ранней стадии, многие из ключевых идей были приняты. С расширением инфраструктуры в азиатских странах, с получением прибыли от дистанционного обучения и расширением обычного образования, с улучшением и специализацией дистанционного образования, **e-learning** стало одним из важных элементов мирового образования всех уровней. Но выяснилось, что успех **e-learning** менее всего зависти от супер технологий, а более всего от человеческих взаимоотношений, менее всего от маркетинговых уловок и более всего от того, как традиционные педагогические ценности могут быть использованы в новом контексте.

Виртуальные транснациональные университеты могут не сработать, а у англоязычных университетов имеется «план Б», который позволит им дойти до иностранных студентов. Смущающий ассортимент совместных предприятий и заграничных филиалов должны, в некоторой степени, заменить рост в традиционном обеспечении, так как американские, австралийские и английские университеты сейчас конкурируют за иностранных студентов в своих странах. Так, в университете Ноттингэм, Великобритания, открыто два азиатских кампуса в 2006 году (в Малайзии и Китае). Новые филиалы университетов привлекают студентов из всего региона, и тем самым, помогают обеспечить международную интеллектуальную среду. Несмотря на то, что эти предприятия успешны на рынке, остается неясным, остаются ли они в приоритете у англоговорящих стран на долгосрочный период или нет.

Таким образом, высшее образование глобализируется быстрыми темпами, создавая пробел между глобальными элитными учреждениями и теми, кто служит в интересах местных студентов.

Глобальные учреждения не англоговорящих стран используют английский язык в качестве языка обучения для привлечения

иностранных студентов и преподавателей. Тем не менее, существует и другая тенденция (например, в Германии), касающаяся использования национальных языков.

Рост мобильности иностранных студентов снижается. Это связано с системными улучшениями в странах, развитии местных и региональных вариантов в обучении, которые становятся более культурно привлекательными и дешевыми.

Попытки создания глобальных дистанционных университетов провалились, хотя **e-learning** стало одним из успешных компонентов в так называемом **‘blended learning’** (смешанном обучении), предлагаемом традиционными учреждениями высшего и среднего образования.

Наблюдается быстрый рост английских университетов, имеющих свои филиалы в азиатских странах. Для Великобритании долгосрочность этого проекта и его экономическая выгода пока неизвестны.

Страны, которые раньше были основным источником поставки иностранных студентов, сейчас позиционируют себя как экспортеры высшего образования.

Контрольные вопросы:

1. Насколько перечисленные выше тенденции развития образования характерны для вашей системы образования. Приведите убедительные доказательства вашей точки зрения.

2. Найдите информацию о национальном рейтинге университетов. Определите место университетов вашего региона (области) в национальном рейтинге. Узнайте, участвовали ли местные вузы в международных рейтингах. Если да, то каковы их результаты?

3. Какое место в самообразовании студентов и преподавателей играет e-learning? Участвовали ли вы в проектах по e-learning? Найдите информацию о возможностях дистанционного повышения квалификации учителей иностранного языка на сайтах МОН РК, Британского Совета, Госдепартамента США и других организаций.

Литература:

1. Graddol, D. (2006) English next. Why global English may mean the end of ‘English as a Foreign Language’. British Council.

2. Crystal, D. (1997) English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press

3. [http://www.topuniversities.com/universityrankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=](http://www.topuniversities.com/universityrankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region=)

МОДУЛЬ 2

ЛЕКЦИЯ № 1 (2 Ч.)

МОДЕЛИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Цель лекции: показать традиционные и современные модели английского языка, а также раскрыть проблемы национальной идентичности в связи с появлением глобального английского языка

План лекции:

- 1.1 Традиционные модели английского языка: EFL или ESL
- 1.2 Новые модели английского языка: CLIL, ELF, EYL
- 1.3 Мировой проект 'World English project'
- 1.4 Глобальный английский язык (GE) и проблемы национальной идентичности

1.1 Традиционные модели английского языка: EFL или ESL

Педагогические технологии, учебные планы и бизнес модели уже отвечают новым экономическим и политическим реалиям.

На сегодня в мире существует огромное количество путей и способов, которыми обучают английскому языку, среди которых встречаются и устаревшие методы. «Английский язык как иностранный» являлся доминирующим во второй половине двадцатого века, и он дал дорогу новому, подходящему реалиям современного мира, глобальному английскому языку (**Global English**).

Не существует единого подхода в обучении английскому языку, единой мотивации в его обучении, единой учебной программы или учебного пособия, единого способа оценивания знаний и умений. Не существует также и одного варианта английского языка, который обеспечивает достижение цели обучения.

По терминологии известного британского методиста Дэвида Граддола, «модель английского языка» это не один из вариантов (британский, американский вариант) языка, а сложный комплекс, включающий в себя методологические проблемы, варианты английского языка. Становится понятным, что эти вопросы неотделимы друг от друга. Содержание контента зависит от многих факторов, в том числе от *возраста обучаемого, в каком качестве используется английский язык: или как средство межкультурного общения или для выживания при общении с носителями языка, или для отдыха в англоязычных странах.*

В процесс обучения вовлечено много заинтересованных сторон, у каждого из которых свои интересы. Обучающиеся, их родители,

учителя, правительства, работодатели, издатели, эксперты – все они заинтересованы в образовательном бизнесе.

Безусловно, существуют споры по поводу обучения английскому языку, использованию лучших подходов и методик. Эти споры вокруг двух моделей: английского языка как иностранного (EFL) и английского как второго языка (ESL).

Английский язык как иностранный язык (EFL). Это творение девятнадцатого века, используемого для обучения классических языков. Цель его обучения – осветить важность обучения культур и обществ носителей языка; подчеркнуть центральную роль методологии в спорах об эффективном обучении; выделить важность подражания языковому поведению носителя языка.

В методике **EFL** обучающийся рассматривается как аутсайдер, как иностранец, тот, кто пытается получить разрешение у целевой аудитории. Язык обучения – это всегда чей-то родной язык. Обучающийся рассматривается как языковой турист, ему разрешают посетить страну, но без права проживания и требуют уважения к носителям языка.

Среди современных иностранных языков, английский традиционно относился к языкам обучения в средних общеобразовательных школах, возраст обучающихся был 11 или 12 лет. Английский язык входил в учебную программу, акцент делался, на произношение, близкое к произношению носителей языка, на грамматику и литературу.

Сравнивая со стандартом носителей языка, только некоторые обучающиеся достигали их уровня. Тем не менее, в рамках этого подхода, обучающийся рассматривался как аутсайдер и неудачник, несмотря на уровень владения языком.

Несмотря на то, что **EFL** стало технологичным, и трансформировался с помощью коммуникативных методов, он привел к скромным результатам в обучении.

Изучение иностранных языков во многих странах было показателем принадлежности к определенному классу обеспеченных людей, которые могут путешествовать в другие страны. Даже если вы не принимаете аргумента по поводу идеологической составляющей при обучении английского языка, способствующей образованию элиты общества, тем не менее, тот факт, что практика **EFL** допускает и делает возможным провал, неудачу в обучении является правдивым. В тех странах, где сдача английского языка является условием продвижения или выпуска, это приводило скорее к огромным стрессам, чем к более высокому уровню владения языком.

В настоящее время методика **EFL** стала развиваться в новых направлениях. Европейский языковой портфель (*‘European language portfolio’*), например, пытается сохранить опыт обучающегося и его достижения нетрадиционным способом. **CEFR** (The Common European Framework of Reference for Languages, Общеввропейская система компетенций) пытается обеспечить единый подход в достижении уровней любого языка, использует концепцию *‘can do’*, а не фокусируется на неудачах. Такие изменения иллюстрируют, что методика обучения иностранным языкам пытается соответствовать новым социальным, политическим, экономическим изменениям, и отходит от традиционной методики **EFL**.

What makes a model of ELT?

Each model may vary in terms of:

- What variety of English is regarded as authoritative?
- Which language skills are most important (Reading? Speaking? Interpreting?)
- What is regarded as a suitable level of proficiency?
- How and where will the language be used?
- Is the motive for learning largely ‘instrumental’ or also ‘integrational’?
- At what age should learning begin?
- What is the learning environment (Classroom only? Family? Media? Community?)
- What are the appropriate content and materials for the learner?
- What will be the assessment criteria? What kind of exams?

ESL (Английский язык как второй язык). В отличие от **EFL** (Английский язык как иностранный язык), **ESL** признает роль английского языка в том обществе, где он изучается. Исторически существовало два направления в **ESL**, которые корнями уходят в девятнадцатый век.

Первое направление **ESL** возникло из необходимости Британской Империи обучать местное население достаточному уровню английского языка для управления большими территориями в мире с относительно небольшим количеством британского обслуживающего персонала и войск. Стратегия Империи обычно включала в себя идентификацию существующей элиты, которой предлагали учебный план, разработанный не только для развития языковых умений, но и для привития вкуса к британской, и более общей, западной культуре и ценностям. Литература становится важной частью в учебном плане и создается литературный канон, обучающий христианским ценностям

через английскую поэзию и прозу. Такой подход к **ESL** помог расширить существующие деления внутри колониального общества с помощью английского языка. В сегодняшнем постколониальном контексте, использование английского языка все еще сопровождается комплексом культурной политики и чрезвычайно трудно расширить социальную базу использования английского языка, даже там, где английский язык используется как язык представителей образованного среднего класса.

В течение десятилетий, не более 50% индийцев говорили на английском языке, несмотря на то, что он играл важную роль в индийском обществе.

В колониальные времена, не существовало острой необходимости в навязывании разговорного стандарта метрополии, и многие локальные варианты английского языка (so called '**New Englishes**') произошли из контакта с местными языками. С тех пор некоторые варианты английского языка расцвели, развили свою литературу, и даже грамматические пособия и словари.

В странах, где изучают **ESL**, дети владеют некоторым уровнем языка до того, как они идут в школу, так что обучение в школе – расширение знаний о языке. Там, где существует местный вариант английского языка, огромная роль школьного образования заключается в преподавании стандартного, формального варианта языка.

В таких странах окружение, в котором находится английский язык, как правило, полиязычное, с доминирующей ролью английского языка, ассоциирующее с социальной элитой. Сопутствующей характеристикой такого общества является **переключение кодов (code-switching)**: говорящие часто переключаются с одного языка на другой, даже в пределах одного предложения. Знание норм переключения кодов является существенной частью коммуникативной компетенции в таких обществах.

В США, а затем и в других странах, таких как Канада, Австралия и Новая Зеландия, существует совершенно иной подход к **ESL**, так как поколениям иммигрантов в этих странах приходилось ассимилироваться и обретать национальную идентичность. В Великобритании, **ESL** полностью не был наделен законным статусом до 1960 годов. В наше время **ESL** часто относят к **ESOL (English for Speakers of Other Languages)**, **Английский для говорящих на другом языке**.

В таком контексте **ESL** должно обратиться к таким проблемам как идентичность и билингвизм. Некоторые обучающиеся – и в Великобритании и в США – не вполне погружены в англоговорящий

мир как это может показаться. Многие из них живут в этнических сообществах, где их повседневная жизнь связана с языком их сообщества. Более того, в большинстве этих сообществ, стандартный вариант английского языка является одним из вариантов английского языка. Часто существует локальный, а также этнический вариант английского языка – такой как индийский или ямайский английский в Лондоне. В таких сообществах, коммуникативная компетентность **ESL** носителя включает также знания о нормах переключения кодов.

Изучение **ESL** варианта английского языка для студентов обычно является делом семьи, где разные поколения говорят на разном уровне компетенции – даже на разных вариантах английского, и где обучающие действуют в качестве переводчика, необходимого для тех членов семьи и членов сообщества, кто хуже владеет английским языком. Перевод является важным умением для **ESL** носителей, хотя не все руководители образовательных учреждений понимают эту необходимость.

Иммигрантам, въезжающим в англоговорящие страны, неудивительно, что ключевым компонентом в учебном плане часто является «гражданство», т.е. обеспечение того, что обучающиеся знают свои права и обязанности в качестве резидентов англоговорящих стран. Понятие гражданство редко фигурирует в учебном плане традиционного **EFL** класса.

1.2 Новые модели английского языка: CLIL, ELF, EYL

Глобальный английский язык приносит новые подходы. **ESL** и **EFL** представляют собой две традиции в методике обучения английскому языку, оба появившиеся в девятнадцатом веке. За последние несколько лет традиционная педагогика столкнулась с необходимостью соответствовать современным мировым изменениям, в котором изучается и используется глобальный английский язык.

Дэвид Граддол предлагает три новые модели английского языка, которые отличаются от представленных традиционных моделей.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) возник как важный элемент в учебном плане Европы. Во многих странах используется похожий метод под другими именами.

CLIL является подходом к билингвальному образованию, в котором содержанию дисциплин, например, географии или биологии, и английскому языку обучают вместе. Он отличается от простого обучения средствами английского языка тем, что обучающийся не обязательно будет владеть английским языком на продвинутом уровне, необходимом для усвоения предмета. Этот подход является средством

обучения школьных предметов посредством языка, обеспечивая при этом необходимую языковую поддержку наряду с предметной специализацией. **CLIL** также можно рассматривать и как средство изучения языка через изучение содержания школьного предмета.

CLIL возник как одна из инновационных форм обучения в Финляндии в середине девяностых годов, и был принят во многих европейских странах, в основном в связи с обучением английскому языку. Нет единых подходов в вопросе как **CLIL** реализуется, существуют различные практики. **CLIL** может быть совместим с идеей **JIT** (**‘Just in time learning’**) и рассматривается некоторыми методистами как основная коммуникативная методология.

Обучение предметам школьной программы посредством английского языка означает, что учителя должны передавать не только содержание самого предмета и языковое содержание, но также практическое решение проблем, умение вести переговоры, дискуссии, управление классом теми способами, которые характеризуют педагогические технологии обучению школьных предметов. В этом смысле **CLIL** отличается от **ESP**.

В большинстве случаев **CLIL** используется в общеобразовательных школах и опирается на базовые умения в английском языке, которым обучают на начальном уровне.

CLIL изменил взаимоотношения внутри школ, и требует также культурных изменений, которые вызывают определенные трудности. Учителя английского языка должны тесно сотрудничать с учителями предметниками, для того, чтобы убедиться, что удовлетворяется развитие языка и это подразумевает, что прилагается достаточно времени для бесконтактного времени для планирования и обзора уроков. Учителя английского языка теряют свой предмет в расписании, и могут взять на себя роль по поддержке **CLIL**.

Несмотря на скорость распространения **CLIL**, внедрение методики происходит вполне органично, чем некоторые другие программы по реформированию. Одно из проблем по обучению этой методике состоит в том, что необходимо, чтобы учителя-предметники стали билингвальными (двуязычными).

Если английскому языку обучают по **CLIL**, то оценку знаний и умений частично можно осуществлять через оценку содержания предмета.

Английский язык как международный – English as a Lingua franca (ELF)

Английский язык как международный (ELF) является на сегодняшний день одним из самых противоречивых подходов. Он поднимает те же проблемы, что и глобальный английский язык.

Тенденции в использовании глобального английского языка состоят в том, что только в некоторых из них вовлечен носитель языка. Сторонники английского языка как международного (Lingua franca, ELF) предполагают, что этот способ обучения и оценивания английскому языку должен отражать потребности и устремления растущего числа не носителей языка, использующие английский язык в качестве средства общения между не носителями языка.

Понимание того, как не носители языка используют английский язык между собой, становится важной областью исследования. При работе над проектом *The Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE)*, руководимым Барбарой Сайдхофер (Barbara Seidhofer), был создан компьютерный корпус английского языка как международного (*Lingua Franca Interactions*). Целью создания корпуса - помочь лингвистам лучше понять ELF, а также обеспечить поддержку в его обучении.

Сторонники английского языка как международного (Lingua franca, ELF) вносят некоторые предложения по изменению традиционных подходов при обучении ELF. Д. Дженкинс (Jenkins, 2000), например, предлагает учитывать различные приоритеты при обучении произношению.

При обучении ELF первичную важность приобретает разборчивость (понятность), а не точность носителя языка. Обучение таким особенностям, как артикуляция **'th'** в качестве межзубного, щелевого звука считается тратой времени, в то время как другие важные проблемы произношения (такие как упрощение скопления согласных) вносят свой вклад в проблемы понимания.

Такой подход позволяет исследователям идентифицировать а *'Lingua Franca Core (LFC)'*, обеспечивающий ведущие принципы в создании рабочих программ и оценочных материалов.

В отличие от **EFL**, **ELF** фокусирует свое внимание на прагматических стратегиях, необходимых в межкультурном общении. Целевой моделью английского языка, в рамках обучения английскому как международному (**ELF**) является не носитель языка, а свободно владеющий двуязычный человек, у которого наблюдается определенный акцент, сохраняющий его идентичность. Он также обладает некоторыми умениями общения с не носителями английского языка.

Исследование показывает, что носители языка пользуются английским языком в качестве международного общения недостаточно эффективно. Необходимо, чтобы обучение элементам **ELF** стало частью рабочего плана при обучении английского языка в качестве родного.

ELF предполагает радикальный пересмотр способов обучения английскому языку, и в случае, даже если немного будет принято, некоторые идеи все же повлияли на традиционное обучение и практику оценивания в будущем.

Английский язык для детей - English for young learners (EYL)

По всему миру возраст, с которого дети начинают изучать английский язык, снижается. Английский язык переместился с традиционного иностранного языка в общеобразовательной школе в начальную школу, даже в детский сад. Эта тенденция появилась недавно и основной её целью было появление двуязычного населения.

Возраст людей, изучающих английский язык, становится моложе. По всему миру, от Чили до Монголии, от Китая до Португалии, английский язык включен в рабочий план начальной школы, с постоянно снижающимся возрастом обучения. Глобальное исследование раннего изучения английского языка, проведенного Британским Советом в 1999 году, показал, что большинство стран, в которых английский язык преподается с начальной школы, ввели эту инновацию в 1990 году. Сначала это проводилось в экспериментальном режиме, в классах с высоким уровнем знаний, затем распространилось повсеместно. В Европе, почти каждая страна, участвовавшая в исследовании 2005 года, показала возрастающее число учащихся начальных классов, изучающих английский язык в период с 1998-2002. С 2002 года тенденция неуклонно растет.

Кроме того, наблюдается давление со стороны родителей, которые хотят дополнить школьную программу занятиями с репетиторами. В Японии, например, в 2005 году 21 % 5-летних детей посещали уроки разговорного английского языка. Эта тенденция типична для азиатских стран.

Основная причина изучения английского языка с раннего детства это та идея, что дети усваивают язык легче, чем старшие учащиеся. На практике, изучающие английский язык с раннего периода сталкиваются с проблемами, неизвестными старшим школьникам. Они все еще развиваются физически и интеллектуально, их эмоциональный фон выше, они менее ответственны за свое обучение. Одной из практических причин раннего изучения языка состоит в том, что они будут изучать его длительное время и будут улучшать знание языка, а также школьная программа сегодня содержит много конкурирующих

предметов. Английский для детей (**EYL**) также обеспечивает базу для перехода к **CLIL** или даже преподаванию на английском языке.

Существует много риска, опасностей в раннем преподавании языка. Для учителя – это владение достаточно высоким уровнем языка, хорошую подготовку по детскому развитию, умение мотивировать школьников. Таких учителей не хватает. Но неудачи, промахи на этом этапе обучения скажутся впоследствии на следующих этапах обучения школьников.

На самом деле, изменения в обучении английскому языку за последние годы рассматриваются не просто как мода в обучении языкам, а как более глубокая вещь. Английский для детей (**EYL**) не просто образовательный, но и политический и экономический проект. Большое количество государств заявляют не только о необходимости изучать иностранный язык, но и об амбициозной цели: сделать свою страну двуязычной. Европейский проект направлен на создание полиязычного населения. Правительство Колумбии планирует с помощью государственной программы ('Social Programme for Foreign Languages without Borders') сделать свое население двуязычным через 10 лет. Монголия заявляла об этом в 2004, в Чили поставлена такая же задача, в Южной Корее хотят сделать английский язык официальным в пределах промышленной зоны. В Тайване надеются, что правительство признает английский язык вторым официальным языком.

Многие страны, объявившие о билингвизме, смотрят не на США или Великобританию как на модель, а на Сингапур, Финляндию или Нидерланды. Более того, в осуществлении своих цели они ищут не одноязычных носителей английского языка, а двуязычных преподавателей.

1.3 Мировой проект 'The World English Project'

Английский язык в Европе. Шкала компетенций, разработанная Советом Европы, оказала огромное влияние на развитие учебных планов в преподавании английского языка. Европа, где ключевой особенностью современности стал идеал одного языка для одной страны, заново обретает себя. Языковая политика Совета Европы обеспечила новый фокус в обучении английскому языку в Европе. Новая европейская модель обеспечивает больше чем средства стандартизированного подхода в обучении через такие механизмы как Европейская шкала компетенций (Common European Framework, CEF). Он представляет собой крупный идеологический проект для улучшения осведомленности населения о многоязычной природе Европы, для

поддержания позитивного отношения к языковому многообразию и для продвижения изучения нескольких языков.

Европейский проект должен способствовать широкомасштабному **мультилингвизму (multilingualism)** в Европе (или как любят говорить в Совете Европе полилингвизму **plurilingualism**). В идеале европейцы должны изучать два языка в дополнение к своему родному языку. Ожидаемая польза от этой программы состоит в лучшем понимании между соседними государствами, улучшение мобильности населения Европы, чувство европейской идентичности.

Неудивительно, что английский язык приобрел особое место в школьном расписании во многих странах. Постепенно, по всей Европе английский язык стал первым иностранным языком в системе образования, заменяя другие языки в этой роли. Например, в Швейцарии, немецкоговорящие жители некоторых округов решили, что английский язык должен изучаться раньше французского, второго национального языка в Швейцарии. В странах Балтии и некоторых постсоветских странах английский язык вытеснил русский язык в качестве основного иностранного языка. Английский язык начинает изучаться с раннего периода (**EYL**), а также во многих европейских странах растет значение предметно-языкового интегрированного обучения (**CLIL**).

Постоянные исследования, проводимые с жителями Европы (Eurobarometer), показывают неуклонный интерес в изучении английского языка в качестве языка межкультурного общения.

Английский язык в качестве азиатского языка. Индия одна из тех стран Южной и Юго-Восточной Азии, которая использует англоязычное колониальное наследие и присоединяется к глобальной экономике. Однако, похоже, что Китай будет определять скорость, с которой другие азиатские страны, такие как Таиланд, переключатся на глобальную английскую модель.

В Индии на английском языке разговаривают со времен колонизации, и он присутствует в индийском образовании. Хотя определить какое количество людей в Индии говорят на английском языке, всегда было сложно. Частично, это происходило от того, что трудно было определить уровень владения английским языком. Кто-то владел парой фраз, а кто-то говорил на хорошем уровне, как на местном варианте английского языка, так и на стандартном английском языке. Вторая причина кроется в различной языковой политике индийских штатов. По мнению Качру, 333 миллиона индусов используют английский язык.

Индия не единственная азиатская страна с колониальным прошлым. **Пакистан, Бангладеш, Шри Ланка, Малайзия, Сингапур, Бруней и Филиппины** используют англоязычное наследие для привлечения оффшорных контрактов. С развитием региональной торговли, английский язык становится международным языком (*Lingua Franca*) в Азии.

Английский язык в Китае. В 2001 году Китай решил ввести английский язык в качестве обязательного предмета в начальной школе, с 3 класса. На практике, в аграрных районах не смогут выполнить эту задачу, что касается крупных городов, то Пекин и Шанхай уже ввели английский язык с 1 класса. В Китае английский язык изучают больше, чем в любой другой стране, в 2005 году это число достигло 176.7 миллионов человек (в рамках формального образования). В результате такой языковой политики, в Китае ежегодно появляется свыше 20 миллионов новых пользователей английского языка. Если тенденция будет продолжаться, то число изучающих английский язык в Китае, превысит число изучающих английский язык в Индии.

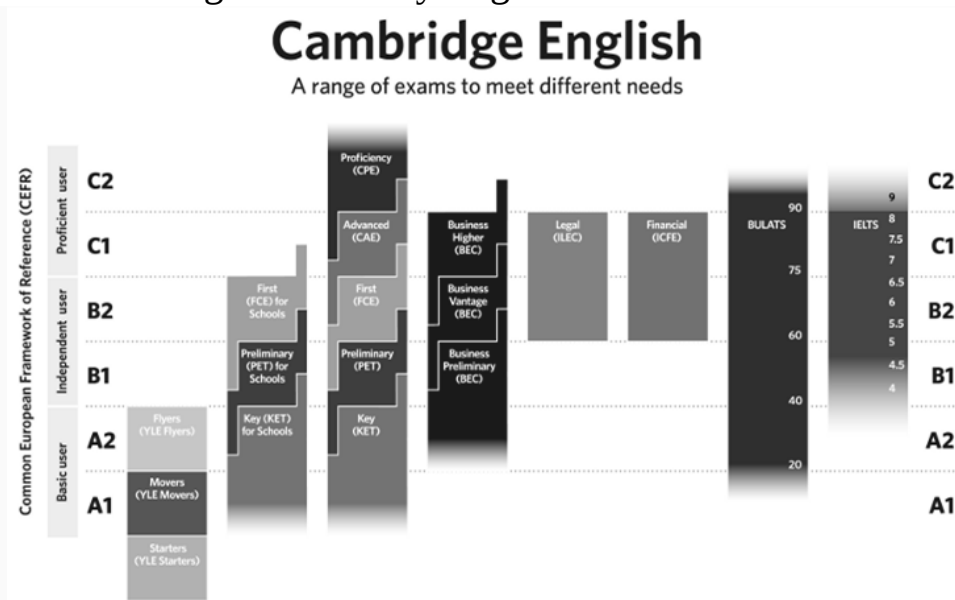
Решение Китая сделать английский язык ключевой частью стратегического развития страны повлияло на соседние страны. К концу 2005 года Таиланд, Филиппины, Япония и Тайвань провозгласили новую образовательную доктрину. В Таиланде появилась новая обучающая программа для учителей английского языка, и переход к коммуникативной методологии, на Филиппинах обсуждается вопрос о преподавании всех дисциплин на английском языке.

Приведем яркий пример вдумчивого подхода китайских властей в подготовке к Олимпиаде в Пекине. 80 % офицеров полиции до 40 лет должны были сдать устный экзамен по английскому языку в пределах базового уровня, 6000 полицейских – в пределах среднего уровня, 300 высших должностных лиц – в пределах продвинутого уровня. Шанхай, в ожидании World Expo в 2010 году улучшил языковые умения у своих жителей.

Если проект под названием **The ‘World English Project’** будет иметь успех, то за ближайшее десятилетие он сможет привлечь 2 миллиарда новых носителей английского языка.

Традиционно английский язык относился к «иностранным языкам» в школьном учебном плане и его начинали изучать с 11-12 лет. Согласно этому учебному плану, в идеале, при окончании школы выпускник может иметь по *IELTS* – 4.0 (максимально – 7.0), уровень *PET* (*Preliminary English Test, Cambridge ESOL exam*). На практике только ограниченное количество выпускников достигали этого уровня.

KET Key English Test
 PET Preliminary English Test
 FCE First Certificate English
 CAE Cambridge Advanced English
 CPE Cambridge Proficiency English



www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams

Рисунок 2. Экзамены Кембриджского синдиката

Идея о том, что знание английского языка необходимо для поступления в вуз, способствовала тому, что английский язык стали изучать в начальной школе, необходимый уровень знания языка достигался уже к 14-16 годам.

Новая политика интегрировалась в образовательную систему многих стран по всему миру. Стали больше вводить вузовские курсы на английском языке, или, по крайней мере, студентам стали доступны материалы учебников на английском языке.

Часть предметов в средней школе ведется на английском языке, поэтому необходима помощь со стороны учителей английского языка. Начать обучение английскому языку желательно с первого класса, но не позднее 3 класса.

В случае успеха проекта **The 'World English Project'**, он изменит роль английского языка в мире и отношение обучающихся к нему. Он коренным образом изменит природу обучения английскому языку и образовательные учреждения в большинстве англоговорящих стран.

Масштаб и размеры глобального бизнеса, связанного с изучением английского языка также претерпят изменения. Так как обучающие английский язык значительно помолодеют (начальная школа), то роль

учителя в старшей школе будет сводиться к оказанию поддержки тем, кто испытывает некоторые трудности в обучении.

Сохранение идентичности в условиях глобализации и многоязычия. Многие известные методисты сходятся во мнении, что глобальное распространение английского языка повлечет за собой не только чисто лингвистические изменения, но и изменения в культурной, политической и этической сферах. Ключевыми двигателями этих изменений являются описанные в первой лекции демографические, экономические и технологические процессы, происходящие в обществе.

1.4 Глобальный английский язык (GE) и проблемы национальной идентичности

Взаимосвязь между английским языком и глобализацией является комплексной: экономическая глобализация способствовала распространению английского языка, а распространение английского языка способствовало развитию глобализации.

Развитию английского языка в качестве мирового способствовал также и тот факт, что он используется в качестве второго языка в такой крупной стране как Индия. Кроме того, развитие Китая оказало влияние на мир, в котором английский язык активно используется и изучается.

С конца девятнадцатого века, когда началась тенденция глобализации современной жизни, превращение английского языка в мировой язык стала одной из составляющих этого процесса. Это уже не тот язык, который мы знали раньше, это – английский язык в его новой, глобальной форме.

В сегодняшнем мире английский язык уже не принадлежит его носителям, они не могут контролировать его развитие. Фактически, будущее развитие английского языка в мире является общемировой проблемой и должно волновать всех нас.

По мнению Дэвида Граддола, ‘the future of English has become more closely tied to the future of globalization itself’, т.е. будущее английского языка непосредственно связано с процессами глобализации.

Отсюда возникает одна из проблем, с которой сегодня сталкиваются многие страны, это сохранение своей идентичности перед лицом глобализации и растущего многоязычия. Это может стать основанием для регулирования статуса английского языка, но должны быть найдены способы сохранения национальной идентичности.

В ответ на распространение английского языка и увеличивающееся многоязычие, берущее свои корни из иммиграции, многие страны за последние десятилетия установили законы, касающиеся языка. В одних странах использование других языков, кроме государственного языка,

запрещается в общественном пространстве, таком как реклама. Одним из таких первых законов был “*Toubon law*” в 1994 году во Франции, но с тех пор многие страны ввели идентичный закон. Такие попытки управления языком часто признаются бесполезными и отклоняются лингвистами, которые хорошо осведомлены о трудностях контроля речи и переключение кодов у билингвов, который происходит у них автоматически, естественно.

Носителям английского языка особенно трудно понять порывы по установлению «чистоты» языка административными мерами. Английский язык является одним из самых разнородных языков в мире, одним из быстро изменяющихся языков в мире, но эти факты не стали препятствием на пути приобретения им престижа и мощи. Язык не только выдержал обширные заимствования, но этот процесс доказал, что он один из жизненно важных механизмов инноваций и креатива: Как известно, В.Шекспир добавил много заимствований в английский язык из латинского, греческого и французского языков.

Еще одна причина непонимания англосаксонами необходимости государственного регулирования языка состоит в том, что такой традиции в отношении английского языка не существует. Английский язык никогда не регулировался государственными властями, как это происходит, например, с *Academie francaise* во Франции.

Необходимость защиты национальных языков для многих жителей Западной Европы, в первую очередь, является новым явлением, т.к. английский язык становится доминирующим во многих областях жизни. К областям, требующим такой защиты можно отнести связи с общественностью, педагогический дискурс, формальный дискурс, новые виды коммуникации, обусловленные современными технологиями.

Раннее обучение на родном языке признается важным уже давно, оно даже внесено в хартию лингвистических прав человека. Но важно также, чтобы обучение на родном языке отдавалось на откуп не только детским учреждениям (детские сады, ясли). Методика раннего обучения требует серьезного интеллектуального развития и важно учитывать имеющийся опыт других языков.

Однако существует ряд проблем, связанных со стремительным переходом на английский язык. Во-первых, билингвизм должен восприниматься как нормальное явление, несмотря на то, что это усложняет споры по поводу достоинств образования на родном языке. Во-вторых, мы должны признать, что «образование на родном языке» не является образованием на языке, на котором мы разговариваем дома.

Например, для следующего поколения китайцев в начальной школе ожидается обучение на языке *Putonghua*, а не на их родном языке.

Аргумент по поводу языка обучения также является аргументом по поводу национальной идентичности, касающийся также развития интеллектуальных умений детей. *Amy Tsui*, из Гонконга утверждал, что многие азиатские страны находятся в процессе пересмотра своей национальной идентичности, несмотря на то, что признают законным гегемонию английского языка путем признания его центральным звеном в национальном развитии. В большинстве случаев этот парадокс разрешается через принятие английского языка с наименьшим вредом для национального языка и идентичности. Это происходит с помощью педагогических технологий и фокуса в исследованиях, оценивающих их – традиционная методика, используемая в *EFL*, поощряет западную идею об ожидаемых отношениях между учителем, обучающимся и текстом.

Английский как иностранный (EFL) отдает предпочтение частным образовательным технологиям. Можно утверждать, что когнитивные умения, необходимые для обучения грамотности на китайском языке, трудно согласовать с умения, необходимыми для обучения устной речи на английском языке. Для китайского языка огромную роль играет заучивание наизусть, для английского – аналитическая стратегия.

Следовательно, аргументы по поводу приоритетов в изучении языков и подходящего возраста для их обучения, могут скрывать более глубокие вопросы, касающиеся когнитивных стилей обучения и ожидаемых связей между учителем и обучающимся.

Другим видом усвоения языка является форма, в которой происходит обучение языку. Одной из анахроничных идей по поводу изучения языка является идея, о том, что обучающие язык должны иметь акцент носителей языка. Но английский язык сегодня считается мировым, акцент как раз и сигнализирует о национальности и других признаков идентичности. Отсутствие акцента носителя языка не рассматривается как несформированность коммуникативной компетенции.

Контрольные вопросы:

1. Каким из перечисленных моделей английского языка обучают в вашем регионе?
2. Преподают ли в вашей школе, вузе английский язык по методике предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL)? Если да, какие проблемы вы испытываете при обучении английскому языку по данной методике?

3. Что вы знаете о переключении кодов? Составьте список научных работ известных зарубежных и отечественных авторов по данной теме. Подготовьте Power Point презентацию по итогам исследования (mini project work).

О чем говорит наличие акцента у говорящего на иностранном языке?

Литература:

1. English next Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language' David Graddol, British Council, 2006, 128 p.

2. Steve Darn Content and Language Integrated Learning (CLIL) A European Overview //Teacher Development Unit, School of Foreign Languages, Izmir University of Economics, Izmir, Turkey

3. Kachru B.B. (2004) Asian Englishes: beyond the canon. Hong Kong: Hong Kong University Press.

4. Crystal, D. (1997) English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press

МОДУЛЬ 2
ЛЕКЦИЯ № 2 (2 Ч.)
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК МИРОВОЙ ЯЗЫК ИЛИ ТРИУМФ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Цель лекции: выявить особенности английского языка как языка межнационального общения.

План лекции:

- 1.1 Причины выбора английского языка в качестве мирового языка.
- 1.2 Английский язык как язык межнационального общения: новая дисциплина

**1.1 Причины выбора английского языка
в качестве мирового языка**

На протяжении существования человеческой цивилизации, люди искали такой язык, на котором могли бы общаться все. Сейчас масштабы мировой коммуникации претерпели значительные изменения. И требование единого мирового языка становится все более важным. Такую роль взял на себя английский язык (*The English language*) и появились различные термины, подчеркивающие его статус в качестве мирового. Ср. “*World English*”, “*International English*”, “*English as a Lingua Franca*”, “*Global English*”, или “*Globish*”.

Чем же обоснован выбор именно этого языка в качестве мирового? Известно, что английский язык стал рабочим языком многих международных организаций, таких как ООН, ОБСЕ и др. В Великобритании, Ирландии, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии, а также во многих странах – бывших колониях Великобритании он является официальным языком. Более того, развивается тенденция, когда некоторые страны, где официальным языком является французский, принимают английский язык в качестве официального (Алжир, Тунис, Марокко). Новые страны (например, Руанда в 2008 году) используют английский язык в качестве языка обучения в своей стране. По мнению известного британского исследователя Д.Кристала, английский язык является доминирующим или официальным языком в более чем шестидесяти странах мира и представлен на каждом континенте (*‘English is now the dominant or official language in over 60 countries and is represented in every continent’*).

Английский язык является также основным языком в международном бизнесе, академических, технологических, научных и спортивных контекстах. Он остается языком прессы, индустрии

развлечений, музыки и кино повсеместно. Не следует забывать, что английский язык является основным языком новых каналов информации, таких как блоги и социальные сети.

Иными словами, английский язык стал символом современности, и говорить на нем означает стать частью мировой культуры.

Несмотря на развитие английского языка в качестве мирового, многие ученые выражают озабоченность по этому поводу. С одной стороны, развитие английского языка в качестве мирового несет в себе пропаганду новой формы империализма. Наряду с языком, многие англоговорящие страны, в первую очередь Соединенные Штаты Америки, навязывают культурные ценности, а также экономическое и политическое превосходство, которое, в конечном счете, может привести к глобальному единообразию и однородности. С другой стороны, такое развитие языка приведет к негативному влиянию в развитии самого английского языка, так как будут снижаться требования к его стандарту.

Как бы ни относились к английскому языку, его роль сегодня в качестве мирового подтверждается многими данными. Достаточно аргументировано и наглядно описана роль английского языка в мировом масштабе индийским исследователем Б.Качру. Ему же и принадлежит термин «мировой язык» (*“World English”*). Он представил модель, состоящую из трех кругов, внутреннего, внешнего и расширяющегося (*the Inner Circle, the Outer or Expanded Circle, the Expanding Circle*). К внутреннему кругу относятся страны, в которых английский язык является родным (*the USA, UK, Ireland, Canada, Australia, and New Zealand*). К внешнему кругу относятся страны, в которых английский язык играет ключевую роль и является официальным языком. К ним относятся около пятидесяти территорий, в основном принадлежащих бывшей Британской империи (*India, Singapore, Malawi, Nigeria*). И, наконец, к расширяющему кругу относятся страны, в которых английский язык рассматривается в качестве важного международного языка.

В связи с изменившейся языковой ситуацией в мире, многие лингвисты стали подвергать модель Б.Качру критике. Эта критика основана на фактах, что разграничение между кругами становится все более расплывчатым. Радикальные изменения трансформировали первый круг в результате массового потока иммигрантов, в то время как во внешнем круге говорящие на английском языке становятся, по сути, его носителями и, наконец, люди, использующие английский язык в расширяющемся круге делают его и в лингвистическом и культурном смысле де-англо-американизированным.

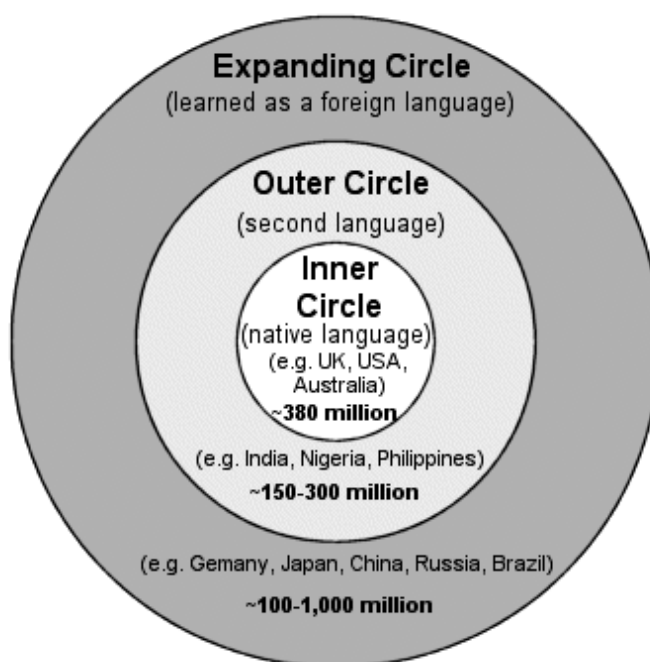


Рисунок 3. Круги по Б.Качру

Чтобы отразить новую языковую ситуацию, было введено понятие "Английский язык как язык межнационального общения" ("*English as a lingua franca*", *ELF*), в основном, чтобы заменить понятие "Английский язык как иностранный язык" (*EFL*). По мнению исследователей, в данном контексте английский язык определяется как «контактный язык» между людьми разных языков и культур, для которых он является избранным для коммуникации иностранным языком.

Напомним, что зарубежными методистами проводится четкое разграничение понятий английский язык как иностранный (*EFL*), т.е. использование английского в качестве школьного предмета в регионах, где не говорят по-английски (*English as a foreign language indicates the use of English in a non-English-speaking region, where study normally occurs as part of the normal school curriculum*). И английский язык как второй (*ESL*), т.е. использование английского языка не его носителями, живущими в англоязычных странах (*English as a second language is normally used with reference to non-native speakers of English living in Anglophone countries*).

В модели Р.Качру, английский язык как иностранный используется в расширяющемся круге теми, кто изучает английский для приобретения компетенции носителя языка. Это ведет к фрустрации у некоторых обучающихся, которые, не достигнув желаемого уровня в языке, потратят свою энергию на преодоление трудностей в изучении этого языка. Такой подход не ведет к взаимному пониманию или успешной коммуникации с другими не носителями английского языка.

Понятие "Английский язык как язык межнационального общения" (*"English as a lingua franca"*, *ELF*), напротив, сбрасывает с «трона» носителя языка (*NS*) и определяет цели изучения английского языка как способность успешно общаться с другими людьми, для которых он не является родным (*NNS*).

Этот новый теоретический подход ставит говорящих из расширяющегося круга на тот же уровень, что и говорящих из внутреннего и внешнего кругов и делает престижным использование английского языка в качестве международного, что доказано 75% всех обменов на английском языке. Такой подход также лучше адаптирован к текущему статусу английского языка как международного. Учеными признается тот факт, что мы столкнулись с совершенно новым явлением, которое должны быть тщательно изучено с использованием новых и специальных средств, особенно в плане преподавания и изучения английского языка.

В своей работе *"English Next"* Дэвид Граддол отмечает, что изучение и обучение английскому языку как языку межнационального общения является самым радикальным и самым противоречивым подходом в современном мире. Он непосредственно рассматривает некоторые из вопросов, которые затрагивает английский язык как мировой (*"teaching and learning English as a lingua franca (ELF) is probably the most radical and controversial approach to emerge in recent years. It squarely addresses some of the issues which global English raises"*).

Ученый призывает к пересмотру традиционных принципов в этой области и, в частности, в вопросе о "собственности", т.е. кто имеет право устанавливать нормы и принимать решения по использованию английского языка. Если различия между носителями и не носителями языка отходят на второй план, то право носителей языка претендовать на право собственности на этот язык ставится под вопросом. Согласно новому подходу (*EFL*), английский становится достоянием, принадлежащим всем пользователям языка, вне зависимости от того, является ли он для них родным языком или нет. В результате этого, носители языка потеряли контроль над языком и должны воспринять новую модель, при которой английский язык принадлежит всем и в то же время никому, и больше не воплощает одну культуру, западную иудео-христианскую культуру.

Итак, роль и место английского языка в современном мире кардинально изменились. Сейчас это один из мировых мультикультурных языков. Мультикультуризм и новый подход к языку как собственности означает, что языковое сообщество должно определиться со многими позициями, т.к. в отличие от носителей

многих контактных языков, которые достаточно изучены, носители английского языка как международного представляют собой весьма разнообразную языковую среду - практически все мировые языки - и поэтому языковые контакты представляют собой комплексное явление. Это, в свою очередь, контрастирует с исследованиями в области двух языков, объект изучения которых становится общим в изучении языковых контактов.

1.2 Английский язык как язык межнационального общения: новая дисциплина

В 80-годы прошлого столетия западные лингвисты и социолингвисты обратились к английскому языку, используемому не носителями языка, как к объекту своего исследования. Они пересмотрели основные понятия лингводидактики, такие как норма языка, правильность речи, компетентность носителей языка (NS) / компетентность не носителей языка (NNS). Согласно новому подходу, «речь носителя английского языка как языка межнационального общения не может быть принята с точки зрения идеальной нормы английского языка, и компетенция носителя английского языка как языка межнационального общения не может быть оценена с точки зрения компетенции носителя английского языка. Носитель английского языка как языка межнационального общения, по определению, не полностью компетентен в лингвистике английского языка». Это определение меняет баланс между носителями и не носителями английского языка и оказывает огромное влияние на преподавание английского языка.

Для повышения знаний о новой форме английского языка и содействия в его использовании существенным является проведение исследований с использованием четко поставленных целей и соответствующих методов исследования, а также изучение основных компетенций носителей языка.

По мнению ученых, перед тем, как определиться с методами обучения и учебными планами, должны быть изучены особенности английского языка как языка межнационального общения и его прагматические последствия.

Несмотря на тот факт, что многие вопросы остаются спорными, например, считать ли английский язык языком межнационального общения (ЯМО) одним из вариантов английского языка или конкретным способом использования английского языка (последний вариант является предпочтительным в последнее время), многие исследования освещают определенные особенности в речевых актах носителей английского языка как ЯМО.

Среди ранних работ по исследуемой тематике можно назвать исследование Джоан Дженкинс о фонологических особенностях английского языка как ЯМО. Автор выделяет так называемый “*Lingua Franca Core*”, т.е. корпус языка, состоящий из элементов, играющих важную роль для формирования понятного произношения. В частности, в её работе показано, как определенные звуки, рассматриваемые как «чисто английские», но представляющие трудность для обучающихся, например звуки /θ/ или /ð/, часто опускались носителями английского языка как ЯМО, не оказывая влияния на успешность коммуникации, и по этой причине, не были включены в основной корпус английского языка как ЯМО (*the Lingua Franca Core*).

Похожие исследования были проведены на морфологическом и синтаксическом уровнях языка со схожими результатами. «Ошибки», возникающие в результате коммуникации в английском языке как ЯМО, часто включали в себя отклонения от норм «типичного английского языка». К ним можно отнести окончание –s у глаголов 3 лица единственного числа, фразовые глаголы и фразеологизмы, использование –ing формы. Тем не менее, эти отклонения не мешают эффективному общению, и не могут рассматриваться как «ошибки» в контексте английского языка как ЯМО.

Исследования, проведенные по прагматике в контексте английского языка как ЯМО, предлагают некоторые *индикаторы* по влиянию на использование английского языка в межкультурной коммуникации. Так, они показывают, что говорящие склонны использовать определенные стратегии, открывающие совершенно новые перспективы. Прежде всего, это огромный сдвиг в отношении трактовки от «принадлежности к не носителям английского языка как проблеме до рассмотрения этой принадлежности как к ресурсу».

Кроме того, исследователи английского языка как ЯМО сфокусировали свое внимание на эффективность в процессе коммуникации. Они подчеркивают тот факт, что для тех, кто использует английский язык как ЯМО ежедневно, там, где невозможно использование родного языка, он является наиболее полезным инструментом для коммуникации в бизнесе, науке или политике. Подчеркивается такая особенность коммуникации, как использование английского языка в качестве инструмента в таких областях как эффективность коммуникации, релевантность, экономия в обучении и использовании языка, вне зависимости от того, какой идеологический багаж за этим языком стоит.

Такая позиция рождает вопросы о понятии *корректность*. Если английский язык изучается в качестве иностранного языка, то корректность любого высказывания устанавливается по отношению к корректности норм носителей английского языка. Если английский язык

изучается в качестве ЯМО, в котором целью является не достижение компетенции носителя английского языка, не формальная корректность, а функциональная эффективность, то понятие корректности заменяется понятием *уместность*. По мнению Сайдлхофер, уместность - это способность достичь "глобального охвата и равноправного отклонения от правил, чтобы при общении удовлетворить разнообразные локальные потребности".

Учеными высказывается мысль о проведении основательных эмпирических исследований английского языка как ЯМО. Основной задачей ставится создание корпуса, такого как *the Vienna ELF*, составленного в Венском университете как часть *Voice project*, а также *the ELFA corpus* (the corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings), разработанного в университетах г. Хельсинки и г. Тампере.

Одним из наиболее важных выводов из проводимых исследований, с использованием вышеприведенных данных, является целеустремленное и готовое к сотрудничеству отношение говорящих на английском языке как ЯМО. Они стремятся достичь коммуникативной цели и создать смысл вместе, предлагая взаимную помощь и поддержку тем, кто столкнулся с лингвистическими трудностями. В результате были обнаружены ряд приемов, среди которых *совместное конструирование смысла, переговоры, переключение кодов для использования всех имеющихся языковых средств, игнорирование некорректных высказываний* (если они не влияют на понимание), *упрощение и усложнение языкового материала на некоторых уровнях языка*.

Несмотря на некоторые заявления о том, что английский язык как ЯМО используется для специфических коммуникативных целей и рассматривается как искусственный и «сухой» инструмент коммуникации, не вносящий в неё никакого личного вклада, имеющиеся научные данные опровергают эти доводы. Они показывают, что английский язык как ЯМО является гибким инструментом и творческим началом, с помощью которого говорящие могут выражать свою личность, культуру и эмоции. Такая точка зрения помогает преодолеть одну из основных тревог по поводу глобального характера английского языка, т.е. что один язык навязывает одну систему ценностей и глобальное мировоззрение и, ослабляя и проглатывая другие культуры, стремится достичь культурной однородности.

Исследования в области взаимодействия английского языка как ЯМО опровергают эти тревоги. Джулиан Хаус, исследовав носителей корейского, немецкого, индонезийского и китайского языков, говорящих на английском языке как ЯМО, пришла к выводу, что они используют способы взаимодействия родной культуры, которые «оживают» в среде английского языка.

Таким образом, говорящие, сотрудничая и внося личный вклад в процесс коммуникации, создают такое сообщество, в котором они развивают свои собственные нормы в соответствии с их потребностями, и делятся своей лингвокультурой и картиной мира со своими партнерами по коммуникации. Таким способом они вносят вклад в развитие международной формы английского языка, которая не может быть уличена в «империализме». Английский язык как ЯМО является гибридным инструментом, развивающимся в процессе взаимодействия всех участников коммуникации на равной основе.

В этом контексте, творческое использование английского языка может рассматриваться как знак уверенности, приобретенный говорящими, которые присвоили язык и чувствуют себя вправе переформулировать и воссоздавать английский язык за пределами модели носителя этого языка. Интересным показателем в этой связи являются фразеологизмы. Они, как правило, считаются одним из камней преткновения для изучающих английский, но освоение их традиционно рассматривается как важный шаг в достижении уровня компетенции носителя языка.

Однако для изучающих английский язык как ЯМО фразеологизмы излишни для изучения, т.к. требуют огромного напряжения сил и времени, не оказывая существенного влияния на эффективность коммуникации. Они могут даже препятствовать взаимопониманию. Тем не менее, нельзя утверждать, что фразеологизмы не используются в коммуникации. Недавние исследования показывают, что говорящие на английском языке как ЯМО используют фразеологизмы, иногда более эффективно, чем носители языка, приспособивая их к своим потребностям или языковым ресурсам. Они либо оживляют мертвые метафоры, либо слегка отклоняются от устойчивых выражений, либо переносят фразеологизмы из своего родного языка в английский язык. Таким способом они создают новые выражения, которые иногда могут оказаться более яркими, чем оригинал и восприимчивыми для партнеров по коммуникации, которые, в свою очередь, включают их в свой речевой репертуар и заново используют во время коммуникации.

Итак, появление новых форм английского языка, как их называют ‘*Englishes*’ повлекло за собой появление ряда научных работ по исследованию этого феномена. Западные ученые лингвисты заинтересовались социолингвистическими, собственно лингвистическими параметрами английского языка как языка межнационального общения (“*English as a Lingua Franca*”, *ELF*). Выявляются особенности влияния не носителей английского языка на функционирование и использование языковых средств на разных языковых уровнях, а также использование родного языка не носителей

английского языка и его влияние на развитие английского языка как языка межнационального общения.

Изучение современных тенденций в развитии глобального английского языка особенно важно для преподавателей английского языка в нашей стране. Для успешного внедрения полиязычного образования необходимо учитывать существующий мировой опыт и разрабатывать эффективные обучающие программы английского языка с учетом особенностей родного языка обучающего.

Контрольные вопросы:

1. В чем особенности английского языка как языка межнационального общения?
2. Какие угрозы возникают в связи с изменившимся статусом английского языка?
3. Какой вклад в развитие английского языка как языка межнационального общения вносят не носители английского языка?

Литература:

1. Crystal, D. 1997. The Cambridge Encyclopedia of the English Language, Cambridge: Cambridge University Press.
2. Graddol David. 2006. English Next. London: British Council
3. Firth, A. 1996. The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca English and conversation analysis, Journal of Pragmatics
4. Mauranen Anna "English as a lingua franca: an unknown language?" in Cortese G., Duszak A. (eds.). 2005. Identity, community, discourse: English in intercultural setting .Bern: Peter Lang, pp. 269-293
5. House Juliane "English as a Lingua Franca: A Threat to Multilingualism" / Journal of Sociolinguistics. 2003. Vol. 7. n. 4. - pp. 556-578.
6. Lingua Franca: Chimera or Reality? European Commission Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2010. 91pp.
7. Jenkins Jennifer. 2007. English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford: Oxford University Press, 283 p.
8. Seidlhofer Barbara "Brave New English" in The European English Messenger, 2001. Vol. X,1. Spring. pp. 42-48.
9. House Juliane "English as a Lingua Franca: A Threat to Multilingualism" in Journal of Sociolinguistics. 2003. Vol. 7. n. 4. pp. 556-578.
10. http://www.thehistoryofenglish.com/pics/three_circles.gif
11. Innovations in learning technologies for English language teaching. 2013. Edited by Gary Motteram. British Council, 198 p.

МОДУЛЬ 3
ЛЕКЦИЯ № 1 (2 Ч.)
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО
ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL)

Цель лекции: дать обзор теорий, положивших основу возникновению предметно-языкового интегрированного обучения языку.

План лекции:

- 1.1 Особенности конструктивистского подхода в обучении языкам
- 1.2 Натуральный метод и его значение для методики обучения иностранным языкам
- 1.3 CLIL и методика обучения иностранному языку

**1.1 Особенности конструктивистского
подхода в обучении языкам**

Растущий интерес к методике CLIL можно понять, исследовав лучшие практики в образовании, подходящие требованиям сегодняшнего дня. Глобализация, экономическая и социальная интеграция в мире, как уже отмечалось в предыдущих лекциях, значительно повлияли на выбор иностранного языка для обучения, этапы обучения и способы обучения. Безусловно, движущие силы этого процесса в разных странах отличаются, но они едины в своей цели: достичь наилучшего результата за кратчайшее время. Такая необходимость часто согласуется с потребностью адаптировать методику CLIL для поднятия общего уровня владения языком, особенно в связи с введением глобального сравнительного анализа стран через программу **PISA** (Programme for International Student Assessment), инициированной Организацией экономического сотрудничества и развития (**OECD** - Organisation for Economic Cooperation and Development).

Потребность в эффективном обучении заставляет обратиться к известным в науке когнитивным процессам и причинам успешного обучения иностранным языкам.

Дискуссии начались в пятидесятых годах прошлого столетия, когда произошла так называемая «когнитивная революция» (Broadbent, 1958). Несмотря на то, что это был своеобразный ответ бихевиористам, когниция и коммуникация стали более важными элементами в обучении, тем более что технологии требовали проникновения в суть искусственного интеллекта. В настоящее время существует признание

того, что исследования процесса обучения когнитивистами обеспечили альтернативный взгляд, ведущий к улучшению всеобщей эффективности в обучении.

Соответственно, известные работы Д. Брунера, Ж.Пиаже и Л.С. Выготского привели к развитию социо-культурного, конструктивистского подходов в обучении. Эти подходы имели огромное влияние на теорию и практику обучения. Родственные теории, такие как **Multiple Intelligence** (Gardner, 1983), **Integration** (Ackerman, 1996), **Learner Autonomy** (Holec, 1981; Gredler, 1997; Wertsch, 1997; Kukla, 2000), **Language Awareness** (Hawkins, 1984), **Language-learning Strategies** (Oxford, 1990) сыграли важную роль в повышении уровня релевантности учебных планов, мотивации и вовлеченности учащихся в процесс обучения. Более того, баланс между индивидуальным и социальным обучающим окружением привел к альтернативным способам обучения контенту и языку. Поскольку CLIL колеблется между этими двумя аспектами обучения, параллели между теорией общего обучения и теорией усвоения второго языка (SLA - Second Language Acquisition) должны быть на практике гармонизированы при условии, что будет достигнуто обучение и контенту и языку. Последние исследования затрагивают не только проблемы изучения поведения и деятельности, но и проникновения вглубь «обучающегося мозга» ('the learning brain' – CERI Centre for Educational research and Innovation of OECD). Как только эти элементы обучения соединятся, новая волна знаний упрочит позицию CLIL в качестве образовательного подхода.

Для методики CLIL важным является понятие автономности обучающегося. Согласно Ф.Бенсону и П.Воллеру термин автономия используется в пяти случаях:

1. В ситуациях, когда учащиеся обучаются сами;
2. Набор навыков, необходимых для самостоятельного обучения;
3. Врожденная способность, подавляемая образовательными учреждениями;
4. Для тренировки чувства ответственности за свое обучение;
5. Право учащихся определять направление своего обучения.

Во всех перечисленных случаях, учащийся принимает активное участие в процессе обучения, создавая идеи, обеспечивая себя возможностями для обучения в отличие от простого реагирования на стимулы учителя. Он/она не является пассивным наблюдателем процесса обучения, для которых вещи происходят сами по себе, а становится причинами этих происходящих событий. Процесс обучения становится результатом инициированного им/ей самим взаимодействия с окружающим миром.

На конференции в Стокгольмском Институте образования в 2003 году, Дэвид Нунан (*David Nunan*) предоставил теоретическое обоснование для учебных программ, разработанных на ключевых понятиях ученико-центрированность (**learner-centredness**) и самостоятельность (**learner autonomy**) студентов. На основе собранных данных, он представил процедуру, состоящую из 9 шагов по перемещению учащихся вдоль континуума от зависимости в обучении к автономному обучению.

Шаг 1 Цели заданий должны быть понятны учащимся

Шаг 2 Дайте возможность учащимся самим формулировать цели

Шаг 3 Поощряйте учащихся использовать второй язык вне школы

Шаг 4 Повышайте осведомленность учащихся о процессе обучения

Шаг 5 Помогите учащимся определить предпочитаемый ими стиль и стратегии обучения

Шаг 6 Поощряйте выбор учащихся

Шаг 7 Позволяйте учащимся разрабатывать свои собственные задания

Шаг 8 Поощряйте учащихся стать учителями

Шаг 9 Поощряйте учащихся стать исследователями.

Таким образом, Дэвид Нунан приводит доводы в пользу педагогического партнерства между учителями и учащимися

Знание общей теории обучения и изучение работ выдающихся исследователей, таких как Д.Брунер, Л.С.Выготский, Д. Вуд, не всегда напрямую влияют на практику преподавания. Но если методика CLIL основана на синергетическом подходе, т.е. учитывает интегративное обучение через второй или дополнительный язык, то знание теоретических основ крайне необходимо.

Доминантной моделью в западных странах считалась передача знаний, при которой учитель вкладывает информацию и умения в банк памяти обучаемого. Такая модель называлась **“a banking model”** (Freire, 1972) и была учитель-центрированной. Альтернативный, социально-конструктивистский подход к обучению ставил в центр обучения опыт обучаемого, важность поощрения активного обучения, а не пассивного получения знаний. Социально-конструктивистский подход сосредоточен на интерактивном, опосредованном и ученико-центрированном обучении. Такой подход требует взаимодействия между учителем и учащимся и поддерживается “экспертом”, в роли которого могут выступить учитель, другие учащиеся или ресурсы. Когда учащиеся могут решать когнитивные задачи – например, связанные с новым знанием, они, скорее всего, будут вовлечены во

взаимодействие по экспертизе других учащихся для развития своего индивидуального мышления.

Л.С. Выготский ввел термин «**зона ближайшего развития**» для описания расхождения между уровнем существующего развития ребенка (какую задачу он может решить самостоятельно) и уровнем потенциального развития, которого он же способен достигнуть под руководством педагога и в сотрудничестве со сверстниками. В описанных выше подходах, роль учителя заключается в облегчении решения когнитивных проблем в пределах зоны ближайшего развития. Это требует от учителя установление баланса между когнитивными проблемами, возникающими у учащихся и подходящей (уменьшающейся) поддержкой учителя до момента появления прогресса у учащегося в обучении.

1.2 Натуральный метод и его значение для методики обучения иностранным языкам

Совместной работой канадского ученого Трейса Террелла (Tracy Terrell) и американского ученого Стивена Крашена (Stephen Krashen) стала книга **'The Natural Approach'** (1983). В этой книге были представлены результаты теоретического осмысления натурального метода (The Natural Approach) в обучении языкам, основанного на теории изучения второго иностранного языка С.Крашена. Стивен Крашен и Трейси Террелл предлагают соблюдать естественный путь "приобретения", т.е. не торопиться с продуцированием речи, а подождать, пока она "созреет" за счет обильного слушания. Поскольку "изучение" связано с анализом, то его следует использовать в меньшем объеме. В зависимости от целей обучения (для устной или письменной коммуникации, слушания лекций или написания научных статей) может варьироваться содержание обучения. Но в основном "натуральный подход" нацелен на овладение языком повседневного общения. Авторы выделяют три стадии обучения:

- препродуктивная стадия, задачей которой является развитие умений слушания с пониманием;
- раннее продуцирование, предполагающее исправление учителем только коммуникативно значимых ошибок;
- расширенное продуцирование, включающее ролевые игры, творческое завершение диалогов, дискуссии и т.п.
- Наиболее спорным в этом подходе представляется его "молчаливый период" в препродуктивной стадии и отношение к ошибкам. Несмотря на новое психолингвистическое обоснование, ему присущи те же недостатки, что и неопрямым методам.

Рассмотрим теперь более подробно психолингвистическую модель С.Крашена, которая состоит из **пяти** гипотез, появившихся в 1977, 1981, 1982, 1985 годах.

1. Гипотеза о различии "приобретения" языка и его "изучения" (**Acquisition-Learning Hypothesis**) подчеркивает, что приобретение не совпадает с изучением, являясь индуктивным и подсознательным процессом, похожим на процесс овладения ребенком родным языком, который может и не знать правил, но интуитивно чувствует правильность формы. **Изучение** же предполагает сознательный процесс усвоения правил, исключений из них и ассоциируется с терминами дедуктивный, эксплицитный, формальный, когнитивный.

2. Гипотеза о естественном порядке изучения языка (**Natural Order Hypothesis**). Согласно ей, придавая большое значение "изучению", мы нарушаем естественный порядок "приобретения", поскольку некоторые структуры, усваиваемые естественным путем, имеют самые сложные правила употребления. Следовательно, грамматическая последовательность материала имеет мало пользы, он должен градуироваться по степени "понимаемости" (comprehensibility), чтобы усилить "приобретение".

3. Гипотеза о мониторе (**Monitor Model**) гласит, что выученное знание не может переходить в приобретенное, поскольку эти виды знаний по-разному хранятся в памяти. Роль выученных знаний сводится лишь к монитору (самоконтролю). Использование монитора зависит от индивидуально-психологических особенностей изучающего: "отчаянные" (monitor under-users) говорят, не придавая значения правильности формы; "сверхосторожные" (monitor over-users) боятся сказать что-то на иностранном языке, мучительно вспоминая правила. Между ними находится оптимальный вариант (optimal monitor users), к которому необходимо стремиться.

4. Гипотеза об уровне ввода информации (**The Input Hypothesis**) постулирует, что важнейшим условием "приобретения" языка является ввод информации устно или письменно на одну ступеньку выше полной доступности, по формуле $i + 1$, где i - понятная информация.

5. Гипотеза о роли чувственного фильтра (**The Affective Filter Hypothesis**) по сути дела учитывает гуманистическую концепцию о влиянии аффективной сферы на усвоение иностранного языка. Согласно ей, приобретение осуществляется быстрее в обстановке, где низкий уровень тревожности, полностью отсутствует "защитная" реакция. Эти и прочие барьеры, препятствующие "приобретению", можно устранить за счет:

- понятности и доступности при вводе информации;
- создания благоприятного психологического климата;
- учета чувственного компонента при вводе информации.

Гипотезы С. Крашена имеют большое значение для учителя, который придает особую важность:

- большому количеству информации при её вводе;
- пониманию студентами информации через использование картинок, мимики, жестов, слов на родном языке и т.п.;
- основному фокусу на уроке: чтению и слушанию;
- использованию языка обучения с самого начала обучения;
- коммуникативным заданиям;
- значимой коммуникации, в центре которой находится студент;
- вводу информации, которая должна быть интересной и привлекательной для обучаемых;
- психологическому климату на уроке;
- обучению контенту, который и является обучению языку;
- коммуникации: студенты должны знать, что ожидать от курса и чего не следует ожидать.

Приемы обучения и обучающие задания, предложенные С.Крашеном и Т.Терредем часто заимствуются другими методиками, согласующимися с теорией натурального подхода (Natural Approach). Одним из таких методов является **метод полного физического реагирования**, разработанный американским психологом Джеймсом Ашером (James Asher's Total Physical Response Method). Изучение по данному методу сравнивается с освоением нами родного языка в детстве и называется принципом естественной последовательности освоения языка. Изначально ребенок «наслушивается» язык, его не заставляют говорить, затем он начинает понимать, что от него хотят, какие слова ассоциируются с какими предметами, он получает легкие команды от родителей. И только когда он внутренне готов, он начинает сам говорить. То есть, для того чтобы говорить, нужно очень много слушать изначально. Далее ребенка учат читать, а затем писать буквы, слова. И только в школе начинается грамматика языка. Все этапы освоения родного языка выдержанны в методе TPR.

1.3 CLIL и методика обучения иностранному языку

Европейская Комиссия через финансирование исследовательских проектов в Европе, изучила состояние языковой подготовки, билингвального образования с начала 90х годов прошлого столетия, собрав воедино существующие подходы в обучении, такие как *'content based instruction'*, *'language supported subject learning'*, *'immersion'*,

'teaching subjects through a foreign language' и *'bilingual/plurilingual education'*. Все вышеупомянутые термины предполагают тесную связь между обучением языку и обучением контенту предметов с CLIL. Предшественниками CLIL являются программы погружения в Северной Америке (*immersion programmes*), образование через язык меньшинств или национальный язык в Испании, Уэльсу, Франции (*education through a minority or a national language*) и другие программы, осуществляемые через использование иностранных языков.

Перевод и использование родного и иностранного языка. Учебные программы CLIL подвергаются критике в части того, что отсутствие языковой компетенции может препятствовать пониманию содержания. CLIL определяет «переходный» этап, на котором учащиеся становятся полностью функциональными на обоих языках. CLIL открыт для широкого спектра обучающих подходов, которые позволяют учащимся достичь высокого уровня в обучении. Перевод считается приемлемым инструментом, особенно в случаях одновременного использования двух языков для глубокого понимания концепций. Многие учащиеся хорошо реагируют на изучение и сравнение версий одного текста на разных языках.

В реальной двуязычной ситуации (Уэльс, Канада), *translanguaging* является стратегией обучения, направленной на содействие в понимании предмета с последующим успешным использованием понятой информации. В *translanguaging* вход (чтение или прослушивание), как правило, происходит на одном языке, а выход (говорение или письмо) на другом. Используемые при обучении языки (вход-выход) систематически меняются.

CLIL и ELT (English Language Teaching)

Урок CLIL не является языковым уроком, здесь не просто тема урока передается на иностранном языке. CLIL включает в себя многие аспекты методики обучения языку, и, конечно, опирается на коммуникативный принцип обучения языку, т.е. языку надо обучать и практиковать в значимом контексте. Методика CLIL основана и включает в себя многие аспекты преподавания английского языка:

- CLIL и ситуационное обучение (*Situational Learning*). Язык представлен в реальных условиях, в которых овладение языком происходит даже в одноязычной среде.
- CLIL и овладение языком (*Language Acquisition*). CLIL поощряет овладение языком чем сознательное обучение. Поскольку изучение языка является циклическим, а не линейным процессом, тематический характер CLIL облегчает создание функционально -

условной программы, добавление новых языков происходит в то же самое время, как и переработка существующих ранее знаний.

- CLIL и естественный подход (*Natural Approach*). Изучение языка в значимом контексте является элементом как естественных, так и коммуникативных аспектов в изучении языка. Учащимся развивают беглость речи, используя язык для общения в различных целях. Свободное владение языком предшествует грамматической точности, ошибки являются естественной частью изучения языка, таким образом, вырабатывается концепция «межнационального общения».
- CLIL и мотивации (*Motivation*). Естественное употребление языка может повысить мотивацию учащегося к обучению языкам. В CLIL язык является средством обучения, а не его результатом, и, когда учащиеся заинтересованы в теме, они мотивированы в дальнейшем изучении языка для общения. Изучение языка происходит более успешно, когда в то же время учащийся имеет возможность получить и знания по предмету.
- Текущий CLIL и ELT практика (*Current ELT Practice*). CLIL придерживается текущих тенденций в преподавании языков. Грамматика вторична по отношению к лексике, беглость речи, а не точность находится в центре внимания, язык подается порциями (*chunks*), как в лексическом подходе (*Lexical Approach*). Ученикам необходимо взаимодействовать друг с другом, используя контент, навыки интегрированы друг с другом и с языком ввода (*language input*). Потребности учащихся являются первостепенной задачей. Кроме того, доступны различные стили обучения в различных типах задач.
- Во многих отношениях методика CLIL схожа с современной концепцией интегрированных уроков по развитию навыков в ELT. Она включает в себя исследование языка и основана на материале, непосредственно связанном с содержанием предмета. Занятия проводят опытные учителя, специализирующиеся в методологии CLIL.
- CLIL и проблемно-ориентированный подход (*Task-based learning, TBL*). Задания (*tasks*) являются центральным понятием в проблемно-ориентированном подходе. Они могут классифицироваться различными способами в зависимости от авторов на анализе используемого для коммуникации языка. Д.Нунан классифицировал задания согласно используемым стратегиям. Он предложил пять различных типов: *когнитивный, межличностный, лингвистический, аффективный и креативный* (см. таблица 3).

Таблица 1. Типы заданий в CLIL

Тип задания/Task type	Практика/Practices
Когнитивный/Cognitive	Классификация, прогнозирование, запись информации, построение концептов, выводов, различий, диаграмм
Межличностный/Interpersonal	Сотрудничество, ролевая игра
Лингвистический /Linguistic	Речевые образцы, практика, использование контекста, умозаключение, выборочное слушание и просмотровое чтение
Аффективный /Affective	Персонализация, самооценка, рефлексия
Креативный / Creative	Брейнсторминг

Adapted from Nunan (2007:59-60)

Д.Нунан утверждает, что проблемно-ориентированное обучение языку (TBL) усиливает «акцент на изучении коммуникации через интеракцию на изучаемом языке», т.е. язык используется для коммуникации, что и подтверждает связь между методиками CLIL and TBL.

На уроке по методике CLIL рассматриваются и содержание и язык. Методика CLIL тесно связана с гуманистическими, коммуникативными и лексическими подходами в ELT и направлена на работу над языком таким же образом, как это происходит в EFL / ESL при обучении чтению или прослушиванию текстов устной или письменной речи.

Контрольные вопросы:

1. Как теория С.Крашена повлияла на развитие методики обучения иностранным языкам?
2. Назовите преимущества и недостатки натурального метода в обучении языкам.
3. Что общего между методикой обучения иностранным языкам и предметно-языковым интегрированным обучением языку (CLIL)?

Литература:

1. Tidblom, Lena (2005). CLIL – Content and language integrated learning. TalkIT CLIL Report. Retrieved June 20, 2008, from <http://www.talk-it.se/lhs.html>
2. Coyle, D., Hood, P., Marsh D. (2012) - CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP. 173 p.
3. Режим доступа: <http://vikent.ru/enc/4/>

4. Кравченко Т.К. Режим доступа: <http://englishmax.ru/> с сайта http://www.multikulti.ru/Strategy/info/Strategy_info_234.html
5. Метод TPR // Режим доступа: <http://engblog.ru/tpr-method>
6. Alex Mackenzie How should CLIL work in practice? from <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/how-should-clil-work-in-practice/156531.article>
7. Steve Darn Content and Language Integrated Learning (CLIL) A European Overview
8. Nunan, D. 2007 *Task-Based Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. С. 59-60

МОДУЛЬ 3
ЛЕКЦИЯ № 2 (2 Ч.)
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО
ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL)

Цель лекции: дать краткий обзор имеющегося опыта по внедрению методики CLIL в разных уголках мира

План лекции:

1. История развития полилингвального образования
- 1.1 Опыт европейских стран по внедрению CLIL
- 1.2 Опыт азиатских стран по внедрению CLIL
- 1.3 Опыт Казахстана по внедрению CLIL

1. История развития полилингвального образования

В глобальном масштабе лингвистическая ситуация в мире значительно изменилась, и по замечанию Дж. Мораса, возник «новый лингвистический мировой порядок». Тем не менее, потребность в языковом образовании, т.е. во владении не только родным языком, но еще и другими языками, возникла более 5000 тысяч лет назад. Говоря о билингвальном образовании, многие ученые подчеркивают необходимость учета ситуационной и контекстуальной составляющей через призму социокультурных особенностей.

Европейский контекст не является исключением. В течение нескольких тысячелетий в Европе существовали разные формы билингвального образования. Так, двуязычное образование в Люксембурге датируется 1843 годом, а трехязычное – с 1913 года. По данным журнала *Eurydice Report* (2006), двуязычное образование на Мальте введено в 19 веке, в Болгарии – в 1950х годах, в Эстонии – в 1960х годах и т.д. Более того, сеть европейских полиязычных школ была открыта в 1953 году.

Программы погружения (*Immersion programs*) известны с давних времен, вспомнить хотя бы использование греческого и латинского языков в средневековой Европе или французского языка как языка представителей высшего общества в 18 и 19 веках, и наконец, успех двуязычных программ в канадской школьной системе образования.

Совершенно ясно, что европейское разнообразие с социально-политической, языковой и культурной точек зрения, является очень сложным и динамичным явлением. В 1990-х годах Европейская комиссия и Совет Европы сыграли важную роль в повышение осведомленности о потенциале различных форм двуязычного

образования. Европейская языковая политика включала в себя решение языковых проблем путем поощрения в изучении иностранных языков, особенно в среднем образовании. Одним из значимых событий, организованных Советом Европы, было проведение в 1993 году общеевропейского семинара *Bilingual Education in Secondary Schools: learning and teaching non-language subjects through a foreign language*. Двухязычное образование в средней школе: изучение и преподавание неязыковых предметов на иностранном языке. Семинар разработал рекомендации по координации развития билингвального образования в Европе, внося свой вклад в предоставлении более широких возможностей для обучения на иностранном языке.

При обилии моделей с различными приоритетами, потребностями и целями, вопрос о том, что считать билингвальным образованием остается спорным. В 1995 году Комиссия Европейского Союза подготовила документ под названием *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, который настоятельно рекомендовал всем гражданам Европы владеть тремя языками: местным или национальным языком и двумя другими европейскими языками.

CLIL – это зонтичный термин, принятый Европейской Сетью Администраторов, Исследователей и Практиков (EUROCLIC) в середине 90х годов. Это любая деятельность, при которой «иностраный язык используется в качестве инструмента в обучении неязыковых предметов. При этом иностранный язык и изучаемый предмет выполняют совместную роль в обучении». Принятие данного термина явилось важным шагом не только в поддержке дальнейшего развития этого направления, но и в позиции CLIL в билингвальном образовании. В основе данного направления лежит комплексный подход, при котором предпочтение не отдается ни одному из его элементов: ни языку, ни содержанию. CLIL используется не только в среднем образовании, но и в инклюзивном и профессионально-техническом образовании.

1.1 Опыт европейских стран по внедрению CLIL

В **Англии** во Введении к Национальной программе образования в 1990 году отмечалось, что современные языки играют существенную и творческую роль в развитии межпредметных навыков и компетенций. Среди указанных в 'Green Book' (DES 1990) навыков и умений были социальные навыки (общение и сотрудничество), личные умения (творчество и воображение), учебные навыки, приобретаемые через наблюдение, исследование и планирование с использованием различных средств массовой информации и профессиональные навыки,

приобретаемые через независимость, решение проблем и принятие решений. Инновационные рекомендации, предложенные в этом документе, были потеряны из-за обилия национальных программ обучения и нормативных требований, а методикой CLIL продолжали заниматься только небольшое количество энтузиастов.

По данным исследования (a CILT Survey, 2002) 47 школ содействовали инициативе CLIL, включая несколько билингвальных школ. Важный поворот произошел в 2002 году, когда был профинансирован национальный проект с участием Национального Языкового Центра и Университета Ноттингема. В проект были вовлечены восемь успешных общеобразовательных школ (все языковые) для введения методики CLIL. Учитель-предметник и учитель языка работали вместе, создавая пару, и обучали географии, истории, личной сфере, социальной сфере, образованию и естествознанию через посредство французского, немецкого или испанского языков.

Ситуация в **Шотландии** более сложная чем в Англии, т.к. здесь большую роль играет гаэльский язык (Gàidhlig), а также французский, немецкий и испанский языки. Согласно опросу Эвридики (2006), гаэльский язык признается и поддерживается двумя формами CLIL: в ряде общеобразовательных школ с гаэльским языком обучения и программой «частичного погружения» на основе французского и испанского языков.

По результатам исследования, проведенного Ф. Худ (P.Hood, 2005) в Великобритании существует **четыре** потенциальных модели погружения:

- а) поверхностная связь учебных программ (подход MFL);
- б) интеграция языка и глубокого контента;
- с) интеграция языка и нового контента;
- д) погружение (контентный подход)

По результатам исследования, проведенного Ф. Худ (P.Hood, 2005) в Великобритании существует **четыре** потенциальных модели погружения:

- а) поверхностная связь учебных программ (подход *Matrix Language Frame*, MFL)
- б) интеграция языка и глубокого контента;
- с) интеграция языка и нового контента;
- д) погружение (контентный подход).

В **Германии** CLIL имеет давнюю традицию. В качестве методического подхода для продвижения языковой компетенции, он вышел из европейской школьной модели. Его успех в огромной степени произошел благодаря так называемым франко-германским школам в

конце шестидесятых – начале семидесятых годов. Эти школы были основаны согласно франко-германскому договору, подписанному в начале шестидесятых. Количество школ, практикующих CLIL, было невелико. В большинстве из них языком обучения был французский язык. В начале семидесятых годов несколько школ ввели обучение на английском языке. В целом, этот подход считался специфичным, по крайней мере, до середины восьмидесятых. В то время, когда количество детей катастрофически падало, и школы боролись за каждого ученика, все больше и больше школ стали предлагать CLIL в качестве выбора. Сегодня, более трехсот школ в Германии предлагают обучение по методике CLIL в качестве выбора, среди них в почти восьмидесяти школах обучение ведется на французском языке [Content and Language Integrated Learning: An Evaluation of the German Approach, Dieter Wolff University of Wuppertal].

Министерство образования Германии предложило новую модель CLIL, основанную на модульном принципе. Модульный подход предполагает введение элементов предметного и языкового интегрированного обучения во всех общеобразовательных школах. Учителя языковых дисциплин и учителя предметники будут преподавать дисциплины на иностранном языке. Они должны разработать специальные проекты, связанные с темой, для обучения на иностранном языке, например проект по французской революции на французском языке, или о ранней индустриализации в Англии на английском языке. В идеале, при обучении по методике CLIL, учителя должны переключаться с родного языка на иностранный несколько раз в течение учебного года. Модульный подход невозможно сравнивать с традиционным подходом CLIL. При этом подходе нет необходимости языковой подготовки к курсу CLIL, обучающимся не надо создавать специфический словарь терминов для содержания предмета на иностранном языке. Результаты модульной программы CLIL в отношении владения языком не такие высокие, как при традиционном обучении по методике CLIL. С другой стороны, модульная программа CLIL более эффективна, чем традиционное обучение иностранным языкам, так как она заполняет пробел между обучением языку с одной стороны, и обучению контента с другой. Модульная программа CLIL особенно интересна в области профессиональной подготовки студентов.

Каждый подход к CLIL имеет свои специфические особенности, которые отличают их друг от друга. Немецкая модель связана с лингвистическим и образовательным контекстом Германии. Вполне обоснованно, что в стране, в которой обучающиеся имеют слабый контакт с изучаемыми языками за пределами школы, не вводятся

программы погружения CLIL, используемые в билингвальных или полилингвальных странах. Несмотря на это, ряд ученых, среди которых Геннинг Воуд, выступают за внедрение программ погружения в немецкий контекст. При этом они понимают, что программы погружения, существующие и успешно работающие в Канаде, Австрии или Америке, нельзя просто перенести в европейский контекст, особенно в монологической стране. Немецкая модель CLIL, как и программа погружения, опирающаяся на систематический методологический подход к языку и контенту, будет лучшим решением по развитию мультилингвизма в немецком лингвистическом контексте.

Тот факт, что методологический подход в обучении языкам остается традиционным, имеет отношение к монологическому статусу государства. Идея о том, что языкам необходимо обучаться не только систематически, но и ориентироваться на форму, присуща странам, в которых другие языки официально не используются. В таких странах нелегко убедить учителей, что языки надо учить для того, чтобы их использовать, а не просто изучать. Примером могут служить небольшие европейские страны, такие как Голландия, Дания или Швеция. Нельзя забывать строгую немецкую систему образования, в которой учителя были обучены в Германии. Это объясняет тот факт, что обучение иностранным языкам ведется немецкими учителями, у которых существует другое отношение к обучению языкам, чем у носителей этих языков. Подход CLIL невозможно будет ввести в режим погружения без привлечения носителей языка в качестве учителей по методике CLIL.

По итогам проведенного исследования в университете Вуперталь (Wuppertal), студенты, изучающие историю по программе CLIL на французском языке, дали более подробные, исчерпывающие ответы, чем те, кто изучал историю на родном, немецком языке. Вывод, к которому приходит Д.Вульф: программа обучения по CLIL является весьма убедительным подходом в овладении высоким уровнем языка и контента. Если провести методологическую интеграцию принципов автономного обучения, эффективного использования современных средств обучения, то эта программа станет еще более эффективной.

В Германии CLIL начинают преподавать в седьмом классе в возрасте 12 лет. Самыми любимыми предметами являются История и География. Политика тоже в числе любимых, и даже Биология, Спорт и Религия преподаются на иностранном языке. В обычных классах обучение по CLIL ведется два часа в неделю, занятия по иностранному языку также ведутся и количество часов, выделенных на обучение иностранным языкам, составляет от шести до семи часов в неделю. В девятом классе вводится второй предмет, изучаемый на том же иностранном языке. В

одиннадцатом классе в некоторых школах вводится третий предмет по методике CLIL.

Языками обучения выступают, как правило, английский и немецкий. Также используются и другие языки, такие как итальянский, испанский, русский или польский. Важно отметить, что если школа выбрала для обучения методику CLIL, то преподавание ведется на одном иностранном языке. Это не исключает изучение другого иностранного языка, но не по методике CLIL.

История чаще преподается на французском языке, география – на английском. Каждая школа сама выбирает язык обучения. В среднем, ученики выбирают из шести-восьми предметов для обучения по методике CLIL. Только для тех учеников, которые обучались по методике CLIL на французском языке, предоставляется дополнительный диплом, позволяющий им зарегистрироваться в любом университете Франции. Однако им необходимо все же сдать экзамен по французскому языку, но те из них, которые сдали объединенный экзамен *Abi-Bac*, могут поступить в университеты Франции без сдачи дополнительных экзаменов.

Развитие учебных программ различно в разных частях Германии. Во многих регионах не существуют специальных учебных программ, учителя делают то, что они думают лучше подходит к формату CLIL. С другой стороны, в самом крупном регионе Германии Северная Рейн-Вестфалия для всех предметов разработаны учебные программы по CLIL. Несмотря на то, что они похожи на соответствующие учебные программы на родном языке, все же они отличаются порядком расположения тем, например, фокусируют внимание на контенте. Один принцип присущ всем учебным программам: к окончанию школы ученики, прошедшие курсы по методике CLIL, должны иметь такие же знания по контенту предмета, как и ученики, обучавшиеся на родном языке. В целом, преподавание иностранных языков в Германии остается традиционным, даже если оно и основано на коммуникативном подходе. Этот традиционный подход присущ и преподаванию CLIL. Среди существующих проблем можно назвать отсутствие государственного финансирования обучения по методике CLIL, нехватку обучающих материалов, разработанных немецкими методистами, проблемы оценивания знаний обучающихся, вопрос подготовки учителей к преподаванию CLIL.

Опыт Швеции. В Швеции в восьмидесятых годах прошлого столетия CLIL вводился в качестве эксперимента только в двух-трех школах, в 1999 году количество школ составляло 400, в не зависимости от географического расположения, даже в аграрных районах страны.

Среди предметов, вовлеченных в проект CLIL, или как его в Швеции называли SPRINT, были предметы естественно-научного и социально-гуманитарного циклов. В старших классах средней школы к ним присоединились история, математика, химия, биология, религия, психология.

Что касается языков обучения, то в Швеции 75% занятий по CLIL ведутся на английском языке, 8 % на французском, 2 % на финском и 4.5 % на других языках.

В Швеции нет требований по формальной квалификации учителей по CLIL. Единственным учреждением, осуществляющим обучение в рамках вузовского курса, является Стокгольмский Институт образования.

По данным Никсона, около 1800 учителей с весны 1999 года работают по CLIL, около 900 из них в начальной и средней школе. В старшем звене средней школы около 42 % учителей имеют квалификацию для преподавания иностранного языка. Половина из них имеют квалификацию в CLIL, т.е. могут преподавать один или более предмет на иностранном языке. Около 40 % учителей средних школ, работающие по CLIL, являются учителями-предметниками, прошедшими повышение квалификации по преподаванию дисциплин на иностранном языке.

Некоторые методисты выражают тревогу по поводу того, что CLIL может оказать негативное влияние на языковое развитие шведских школьников в отношении шведского языка. В докладе Никсона указывается, что только одна школа упомянула о том, что обучение по CLIL помогло слабым студентам развить их самоуверенность и дало им шанс изучать школьные предметы.

В докладе Никсона серьезной критике подверглась квалификация учителей, работающих в CLIL. Как уже говорилось раньше, в Швеции не существует требований по формальной квалификации учителей, работающих по CLIL, а также проводится малое количество курсов повышения квалификации по CLIL. То, что получают учителя на этих курсах, связано с обучением языку, а не методическим аспектам CLIL. Поэтому возникает необходимость в вовлечении учителей-языковедов в преподавании предметов и в повышении их квалификации по предметам, а также в изучении теории обучения второму языку и практики коммуникативного обучения и их релевантности в интеграции языка и предмета.

Еще одна проблема возникает тогда, когда один из учителей, работающих по методике CLIL, уходит на другую работу или просто увольняется. Как правило, на этом преподавание по CLIL в данной

школе заканчивается. Это вызывает разочарование у учащихся и потерю мотивации в дальнейшем изучении предметов на иностранном языке.

Среди других причин прекращения преподавания по методике CLIL можно назвать экономические: преподавание в классах, обучающихся по методике CLIL, стоят дороже преподавания на родном языке; политические: закрытие школ или слияние нескольких школ, следовательно, уход учителей, работающих по CLIL в другие школы.

Еще одной угрозой в преподавании по методике CLIL является нехватка материалов по обучению предметов на иностранном языке. Не всегда материалы, подготовленные носителями языка для носителей языка, подходят для обучения в классе CLIL. Проблема исчезнет, как только появятся материалы, разработанные местными профессионалами. Кроме того, корректировка учебных планов представляет определенную трудность и становится препятствием в распространении методики CLIL в Швеции.

Португалия. Португалия медленно следует европейской тенденции по внедрению методики CLIL. Португалия относится к странам, где официально не были внедрены программы по методике CLIL. Были запущены семь пилотных проектов в 2006-2007 учебном году, рассчитанных на три года, в следующем году проект был расширен до 16 школ. Языки обучения: английский и французский. В проекте участвовали учащиеся 2 уровня (младшее и среднее звено основной школы) и 3 уровня (старшее звено) по классификации ISCED (*International Standard Classification of Education*). Ранее проводилось несколько экспериментов по методике CLIL по инициативе самих школ без организационной поддержки со стороны центральных служб.

Проект BeCLIL (*Benchmarking Content and Language Integrated Learning*) был рассчитан на 3 года, с 2004 по 2007, в него входили 5 стран, такие как Испания, Финляндия, Нидерланды, Румыния и Португалия. Два португальских учителя средней школы участвовали в проекте вместе с другими учителями из европейских стран. В одной школе предмет преподавали на английском языке с помощью методики CLIL в 9 классе (Citizenship). В другой школе учитель английского языка выбрала междисциплинарный подход в 10 классе - ИКТ, в 11 классе – география. Оба учителя, вовлеченные в проект, отмечали положительные результаты в обучении.

Аргентина. В Аргентине требует своего развития специализированные обучающие программы. Необходимо организовать обучение как на уровне подготовки будущих учителей (*pre-service*), так и на уровне переподготовки учителей (*in-service*) для того, чтобы

разработать теоретические и методологические компетенции, требуемые для эффективной работы по методике CLIL.

Ирландия. Двухязычное обучение в Ирландии обычно включает в себя изучение двух официальных языков: английского и ирландского. Изучение иностранных языков начинается со среднего звена общеобразовательной школы, в некоторых частных учебных заведениях – с начальных классов, изучаются французский, немецкий или другой европейский язык. Для большинства ирландских детей английский язык является родным, ирландский язык изучается в школе. Необходимо отметить, что 2.5 % населения живут на территориях, официально говорящих на ирландском языке, 3% всего населения постоянно говорят на ирландском дома. Это означает, что большинство ирландских детей очень мало контактируют с носителями ирландского языка и у них мало возможности развивать язык за пределами школы.

В начальной школе всем школьникам преподают ирландский язык примерно 5 часов в неделю. Основным методом обучения был аудиовизуальный подход, разработанный в 1970х годах прошлого столетия. В связи с недовольством учителей и учащихся методами обучения ирландского языка, запускается новая программа обучения, которая соответствует современным требованиям. В этой программе акцент делается на обучение использованию языка в коммуникативных целях. Цель проекта *ITÉ (Institiúid Teangeolaíochta Éireann/Linguistics Institute of Ireland)* разработать образцы учебных материалов по определенным темам согласно новым принципам обучения. Эти материалы были протестированы и проанализированы в ряде школ. В двухтомном отчете по проекту (написан на ирландском языке) содержались руководящие принципы и рекомендации по подготовке новых курсов и материалов. Материалы отчета активно используются многими учителями, не ожидающими выхода новых учебников.

Австрия. За последние десятилетия роль английского языка в Австрии претерпела значительные изменения. Английский язык превратился в средство обучения школьных предметов. Австрийские ученые говорят о такой проблеме как терминологический разнобой. Они столкнулись со следующими терминами: *English across the Curriculum (EaC)*, *Content-based foreign language learning or Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, *Englisch als Arbeitssprache (EaA; English as a working language)*. Основные вопросы, интересующие учителей, работающих по CLIL: Каковы основные характеристики учебного дискурса в классах с английским языком обучения и как они связаны с современными теориями обучения языку? Какова подготовка учителей, работающих по CLIL?

Австралия. В штате Квинсленд движение за распространение программ погружения возглавлял Майкл Бертольд, учитель французского языка. В 1985 году он открыл первую двуязычную программу в средней школе Бенова на Золотом побережье. Программы погружения, в которой все предметы изучаются на иностранном языке, крайне редки в Австралии. Причиной тому отсутствие высококвалифицированных учителей-предметников со знанием иностранного языка. Кроме того, крайне мало обучающих курсов, специализирующих на билингвизме и билингвальном обучении, и большинство учителей надеются лишь на редкие семинары по повышению квалификации.

В 1991 году правительство штата решает поощрить изучение иностранных языков, поддержав программы погружения финансированием. Первая программа погружения на немецком языке появилась в общеобразовательной школе Кенмора в 1992 году. Вторая – в 2003 году в школе Ферни Гроув, руководителем которой стал бывший учитель из школы Кенмора, работавший в этой программе. Эти программы в начале девяностых были своеобразной попыткой сдержать массовый уход студентов из государственных школ в частные.

В этой школе три ключевые области изучения: математика, естествознание, общество и окружающая среда. Их преподают на немецком языке в 8, 9 и 10 классах. В других школах изучают музыку, спорт, искусство при наличии квалифицированных учителей. В программе погружения на базе немецкого языка участвуют 160 учащихся. Каждый год один из двух классов изучает музыку на английском языке. Программы на немецком языке ведутся квалифицированными учителями или носителями немецкого языка. Данные программы поддерживаются родителями, которые ежемесячно проводят собрания, организуют лагеря, проводят презентации и поддерживают программы обмена между студентами в Германии. Большинство этих учащихся участвуют в программах обмена с Германией. Поездка в Германию проходит в конце 10 класса. Влияние немецкого образа жизни, семейного уклада, школьной жизни, наблюдаемого австралийскими учащимися в течение десятидневного тура, позволяет им консолидировать знания, полученные за три года изучения немецкого языка и предметов на немецком языке.

Что касается обучающих материалов, то большинство их готовятся австралийскими учителями самостоятельно, с использованием сети Интернет, YouTube, немецких вебсайтов. Это требует дополнительной нагрузки на учителей, преподающих по CLIL.

Румыния. За последние несколько лет языковая политика в Румынии претерпела изменения. Это связано с политикой в области образования, ориентированной на европейскую модель и затрагивает все уровни образования. Уроки иностранного языка (первый современный язык – 2 часа в неделю) официально были введены в возрасте 8 лет во втором классе, второй современный язык - в 6 классе, в возрасте 12 лет. При получении степени бакалавриата знание одного из иностранных языков является обязательным. Интенсивное обучение языку проводится через дополнительные часы каждую неделю в группе от 10 до 15 учащихся.

Благодаря программе PHARE-VET, изучение французского и английского языка введено в профессиональную подготовку пилотов. Обучение ориентировано на приобретение полиязычного словаря, необходимого для формирования базовой языковой компетенции. Более того, во всех крупных городах Румынии, в лицеях изучение иностранных языков стало нормой.

Среди популярных для изучения языков в Румынии - французский, английский, немецкий, реже испанский или итальянский. Русский язык потерял свою популярность и отвергается как студентами, так и их родителями.

Гуманитарная и международная финансовая помощь помогли в разработке и распространении альтернативных обучающих материалов в начальных и средних классах общеобразовательных школ. Эти материалы, а также материалы, разработанные учителями школ, использование зарубежных методов обучения позволили заменить устаревшие методы обучения и добиться некоторого успеха в преподавании иностранных языков.

Среди проблем, существующих в Румынии в области полиязычного образования можно отметить следующие. Существует большой разрыв между городскими и сельскими районами, в том числе и в преподавании языков. В селах не хватает квалифицированных специалистов, что ведет к низкому качеству обучения. Традиционный баланс между языками также нарушен. Французский язык, который занимал ведущее место в образовании, отдал свои позиции английскому и немецкому языкам. [Towards a plurilingual education in Romania. Angela Ruxanda Trif, Iasi, Romania]

1.2 Опыт азиатских стран CLIL

В **Японии** реализация CLIL вызвало беспокойство по поводу смены приоритетов в изучении родного языка у младших школьников. Многие исследователи утверждают, что новый подход к обучению в азиатском

контексте имеет свои преимущества, он развивает способности учащихся и способствует достижению позитивного отношения к английскому языку. Тем не менее, исследователи **Тайваня и Китая**, признавая ценность методики CLIL в образовательном пространстве азиатских стран, отмечают, что подготовка учителей для работы в этой области еще недостаточная и считают этот факт существенным недостатком.

Тайвань. Для того, чтобы ответить на вызовы международной конкурентной среды, Министерство образования Тайваня призвало вузы продвигать программы по методике CLIL с получением академической степени. Цель таких программ - улучшение знания английского языка студентами и привлечение зарубежных студентов. В 2011 году Министерство образования Тайваня в 29 университетах страны провело национальную оценку по 92 программам по методике CLIL с присвоением академических степеней бакалавра, магистра и доктора наук. Примечательно, что в Тайване инициатором проведения широкомасштабной оценки данной методики выступило Министерство образования, а не учителя, школы, исследователи или местная администрация, как это происходит в Европе.

Оценке подверглись две программы бакалавриата по специальности «Менеджмент туризма» и «Кулинарное искусство» в национальном политехническом университете Тайваня. Преподаватели по методике CLIL – местные преподаватели вузов и носители языка со специальным образованием. Характерной особенностью данных программ является тот факт, что студенты проходят одногодичную стажировку на предприятиях в Тайване или за рубежом. Это дополнительный стимул для изучения английского языка и внедрения методики CLIL в данные учебные программы.

По итогам исследования, программа «Менеджмент туризма» считалась одна из 28 рекомендованных программ, а «Кулинарное искусство» - одна из семи не рекомендованных программ. Другими словами, существует огромный контраст между эффективностью двух программ в пределах одного университета. Тем не менее, положительное влияние методики CLIL в тайваньских вузах будет способствовать дальнейшему развитию этой методики в образовательной системе Тайваня.

1.3 Опыт Казахстана по внедрению CLIL

Одними из первых в Казахстане по внедрению трехязычного образования стали Назарбаев Интеллектуальные школы.

Изучив стандарты казахстанской системы образования и передовой международный опыт, казахстанскими специалистами в 2012 году была разработана Политика трехязычного образования в Назарбаев Интеллектуальных школах.

Она является основным рамочным документом, определяющим роли языков, цели, педагогические принципы, ценности, заинтересованные стороны в реализации трехязычного образования. В 2013 году был разработан план внедрения трехязычного образования, руководство для учителей по использованию подходов CLIL (интеграция содержания и языка), командного преподавания и языкового погружения.

Главные ориентиры этой стратегии следующие. Программу трехязычного образования внедряется через непосредственное преподавание казахского, русского и английского языков, обучение отдельным предметам ведется на трех языках и внеурочную деятельность. Так же, как и основные предметы, языковые направлены на развитие функциональной грамотности, коммуникативных навыков и способности критически мыслить. Языковые уроки охватывают темы, связанные с повседневной жизнью, дают учителям возможность использовать различные ресурсы. Особое внимание в языковых предметах уделяется развитию четырех навыков — чтение, говорение, слушание и письмо. Также используются сквозные, межпредметные темы, которые изучаются с разных точек зрения и перспектив.

Что касается преподавания отдельных предметов на трех языках, это развивает у учеников навыки широкого спектра. К примеру, такие предметы, как «Казахстан в современном мире», «География», «История Казахстана», изучаются на казахском языке. Информатика, всемирная история — на русском языке. Предметы техноматематического направления в старшей школе — на английском языке.

Воспитательный характер носит внеурочное изучение языков — ученики принимают участие в разработке научно-исследовательских проектов, экспедициях, театральных постановках, интеллектуальных играх.

Методики и подходы, применяемые казахстанскими педагогами, включают в себя интегрированное обучение предмету и языку, командное преподавание и языковое погружение. При интегрированном обучении задания на уроках включают в себя развитие языка. То есть учитель-предметник отвечает не только за знание учеником предмета, но и за развитие у него языковых навыков. Таким образом, у ученика формируется академический язык через изучение предмета.

Командное преподавание — принципиально новый подход. В один класс входят два учителя, один преподает на родном языке — казахском или русском, другой — на английском. Это совместное планирование и ведение урока, а также поддержка учащихся, имеющих трудности в освоении материала.

В течение двух лет командой Назарбаев Интеллектуальные школы проводится работа по внедрению эксперимента — языкового погружения, где целевым языком является казахский язык. Это подразумевает обучение только на этом языке на начальном этапе и постепенное внедрение русского и английского языков. Этот эксперимент начался с сентября 2013 года в двух экспериментальных классах на базе Назарбаев Интеллектуальных школ Талдыкоргана и Кокшетау. Данная методика разрабатывается на основе опыта Канады, Финляндии и Эстонии. Для обсуждения и анализа документов по трехязычному образованию была организована работа с ведущими международными экспертами в сфере билингвального и трехязычного образования:

- Фред Дженеси, профессор факультета психологии в Университете Макгил, Канада;
- Хьюго Бэтенс-Бердсмор, заслуженный профессор английского языка и билингвизма Брюссельского Университета, Бельгия;
- Питер Мехисто, консультант по разработке и управлению билингвальным обучением, Эстония, Университет Лондона, Институт Образования, Великобритания;
- Алан Нил Кроуфорд, почетный профессор Калифорнийского государственного университета, США.

Любая технология или программа требует апробации и адаптации к условиям казахстанской реальности, менталитету, культуре, образу жизни. В результате кропотливой исследовательской и практической работы, проводимой казахстанскими специалистами, рождаются уникальные решения. Разработки в области внедрения трехязычного образования были презентованы международным экспертам и получили высокую оценку консультантов из Канады, Бельгии, США и Великобритании.

Исследования, проведенные в Европе, показали, что дети, которые вовлечены в программу трехязычного обучения, лучше учатся, осваивают материал, более организованны и дисциплинированы, уверены в себе. В казахстанской практике пришли к выводу, что полиязычное образование не имеет негативных последствий для успеваемости по другим предметам. Когда перед учеником ставят конкретные задачи, вовлекая его в комплексную программу обучения,

он очень быстро привыкает к этим условиям, ведь дети четко представляют себе преимущества владения несколькими языками.

Одной из особенностей преподавания языков в Назарбаев Интеллектуальных школах является уровневое обучение. Эта система разработана в соответствии с европейской уровневой оценкой владения языками и позволяет проследить прогресс ученика в изучении языка. Таким образом, ребенок может продвигаться дальше только в том случае, если качественно усвоил пройденный материал. Педагог внимательно следит за успеваемостью своего ученика, помогает ему и поддерживает в стремлении к знаниям, развивает интерес к образовательному процессу. Таким образом, у ребенка не возникает нервозности по поводу того, что он что-то не успеет и не поймет, нет боязни перед предметом или учителем. В таких условиях дети учатся легко и охотно.

К педагогам Назарбаев Интеллектуальных школ предъявляются очень высокие требования. Учителей отбирают по конкурсу, после чего проводится мониторинг их квалификации, выявляются сильные и слабые стороны. Из всех, кто приходит устраиваться в эти школы, на работу принимается примерно 30%, и это притом, что педагоги очень нужны. Принимаются меры, чтобы подготовить кадры для тех школ, которые только открываются: учителей отправляют на обучение в рамках стипендии «Болашак» по магистерским программам, открываются курсы для педагогов при Назарбаев Университете. Так, в 2012 году прошли конкурсные отборы учителей для открывающихся Интеллектуальных школ в Павлодаре, Шымкенте, Кызылорде, Таразе, Атырау, Караганде и Актобе. В них приняли участие 1977 человек. Сегодня в Интеллектуальных школах работает 967 учителей и 165 иностранных педагогов из 13 стран, таких, как Великобритания, США, Канада, Новая Зеландия и других.

Наши учителя проходят обучение и в процессе работы, постоянно повышая свою квалификацию. В 2012 году совместный проект с Назарбаев Университетом «Годичный курс повышения квалификации учителей для вновь вводимых и действующих Назарбаев Интеллектуальных школ» позволил подготовить 100 молодых педагогов по программам, разработанным совместно с UCL (University College London). Комплексный подход, включающий в себя постоянное совершенствование методической базы, повышение квалификации педагогов и внедрение передовых подходов к образовательному процессу, позволит добиться Назарбаев Интеллектуальным школам поставленных целей.

Дальнейшими планами по реализации трехязычного образования в Назарбаев Интеллектуальные школы являются следующие. Дальнейшая доработка существующих документов по трехязычному образованию с участием международных консультантов.

- Разработка методических пособий, рекомендаций для учителей в поддержку реализации политики трехязычного образования.
- Выработка рекомендаций по повышению квалификации учителей по реализации трехязычного образования.
- Организация обучающих семинаров для учителей Интеллектуальных школ по реализации трехязычного образования с участием международных консультантов.
- Разработка тематических постеров для развития коммуникативных навыков учащихся.
- Разработка интегрированного учебника для 2 класса и рабочей тетради для полного погружения в казахский язык с участием консультантов из Эстонии.
- Разработка учебно-методического комплекса к методике языкового погружения.
- Организация практических семинаров по обучению, методической подготовке и поддержке учителей начальной школы по программе языкового погружения.
- Проведение научно-исследовательской деятельности по изучению внедрения трехязычного образования, включая методы погружения в казахский язык в Интеллектуальных школах.

Надеемся, что после успешного внедрения трехязычного образования в Назарбаев Интеллектуальных школах, их опыт будет распространен на все общеобразовательные школы Казахстана.

Контрольные вопросы:

1. Найдите дополнительный материал по внедрению CLIL в разных странах мира. Сделайте сравнительно-сопоставительную таблицу по уровню разработанности образовательных программ по CLIL.
2. Изучите отечественный опыт по внедрению CLIL в средних общеобразовательных школах и высших учебных заведениях.
3. Используются ли в вашем учебном заведении элементы CLIL, разработаны ли образовательные программы по CLIL? Проведите мини-исследование по данному вопросу.

Литература:

1. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies Do Coyle School of Education, University of Nottingham, UK // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism
<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t794297780>
2. Tidblom, Lena (2005). CLIL – Content and language integrated learning. Talk IT CLIL Report. Retrieved June 20, 2008, from <http://www.talk-it.se/lhs.html>
3. Nixon, John (1999). SPRINT: Content and Language Integrated Learning and Teaching in Sweden. A report for The National Agency of Education (Skolverket)
4. Paula Joana Katchi Cravo A case study: pre-implementation of CLIL in a primary school in Portugal. September 2009. 90 p.
5. Bilingual education in Ireland: Recent developments (1) *Lelia Murtagh, ITÉ (Institiúid Teangeolaíochta Éireann/Linguistics Institute of Ireland). 31 Fitzwilliam Place / Dublin 2 Ireland*
6. Christiane Dalton-puffer, Vienna Content and Language Integrated Learning in Austrian classrooms: applied linguistics takes a look.
7. <http://dknews.kz/razvivaya-kazakhskijj-podderzhivaya-russkijj-vnedryaya-anglijskijj/> [Content and Language Integrated Learning: An Evaluation of the German Approach, Dieter Wolff University of Wuppertal. http://share.dschola.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory_strategies/Dieter%20Wolff.pdf]

МОДУЛЬ 4
ЛЕКЦИЯ № 1 (2 Ч.)
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ЯЗЫКУ (CLIL) КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Цель лекции: раскрыть суть методики предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам через описание его принципов.

План лекции:

- 1.1 Определение методики CLIL и критерии его введения в школах и университетах
- 1.2 Содержание методики CLIL
- 1.3 Основные принципы CLIL

**1.1 Определение методики CLIL и критерии
его введения в школах и университетах**

CLIL означает изучение другого предмета посредством второго/иностранного языка и обучение второму/иностранному языку посредством изучения содержания предмета, или предметно-языковое интегрированное обучение (ПЯИО). Термин CLIL ввел Дэвид Марш из университета *Jyväskylä*, Финляндия, где подобные курсы были популярны в течении некоторого времени в средних профессиональных учреждениях образования.

Сегодня много людей, окончивших школу, не могут пользоваться языком, на владение которым они потратили время. К сожалению, в школе не всегда хватает времени для активного усвоения языка. Обучающимся необходимо время, чтобы научиться пользоваться иностранным языком. CLIL может им в этом помочь.

CLIL может предложить учащимся более естественный, значимый путь в языковом развитии, который построен на других формах обучения. Язык интегрирован в обширную учебную программу, учащиеся более мотивированы при изучении языка, который интегрирован в содержание предмета. Многие ученики забывают, что они изучают язык, так как основной фокус лежит на изучаемом предмете. CLIL подходит тем ученикам, которым трудно дается формальное обучение языку в общем образовании, а также открывает путь тем, кто хочет получить высшее образование и хорошую работу.

Почему CLIL? Необходимость в увеличивающемся потоке контактов между странами расширенной Европы привела к потребности

в коммуникативных умениях на втором или третьем языке. Во многих странах Евросоюза все больше и больше родителей отдают детей в такие школы, где предлагается изучение не только иностранных языков, но и предметов на нескольких иностранных языках.

По данным исследования, проведенного в 2001 году (Marsh, Majlers and Hartiala: *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*), выделяются пять критериев введения CLIL в школах и университетах. Эти критерии связаны с культурой, окружением, языком, содержанием и обучением. Каждый из этих критериев сфокусирован на выполнение задач, в зависимости от трех основных факторов: возрастной диапазон учащихся, социально-языковая среда и степень воздействия к CLIL.

1. Культурный критерий - CULTIX

- помогает приобрести знания межкультурной коммуникации;
- развивает навыки межкультурной коммуникации;
- изучает особенности соседних стран/регионов и/или меньшинств;
- вводит в более широкий культурный контекст.

2. Критерий окружения – ENTIX

- готовит к интернационализации, особенно к европейской интеграции;

- обеспечивает доступ к международному сертификату;
- укрепляет профильную школу.

3. Языковой критерий - LANTIX

- улучшает всеобщую языковую компетенцию;
- развивает устные коммуникативные умения;
- развивает полиязычные интересы;

4. Критерий содержания – CONTIX

- обеспечивает возможность изучения содержания через различные перспективы, включая:

- доступ к специфической предметной терминологии;
- подготовку к будущим исследованиям и/или трудовой жизни.

5. Критерий обучения - LEARNTIX

- является дополнением к имеющимся стратегиям обучения;
- вводит разнообразие методов и форм работы на уроке;
- повышает мотивацию обучаемых.

1.2 Содержание методики CLIL

Вопрос о том, что составляет содержание CLIL намного сложнее, чем просто выбор дисциплины из традиционного учебного плана школы, например, география, биология или физика. Иногда выбор дисциплин может подходить для обучения по методике CLIL, но надо

учитывать и другие составляющие учебного процесса, такие как наличие учителей, способных вести занятия по CLIL, языковая поддержка, возраст обучаемых, социальный заказ и др. Другими словами, содержание контента по CLIL зависит от условий образовательного заведения. Содержание контента может варьироваться от требований, заложенных в Государственных Стандартах образования до проектов на актуальные темы, вбирающие в себя различные дисциплины учебного плана (например, The Olympic games, global warning, ecosystems). Содержание контента по методике CLIL может быть: **тематическим, междисциплинарным или фокусироваться на проблемах гражданства.** Темы могут касаться проблем по изменению климата, выбросам углекислого газа, Интернету; **междисциплинарные** связи могут включать в себя темы по состоянию здоровья у населения, состоянию воды, проблемам геноцида; **междисциплинарный** подход также предполагает совместную работу по общей теме, в результате которой интеграция элементов каждого предмета может привести, например, к созданию 'экологически дружелюбного семейного дома (eco-friendly house), а тема гражданства затронет сопутствующие темы рас, глобальной коммуникации, обучения по всему миру и т.п. Таким образом, CLIL дает возможность в рамках обычной учебной программы инициировать новое в обучении, обогатить обучение, приобретение навыков и развитие. Природа этих возможностей зависит от степени подхода к методике CLIL; он может быть контекстно-направленным (*content-led*) или языко-направленным (*language-led*) или комбинированным. Каким бы ни был акцент в обучении по методике CLIL, главное, чтобы не игнорировалась, а учитывалась тесная взаимосвязь контента и языка.

Условия эффективности методики. Для того, чтобы обучение по методике CLIL стало эффективным, учащиеся должны быть вовлечены в процесс обучения. Учитель, работающий по методике CLIL должен знать, как вовлечь учащихся в активный процесс обучения, чтобы они могли думать и ясно выражать мысли о своем обучении. Это может произойти при условии, когда учащиеся развивают свои метакогнитивные умения, такие как «умение учиться». Для интерактивных занятий характерны групповая работа, опрос учащихся и задания проблемного характера.

Для занятий по методике CLIL важно, чтобы учащиеся сотрудничали друг с другом, чтобы использовать свои сильные стороны и возмещать слабые. В этих целях они должны знать, как работать в сотрудничестве и как работать эффективно в группах. Развивать эти умения необходимо целенаправленно. Кроме того, мы должны

поддерживать наших учащихся в развитии жизненных навыков, таких как навыки наблюдения, навыки конструирования знаний, основанные на взаимодействии с окружающим миром и в гармонии со своими ценностями и убеждениями. Следовательно, для эффективного обучения по методике CLIL, необходимо учитывать не только знания и умения, но и когнитивное взаимодействие между студентами.

Исследования (the Queensland School Reform Longitudinal Study, 1998-2000) показывают, что для повышения уровня обученности учащиеся должны решать интеллектуальные задачи по трансформации информации и идей, решению проблемных задач, пониманию и обнаружению новых знаний. Эффективный контент учитывает не только определенные учебным или тематическим планом знания и умения, но и умения по их применению с использованием креативного и когнитивного мышления, проблемного обучения.

Учащиеся нуждаются не только в постоянно изменяющихся базовых знаниях, но и в том, как эти знания использовать на протяжении жизни. Им необходимо знать, как мыслить, как размышлять, как делать правильный выбор, креативно отвечать на вызовы и возможности. Им также необходимо уметь решать проблемные задачи, мыслить на высоком уровне, креативно мыслить.

1.3 Основные принципы CLIL

- CLIL в значительной степени оправдывает свое название. Это двунаправленное образование, в котором уделяется внимание как предмету (его содержанию), так и языку. Основное внимание уделяется теме урока, используется интегрированная методология обучения, образовательный процесс противопоставляется процессу обучения языку.
- Сделать содержание/контекст основным в обучении означает, что студент активно вовлечен в язык, они погружены в него, окружены и охвачены им. Они используют язык, но контекст, тема и задания являются движущей силой в обучении. Когда студенты заняты и заинтересованы в теме, они мотивированы в использовании и изучении языка, необходимого для общения. CLIL способствует более естественному использованию языка, т.к. рамки языка раздвигаются и становятся шире, чем при проведении традиционного урока иностранного языка.
- CLIL называют *education through construction, rather than instruction*, т.е. обучение через созидание, а не через инструктаж, возлагая ответственность за обучение на студента – они учатся, строят свой язык, потому что поставлены в ситуацию, в которой они должны

сами обучаться, а не быть обучаемыми. CLIL основан на овладении языком, а не на насильственном обучении. Некоторые люди думают, что студенты часто учатся, несмотря на своих учителей; в CLIL учителя больше ускорители процесса обучения, а не инструкторы.

- Беглость речи намного важнее грамматической правильности речи. Природа уроков CLIL такова, что обучающиеся производят широкий спектр языковых средств; акцент делается на свободном владении языком, а грамматическая правильность, точность придет со временем. Делать ошибки считается естественным при обучении языку, для общения не обязательно быть грамматически точным. CLIL предлагает учащимся ситуации, воспроизводящие реальную коммуникацию.
- CLIL способствует развитию критического мышления, а также языковой компетенции. Учащиеся получают жизненные навыки, повышенную мотивацию в изучении языков и самоуверенность.
- CLIL и междисциплинарный подход. Междисциплинарный подход составляет теоретическую основу методики CLIL. Он состоит из тем, тематических юнитов, или юнитов, обеспечивающих структуру, основанную на цели, уточняющую, что студентам предстоит изучить в результате опыта и уроков, которые являются частью юнита, изучаемого за определенный промежуток времени. С.Дарн отмечает, что междисциплинарное обучение обеспечивает осмысленный способ, при котором студенты могут использовать знания, полученные в одном контексте в качестве базы для получения знаний в другом контексте

Многие важные понятия, стратегии и умения в языке являются «портативными», т.е. они легко переносятся в другие содержательные области. Например, стратегия мониторинга понимания может быть направлена на чтение материала в любой области, в то время как причинно-следственные связи существуют в литературе, науке и социальных науках. Следовательно, междисциплинарное обучение помогает учащимся применять, интегрировать и переносить знания, а также способствует формированию критического мышления. При междисциплинарном обучении развиваются аутентичность, креативность и обмен опытом. В CLIL установление аутентичности, требующее связи обучения студентов с их жизнью, является основным компонентом.

Более подробно основные принципы междисциплинарной обучения описаны в учебной программе 4C (Coely, 1999).

Учебная программа 4Cs от Coyle (1999): Content (Содержание), **Communication** (Коммуникация), **Cognition** (Когниция) and **Culture** (Культура). В ней утверждается, что

успешный CLIL урок должен сочетать в себе элементы следующих четырех принципов:

Содержание. Прогресс в знаниях, навыках и понимании связан с конкретными элементами определенной учебной программы.

Коммуникация. Используя язык для обучения, в то же время как научиться использовать язык.

Когниция. Развивать навыки мышления, способствующие формированию понятий (абстрактные и конкретные), пониманию и языку.

Культура. Воздействие альтернативных точек зрения и общих договоренностей на осознание своего и чужого.

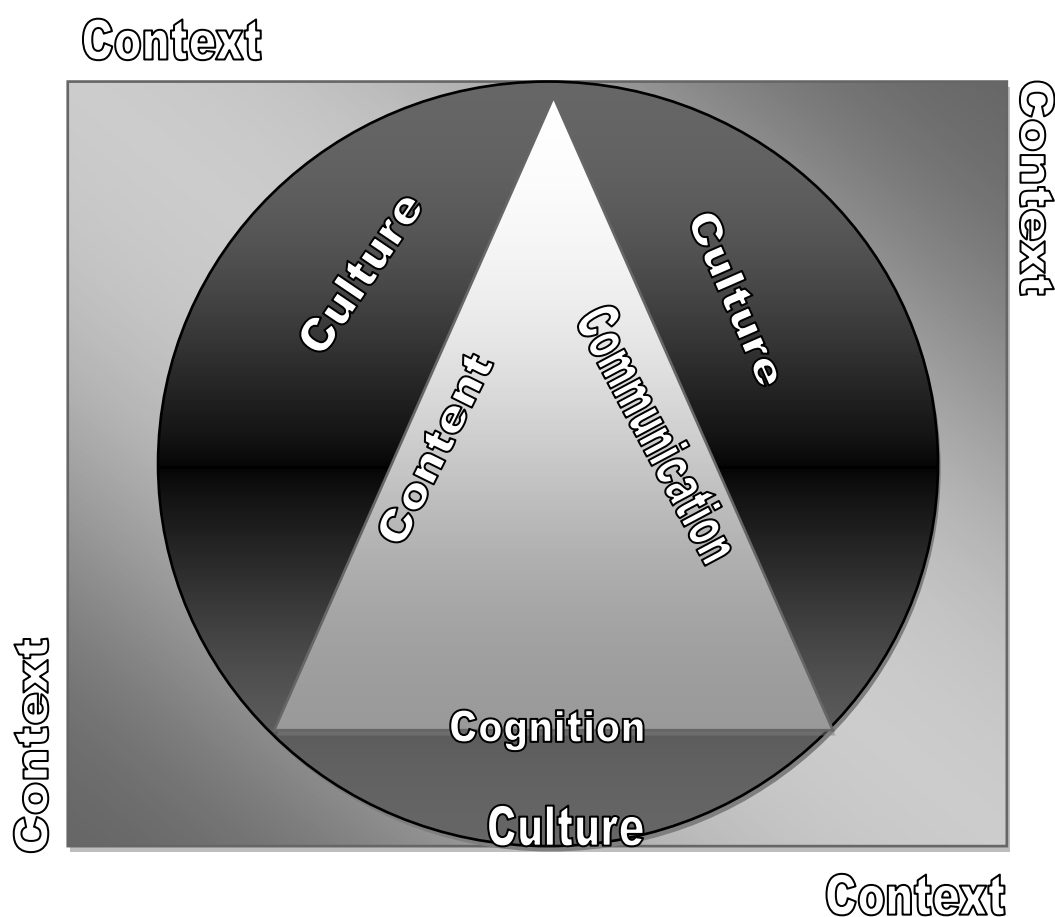


Рисунок 4. Принципы междисциплинарного обучения по Д. Койлу

По своей природе методика CLIL коммуникативная и язык используется для обучения неязыкового предмета, при котором и язык и предмет играют совместную роль. Д.Койл предлагает следующий анализ 4С:

4Cs	Implications
Content	Subject or the project theme, provide the basis for learning to occur through acquisition of knowledge, skills and understanding.
Communication	Language is used as “a conduit for communication and for learning” which goes beyond the grammar system and aims at interaction. The principle of learning to use a language and using language to learn is applicable in this context.
Cognition	Learners are challenged “to think and review and engage in higher order thinking skills in which learners construct their own understanding”. Teachers are suggested to make use of the three domains within Bloom’s taxonomy (1956)
Culture	Studying through a foreign language is vital to fostering the understanding of others and cultural awareness.

Учебная модель **4Cs Д.Койла** ставит в центр программы обучения культурный аспект. "4 Cs придерживается социокультурной теории, где социальное получение знаний и культурно-интегрированное обучение пронизывает все обучение" (Койл, 2007: 552). Д.Койл дает примеры разных моделей CLIL. Он утверждает, что какая бы модель не была взята за основу, необходимо, чтобы «содержание темы, проекта, учебного плана было ведущим в обучении» Это значит, «контент является отправной точкой в планировании учебного процесса» и «что контент определяет маршрут обучения».(Coyle: 2005:4).

Различные модели в различных контекстах ведут к различным результатам относительно эффективности программ CLIL. Несмотря на большое количество моделей, результаты показывают, что программы CLIL положительно повлияли на развитие языковой компетенции учащихся. Представляем вашему вниманию некоторые примеры учебной модели по CLIL в зависимости от возраста обучаемых.

Таблица 2. Модели CLIL

MODEL	OUTLINE
Предметно-тематический учебный план <i>Subject/ topic syllabus</i>	Исследует предмет на изучаемом языке с различных сторон, развивая при этом языковые навыки
Межпредметный проект <i>Cross-curricular project</i>	Объединяет учителей иностранного языка и учителей-предметников при планировании проектной работы по учебным предметам

Контентный подход при изучении темы/топика <i>Content approach to theme/topic</i>	Учителя иностранного языка развивают контентный подход при изучении темы, например, тема «Дом» становится шире, проводится сравнительное изучение разных типов домов в Африке и в англоговорящих странах.
Интеграция учебных программ <i>Curricular integration</i>	Топики интегрируются в учебную программу и исследуются с разных точек зрения, таких как научной, географической, исторической, например, тема “Water” (Вода).

Adapted from Coyle (2005:1).

Для дошкольного обучения: 3-6 лет

Модель для дошкольного обучения включает в себя игры и другие задания, основанные на игре (*play-based activities*). Эту модель часто называют погружение (*‘immersion’*) и обучение звукам, словам и структурам происходит, в основном, с помощью стимулирующих, развлекательных заданиях. Этот этап методики CLIL очень похож на обучение языку. Связано это с тем, что изучаемый топик чрезвычайно аутентичен для детей. Несмотря на то, что дети осведомлены о том, что они изучают звуки и слова иностранного языка, их основной фокус – на игре, пении, рисовании, построении моделей и прочее. Особое внимание уделяется личности учителя иностранного языка, выступающего на этом этапе в качестве модели, вследствие чего к нему/ней предъявляются высокие требования в области фонологии.

Для учащихся 5-12 лет

Основные модели из задание-ориентированного обучения (*task-based learning*)

Модель A1 Confidence-building and introduction to key concepts //

Обретение уверенности и введение в ключевые понятия

Тематический модуль. Тема: Изменение климата. 15 часовой курс обучения. Инструкции и установки даются на родном языке, ключевые понятия преподают на языке CLIL. Коммуникация и выводы происходят на языке CLIL.

Данная модель может выполняться учителем, не в достаточной степени владеющим иностранным языком (языком CLIL), без поддержки учителя иностранных языков. Такая модель полезна в тех странах, где наблюдается нехватка учителей иностранных языков или полиязычных учителей. Используя разработанные для таких целей обучающие материалы, учитель обращается к обучению по CLIL, даже испытывая некоторые трудности. Эта модель особенно хорошо применять в тех случаях, когда учащиеся испытывают небольшой

доступ к изучению языкам и культурам, а также когда финансирование этих программ и обеспечение ресурсами ограничено. Такая программа существовала между двумя классами в Руанде и Великобритании. Из-за низкого уровня развития технологий в Руанде, школьники, работая над совместным экологическим проектом (через французский язык) обменивались информацией через обычную почту и видео. Споры между специалистами CLIL идут по поводу целесообразности данной модели, ведь ученики получают ограниченные знания и умения, как в языке, так и в контенте. Тем не менее, эта модель имеет право на свое существование.

Модель A2 Development of key concepts and learner autonomy // Развитие ключевых понятий и самостоятельной работы учащихся

Предметно-ориентированное обучение домоводству. 40 часовой курс обучения с использованием билингвальных обучающих материалов. Учителя предметники и учителя иностранных языков работают вместе. Основные понятия вводятся на родном и иностранном языке. Ключевые навыки мышления для выполнения заданий по домоводству и поведению. Оценивание ключевых принципов на родном языке, оценка портфолио по CLIL.

Данная модель подходит тем учебным заведениям, в которых имеются учителя иностранных языков и учителя-предметники, владеющие иностранным языком в достаточной степени. Командная работа оказывает некоторое негативное влияние на учебную программу и расписание. Возможно, чтобы оба учителя некоторое время одновременно находились в классе, но большую часть урока должен вести один учитель. Данная модель расширяет понимание концептов контента и развитие металингвистических знаний. Она может служить катализатором в использовании альтернативных методик, таких как формативное оценивание или улучшение самостоятельности учащихся (learner autonomy).

Модель A3 Preparation for a long-term CLIL programme // Подготовка к долгосрочной программе CLIL

Междисциплинарный подход, включающий в себя набор предметов естественного цикла, при котором учащихся готовят углубленному обучению с помощью языка CLIL. Учителя предметники и учителя иностранных языков работают вместе согласно интегрированной учебной программе. Фокус на слова и структуры, развивающие у учащихся навыки мышления. Оценка ключевых принципов в языке CLIL с параллельной оценкой основных понятий на родном языке.

Данная модель зависит от структуры, поддерживающей цель обучения и обеспечивающей реализацию потенциала обучаемых. Кроме того, для учителей реализовать данную модель невозможно без полной поддержки образовательных структур. Это касается управления

учебным заведением, национальных\региональных административных структур и даже экзаменационные агентства.

Для учащихся 12-19 лет

Модель B1 Dual-school education // Межшкольное образование

Взаимодействие школ из разных стран с помощью VoIP (Voice over Internet Protocol, e.g. Skype™). Вход (Input) исходит как от учителей предметников, так и от учителей языка, учащиеся вовлечены в совместные задания проблемного характера с использованием новых средств и выполняются преимущественно на языке CLIL. Иногда эта модель связана с международным сертифицированием, обеспечивающим дополнительную ценность в отношении доступа учащихся к формализованным системам оценивания.

Данная модель требует институционального сотрудничества и признания и поддержки учебным заведением. Кроме того, эта модель предъявляет высокие требования к учебному заведению в наличии значительных технологических ресурсов. Но и польза от внедрения этой модели может быть достаточно большой. Это связано с множеством способов использования изучаемого иностранного языка: при подготовке поваров студенты могут быть вовлечены в интерактивную работу, основанную на программе Master Chef, в которой работники этой компании через видео связь смогут провести видео конференцию на кухне ресторана с использованием двух языков. Эта модель требует согласования учебных планов, чтобы каждое учебное заведение выполнило свои контексто-ориентированные цели и были сбалансированы когнитивные умения учащихся.

Модель B2 Bilingual education // Билингвальное образование

Значительная часть программы изучается на языке CLIL в течение нескольких лет, для развития необходимых для поставленных целей обучения контенту и умений на продвинутом уровне языка. Учащиеся участвуют в «международных потоках» и развивают языковые умения продвинутого уровня для специфических предметов. Это дополняется обучением языку, сфокусированному на межличностных отношениях и когнитивных языковых умениях. Эта модель часто связана с международным сертифицированием и национальным/региональным специальным оцениванием и признанием.

Данная модель требует отлично разработанную учебную программу и институциональную поддержку. В течение долгого времени эта модель использовалась в престижных областях определенного общества, где обучение через иностранный язык являлся показателем статуса. Тем не менее, существуют случаи, (в зависимости от степени уравниловки в образовательной системе) когда эта модель используется для обеспечения специфического вида образовательного эксперимента для широкого круга обучаемых (не относящихся к элите).

Модель B3 Interdisciplinary module approach // Междисциплинарный модульный подход

Специфический модуль, например, об окружающей среде или гражданстве, обучается через CLIL с участием учителей-предметников, преподающих различные предметы (например, математика, биология, физика, химия, язык). Учащиеся вовлечены в сквозную учебную программу, которая преподается на языке CLIL из-за международного аспекта обучения контенту (например, ответственность индивидов за проблемы окружающей среды). Используемый в международных проектах между школами, данный подход сфокусирован на формативном оценивании типа портфолио (*portfolio-type*). Оба этих подхода являются дополнительными, т.к. обеспечивают платформу для аутентичного использования иностранного языка.

Данная модель представляет собой общественную форму образования, основанную на знаниях. Она отличается конвергенцией (знания и применение) и компетенцией (знать и уметь применять специфические типы обучения). Модель подходит для широко используемых языков (в глобальном или региональном масштабе), при использовании может стать основным инструментом для повторной разработки существующей образовательной практики через предметно-ориентированное обучение.

Модель B4 Language-based projects // Проекты, основанные на языке

Эта модель отличается от предыдущих моделей, так как в ней ответственность несет учитель иностранных языков. Такая модель может функционировать с помощью международного партнерства и расширения обучения контенту и коммуникативному обучению. Модель включает в себя обучение аутентичному контенту и общению с помощью CLIL языка и поддерживается через вход, осуществляемый учителем иностранных языков.

Обучаемые рассматривают эту модель как обучение языку, но видят в ней аутентичный способ, при котором язык используется для обучения неязыкового содержания;

Оценка контента обычно формативная и является дополнительной к существующим видам языкового оценивания.

Учителя иностранных языков вовлечены в данную модель в течение нескольких лет. Это участие привело их к проектам, основанным на контенте, которые дополняют более формальные формы обучения языку. Этот факт позволяет вовлекать учителей-предметников и эффективно работать, когда цель задания встраивается в учебный план, в отличие от некоторых форм дополнительных заданий (по обучению языку).

Модель B5 Specific-domain vocational CLIL // Конкретная область профессионального CLIL

Обучаемые формируют компетенцию в языке CLIL для того, чтобы быть способным выполнять конкретные функции, основанные на задании. Задания могут быть самыми различными: от обслуживания клиентов до оценивания и переработки информации на различных языках. Там, где возможно, эта модель выполняется учителями-предметниками и учителями иностранных языков в тандеме. Это означает изменения в существующей практике, как например, обучение языку для специальных целей, и переход к практике, которая хочет добиться тех же целей через тесную связь обучения контента и языка.

Учащиеся обучаются через язык CLIL и первый язык, таким образом, они могут выполнять конкретные задания в различных контекстах;

Оценивание часто происходит на двух языках и основано на компетентностном подходе.

Данная модель относит нас к профессионально-техническому сектору образования. В разных странах этот сектор имеет разный статус. В некоторых случаях в учебных программах вообще не предусмотрено обучение языку. CLIL может выступить в качестве средства, для введения языков в учебный план, а также для совершенствования существующей практики. Так как учащихся готовят для рабочей жизни, эта модель может быть вполне успешной в достижении более высоких уровней мотивации в изучении языков и признанию предметно-ориентированных компетенций.

Контрольные вопросы:

1. Какой, на ваш взгляд, принцип CLIL является наиболее важным при обучении и почему.
2. Какая из рассмотренных моделей подходит к вашим условиям обучения. Обоснуйте свой выбор.

Литература:

1. Crystal, D. 1997. The Cambridge Encyclopedia of the English Language, Cambridge: Cambridge University Press.
2. Innovations in learning technologies for English language teaching. 2013. Edited by Gary Motteram. British Council, 198 p.

МОДУЛЬ 4
ЛЕКЦИЯ № 2 (2 Ч.)
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ЯЗЫКУ (CLIL) КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Цель лекции: раскрыть суть методики предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам через планирование уроков.

План лекции:

- 1.1 Ключевые моменты в преподавании CLIL.
- 1.2 Этапы CLIL урока.
- 1.3 Стратегия поддержки обучаемых (Scaffolding strategies).
- 1.4 Сдерживающие факторы в развитии CLIL

1.1 Ключевые моменты в преподавании CLIL.

Методистами различают следующие ключевые моменты в преподавании CLIL: множественный фокус на уроке, активное изучение контента и языка, продвижение безопасного и обогащающего знаниями и умениями окружения, аутентичность, поддержка и сотрудничество. Более подробно информация по основным характеристикам методики CLIL представлена в таблице 1.

Таблица 1. Ключевые моменты в преподавании CLIL

KEY FEATURES OF CLIL	CLASSROOM PRACTICES
Multiple focus	• Supporting language learning in content classes • Supporting content learning in language classes • Integrating several subjects • Organizing learning through cross-curricular themes and projects • Supporting reflection on the learning process..
Active learning	• Students communicating more than the teacher • Students help set content, language and learning skills outcomes • Students evaluate progress in achieving learning outcomes • Favouring peer co-operative work

	• Negotiating the meaning of language and content with students • Teachers acting as facilitators
Promotion of a safe and enriching learning environment	• Using routine activities and discourse • Displaying language and content throughout the classroom • Building students' confidence to experiment with language and content • Using classroom learning centres • Guiding access to authentic learning materials and environments • Increasing student language awareness
Authenticity	• Letting the students ask for the language help they need • Maximizing the accommodation of students' interests • Making a regular connection between learning and the students' lives • Connecting with other speakers of the CLIL language • Using current materials from the media and other sources
Scaffolding	• Building on a student's existing knowledge, skills, attitudes, interests and experience • Repackaging information in user-friendly ways • Responding to different learning styles • Fostering creative and critical thinking • Challenging students to take another step forward and not just coast in comfort
Cooperation	• Planning courses/lessons/themes in co-operation with CLIL and non-CLIL teachers • Involving parents in learning about CLIL and how to support students • Involving the local community, authorities and employers

Adapted from Frigols et al, 2008:29

1.2 Этапы CLIL урока

Этапы CLIL урока. CLIL урок уделяет внимание содержанию и языку в равной мере, и часто состоит из четырех **этапов**.

Обработка текста.

Лучшими тексты для обучения являются те, которые сопровождаются иллюстрациями, т.е. учащиеся могут визуализировать то, что они читают. При работе на иностранном языке, учащимся необходимо видеть структурные маркеры в текстах, для того, чтобы помочь им найти свой путь к содержанию. Эти могут быть *языковые* (заголовки, подзаголовки) и/или *схематические* маркеры. Как только определили ключевые знания (*core knowledge*), необходимо проанализировать организацию текста.

Определение и организация знаний.

Тексты часто представлены схематически. Эти структуры известны как "идейные рамки» или «диаграммы мышления», и используются для того, чтобы помочь учащимся классифицировать идеи и информацию в тексте. Существуют следующие *типы* диаграмм: *древовидные* диаграммы (*tree diagrams*) для классификации, группировки, создания иерархии, *блок-схемы* (*flow diagrams*) и *временные сроки* (*timelines*) для последовательного мышления, типа инструкций и исторической информации, *табличная диаграмма* (*tabular diagrams*), описывающая людей и места и их *комбинации*. Структура текста используется для облегчения процесса обучения и создание заданий, направленных как на развитие языка, так и на знание основного содержания.

Идентификация языка.

Учащиеся должны уметь воспроизвести содержание основного текста своими словами. Поскольку учащиеся должны будут использовать и простой и более сложный язык, то не существует жесткого языкового уровня деления, но для учителя это хорошая возможность выделить полезный язык из текста и классифицировать его в соответствии с функцией. Учащимся могут понадобиться сравнения и противопоставления, описание местонахождения или описания процесса, определенные дискурсивные маркеры, наречные или предложные фразы. Также необходимо уделить внимание сочетаемости слов, устойчивым выражениям и словосочетаниям, тематической и академической лексике.

Задачи для студентов.

Существует небольшая разница в заданиях CLIL урока и EFL урока. Необходимо разнообразие заданий в зависимости от цели обучения, стилей обучаемых (*learner styles*) и их предпочтений.

1.3 Стратегия поддержки обучаемых /Scaffolding strategies

Поддержка обеспечивается через широкий спектр стратегий при обучении языку согласно потребностям обучаемых. Обеспечение языковой поддержки среди специалистов называют *cli-ing*. Эксперты в области CLIL утверждают, что поддержка жизненно необходима для обеспечения студентам лингвистического доступа к когнитивным заданиям. Так как языковые требования диктуются содержанием предмета, то необходимо проанализировать языковой материал и снабдить учащихся языковой поддержкой.

Д. Клегг предлагает следующий набор стратегий по языковой поддержке студентов, изучающих контент через второй иностранный язык [Clegg, J. (2006) *Providing Language Support in CLIL*, [online], John Clegg. Jclegg@lineone.net. Available from: <<http://factbg.hit.bg/issue6/f6-clegg.pdf>>]:

Речь учителя /Teacher-talk Речь учителя должна ускорить понимание учащимися задания через постоянные вопросы, ясную речь, повторение материала различными способами, постоянного подведения итогов.

Визуальные средства/ Visuals играют важную роль в поддержке учащихся в CLIL;

Визуальные средства обучения описаны в глоссарии по подготовке к экзамену *TKT CLIL*;

Использование хороших возможностей для применения языка, требующее понимания состояния знаний обучаемых и развитие учебных программ и заданий, соответствующее потребностям обучаемых, наряду с их стилями обучения.

Формы взаимодействия. Учителям необходимо варьировать формы взаимодействия с классом: работа со всем классом, групповая работа, парная работа. Некоторые студенты чувствуют себя комфортно, общаясь в малых группах.

Использование родного языка. В контексте CLIL использование родного/первого языка рассматривается как инструмент поддержки в общении между обучаемыми.

Термин *Поддержка/Scaffolding* входит в широкий круг педагогических практик, используемых в образовании для поддержки как изучение второго языка обучения и контента обучения. *Поддержка/Scaffolding* не является новым термином в сфере образования, но он был широко принят практиками CLIL. Кроме того, термин *Scaffolding* стал ключевым понятием в методике CLIL.

1.4 Сдерживающие факторы в развитии CLIL

Хотя методика CLIL несомненно имеет потенциал, существуют факторы, которые сдерживают её развитие, и следует осторожно вводить двуязычные программы по следующим соображениям:

- Экспериментальная реализация CLIL в настоящее время опережает научные исследования и эмпирические доказательства успеха. Многие частные школы и высшие учебные заведения рассматривают вариации двуязычного образования, в частности по методике CLIL, как рыночные проекты;

- Методика CLIL основана на изучении иностранного языка естественным способом, и вполне может быть уместна в ситуации погружения. Однако, когда включаются когнитивные усилия учащихся, когда воздействие языка ограничено определенным временем, и нет внешних контактов с языком, то имеет место сознательное изучение языка. Такое изучение английского языка происходит, например, в Турции или Израиле, несмотря на то, что это неестественный способ изучения языка;

- CLIL предполагает постоянные усилия, как от преподавателя, так и от учащихся в овладении языком. В этой ситуации, непонятно, что оценивают у студентов: язык или содержание, каково отношение к ошибкам, какие возможные ограничения, вызванные лингвистическими проблемами, влияют на качество содержания;

- Отсутствие программ подготовки учителей по CLIL показывают, что большинство учителей, работающих в двуязычных программах, не оснащены необходимым оборудованием для выполнения качественной работы;

- В то время как CLIL приносит огромную выгоду учащимся в виде расширения кругозора, уверенности в себе, понимания различных культур, существует опасность, что для большинства учащихся и преподавателей, отсутствие языковой компетенции препятствует пониманию содержания. Современный подход показывает, что знание языка может быть повышено, как только усвоено достаточное количество содержания; что существует «переходный» этап, после которого ученик способен эффективно функционировать на обоих языках;

- Различные аспекты CLIL воспринимаются совершенно неестественно, такие, как изучение курса литературы и культуры собственной страны учащегося через второй язык. Для турецкого студента, например, изучать историю своей страны, в частности, узнать о политике Ататюрка через английский язык, кажется неуместным.

- Программы CLIL не фокусируются на изучении языка;

- Изучение языка (**Language learning**): учителя-предметники не являются специалистами в языке. Необходимо обращать внимание на языковые трудности и иногда сосредоточиться на форме, а не на содержании, ведь урок географии это также и урок языка;

- Изучение контента (**Content subject learning**): из-за языковой подготовки учащихся происходит упрощение контента. Чтобы разобраться в этом вопросе, необходимо посмотреть с разных позиций и многое зависит подготовки учителя. С одной стороны, учителя-языковеды озабочены вопросами обучения языка, с другой стороны учителя-предметники обеспокоены качеством обучения предмета.

Контрольные вопросы:

1. Какой из ключевых моментов в преподавании CLIL (множественный фокус на уроке, активное изучение контента и языка, продвижение безопасного и обогащающего знаниями и умениями окружения, аутентичность, поддержка и сотрудничество) вызывает у вас наибольшую трудность и почему?

2. Какие факторы в вашем учебном заведении сдерживают внедрение методики CLIL? Если методика CLIL внедрена в вашем учебном заведении, то какие проблемы по ее развитию и совершенствованию существуют и почему.

Литература:

1. Teacher training and competences for effective CLIL teaching in Argentina. María Inés Pistorio

2. Darn, S. (2009) CLIL: „A European Overview“, [online]. Available from:

http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A_A_European_Overview].

3. Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh David (2012) - CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP. 173 p.

МОДУЛЬ 5
ЛЕКЦИЯ № 1 (2 Ч.)
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ЯЗЫКУ (CLIL) КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. СОСТАВЛЕНИЕ
ПЛАНА УРОКА ПО CLIL.

Цель лекции: познакомить с принципами процессо-ориентированной методики по внедрению CLIL в учебный процесс.

План лекции:

1. Процессо-ориентированная методика по внедрению CLIL. Общее видение CLIL
2. Планирование урока

1.1 Процессо-ориентированная методика по внедрению CLIL.

Общее видение CLIL

Для тех учителей, которые делают первые шаги в преподавании по CLIL, советуем начинать с нескольких уроков в экспериментальном режиме. Не существует одной предпочтительной модели преподавания CLIL, также как и нет единой методологии преподавания CLIL. Методика CLIL гибкая по своей структуре и разнообразная по контексту. Британские ученые предлагают процессо-ориентированную методику (*process-oriented*), состоящую из 6 стадий. Эти стадии основаны на формате “*plan-do-review*”.

Стадия 1. A shared vision for CLIL/ Общее видение CLIL

Собрать **группу единомышленников** для определения места методики CLIL в вашем учебном заведении. Это могут быть учителя иностранных языков, учителя предметники, учителя начальных классов, менеджер программы и другие. Создать форум для выражения идей, обратиться к виртуальным сетям для поиска идей. Создать общее видение методики CLIL. Необходимо ответить на два основных вопроса:

1. Каков наш идеальный урок по CLIL и что будет дальше?
2. В нашем идеальном мире, чего должны достичь учителя и учащиеся, работающие по CLIL?

Собираем **банк идей** (*an idea bank*) путем брейнсторминга (*brainstorming*) и дискуссий (*discussions*), который поможет в выработке целей обучения. Вне зависимости от продолжительности проекта по обучению CLIL, необходимо сформулировать долгосрочные **глобальные цели** (*global goals*). Цели могут звучать как “*to increase*

learner engagement”, или “*to develop confident learners who use the CLIL language spontaneously in a range of settings*”. Глобальные цели могут отражать широкие образовательные ценности и убеждения. Одним из заданий по идентификации и обмену идеями может служить “**A Diamond 9’ activity**”. Учителя просматривают примеры (*I want my CLIL classroom to be a vibrant, interactive and motivating place; I want to access a range of CLIL materials, including authentic materials at the appropriate level; I want the theme of the CLIL unit to challenge learners and help them acquire new knowledge, skills and understanding; etc.*), затем на небольших 9 листочках бумаги индивидуально заканчивают фразу “*I want ...*”, касающуюся преподавания CLIL в их классах. После этого, в парах или в малых группах они обсуждают каждое утверждение для того, чтобы достичь единого мнения и расставить по местам высказанные суждения. Выявленные приоритеты будут выступать в качестве глобальных целей, которые необходимо достичь. Так формируется **видение** методики CLIL (*the CLIL vision*), которая не является застывшей, а рассматривается как динамичный, повторяющийся процесс.

Стадия 2. Analysing and personalizing the CLIL context // Анализ и персонификация контекста CLIL

На этой стадии необходимо разработать модель CLIL, которая опирается на идеи, высказанные на Стадии 1, а также учет местных условий. Факторы, необходимые учитывать при выборе модели обучения по CLIL: **тип школы, размер школы, окружение, обеспеченность подготовленными кадрами, национальная и региональная политика в области CLIL.**

Вопросы для рефлексии:

Стадия 3. Planning a unit // Планирование урока

Шаг 1 Контент (Содержание)

Для планирования контента необходимо ответить на ряд вопросов.

Пример. *Глобальная цель*: поощрять обучающихся более уверенно общаться.

Тема урока: Среда обитания

КОНТЕНТ (Содержание). Понять, как взаимодействуют живые существа. Типы окружающей среды. Животные в своей среде. Влияние человека: сохранение среды обитания. Организовать, исследовать и представить групповой мини-проект.

Шаг 2 Сочетание контента и когниции. Необходимо проанализировать и выбрать навыки мышления, проблемные и творческие задания, которые связывают контент. Это обеспечит связь когнитивного уровня CLIL урока с уровнем развития обучаемых.

COGNITION. Понимать взаимосвязь между причиной и следствием (животные подходят к своей среде обитания); представить взаимосвязь между причиной и следствием визуально; объяснить различные виды среды обитания с использованием примеров; выдвинуть гипотезу о том, как среда обитания может быть разрушена или усовершенствована; выполнение исследования и обсуждение с другими группами;

Шаг 3. Коммуникация. Определение и применение языка обучения

Этот этап признается самым сложным. Для учителей-предметников он связан с осознанием различных типов языка, используемых для различных целей. Для учителей иностранного языка он требует знания альтернативных подходов к обучению и использованию языка без отрицания успешной практики. Здесь используется прагматический и лингвистический подход к развитию языка через коммуникацию. Он не построен на грамматической модели, где прогресс обучаемого основан на градации грамматических понятий. Прогресс в грамматике соединен в одно целое с различных сторон. Изучение грамматики не отрицается, но через требования контента. Если на уроке CLIL необходимо сфокусировать внимание на лингвистических формах, то учитель принимает решение по этому поводу; с точки зрения контента, учитель-предметник устанавливает связь с учителем языковедом; интегрирует грамматические вопросы через их использование в течение CLIL урока; усваивает подход более глубокого погружения; изучает существующие практики в пределах своей школы для внедрения более интегрированного подхода.

Language of learning Это анализ языка, необходимого для доступа к основным понятиям и умениям, относящимся к теме или топику предмета. Существует исследовательский интерес к роли жанрового анализа, т.к. он обнаруживает необходимость в приобретении языка, специфического для предмета и тематического контента, например, язык науки или дискурс учебной программы. Жанр, по мнению лингвистов, это «социальное действие, происходящее в определенной культуре, лингвистическая реализация которого составляет регистр» (Llinares and Whittaker, 2006). Для учителя языковеда это означает переход языкового прогресса от зависимости грамматических уровней сложности к функциональным и теоретическим уровням сложности, диктуемым контентом. Например, возвращать учащегося к использованию простого прошедшего времени на уроке естествознания, на CLIL уроке учащегося необходимо поддержать в понимании им концепта «прошедшее время» и его маркеров. Это достигается за счет использования определенных фраз, а не изучением парадигм глагола в прошедшем времени. Более того, выбор глаголов зависит от контента.

Использование прошедшего времени в аутентичных целях CLIL урока позволяет учащимся использовать язык в соответствии с контентом осмысленным способом. Тем не менее, это не означает, что уроки по второму или дополнительному языку должны сводиться к урокам по изучению грамматики. Необходимо более разнообразное меню для создания более обширного питания. Для учителя-предметника это означает осознание лингвистических требований к предмету или содержанию предмета.

Language of learning: Topic: Habitats. Key vocabulary/phrases; grammatical progression in using modal verbs to predict the future of ecosystems; language of describing, defining, explaining, hypothesizing; effective use of future and conditional tenses for cause/effect, solutions, suggestions.

Language for learning сфокусирован на языке, который необходим для функционирования в иностранном окружении. Обучать использованию языка сложно как для учителей, так и для учащихся, у каждого своя роль. Учащимся необходимо владеть стратегиями общения для эффективного использования иностранного языка. По мнению многих исследователей, планирование является пререквизитом для эффективной поддержки учащихся. На уроке CLIL это означает, что обучаемый нуждается в поддержке при развитии умений, необходимых для парной, групповой работы, при задавании вопросов, дебатах, запросе информации, размышлении, запоминании и пр. До тех пор, пока обучаемые не смогут понимать и использовать язык для обучения, для поддержки друг друга, для своей поддержки, качественного обучения не будет. Развитие репертуар речевых актов, связанного с контентом, например, описание, оценка, умозаключение, выводы, является основополагающим для эффективного выполнения заданий. Стратегии, обеспечивающие обсуждение, дебаты, работу в группах, независимое использование языка CLIL должны быть прозрачными как в планировании (обучении), так и в процессе обучения.

Language for learning: Язык для построения аргументов и расхождения во мнениях; работа в группах: опрос и ответы на вопросы, использование доказательств; язык для проектной работы; написание доклада по итогам небольшого исследования.

Language through learning основано на принципе, что эффективное обучение не может иметь место без активного вовлечения в язык и мышление. Когда обучаемых поощряют, в том, что они ясно выражают свое понимание, тогда происходит качественное обучение. Урок CLIL требует такого уровня беседы, взаимодействия, диалоговой активности, который отличается от традиционного урока иностранного языка или

урока по обучению контента. Обучаемым по CLIL необходим такой язык, который поддержит и продвинет их процессы мышления, наравне с приобретением новых знаний и прогрессом в обучении языку.

Language through learning: использование дискуссионных навыков на высоком уровне; предоставление доказательств; расширение презентационных навыков; использование обратной связи; навыки работы со словарем.

Шаг 4. Развитие культурной осведомленности и возможностей.

CULTURE: Тема: Habitat / Окружающая среда. Фокус: разнообразие восточных ландшафтов/экосистем; презентация на тему «Мы действительно меняем положение дел?»; используйте связывающие организации для того, чтобы найти «родственный» класс ('sister' class); пример обезлесения: разные перспективы; вовлечение в групповое оценивание с участием обоих классов.

Стадия 4. Подготовка юнита

Стадия 5 Мониторинг и оценка CLIL в действии

Стадия 6. Следующие шаги. Навстречу профессиональному образовательному сообществу

Lesson Observation and Critical Incident Technique (LOCIT), (Coyle, 2005): широко используется группами учителей CLIL, обеспечивает основу для профессионального сотрудничества, придание уверенности и развитие теории «снизу - вверх» или с практической перспективы.

LOCIT обеспечивает тесную работу учителей в качестве поддерживающего «критически настроенного друга», такого друга, который окажет вам конструктивную обратную связь.

Цель анализа: захватить моменты на уроке, где происходит непосредственно обучение по CLIL. Вопросы типа «When did learning occur in the classroom?/Когда произошло обучение в классе?», «How did it happen?/ Как это случилось?», «Why did it happen?/ Почему это произошло?»

LOCIT включает в себя съемку целого урока или серии уроков, редактирование ключевых обучающих моментов (отредактированная версия не должна превышать 10-15 минут), сравнение отредактированных фрагментов с учащимися и учителями. Урок для анализа по LOCIT выбирается самими учителями или учащимися. После обсуждения представленного на LOCIT урока, возникает общее понимание обучения.

LOCIT требует рефлексии и дискуссии. Финальная часть связана с сравнением отредактированных версий, между обучаемыми, для поощрения дискуссии и рефлексии, или между учителями, с акцентом на обучение. Эти дискуссии обеспечивают обратную связь, которая

является движущей силой в дальнейшем планировании и обеспечивает форум для выявления приоритетов в обучении. Схематично шесть стадий для рефлексии представлены в таблице 4.

Таблица 4. Шесть стадий для рефлексии

Шесть стадий для рефлексии Выбор ключевых вопросов для создания своего набора средств обучения по CLIL	
План	
Стадия 1: Видение Конструирование и создание своего видения CLIL: глобальные цели	• Кто является ключевыми игроками для создания команды CLIL? • Как мы можем общаться и делиться своими идеями? • У нас одно общее видение для CLIL? Если да, то какое оно? Если нет, как мы можем прийти к одному общему видению? • Какой у нас идеальный урок CLIL и что будет потом? • В нашем идеальном варианте, чего должны достичь учителя и учащиеся? • Достигли ли мы такого видения, которое стало достоянием группы и какие приоритеты выделяются в нашем видении? (Каковы наши глобальные цели?)
Стадия 2: Контент Наши школы, обучаемые, сообщество. Размещаем наше видение в наш собственный контекст: наша модель CLIL	• Как учителя могут делиться своими идеями и умениями? • Существует ли поддержка CLIL? Каковы последствия такой поддержки? • Кто вовлечен в обучение и преподавание? Учителя-предметники? Учителя иностранных языков? Другие учителя? Все эти группы учителей? • Каковы последствия вовлеченных в преподавание специалистов на создание собственных моделей CLIL? (Какие предметы, темы, языки? Кто обучаемые? Какие классы?) • Каковы последствия вышеупомянутой информации для менее одаренных обучаемых? • Наша CLIL программа ориентирована на один доминантный язык, на один предмет, на гражданстве, или они интегрированы? • Как глобальные цели влияют на выбор модели CLIL? • Как мы вовлекаем сообщество, включающее

	родителей, ответственных лиц и другие категории людей в CLIL программу? • Согласились ли мы с преимуществами и недостатками программы CLIL?
Стадия 3: Планирование урока	• Шаг 1. Рассматриваем контент • Есть ли выбор контента? Если выбор есть, то какой из них наиболее подходит для CLIL? • Будем ли мы использовать существующий учебный план или учебную программу? • Как будет отбираться материал для приобретения новых знаний, понимания темы? • Что будут учить обучаемые? (Каковы результаты обучения?) • Берется ли во внимание прогресс учащихся? • Должны ли мы отдавать предпочтение контенту? • Как контент развивает наши глобальные цели? • Шаг 2. Связь между контентом и когнитивной способностью • Используйте в своей работе таксономию Блума (1956) или Андерсена и Красвола (2001). Какие когнитивные умения являются наиболее подходящими для развития с точки зрения контента? • Поощряем ли мы использование навыков мышления высшего уровня (Higher Order Thinking (HOTS)), таких как построение гипотезы, решение проблемных заданий, а также навыков мышления низшего уровня (Low Order Thinking (LOTS)), таких как запоминание, понимание и использование новых знаний? • Какие типы заданий способствуют развитию этих навыков и умений? • Каковы языковые требования к заданиям для обеспечения лингвистического прогресса учащихся? • Каковы должны быть наши вопросы, чтобы развивать у учащихся навыки критического мышления? • Какие вопросы должны задавать наши учащиеся? • Должна ли быть предоставлена нашим учащимся возможность обсуждать новые знания и понимание?

	• Как мы узнаем, что учащиеся выучили? Как задания, направленные на формативное оценивание, влияют на дальнейшее обучение учащихся? • Как наши глобальные цели соответствуют развитию когниции? • Шаг 3. Коммуникация • Language of learning • Какой тип языка (жанр) данная тема представляет? Как мы сможем обеспечить доступ обучаемых к нему? • Определите обязательный к усвоению контента язык, такой как ключевые слова, фразы, грамматические требования урока (язык дискуссий, выдвижения гипотез, язык анализа). Как он вводится и практикуется? • В какого рода разговор необходимо вовлечь обучаемых и как мы должны обеспечить прогресс на протяжении времени? (расширение языка дискуссий в течении нескольких уроков)? • Каков самый эффективный способ обучения языку? (особые задания, практико-ориентированные задания, грамматические правила); • Какие языковые навыки и умения мы должны развивать на этом конкретном уроке? • Language for learning • Какой язык необходим обучаемым для эффективного функционирования на данном уроке CLIL; • Каковы языковые требования к типичным заданиям на уроке? (как работать в группе, как организовать исследование) • Какие языковые умения необходимо развивать у учащихся? (умения вести дискуссию) • Как мы развиваем метакогнитивные стратегии? (обучаться обучению – стратегии чтения, стратегии понимания) • Как обучение поддерживается через изучение специфического языка (использование языка для поиска дополнительной информации, помощи, объяснения и доступа к другим источникам)?
--	---

	• Как студенты практикуют новый язык и повторяют пройденный материал? • Определили ли мы на данном уроке языковые приоритеты относительно контента? (что обучаемым необходимо знать на какой-либо стадии контента – например, фокус по развитию аргументов)? • Language through learning • Какими необходимыми языковыми функциями и понятиями обучаемые уже владеют? Как это можно практиковать и расширить? • Какими стратегиями должны обладать обучаемые, чтобы получить доступ к новому языковому материалу? • Когда появляется новый язык, как мы должны выбрать язык для дальнейшего развития? • Как определить прогресс в языке на этом уроке? • Шаг 4. Развитие культурной осведомленности и возможностей • Какие типы культурных особенностей развиваются на данном уроке? • Может ли контент быть адаптирован для того, чтобы сделать доступным культурное разнообразие? • Как активно мы можем вовлечь обучаемых в развитие поликультурного контекста? • Каков подход к CLIL культуре в вашей школе? • Каковы связи вашей школы с другими школами (на региональном, национальном, глобальном уровнях)? Как эти связи могут быть использованы наилучшим образом? • Можно ли изучать данный топик через посредство другого языка? Каковы перспективы такого обучения? • Как культура влияет на другие составляющие обучения (3C: Cognition, Content, Communication)?
Стадия 4. Подготовка Вопросы для составления подходящих материалов и заданий	• Какие материалы/юниты имеются в наличии? Насколько они подходят? • Какие ресурсы необходимо адаптировать и как? • Какие ресурсы могут быть доступны через сеть Интернет?

	• Имеется ли в вашем регионе банк материалов по CLIL? Если нет, как мы можем его создать? • Как мы можем расширить наш репертуар заданий? • Можем ли мы поделиться своим планом урока внутри учебного заведения? • Что составляет хороший CLIL урок? • Как обеспечивается связь между целями обучения и учебными результатами?
Стадия 5. Мониторинг и оценивание Вопросы, помогающие в мониторинге прогресса учащихся и оценке эффективности поурочной практики	• Как мы можем отслеживать прогресс обучаемых? • Какой вид формативного и суммативного заданий по обратной связи встроен в обучение? • Сообщаем ли мы обучаемым об их прогрессе в обучении и достаточно ли он видимый? •
Стадия 6. Рефлексия и исследование	• Какие методы мы используем для оценивания того, что сделано и для идентифицирования пройденных уроков? • Как мы можем использовать то, что было эффективно и переработать то, что требует изменений? • Можем ли мы обсудить прогресс учащихся со своими коллегами с использованием LOCIT? • Как мы можем работать в сообществе и делиться с материалами с другими? • Где можно найти хорошие идеи? • Как имеющийся опыт помогает нам в рефлексии по поводу профессионального обучения? Что получается хорошо? Что не получается? • Мы создаем свою теорию практики?

2. Планирование урока

Предлагаем вашему вниманию план урока по методике CLIL по развитию спонтанной речи.

План урока по CLIL

Глобальная цель: Развитие спонтанной речи

Юнит 1 Что такое экосистемы?

Уровень: 4 класс

Время: 2 урока

Цели	
• Представить содержание юнита • Ввести понятие экосистема и её основные черты/характеристики • Дать учащимся первичное представление об экосистемах и живых существах • Помочь учащимся понять, что обучение достигается на материале второго языка • Помочь учащимся понять, что запись новых слов является важным ('top ten world chart')	
Критерии оценки	
Оценка деятельности учителя, учащегося, экспертная оценка и самооценка поможет оценить, насколько хорошо учащиеся: Понимают экосистему Различают между различными типами экосистем Узнают и классифицируют живые существа Идентифицируют как животные адаптируются Конструируют и используют таблицу KWL (что я знаю, что я хочу знать, что я узнал) Вносят вклад и используют классную таблицу по вокабуляру (classroom vocabulary chart)	
Цели обучения	
Чему я планирую обучать	
Контент Введение в топик Что такое экосистемы Основные черты экосистем Адаптация животных	Когниция Обеспечить учащихся возможностью понять ключевые понятия и использовать их в различных контекстах Дать учащимся возможность идентифицировать живые организмы в специфических экосистемах Поощрять перенос знаний о живых организмах и предсказания с использованием визуальных образов Построение вокабуляра, обучение и использование Повышать любопытство учащихся – творческое развитие языка и вопросов учащихся

Культура

Идентифицируйте живые и неживые организмы из экосистем своей страны и других стран

Осознать важность проявления уважения к окружающей среде

(использование слишком большого количества воды)

Понимать, что они обучаются, вне зависимости от языка

Коммуникация

Язык обучения Основной вокабуляр: растения, экосистема, живые организмы, неживые организмы, водоем, саванна, трава, кусты, сухие места, влажные места, адаптация животных	Язык для обучения Опрос: Что ты знаешь о...? Можешь ли ты мне сказать о ...? Классификация: Различные элементы/животные в экосистеме Сравнение и противопоставление: Животные, живущие в саванне больше, чем те, кто живет в водоемах Другие: Как пишется слово..? Что означает ...?	Язык в течении обучения Подберите язык, необходимый для выполнения задания Поддерживайте изученный материал Используйте объяснения одноклассников Записывайте, предугадывайте и учите новые слова, которые появляются в заданиях
---	---	--

Результаты обучаемых

Что обучаемые смогут делать к концу урока?

К концу юнита обучаемые смогут:

Демонстрировать понимание основных концептов экосистемы и
родственных понятий

Различать между живыми и неживыми организмами

Демонстрировать знания об экосистемах, включая места и живые
организмы, населяющие их

Описать, как и почему животные адаптируются

Классифицировать информацию

Успешно вовлечься в задания по нахождению соответствия между образом
и понятием

Интерпретировать визуальные образы

Творчески использовать язык

Спрашивать и отвечать на вопросы, начинающиеся с wh- об их работе

Использовать запись с новыми словами (классный вокабуляр)

Примеры интегрированных уроков по истории, географии, информатике представлены в Приложении 2 данного учебного пособия.

Контрольные вопросы:

1. Используя ресурсы Интернета, изучите другие модели CLIL. Выберите наиболее оптимальный вариант, адаптируйте его для ваших условий.
2. Создайте банк поурочных планов по методике CLIL. Систематически пополняйте его.
3. Что, из предложенного вам материала, подходит для вашего класса и почему.

Литература:

1. Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh David (2012) - CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP. 173 p.

МОДУЛЬ 5
ЛЕКЦИЯ № 2 (2 Ч.)
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ЯЗЫКУ (CLIL) КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. ОЦЕНИВАНИЕ В CLIL.

Цель лекции: Определение методики оценивания в CLIL.

План лекции:

- 1.1 Виды оценивания в CLIL
- 1.2 Принципы оценивания обучения по CLIL
- 1.3 Самооценка и взаимооценка

1.1 Виды оценивания в CLIL

Самый главный вопрос: как оценить уровень предметно-языковой интеграции? Оценка работы в классе, а не оценка учебной программы. Оценка учебной программы направлена на полный курс CLIL, или на один из его аспектов с точки зрения его эффективности, например, через сбор данных о работе учащихся или их отношении. Эта разница очень важна, т.к. преследует разные цели. Оценка учебной программы сконцентрирована на достижениях учащихся и здесь уместно проводить раздельное языковое оценивание.

В широком понимании оценивание подразделяется на два больших вида: суммативную и формативное.

Суммативное оценивание связано с возможностью обучаемого в этот период обучения и является информативным для школьной администрации или родителей обучаемых. Он ассоциируется с формальным тестированием в конце юнита, финальным результатом. Существует большое разнообразие итоговых тестовых процедур, с разнообразными критериями, как для оценивания уровня языка, так и для оценивания контента. Юниты CLIL должны отражать такую систему оценивания, если CLIL хочет сохранить доверие как одно из основных направлений образовательных программ. Суммативное или итоговое оценивание (экзамен, итоговый тест, срез и др.) выявляет результат обученности учащихся за определенный период времени. Формы и способы оценки определяет учитель. Центром в классе является учитель.

Формативное оценивание более комплексное, его основная цель – диагностическая с непосредственным влиянием на следующие шаги, предпринимаемые обучаемым. Он также является формативным и для учителя, т.к. он/она может изменить планирование и практику в

середине юнита (или даже урока) и даже после завершения работы. Формативное оценивание используется в повседневной практике (ежеурочно, ежедневно). При данном виде оценивания обязательно должна осуществляться обратная связь, обеспечивающая прогресс в обучении. Формативное оценивание помогает учителю отслеживать успеваемость в классе.

1.2 Принципы оценивания обучения по CLIL

В документе под названием “Assessment for Learning” (AfL), разработанном в 2002 году британской группой ученых, сформулированы десять принципов оценивания обучения. Среди основных:

- Обмен интенциями в обучении или знание и понимание обучаемыми целей обучения;
- Использование критериев успеха или знание и понимание обучаемыми критериев оценивания;
- Вовлечение обучаемых в самооценку и взаимооценку (*self- and peer-assessment*);
- Важность эффективной обратной связи, влияющей на самооценку учащихся и их мотивацию.

Сильной стороной формативного оценивания является то, что оно совершенствует обучение учащихся до того уровня, когда улучшается их суммативное оценивание.

Каковы основные составляющие оценивания в CLIL? Для начала необходимо ответить на три главных вопроса. Что мы оцениваем: контент, язык или и то и другое? Что важнее? Как это сделать?

Язык или контент? Контент всегда должен доминировать в CLIL с точки зрения целей обучения, даже если мы хотим изучать язык наряду с контентом.

Контент. Важно определить необходимый для оценивания аспект контента.

- Фактуальная информация (детали)
- Общее понимание (основные моменты)
- Способность умело обращаться с контентом, используя навыки мышления высокого порядка, такие как интерпретация, анализ, синтез, применение. Когнитивные способности.
- Способность исследовать тему самостоятельно и расширить знания по предмету

Как оценивать? При составлении средств оценивания, необходимо определиться, как вы будете оценивать учащихся: индивидуально и по

группам. При этом выбирайте самые прямые методы оценки с наименьшим присутствием языка. Например, задания типа *заполнить таблицу, нарисовать диаграмму или картинку, правдивые или ложные представленные утверждения, исправить неверные факты, сделать простую презентацию, связанную с визуальными материалами, ответить на вопросы по контенту с да\нет вопросами* и др.

Также существуют постоянные возможности оценивания учащихся, наряду с альтернативными видами оценивания. Необязательно создавать особый «тест», если сами задания требуют мониторинга и обеспечивают конкретные доказательства обучения. Нормальным является процесс постоянного поурочного оценивания (*an ongoing approach to assessment*) (Short, 1993).

Если структура урока трехчленная (начало, выполнение основных заданий, подведение итогов), то происходит как мониторинг понимания, так и переобучение материала (либо контента либо языка), для тех, кому это необходимо. Если цель оценивания действительно формативная, то учитель хочет контролировать понимание на всех уровнях – не только контролировать индивидуальных учащихся, но и информировать о своих действиях и будущих планах. В соответствии с принципами оценивания, не только индивидуумы могут быть оценены. Совместная работа в группах, ведение переговоров, редактирование требуют более сложного использования языка. Исследование, проведенное членами группы, также способствует совершенствованию языка и контента. Кроме того, такие формы работы как командная работа, проектная работа, самооценка затрагивают разные области оценивания.

Кто должен оценивать? Безусловно, учителя хотят оставить себе основную роль в оценивании, но есть еще и *самооценка* и *взаимооценка*. Кроме того, существуют другие факторы, влияющие на оценку:

Четкие критерии успеха позволяют учащимся прибегнуть к *взаимооценке* и *самооценке* при выполнении некоторых заданий;

Оценка может быть совместной в пределах всего класса, если учитель покажет анонимные работы и пригласит к конструктивным поправкам.

Презентации могут быть оценены разными способами: общение на основе компонентов контента, использование медиа ресурсов, эффектов для поддержания понимания и вклада каждого члена группы.

Самооценка (self-assessment) и *взаимооценка* (peer-assessment) могут быть использованы в качестве платформы для выявления комментариев о процессе обучения. При хорошей поставке этих видов оценивания, это

приведет к пониманию процесса когниции, наиболее трудному из 4C (Content, Communication, Cognition, Culture).

Культурное содержание должно добавить интерес к изучению и должно оцениваться через взаимооценку подобно тому, как это происходит для детей младшего школьного возраста (*Three stars and a wish*) или соответствующий возрасту механизм оценки (эксперт должен похвалить за три аспекта и предложить один для дальнейшего развития).

Взаимооценка ведет к лучшей самооценке. Если обучаемый успешно формулирует идеи по поводу какого-то фрагмента работы, приводит доказательства и аргументы другому обучаемому, он/она смогут лучше посмотреть на свою работу более объективно.

Таким образом, не умаляя роли учителя, основного эксперта в процессе обучения, не стоит забывать и о совместном оценивании и привлечении обучаемых к этому процессу.

Оценка контента в первом языке.

Существуют разные ситуации, при которых не желательно использовать первый язык при оценивании уроков CLIL. Тому есть несколько причин. К ним можно отнести широкое разнообразие первых языков в школе, вокабуляр или тема, используемые на уроках CLIL, могут не совпадать с родным языком обучаемых и быть незнакомым учителю - предметнику на родном языке. Основная цель уроков CLIL – это развитие способности у учащихся справляться на дополнительном языке.

Оценка языка. Как оценивать язык на ежедневной основе? Необходимо определиться с аспектом языковой компетенции, подлежащей оценке. Это может быть способность к:

- повторить изученный вокабуляр;
- действовать функционально с использованием подходящих языковых структур и форм для обсуждения и несогласия, задавать эффективные вопросы, составлять отчет с использованием подходящих языковых структур;
- слушать или читать для понимания смысла;
- представить информацию и вести эффективно дискуссию;
- демонстрировать умения рассуждать/приводить доводы на языке CLIL;
- показывать осведомленность по поводу грамматических особенностей языка.

Учителя должны точно понимать, почему они оценивают язык в противоположность контенту и как они собираются это делать.

Если мы говорим о формативном оценивании языка, то мы имеем в виду постоянную коррекцию в классе также как и оценку письменного языка в рабочих тетрадях, или устную речь при презентациях. Можно утверждать, что такая коррекция языка и оценка должна использоваться конкретно для улучшения в коммуникации контента. Если студент понимает, что это часть «реальной коррекции», т.е. изменение в использовании языка поможет в выяснении контента, то тогда есть все основания для языковой оценки. Если это коррекция языка, т.е. грамматическая или другая точность, это неизбежно приведет к остановке/затормозу в коммуникации, основанной на контенте и расстроит учащихся. Это вовсе не означает, что мы должны игнорировать ошибки учащихся и никогда не оценивать язык. Мы должны создать особые возможности для коррекции без принижения значения контента в обучении. Так называемая "*language clinic*", языковая клиника, одна из удачных форм коррекции: учитель время от времени собирает наиболее типичные ошибки, разбирает их, и объясняет, что это необходимо для дальнейшей работы по коммуникации на основе контента (communication content).

Типы заданий для оценивания (по Д. Брауну и Т. Хадсону):

- a) выбор ответа: *true-false, matching, multiple-choice*;
- b) конструирование ответа (*fill-in, short-answer, performance*);
- c) персональный опрос (*conference, portfolio, self-assessment, peer-assessment*).

Список инструментов оценивания по Д.Шорт:

- a) skill checklists;
- b) reading/writing inventories;
- c) anecdotal records;
- d) teacher observations;
- e) student self-evaluation;
- f) portfolios;
- g) performance-based tasks;
- h) essay writing;
- i) oral reports;
- j) interviews.

Что касается непрерывного языкового оценивания, то Европейский Языковой портфель (ЕЯП) предлагает широкий выбор материалов, разработанных в разных странах и полезных не только для учителей CLIL.

1.3 Самооценка и взаимооценка

Существует много причин для использования само- и взаимооценки в CLIL. С точки зрения долгосрочной перспективы, мы можем утверждать, что те учащиеся, которые понимают, что они учат и как достичь высококачественного понимания, будут показывать больший прогресс.

Взаимооценка вовлекает учащихся в диалог и показывает их понимание топика. При взаимооценке происходят переговоры между учащимися, и это ведет к лучшему пониманию материала. Хорошей самооценке способствует предварительная взаимооценка. *Self-assessment and self-evaluation*

Принципы оценивания:

- Четкие цели обучения необходимо определить до того, как вы выбрали фокус оценивания. Цели и результаты обучения должны охватывать разные области обучения в классе (такой как подход 4C), в первую очередь контент/умения, затем язык. Не забывайте интегративный характер контента и языка на уроках CLIL. Поэтому, на таких уроках не все подвергается оценке.
- Нам необходимо использовать сочетание формальной и неформальной оценки.
- Учащиеся должны быть ознакомлены с системой оценивания и критериями успешной работы (*success criteria*).
- Знания контента должны быть оценены с использованием языка, подходящего для этих целей.
- Оценка языка происходит с реальной целью в реальном контексте, могут подвергаться оценке грамматическая грамотность (*form/accuracy*), коммуникативная компетентность, беглость речи.
- При оценке устной речи, необходимо помнить о “wait time” времени ожидания, т.к. в CLIL мы спрашиваем у учащихся контент, просим их подумать, а процесс размышления требует определенного времени.
- Поддержка учителя важна в обучении. Сначала мы должны оценить, что обучаемые делают с помощью поддержки, а затем без нее.
- Студенты должны быть ответственны за свое обучение и оценивание, как в виде само-, так и взаимооценке.

Контрольные вопросы:

1. Как оценивание по методике CLIL отличается от традиционного оценивания?
2. В чем сложность оценивания по методике CLIL и какие умения необходимо развивать учителю-предметнику, работающему по методике CLIL?
3. Как вы понимаете термин «поддержка» при оценивании учеников, обучаемых по методике CLIL?

Литература:

1. Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh David (2012) - CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP. 173 p.
2. Режим доступа: <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/>

МОДУЛЬ 6
ЛЕКЦИЯ 1 (2 Ч.)
НАВСТРЕЧУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ СООБЩЕСТВУ

План лекции:

1.1 Современные средства профессионального развития учителей английского языка

1.2 Подготовка учителей к преподаванию CLIL как фактор устойчивости

1.1 Современные средства профессионального развития учителей английского языка

Изменившийся статус английского языка (*World English, English as Lingua Franca, International English, Global English, Globish*) и его роль в мире, требуют от учителя английского языка владение большим объемом информации о глобализирующем мире и процессах в нем происходящих, постоянном обновлении знаний, поддержании профессиональной компетенции. Образование на всю жизнь меняется на образования через всю жизнь. На первый план выходят профессиональное развитие (Teacher development) и профессиональное обучение (Teacher training).

Существует несколько способов «поддержания формы» учителем английского языка в наших условиях.

- Посещение уроков своих коллег, участвующих в различных конкурсах, семинарах, конференциях и т.д. К сожалению, многие учителя недооценивают этот вид повышения квалификации. Во время посещения урока своего коллеги, обязательно придут новые мысли, идеи, а значит, вы обогатите свой профессиональный багаж. Такая форма повышения квалификации не требует финансовых вложений, кроме того вы экономите время, т.к. вы можете посетить урок коллеги в свободное от занятий время.
- Посещение различных семинаров, проводимых в вашем регионе (например, в г. Павлодаре, г. Экибастузе, г. Аксу). Обычно они платные, но это прекрасная возможность пополнить ваш багаж свежими идеями и познакомиться с новыми людьми, иногда возможность рекламировать себя как специалиста.
- Посещение семинаров, проводимых ИПК, приглашение специалистов. В том числе из числа преподавателей местных вузов.
- Членство в профессиональных сообществах, Ассоциации учителей английского языка, в которых учителя делятся проблемами, задают вопросы, находят поддержку.

- Работа в творческих группах, методических объединениях, где осуществляется исследовательская, экспериментальная деятельность учителя иностранного языка.
- Участие в педагогических конкурсах, мастер-классах, форумах, фестивалях и т.п. Эта форма повышения квалификации помогает поверить в себя, в свои силы, формирует у вас SELF CONFIDENCE (самоуверенность), вы обретаете новых друзей, ощущаете поддержку коллектива, получаете незабываемые эмоции и переживания, которые способствуют вашему личностному росту.
- Использование современных методик:
- Использование информационно - коммуникационных технологий (ИКТ).
- Использование блога как среды непрерывного профессионального развития учителя (www.itspecial.ru/blog_kak_sreda_nepreryvnogo_professionalnogo-2.html)
- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;
- электронные энциклопедии и справочники;
- тренажеры и программы тестирования;
- образовательные ресурсы Интернета;
- DVD- и CD-диски с картинками и иллюстрациями;
- видео- и аудиотехника;
- научно-исследовательские работы и проекты;
- интерактивная доска;
- (M-Learning). Mobile learning или мобильное обучение – новое направление, часть дистанционного образования, такое обучение используют в качестве средств обучения мобильными беспроводными устройствами, передача знаний на мобильное устройство с использованием WAP (*Wireless Application Protocol*), или GPRS (*General Packet Radio Service*) технологий (в настоящее время еще и wi-fi (*Wireless Fidelity*, высокая точность беспроводной передачи данных) и 3G (*third generation*, технология мобильной связи 3 поколения и технология радиосвязи);
- MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), мобильное обучение (*m-learning*), компьютерные технологии обучения языку (*CALL*);
- *Touch-технологиями (Тач-технологии)*, позволяющие управлять курсором прикосновением пальца: это компьютеры, ноутбуки, айфоны.

1.2 Подготовка учителей к преподаванию CLIL, как фактор устойчивости

В девяностых годах прошлого столетия в Европе актуальным считался вопрос о распространении методики предметно-языкового

интегрированного обучения (Content Language Integrated Learning (CLIL)). Сейчас произошел существенный сдвиг в её развитии. По мнению известных британских методистов, если мы продолжаем обучать по этой методике, если она признана и принята правительствами и приветствуется школьными учителями, родителями, учащимися, если она связана с динамичным развитием общества в экономической, социальной и технологической сферах, то эта программа призвана быть устойчивой.

Как уже было сказано, CLIL поменял свой статус кво. П.Мехисто говорит о 'разрыве' или напряжении между существующей практикой и альтернативным методом обучения. Он подчеркивает необходимость продвигать и признавать ценность CLIL в образовании, подготовке учителей, ответственности заинтересованных сторон и профессионально-образовательных сообществ. CLIL должен быть встроен в различные образовательные системы. Аттестационные комиссии, администраторы программ являются ключевыми игроками образовательной системы. Реализация инновационной методики CLIL требует разработки систем оценивания, учебного планирования, которые будут не просто признавать, но и продвигать её. Дополнительная ценность методики CLIL состоит в том, что она требует краткосрочных изменений, которые окажут влияние на образование в целом.

Известные методисты утверждают, что обеспеченность педагогическими кадрами, качество преподавания по методике CLIL приведет к системному росту методики CLIL через интеграцию в различных видах образовательных систем, и что ключом к наращиванию потенциала и устойчивости является подготовка учителей. Без уделения серьезного внимания применению стратегий для подготовки профессиональных кадров, включающее в себя долгосрочные планы по повышению квалификации полиязычных учителей, качество преподавания по методике CLIL не будет устойчивым. На самом деле, плохое качество преподавания по методике CLIL приведет к тому, что мы создадим «потерянное поколение» молодых людей. Поэтому необходимы срочные меры для поддержки методики CLIL.

Подготовка учителей к преподаванию CLIL на обоих уровнях (*pre-service* и *in-service*) должна включать широкий спектр программ, адресованных различным обучающимся потребностям. Сейчас назрела потребность в создании таких программ, которые удовлетворяли бы следующим требованиям:

- программы должны носить научно-исследовательский и международный характер, быть совместными программами, чтобы общая динамичная картина в них преломлялась на местном уровне;
- они должны проходить как в традиционном формате, так и онлайн (*online*), для того, чтобы учителя могли взаимодействовать друг с другом и делиться опытом;
- программы должны концептуализировать интеграцию контента и языка на комплексной основе с использованием принципиальных подходов, существующих в методике CLIL;
- они призваны объединить учителей-предметников, учителей-языковедов, тех, кто оказывает языковую поддержку учителям на всех уровнях образования;
- программы должны быть направлены на удовлетворение потребностей учащихся на различных стадиях обучения;
- поддерживать учащихся в овладении языковой и предметной компетенциями;
- позволять учителям создавать свои собственные ресурсы и делиться ими с помощью современных цифровых устройств;
- создавать возможности для интерактивного обучения учащихся и учителей, в этих целях вовлекать их в дискурс и эффективную коммуникацию;
- программы должны быть инклюзивными и целостными в аспекте языка, включая использование более одного языка для обучения;
- для всех участников программы в отношении различных аспектов CLIL она должна быть прозрачной.

Европейские эксперты говорят о том, что существующие подходы к обучению учителей, работающих по методике CLIL, начали меняться и переходить от традиционных обучающих курсов к специализированным курсам по CLIL. Отличным примером этому служит онлайн курс, организованный Британским Советом “**Teaching English CLIL Essentials**”. Вот пример содержания этой обучающей программы.

Module 1 course content

Unit 1 CLIL aims and rationale

Unit 2 Language across the curriculum

Unit 3 Communication Skills across the Curriculum

Unit 4 Cognitive Skills across the Curriculum

Unit 5 Learning skills across the curriculum

Unit 6 Assessment unit - Principles of CLIL

Module 2 course content

Unit 1 Planning a lesson and a series of lessons

Unit 2 Language demands of subject content and accompanying tasks

Unit 3 Resources, including multi-media and visual organisers

Unit 4 Integrating technology
Unit 5 Material Selection and Adaptation
Unit 6 Activity Types
Unit 7 Classroom Language
Unit 8 Scaffolding content and language
Unit 9 Developing Learning Strategies
Unit 10 Consolidating learning and differentiation
Unit 11 Introduction to assessment
Unit 12 Types of assessment
Unit 13 Support strategies
Unit 14 Summary and assessment.

Как видим, британскими специалистами разработан подробный курс по обучению методике CLIL, начиная с вопросов планирования содержания обучения до оценивания эффективности обучения. Наша задача – привлечь как можно большее количество учителей, работающих по данной методике, к участию в этой программе.

Для тех учителей, кто уже работает или собирается работать по данной методике и владеет английским языком на уровне B1, можно рекомендовать подготовку и сдачу экзамена *Teaching Knowledge Test (TKT)*, один из модулей которого называется CLIL.

Озабоченность экспертов вызывает также тот факт, что учителям предметникам необходимо учитывать, как преподавание на иностранном языке отражается на обучении предмета. Особенно важным считается вовлечение в учебный процесс, как учителей-предметников, так и учителей иностранных языков. Все вышеперечисленные факторы требуют от учителя выхода из традиционной «зоны комфорта» и входа в более сложное и менее безопасное пространство, влияющее на уверенность учителя и формирующее чувство беспокойства в связи с новой ролью. Обучающие программы по методике CLIL должны учитывать эти аффективные элементы и строиться таким образом, чтобы воодушевлять учителей уверенно работать по инновационной методике CLIL.

Обратимся к мировому опыту по проверке качества обучения по CLIL. В Нидерландах разработали аккредитационную модель, по которой национальные агентства по языкам контролируют качество обучения по методике CLIL через посещения занятий и сертификацию. Проверяющая группа, в состав которой входят национальные эксперты по CLIL, работники образования, ученые и эксперты в области интернационализации, руководствуется в своей деятельности Национальным (Dutch CLIL) Стандартом по обеспечению качества обучения. Школы проходят аккредитацию при условии выполнения требований, заложенных в Стандарте, среди которых выявление уровня лингвистической компетенции учителей и учащихся. Среди фундаментальных показателей качества можно назвать языковую

компетенцию учителя, планирование, мониторинг и оценивание работы, направленной на прогресс учащегося за определенный период времени.

Отмечается, что если в стране есть учреждения с высококачественной программой подготовки по CLIL, то они должны быть готовы обмениваться опытом использования различных технологий, таких как онлайн общение, видеосеть и цифровой банк для совместных материалов. В переходный период (для Европы) от текущей подготовки кадров до подготовки кадров для CLIL, приоритетной задачей является наличие релевантных обучающих программ по CLIL.

Что касается нашей страны, то мы находимся на пути поиска эффективных программ по CLIL, и европейский опыт поможет нам в развитии и распространении этой методики.

Безусловно, говоря об устойчивости программ обучения по CLIL, нельзя не затронуть вопрос финансирования. В мире по-разному решается этот вопрос. С одной стороны, в некоторых странах оказывается мощная поддержка в обучении учителей, с другой – учителя оставлены один на один с этой проблемой. Достижение баланса между инициативами, исходящими с макроуровня и развитием инициатив на микроуровне ведет к вопросам устойчивости в образовании.

Контрольные вопросы:

1. Какие формы повышения квалификации доступны вам в вашей школе, городе, регионе? Занимаетесь ли вы самообразованием, саморазвитием (self-development)? Если да, то в каких формах?

2. Как часто, на ваш взгляд, необходимо проходить курсы повышения квалификации учителю иностранного языка и почему?

3. Как вы понимаете термин «обучение через всю жизнь» (life-long learning)?

Литература:

1. Do Coyle, Philip Hood, David Marsh CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP, 2012. 173 p.

2. Mehisto P. CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL; International CLIL Research Journal, [Online] Available at: <http://www.icrj.edu/index.php?vol=11&page=75> [Accessed 29 June 2009]

3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.teachingenglish.org.uk/clil?page=0%2C1>

ГЛОССАРИЙ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ НА ЭКЗАМЕНЕ ТКТ CLIL

CLIL: Content and Language Integrated Learning

‘CLIL is defined as an approach in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint role.’ (Marsh in Coyle, 2006: 1)

Acronyms associated with CLIL

CLIL: Content and Language Integrated Learning. There are different contexts:

Monolingual: Students in home country learning a subject through CLIL. Some students may be non-native speakers. (France)

Bilingual: students learning curricular subjects in a second or foreign language (The Netherlands)

Multilingual: students learning subjects in three or more languages (Basque Country, Cataluña)

Plurilingual: students learn several languages, one or more of which may be through CLIL. (Australia)

CBI: Content based instruction (US) Non-native speakers (often from minority language groups) learning a second language to enable them to integrate in mainstream classes

EAL: English as an Additional Language (UK and British Schools overseas). Learning and facilitating learning of the curriculum for learners whose first language is not English.

ILTLP: Intercultural Language Teaching and Learning in Practice. Learning parts of the curriculum through different languages to develop an understanding of one’s own culture in relation to other cultures. (Australia)

LAC: Languages Across the Curriculum refers to the study and use of languages throughout the curriculum. Its purpose is to prepare students for the cross-cultural and multilingual demands of a global society. LAC is appropriate at all levels of education.

L1: first language

L2: in CLIL, L2 often denotes the language of instruction

CLIL terms

additional language: used to refer to any language other than the first language

exposure: the percentage of CLIL teaching in a curriculum in a school year

Low = 5-15% Medium = 15-50% High = 50%+

home language: (Main) language used in the home. Sometimes referred to as ‘primary’ language

immersion: programmes where most or all of subject content is taught through a second language (originating and often associated with Canada)

Common to all models of immersion are key factors: intensity, time and exposure. immersion programmes are described as early (pre-school or start of education at 5- 6), delayed (8- 14 years old) or late (14+ and adults) Johnstone, R.M. (2008)

language demands: the language abilities which a learner needs in order to be able to use a language for learning in a given subject, subject lesson or using a given subject textbook. Lessons, subjects, textbooks, information technology therefore make language demands on learners. Learners need to fulfil those language demands (possess the requisite language abilities) in order to learn the respective subject concepts

language demands analysis: The analysis which a subject (or language) teacher makes of the language demands which a given subject lesson or textbook etc will make on a class. Part of lesson planning in CLIL. On the basis of this analysis a teacher can decide where in a given lesson a learner will need language support

language needs: the language needs which specific learners in any group have with respect to a given subject, lesson, textbook or website. A subject lesson therefore makes language demands on a whole class; whereas individuals in the class have individual language needs with respect to those demands.

language showers: Regular, short, continuous exposure to CLIL delivered in the target language for 15 or 30 minutes several times a week. They are associated with Primary schools and usually taught in one subject area.

learners: CLIL covers primary, secondary and tertiary contexts. Learners, rather than students or pupils, best describes this age range.

majority language: the main language used in the surrounding social environment. This is usually the national language.

medium of instruction: language used as medium for school learning

partial immersion: usually 50 -60% of curriculum subjects taught in target language (regions of Spain, The Netherlands, Gaelic in Scotland)

target language: Language used in CLIL. This could be a second, third, fourth or even fifth language for some learners.

trans-linguaging: when more than one language is used in the CLIL classroom

Knowledge of CLIL and principles of CLIL

Aims and rationale

The 4Cs: Content, Communication, Cognition, Culture (Used by Do Coyle to describe a CLIL approach) are considered to be a useful guide to define the teaching aims and learning outcomes in CLIL. Culture is also linked to citizenship and to ‘Community’ (Mehisto, Marsh and Frigols)

Content: Curricular subjects apart from languages can be taught through the target language. These include: Art, Citizenship, Classics, Design Technology, Economics, Environmental Studies, Geography, History, Information Computer Technology (ICT), Literacy, Maths, Music, Physical Education (PE) Philosophy, Politics, Religious education (RE) Science, Social Science.

Communication: Learners are encouraged to produce the language of the subject orally as well as in writing and to participate in meaningful interaction. Peer feedback is valued. One of the main CLIL aims is to increase student talking time (STT) and reduce teacher talking time (TTT).

Cognition: CLIL is said to promote cognitive skills which challenge learners. In addition to concrete thinking skills such as remembering, identifying comparing, contrasting and defining, those needed for academic, abstract thinking are also developed: reasoning, creative thinking and evaluating. One of the leading researchers in bilingual education, Jim Cummins, distinguishes between **BICS** and **CALP**.

BICS Basic Interpersonal Communication Skills. Language development for social intercourse. In Jim Cummins' research with immigrant pupils in Canada, most students were found to achieve BICS after two or three years of education in the majority language. Language events are context-embedded (those which are used in everyday conversation with visual contextual support). Tasks associated with BICS are usually comprehensible and less demanding. Cognitive processes are linked to BICS – identify specific information, name, match and sort objects into sets.

CALP Cognitive Academic Language Proficiency: Language development for academic learning. Cummins observed that it takes seven to eight years for L2 students to attain a level of English suitable for academic school study. Language events are context reduced (little support) and cognitively demanding. Meaning is accessed primarily through the language e.g. listening to lectures on abstract topics, writing essays and learners require control over the use of grammar and vocabulary. Language is more abstract and less personal. Cognitive processes linked to CALP are identify criteria, justify opinions, form hypotheses and interpret evidence.

Content-based language teaching: Foreign language teachers import curricular content into language lessons and use it as a motivator for language learning

Culture/ Citizenship/ Community: The 4th 'C'. Learners are encouraged to think of themselves as part of a larger group in society and to be aware of how others live and learn.

Comparison of foreign language teaching and CLIL

Table 1: Primary foreign language teaching and subject teaching in FL compared Key Features	Foreign language teaching		Subject teaching in FL (CLIL)
	Conventional FL teaching		Content-based language teaching
Priority in planning	Language	Language	Subject
Taught by:	Language or class teacher	Language or class teacher	Class teacher
Assessed as:	Language	Language	Subject
Viewed as:	Language teaching	Language teaching	Subject teaching
Materials	Language	Language/subject	Subject
Syllabus	Language syllabus: general purposes	Language syllabus: CALP	Content syllabus and CALP
Methodology	FLT methodology	Language-supportive teaching	Language-supportive subject-teaching desirable

Language Across the Curriculum

Chunks: words, groups of words or formulaic units which are context bound and which learners use to build language often without explicit study.

Content- obligatory language: language needed for subject matter mastery in the mainstream classroom. This language may be the primary focus of second language lessons.

(adapted from Met, M. 1994 *Teaching Content through a Second Language* Cambridge CUP)

Functional language: In CLIL, academic language used by learners in classroom communication to express or understand curricular concepts. Examples include: agreeing or disagreeing; asking questions; clarifying what has been said; comparing and contrasting; demonstrating, describing cause and effect; describing a process; explaining a point of view; evaluating work (self and others), expressing ideas; generalising; giving examples; giving information; hypothesizing; instructing; interpreting data; persuading; predicting and justifying predictions; presenting solutions; presenting work; suggesting

General academic language: Language which is not very common in social intercourse, common in school and academic settings, but not specific to subjects; it is often used across subjects. Examples are the use of passive forms.

Keywords, Specialist vocabulary: Words used for denoting concepts in specific curriculum subjects. See also 'content-obligatory' language.

Subject-specific language: Language which is largely specific to a subject; often contains items which are infrequent (except within the subject) and have a narrow meaning. Examples from Geography are igneous, metamorphic and sedimentary rocks.

• **Communication across the curriculum**

Code switching: Moving between first and target language while teaching and learning

Closed questions: Questions which require fixed responses such as, yes/no or answers to when? where? which? who? how many? how often? These questions usually encourage correct answers.

Open questions: questions which enable learners to respond as they wish. They have no pre-scripted reply. Examples include, how do you know....? Why do you think....? What is the evidence...?

Oracy: Competence in listening and speaking skills throughout the curriculum.

Response partners: a means of peer feedback. Learners comment on their partner's work according to criteria decided before the work is done.

Transfer: The ability to apply an idea or a skill that has been learnt in one context and use it in a different context

• **Cognitive Skills Across the Curriculum:**

Cognition: the mental operations involved in thinking

Thinking Skills: used in a teaching approach which emphasises the processes of thinking and learning in a range of contexts. The list of thinking skills in the English National Curriculum is similar to many such lists: information-processing, reasoning, enquiry, creative thinking and evaluation. Fisher, R categorises thinking skills into higher and lower order (*see entries below*)

Information-processing skills: enable learners to-

Find and collect relevant information

Organise information

Sort / classify/ sequence information

Compare /contrast information

Identify and analyse relationships

Represent or communicate information

Classroom Language:

Use of concrete questions to recall information, to check understanding, to revise learning.

Examples: dates, events, places, vocabulary, key ideas, parts of diagram, 5Ws (what, when, where, which, who and how many?)

Reasoning skills: enable learners to-

Give reasons for opinions / actions

Infer from observations, facts, experience

Make conclusions

Argue or explain a point of view

Make informed judgments/decisions from evidence

Use precise language to explain what they think

Explain cause and effect

Classroom Language

Use of analytic questions

Examples: Why do you think this? Why did they do this? What are the reasons? How can you explain this? What is the evidence?

Enquiry skills: enable learners to-

Ask relevant questions

Define problems

Plan what to do and how to research

Predict outcomes

Anticipate consequences

Test conclusions

Improve ideas

Classroom Language

Use of language to investigate patterns, rules and conventions

Examples: What more do we need to find out? What is the idea behind this? How will we plan the web search? What could happen if we do this? How can we test the results? How can we improve it next time?

Creative thinking skills: enable learners to-

Generate ideas

Develop ideas

Imagine or hypothesise

Apply imagination

Looking for innovative solutions

Think of alternative outcomes

Classroom Language

Use of language to explore and invent patterns and connections in order to suppose, pretend and adopt roles. Use of language for precision, accuracy, conciseness and objectivity is also important.

Examples: What will you do if....? What would you do if....? What do you think they would they have done if...? If you were a scientist, what would you say? How would you act in this situation?

Evaluation skills: enable learners to-

Judge the value of what they hear, say, read, write and do

Develop evaluation criteria for judging the value of their own and others' work or ideas

Apply evaluation criteria

Have confidence in their judgments

Make recommendations

7Use of language to analyse, conceptualise and become critically aware.

Examples: What are the benefits of this design? Are these instructions clear? How useful is the new system? Does the data give the information we need? What would you change? What should they move?

Examples of thinking skills:

- **classify:** How many classes of X are there? To put things into particular groups according to the features that they have (e.g. birds, fish and insects). Associated verbs: classify; categorise; decide which group; put into
- **combine:** To put parts into a whole. Identifying patterns, factors or elements which can make up a whole unit. For example, planets, asteroids and comets combine to make up the solar system.
- **compare and contrast:** What is X and what is not X? To look for similarities and differences. Associated verbs: compare; contrast; distinguish; investigate)
- **creative thinking:** What if....? To produce imaginative new ideas or thoughts. Associated verbs: imagine; build; change; compose; design; invent; make up; plan; produce; suppose
- **divide:** What does X belong to? divide; separate; share; sort
- **evaluate:** What do you think about X? To assess value and make choices and recommendations. Associated verbs: assess; give opinion; judge; rate; prove; what's the value of..?
- **reason:** Why X? What causes X? What comes as a result of X? What justifies X to do Y? choose; conclude; decide; explain; justify; recommend; solve
- **remember:** list; name; recall; recite; recognise; relate spell; state; tell

Concept maps: Diagrams which help learners organise information such as using a grid of similarities and differences to compare and contrast or using lines and arrows to indicate and link cause, effect relationships. (see examples on page xx)

Concept Mapping / Mind Mapping : Representing information in diagram form where key words are linked by lines. The lines are then labelled to express the relationship between the words.

Enquiry: A systematic process for answering questions and solving problems after gathering evidence through observation, analysis and reflection.

Higher-order thinking (HOTS): Analysis, synthesis and evaluation, abstract thinking involving open ended talk.

Lower-order thinking skills (LOTS): Information processing. Usually involves closed answers.

Making associations: Making links or connections between two or more objects, people, places etc to encourage learning.

Match: Show a relationship between two or more things

Rank: Put things in a position of hierarchy according to order of importance, success, size

Sequence: Put things next to one another. For example, put things in a chronological order, numerical order or alphabetical order

Synthesis: Combining separate thoughts into a whole; reasoning from the general to the particular or from the simple to complex. Examples: discuss ‘what if’ situations and create new ideas.

Planning, Teaching and Assessing

Lesson Preparation

Activating Prior / Previous Knowledge: encouraging learners to produce language or ideas about a subject before it is taught using knowledge learned previously

(e.g. Tell me six words connected with ‘electricity’. Think of three sources of electricity)

Brainstorm: a technique to encourage learners to produce ideas quickly without critical examination or evaluation

(e.g. in pairs, you have two minutes to write down all the words you know about spiders)

Cloze: text or parts of texts with some words deleted at regular intervals. For example every fifth, seventh, Useful for encouraging predicting skills.

Display questions: questions designed for students to display their learning. They can also provide a framework for logical thinking. Examples are: What are these called? What are they used for?

Genres: text types which learners meet in the school curriculum and which have specific social purposes, particular overall structures and specific linguistic features shared by particular cultures. Every genre has a number of characteristics which make it different from other genres. Genre forms include: advertisement, argument, article, autobiography, biography,

description, discussion, essay, explanation, instruction, letters, narrative (to deal with problematic or unusual events) notices, persuasion, poem, process, proposal, recount (to retell events, not necessarily in chronological order), report, review, song.

(Adapted from Gibbons, P. 2002 *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth NH: Heinemann)

Genre-based teaching: a process approach to writing which helps learners develop an awareness of how lexical and grammatical patterns are organized to express meaning. It enables teachers to identify the kinds of texts learners need to write, to see how texts are related to contexts, to see texts have a social purpose and to encourage the integration of grammar, content and function. There are several stages in the genre process: a lead-in to activate prior knowledge; modeling the text so learners see the overall structure; joint construction when teachers and learners cooperate to write a text similar to the one modeled – the process of writing and the product are both important; independent writing when learners write their own texts; finally, further examples of the genre are looked at. This process is a cycle.

ICT/ IT: (Information, (Communication) Technology) the use of computers to enable learners to improve information-processing skills, to explore ideas, to solve problems, to access and

Lesson Delivery

Differentiation: Making provision for learners with different learning needs. For the least advanced pupils, provision may be in the form of modified input, such as simplified texts or additional visual support. It may also be modified output, such as answering fewer questions. For the most advanced pupils, differentiation encourages strategies such as checking work, supporting peers and completing extension activities.

Display questions: questions designed for students to display their learning. They can also provide a framework for logical thinking. Examples are: What are these called? What are they used for?

Enquiry Learning: A teaching strategy designed to develop learning through systematic gathering of observation and investigation.

Higher order talk / questioning: questions to encourage analytic, creative and conceptual thinking (Why? What is the evidence? What more is there to find out? How can it be improved? How can we assess this?)

Lower order talk /questioning: concrete/ literal questions to check knowledge and comprehension (when / where/ who / what?)

Language support: The provision of forms of support in a given lesson in order to help learners meet the language demands of the lesson. Language support may take several forms: e.g. the use of task types for supporting listening, speaking, reading and writing within the subject; the use of visuals;

the use of a highly comprehensible teacher talking style; the use of L1 by teachers and learners, the use of varied forms of interaction.

Management questions: questions which are used to control and organize the class. They have a similar function to commands. Examples include, 'Could you stop talking please?' 'Can you work in pairs now?'

Pyramid Discussion

A negotiating task to encourage talk. Learners, individually, select about half of the vocabulary items or ideas connected with a topic. They then work with a partner to agree on the same selection of items or ideas. An option is then to put pairs into groups to negotiate and agree on the selection.

Revisiting Language: presenting previously taught language in a different context, using different stimuli or with different media in order to encourage learner production of content and language.

Scaffolding: a term originally used by Bruner to refer to teacher talk that supports pupils in carrying out activities and helps them to solve problems.

Examples include making pupils interested in a task, simplifying the task by breaking it down into smaller steps, keeping pupils focused on completing the task by reminding them of what the goal was, pointing out what is important to do or showing other ways of doing tasks, demonstrating an idealized version of the task. The definition of scaffolding also includes support strategies for writing. Examples are the use of substitution tables and writing frames. Scaffolding is applicable to language learning as well as the formation of ideas and task completion. (adapted from: Cameron, L. 2001 *Teaching Languages to Young Learners* Cambridge: Cambridge University Press) **and** (Wood, D. 1988 in Capel S. M. Leask and T. Turner 1999 *Learning to Teach in the Secondary School*. London: Routledge)

Sentence builder: writing a letter, word or phrase for learners to complete in order to create sentences. This encourages learners to think of alternatives. A technique often used in ICT programs.

Use of L1: L1 used by learners or teachers within L2-medium lessons, to overcome short-term problems in L2-medium teaching and learning.

In some CLIL contexts, use of L1 helps learners focus on similarities and differences between the target language and mother tongue. L1 is often used by learners during 'off task' work. Examples include expressing problems, worries, resolving conflict. Learners might use L1 at the start of lessons when teachers activate prior knowledge. Teachers then translate responses. Occasionally, L1 is used to explain a concept when learners find it difficult to understand in the target language. L1 can also be used in groupwork and pairwork where learners need in-depth discussion of a concept and do not have the L2 skills to do this.

Wait time: Teachers wait for several seconds rather than expect an immediate response to their questions.

Assessment

Accommodation: additional support mechanisms for learners who need to access the content or to demonstrate what they know.

‘Can do’ statements: indicate to students what they are expected to do by the end of a unit, module or course. (e.g. can organize factual information / can describe a process)

Modifications to the test: assessment in L1, text change in vocabulary, modification of linguistic complexity, addition of visual support, use of glossaries in L1, use of target language glossary, linguistic modifications of test instructions, additional example items / tasks

Modifications to the test procedure: extra assessment time, breaks during testing, administration over several sessions, oral instructions in L1, small group administration, use of dictionaries, reading aloud rubrics in target language, answers written directly in test booklet, instructions read aloud and explained.

Performance Assessment: systematic observation of classroom performance to assess learners using language for real purposes and checking performance against criteria. Did they achieve the purpose of the task?

Performance criteria: the observable characteristics of performance a learner must achieve (e.g. uses appropriate vocabulary / takes turns during discussion)

Portfolio assessment: a presentation of samples of learners’ work collected over a period of time which might include written work, illustrations, project materials etc. It is a record of achievement over time with samples of work chosen to reflect learning outcomes and course content. Teachers and, or peers give feedback then work is reviewed. Finished work often receives a final grade.

(adapted from McKay, P (2006) *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University)

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

CLIL TEACHER PROFILE

1. FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
SPEAKING	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.		I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions.		I can present clear, detailed descriptions of complex subjects.	
INTERACTING	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say.		I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken.		I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions.	
LISTENING	I can understand everyday expressions dealing with simple and concrete everyday needs, in clear, slow and repeated speech.		I can guess the meaning of occasional unknown words from the context and understand sentence meaning if the topic discussed is familiar.		I can keep up with an animated conversation between native speakers.	
READING	I can understand the general idea of simple informational texts and short simple descriptions, especially if they contain pictures which help to explain the text.		I can find and understand general information I need in everyday material, such as letters, brochures and short official documents.		I can understand in detail long, complex instructions on a new machine or procedure even outside my own area of speciality if I can reread difficult sections.	

WRITING	I can give short, basic descriptions of events and activities. I can write very simple personal letters expressing thanks and apology.	I can write very brief reports, which pass on routine factual information and state reasons for actions.	I can develop an argument systematically, giving appropriate emphasis to significant points, and presenting relevant supporting detail.
---------	--	--	---

SEE SELF-ASSESSMENT INDICATORS IN THE *EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO* at:

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/assessment_grid_english.doc

FOR MORE DETAILED INFORMATION SEE *THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES* AT:
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

2. FOREIGN LANGUAGE LEARNING COMPETENCE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
METHODS	I know the most relevant methods and classroom techniques to learn a FL		I can use techniques from different methods in my lessons. I adopt a humanistic approach in my lessons.		I promote students' autonomy in learning. I take into account students' feelings and emotions.	
STRATEGIES	I know a wide range of learning strategies to develop communicative skills. I promote the use of communication strategies.		I introduce activities to help students develop learning strategies. I have developed strategies of autonomous learning and study skills that can also be fostered in students.		We use self-evaluation questionnaires at the end of each task. I have developed independent language learning strategies that can transfer to students	
MATERIALS	I pay special attention to the cultural content that the textbook provides. I introduce some additional materials.		In addition to the textbook we use authentic materials from a variety of sources. I introduce cross-curricular topics in my		I bring to class a wide range of cultural materials. We celebrate most of British and American festivals	

		lessons. Students also provide their own materials.	
ROLES	We follow the activities and adopt the roles introduced by the textbook. I promote students' active role.	I introduce pair-work in almost every lesson. Students work in groups at least once a week. Students present their final tasks at the end of each unit.	I promote learner autonomy. Students work at home and in class. They participate and take decisions on curriculum planning.
MOTIVATION	I take into account students' opinions when planning my lessons. I adapt my teaching to students' interests and needs.	I allow my students select some of the materials we use in class. I relate teaching materials and activities to students' real life. My lessons are well structured.	I introduce topics that help students understand and sympathise with the foreign culture. I provide updated information about the foreign country.
CLIL	*H33 I am aware of the advantages of the CLIL approach.	I introduce some CLIL teaching in my lessons. I search for CLIL materials.	I work jointly with a subject teacher. Most of my lessons follow a CLIL approach.

3. THE EDUCATIONAL CONTEXT COMPETENCE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
EU	I know the European Common Framework of Reference for Languages (ECF R). I promote respect for the diversity of cultures and languages. I promote the advantages of learning a FL.		I take ECFR as a reference to plan my lessons. I have built up professional contacts with colleagues and institutions abroad to exchange ideas, materials, people I have introduced the notion of European Citizenship in my lessons.		I have introduced my students to the Language Portfolio. I promote social and cultural values.	

NATIONAL	I know the Spanish National Curriculum. I understand all the procedures described in the curriculum.	I follow the guidelines for FL teaching. I am able to apply the National Curriculum in my teaching context.	I evaluate my students against the National standards. I plan my teaching according to the results.
REGIONAL	I know the FL Curriculum in Andalucía. I know the relevant and distinctive features of the FL curriculum.	I am aware of my students' social and cultural context and its implications to their learning.	I check that all my FL teaching is done accordingly.
SCHOOL	I know the school ethos and context. I know the School Project and the FL Curriculum elaborated by the FL Department.	I check my students' FL competence at the start of the year. I use interpersonal and communicational skills in teamwork and networking.	I collaborate with other teachers to include cross-curricular content in our teaching and to evaluate the implementation of the school project.

4. CLASSWORK PLANNING COMPETENCE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
AIMS	I plan my lessons according to the FL curriculum. I know how to combine appropriate and realistic subject and FL objectives.		I am able to adapt the general aims to the school context and my own students. I collaborate with the other members of the Department.		I start the year with a needs analysis in order to decide aims and objectives. I can modify subject and FL aims accordingly.	
CONTENT	I am able to select the most appropriate cultural content according to the school context. I can adopt a communicative approach to subject teaching. (method)		I currently work with other teachers to include cross-curricular content in our teaching. I share my ideas with other members of the English Department.		My students participate in the content selection process. I use specialised FL vocabulary to teach subject content.	

MATERIAL	I can do a critical selection of materials. I can select CLIL material suitable for my lessons on the Internet.	I can select authentic material in the FL from a wide variety of sources. I can select subject material in FL appropriate for my students.	I select subject material in FL according to my students' interest. I modify subject material in FL to adapt it to my teaching context.
TASKS	I always include a final task/project in my units of work. I ensure that this is feasible for my students.	I grade and sequence activities by keeping a balance of enabling and communicative tasks. I include activities to promote positive values.	I plan activities in FL combining elements from different cultures.
EVALUATION	I take into account the National Curriculum evaluation criteria when I plan my units of work. I ensure that appropriate tools are included	In the English Department we agree on common criteria and tools for each level. I use appropriate software to ensure that students are assessed against all the standards.	Critical evaluation of teaching materials.

5. CLASSROOM TALK COMPETENCE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
PRESENTATIONS	I present the task in a very simple and clear way. I explain the grammar points in the FL content according to my students' level.		I give examples to illustrate the main points. I provide opportunities for the students to solve their questions.		I use analogies to compare things in FL and students' mother tongue.	
INTERACTION & QUESTIONING	Students know when they are allowed to ask questions. They raise their hands and speak in turns. I check that they		I ensure a relaxing atmosphere so that students are willing to participate in class. They know when and how interact, ask		Students have a respectful attitude toward their classmates. I make use of questions to help them develop thinking skills. I	

	are given plenty of opportunities to participate in class.	questions or work individually. I can develop classroom talk techniques in FL.	adopt a communicative approach to increase students' participation.
PRACTICE	I check that students have enough time to complete the tasks. I control that noise is kept to a minimum.	I move around and help students with their tasks. I encourage them to solve the problems and ensure that they finish in time.	I promote co-operative FL and subject learning.
FEEDBACK	I personally correct all the mistakes instantly. I act as a foreign language model for my students.	When the focus is on meaning I wait to the end of the activity to correct the mistakes. Peer correction is encouraged. I always give students positive feedback.	We use a code system to identify errors for self-correction. I encourage students to learn from their errors.

6. CLASSROOM MANAGEMENT COMPETENCE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
INSTRUCTIONS	I know all the legal documents on discipline and behaviour. I am able to address the whole group and call them to order. Students listen to me when I speak.		I give simple and clear instructions on classroom routines in both English and Spanish. I adapt my speech to students' level. I can sort out conflicts in class.		Students know all the class routines and I only give them new instructions in English. I can prevent most of the disruption in class, sometimes with just a look or a move.	
GROUPING	Students sit individually and seldom work in pairs or groups. When they do, they get back to their individual position once the activity is over.		Students often work in pairs. They control the time and keep their noise to a minimum. I organise the grouping for each activity according to students' FL level and they follow my instructions quietly.		Students change their grouping in a quick and quiet way without disruption. They know when and how to move and do it efficiently at my signal.	

TRANSITIONS	Students know basic routines in class and when they don't, they listen carefully to the instructions. They feel comfortable in class.	Students are familiar with the phases of presentation, practice and putting things in common.	I often introduce something unexpected during the lessons so that students keep focused on their tasks.
PACE	I control the lesson timing and I know how to chain activities to keep students' motivation in class. I can adapt the activities to students' pace.	I use homework to adjust the timing and always have some extra activities just in case that they are needed.	I can modify the plan according to the situation.

7. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) COMPETENCE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CDS & DVDS	I usually play the textbook CDs in class. I also use songs and video clips to complement the content of the unit. I select the materials according to their cultural interest.		Aural comprehension is a very important part in every lesson. I select oral texts according to students' interests.		I often use film sequences to motivate students.	
COMPUTERS	I use Office Tools for personal organization. I search and find useful materials for my lessons on the Internet.		We use the computers in class to search the Internet and find relevant information to complete a task.		I encourage students to use the computer as a source of information and as a tool to elaborate final products.	

SMART BOARD	I sometimes use the smart board to present cultural topics. I generally use free software and visit educational websites on the Internet.	We use the smart board everyday to do activities in class. I often use it to present crosscurricular and cultural content.	I use updated software and encourage students to bring in their favourite sites. My students always do their final task presentation on the smart board.
-------------	---	--	--

8. EVALUATION COMPETENCE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
STUDENTS' ASSESSMENT	I design and administer tests to decide the level of achievement of the objectives. I also use observation sheets to assess students against the standards.		I know the advantages of different assessment methods and procedures.		I monitor all the results and decide when I get enough information as to evaluate all the curriculum criteria. I check tests validity and reliability.	
STUDENTS' PROGRESSION	I check my students' progress in class every day. I also take notes of their behavior in class, their participation and effort.		I keep students' fact files with their progression and inform their tutors when I detect learning difficulties. I keep my students informed of their progression and give them opportunities to express their opinions.		I use all the information I gather from my students to plan future action or modify my teaching plans accordingly. I promote a positive attitude to language learning by highlighting their achievements.	

SELF EVALUATION	I encourage students to think about their progression in learning. I also think about my own teaching and how to improve.	I administer students' self-evaluation questionnaires. I always explain what I expect from them at the beginning of each unit. I keep a record of my own teaching.	I introduce the Language Portfolio to my students.
PROGRAM EVALUATION	I check that my teaching approach corresponds to the CLIL approach in my school.	I use valid tools for program evaluation	I check that my teaching materials are adapted to the National Curriculum.

9. CLIL GROUP WORK SELF-EVALUATION SHEET

Name			
Date.....			
Names of other members of your group.....			
Project title.....			
	Content	Language	Other
1. Who worked the hardest in your group on content and language or other aspects of this task in this lesson, or did you all contribute equally? If so, what did each group member do?			
2. What did you personally do well in this lesson, regarding content and language or other aspects of the task? What did the group do well in this lesson?			
3. Say what aspects of the task you personally didn't do well and would like to improve on next lesson.			
4. Say what aspects of the task the group didn't do well and would like to improve on next lesson.			
5. How have you divided the tasks between you to prepare for next lesson? Say who is doing what.			

6. Are you on schedule with your plan? Explain where you are with your planning.			
7. Make an estimate of the time you personally spent on the project outside the lesson (between this and the previous lesson).			
	_____ minutes	_____ minutes	_____ minutes
<i>From CLIL Activities © Cambridge University Press 2012 PHOTOCOPIABLE</i>			

10. PEER ASSESSMENT

Power Point	Beginning	Developing	Accomplished	Excellent
General aspects of slides	Disorganized and difficult to follow	Organized but difficult to follow	Disorganized but easy to follow	Organized and easy to follow
Pictures and graphics	Small and impossible to understand	Big but difficult to understand	Small but easy to understand	Big and easy to understand
Texts	Small and impossible to understand	Big but difficult to understand	Small but easy to understand	Big and easy to understand
Content	Does not cover all appropriate topics	Covers some of the appropriate topics	Covers most of the appropriate topics	All topics are covered. Also interesting facts.
Speech	Beginning	Developing	Accomplished	Excellent
Matching between speech and images	Speech has nothing to do with slides	Speech is substantially different from slides	Only a few items of the speech are not reflected in the slides	Speech and slides match perfectly
Language	Many pronunciation and grammatical errors	A few errors	Only one or two errors	Pronunciation and grammar are perfect
Communication	The speech is read all the time	The speech is read most of the time	The speech is read sometimes	The speech is not read
Timing between team members	Only one member speaks	One member speaks most of the time	One member speaks more than the other	The two members share speech equally

Adapted from Alberich, 2007 from D.Coyle, Philip Hood and David Marsh Content Language Integrated Learning, 2010

11. PROFESSIONAL DEVELOPMENT COMPETENCE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ACTION RESEARCH	I am able to identify a particular teaching issue, gather information about it, develop a plan of action, evaluate the results and discuss them with colleagues.		I have developed an open-minded attitude to educational research. I am keen to incorporate research into my teaching.		I use peer observation and peer review to develop teamwork skills, cooperation with colleagues and practical analysis of my own teaching.	
REFLECTIVE PRACTITIONER	I monitor my language competence and follow guidelines to enhance it. I monitor my subject knowledge and skills according to the school CLIL teaching demands		I have developed a critical approach to teaching and learning. I can apply systematic methods and strategies for assessing teaching effectiveness.		I have acquired independent language learning strategies I understand that teaching and learning are life-long processes.	

12. PORTFOLIO OF EVALUATION MEASURES

Evaluation element	Subjects	Nature of data	Method of analysis
Performance evidence	Learners	Testing which is commensurate with national methods and expectations	Statistical, comparative
		Informal assessment within teaching programmes	Criterion-referenced
		Portfolios of work	Criterion-referenced, Comparative with work in L1
		Summary, predictive and value-added data	Statistical, comparative
Affective evidence	Learners (and potentially also their families)	Questionnaires	Statistical and qualitative for open-ended questions
		Interviews (group and individual)	Qualitative
		Motivational evidence (take up)	Statistical

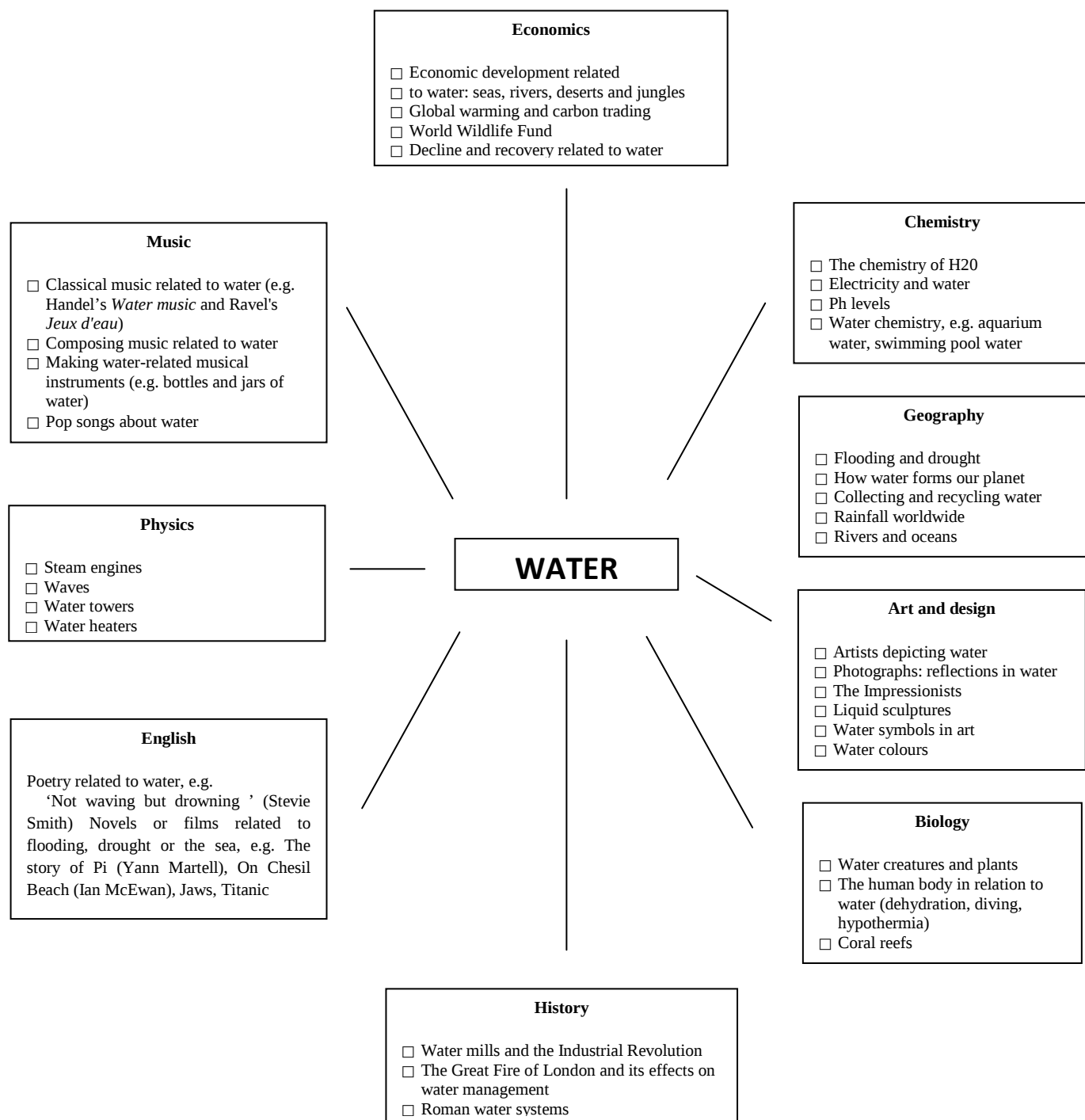
	Teachers	Questionnaires	Statistical and qualitative for open-ended questions
		Interviews (individual)	Qualitative
Process evidence	Learners	Transcripts of verbal reports arising from individual think-aloud or paired/group tasks	Qualitative/coded interaction/discourse analysis
Materials and task evidence	Materials and tasks	Materials analysis Task analysis	Qualitative/coded by theoretically underpinned criteria / discourse analysis

from D.Coyle, Philip Hood and David Marsh Content Language Integrated Learning, 2010

References

1. David Nunan & Carole LAMB (1996): The Self-directed Teacher. Managing the Learning Process. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Alex Moore (2004): Becoming An Effective Teacher. Dominant Discourses in teaching and Teacher Education. London: Routledge Falmer.
3. Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine KRIZA & William Mcevoy (2004): European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. University of Southampton. Available online at <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/>.

Приложение 2 CLIL Activities



QUESTIONS AND TASKS FOR CLIL ACCORDING TO BLOOM'S NEW TAXONOMY

Skill	Question	Words	Examples of tasks and questions
Remembering	Can learners remember?	tell, recall, repeat, list	☐ Tell me what Pythagoras' theorem is. ☐ Identify five characteristics of a living
Understanding	Can learners explain?	describe, explain, paraphrase	☐ Tell me what you observed during the experiment and explain why that happened. ☐ Describe Mary Queen of Scots' character.
Applying	Can learners use the information in another situation?	demonstrate, dramatize, illustrate	☐ How can you interpret these graphs about AIDS? What do they mean? ☐ Make a brochure to inform teenagers and give them some advice about
Analysing	Can learners break the information into parts and see relationships?	compare, contrast, criticize, test	☐ Compare plastics with polymers in this Venn diagram. ☐ What is the relationship between oil production
Evaluating	Can learners justify a position?	argue, judge, evaluate	☐ Design a questionnaire for our class to evaluate and assess our work during the project. ☐ Select and explain the most important improvements which you
Creating	Can learners create new products?	constructs, create, design	☐ Create a lighting circuit for a greenhouse which comes on at sunset and goes off at sunrise ☐ Compose eight bars of a melody with the same rhythm as the one we are studying

From CLIL Activities © Cambridge University Press 2012
PHOTOCOPIABLE

2. Sample text and comments for geography

The main purpose of this text is to describe the characteristics of the ecosystem in the Amazon rainforest.



Present tense to describe physical and human features:
is, has, holds, consists of

Superlatives:
largest

Prepositions of place:
in

Changes in the Amazon rainforest

Ecosystem characteristics

The Amazon is the world's largest rainforest and the major ecosystem in Brazil in terms of both geographical area and biodiversity. Its land area represents 40% of Brazil's territory. One thousand eight hundred species of birds and 250 varieties of mammals are sheltered by an infinite assortment of trees and plants. It is one of the few places on Earth where new species of plants and animals remain to be discovered. It is estimated that the Amazon rainforest is directly responsible for the production of 20% of the world's replenishable supply of oxygen. The Amazon holds carbon stocks of around 120 billion tonnes. Figure 3 shows some of the main characteristics of the Amazon rainforest with its distinctive layering.

It is a huge low-lying region consisting of a series of regular tabular formations that descend gradually to the Amazon river (Figure 4). Only 3% of the area consists of alluvial deposits of recent Quaternary origin, the tabular formations being mainly sands and clays of Tertiary age. The basin is flanked by the Guiana Plateau to the north and the Central Plateau to the south. The basin has an annual rainfall of approximately 2000 mm and annual average temperatures of 22–26°C (Figure 5).

Essential to the rainforest ecosystem is the Amazon river system. The Amazon river has more than one thousand tributaries. Of the twenty largest rivers in the world, ten are in the 5.9 million km² Amazon basin. Seventeen of the Amazon's tributaries flow for more than 1600 km. The Amazon is second only to the Nile in length. However, the Amazon is the world's largest river in volume (Figure 4). Dropping less than 3 cm per kilometre after emerging from

Linking words:
However, after

Passive voice avoids telling who did something:
is flanked by, are sheltered by

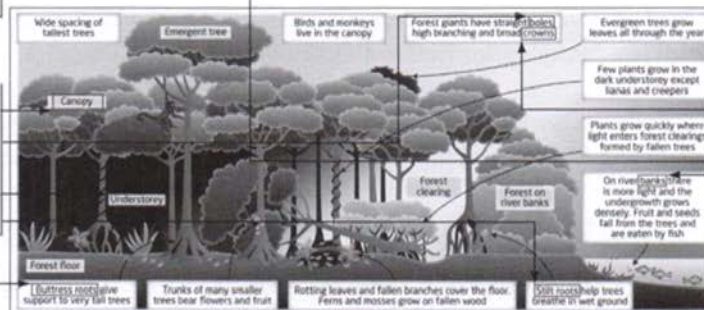
Facts, figures, numbers:
20%, 120 billion tonnes, 22–26°C

Specialist vocabulary:
canopy, buttress roots, stilt roots, understorey, boles

Multimodal input:
photos, annotated sketch



Vegetation growing in shallow water along the banks of an Amazon tributary.



Everyday words used in specialist way:
crowns, basin, banks

Figure 3 Characteristics of the Amazon rainforest.

202 3 Patterns in environmental quality and sustainability

SAMPLE LANGUAGE AND CONTENT AIMS FOR GEOGRAPHY

Speaking

Learners' CEFR level Sample aim

A₁ Learners can use five adjectives to describe the weather in a pair-work class activity.

A₂ Learners can explain a poster they have made about a capital city.

B₁ Learners can describe the effects of tourism on an inhabitant of a mountain village in a debate about the possibility of building a ski resort in the village.

B₂ Learners can present arguments for and against their country accepting or declining migrant workers in a TV discussion programme.

Writing

Learners' CEFR level Sample aim

A₁ Learners can write a postcard home telling some basic facts about a European capital city they have learned about.

A₂ Learners can describe an animal which lives in a warm desert in a paragraph on a website for children aged 8.

B₁ Learners can write a short article in a local newspaper about the impact of a new hospital complex.

B₂ Learners can write an article for a weekly news magazine explaining the human and environmental causes of global warming.

Grammar

Learners understand how conditionals are used to predict events related to global warming,

Learners know how to form the first conditional using *if*+ present tense, + *will* (*if sea levels rise, low-lying islands will disappear*).

Learners can use the third person -s to describe the processes in precipitation.

Vocabulary

Learners can match words relating to symbols on a map (*contour line, church, main road, river, cycle route, coniferous wood, mixed wood, heliport*).

Learners can use specialized words when they talk about plate tectonics (*ring of fire, plate boundary, magma, hot spots, lava, erupt*).

Learners know all the word forms and some common collocations for a word such as *populate*.

(nouns: *population, depopulation*, verbs: *to populate, to depopulate*, common collocations: *population growth, population increase, rural population, human population, world population, ethnic population*, prepositions: *populated by*).

2. Sample text and comments for history

The main purpose of this text is to recount and explain the reasons for pilgrimage to Mecca. It describes the characteristics of people and the objects they used.



Past and past perfect tenses to recount past events:
had said, travelled

The Haj

Specialist vocabulary:
The Haj, Mecca

Linking word:
Both

'Would' to talk about past habits

Multimodal input:
primary sources, visuals

Trade was not the only reason why Muslims travelled so much. Muhammad had said that every Muslim man and woman should make the PILGRIMAGE (or Haj) to Mecca once in a lifetime. Both powerful and ordinary people did go. Some of them journeyed to Mecca many times. Some pilgrims travel thousands of miles overland to get to Mecca. Some rich pilgrims would carry many treasures and goods to give away along the way. Governments of the Islamic world used official caravans which were protected from bandits by soldiers. Hundreds of caravanserais sprang up along the pilgrim routes to Mecca. They were paid for by gifts from rich Muslims.

SOURCE 8 A pilgrim caravan in the thirteenth/seventh century

SOURCE 9 A fourteenth/eighth-century pilgrim describes his travels through Egypt towards Mecca

SOURCE 10 Description of the famous pilgrimage made by Jamila bint Nasir in 977/366

Phrases to place events in time:
in the thirteenth/seventh century, in 977/366

Specialist vocabulary:
earthenware crocks, dinars

First person accounts, using past tense and evaluative language:
fine, soiled, sent, provided

1. Look at Source 8. Why are there musicians with the pilgrims?

2. In what ways were pilgrims helped on their journey to Mecca?

3. How did pilgrims help others?

183

SAMPLE LANGUAGE AND CONTENT AIMS FOR HISTORY

Speaking

Learners' CEFR level Sample aim

A₁ Learners can name the main features of a medieval castle at the start of an audio tour recording.

A₂ Learners can explain a poster showing how to defeat a Roman Legion to Asterix and Obelix.

B₁ Learners can describe a day in the life of a soldier in a WWI trench in a documentary on the horrors of the trenches.

B₂ Learners can present the reasons for and against using gas in WWI to a German general.

Writing

Learners' CEFR level Sample aim

A₁ Learners can label the main events on a timeline leading up to the Russian Revolution for a poster for next year's learners.

A₂ Learners can describe the basic living conditions of a Roman soldier in a letter home to his family.

B₁ Learners can explain Martin Luther King's contribution to the African-American civil rights movement in an obituary for a newspaper.

B₂ Learners can explain the five most important factors in Hitler becoming chancellor in 1933 in an essay for the school magazine.

Grammar

Learners understand how the past perfect tense is used to describe an event in the past before another event (e.g. events leading up to the outbreak of a war).

Learners recognize the difference between regular (*annexed, invaded, influenced*) and irregular past tenses (*told, withdrew, took over*).

Learners can use regular and irregular verbs in the simple past tense when describing a historical figure.

Vocabulary

Learners can recognize words relating to the features of a medieval castle (*ramparts, moat, tower, portcullis*). Learners can pronounce and spell specialised words correctly when they explain how to defeat a Roman legion (*formation, discipline, flanks, infantry, cavalry*).

Learners can use words which explain causes and effects of the discovery of America appropriately (*as a result of, due to, because, as, so, therefore*).

2. Sample text and comments for ICT

The main purpose of this text is to describe and instruct. It describes word processing software and instructs how to use formatting features.

1 ICT tools and applications
1.1 USING ICT APPLICATIONS

Presentation of information: using word processing software (2)

By the end of this topic you will be able to:

- include ClipArt, graphic images and tables
- make use of document formatting features such as headers, footers, bullet points
- use wrapping facilities around images/objects

Specialist vocabulary:
ClipArt, wrapping text

Modals to instruct:
you must

Complex noun phrases to provide compact, factual information:
spreadsheet package, word processing software, document formatting features

'Can' to describe theoretical possibility:
These can allow...

Inserting images in a document

A picture paints a thousand words – one advantage of modern word processing software is the ability to include graphic images. This may be a piece of ClipArt, a graph or chart imported from a spreadsheet package, an image created by painting or drawing software or one captured using a scanner or digital camera. Microsoft Word, for example, even has its own drawing tools that you can use to create an image.

Before including an image you must make sure that it is appropriate to do so and that it helps to get the message across.

Wrapping text
When combining text and graphics a number of wrapping options are available. These can allow the text to wrap around the graphic in various ways, separate the text from the graphic or allow them to overlap.

Tables
Another way of making information easier to understand is to put it in a table. The table below is part of an itinerary.

Present tense to describe general characteristics:
paints, has

Supporting visual giving examples

Linking words:
Before, When

Multimodal input:
visuals, timetable

Everyday word used in specialist way:
Bullets

10

Ways of wrapping text are shown above.

Flight no.	Day	Date	From	To	Depart	Arrive
QF002	Sat.	07 Dec.	London (Heathrow)	Sydney	22:00	06:30 2 days later
QF449	Fri.	13 Dec.	Sydney	Melbourne	16:30	17:50
QF612	Sat.	21 Dec.	Melbourne	Brisbane	08:05	09:10
QF637	Sat.	28 Dec.	Brisbane	Melbourne	17:45	21:00
QF387	Tue.	07 Jan.	Melbourne	London (Heathrow)	17:45	05:55 1 day later

Bullets
When you want to include a list of points in a document you can use bullets, like the list at the start of each topic in this book. When the points have a particular order, or you want to be able to refer to each point, you can use numbered bullets, like the tasks at the end of this topic.

From CLIL Activities © Cambridge University Press 2012

PHOTOCOPIABLE

SAMPLE LANGUAGE AND CONTENT AIMS FOR ICT

Speaking

Learners' CEFR level Sample aim

A₁ Learners can say the names of computer parts in a game of memory.

A₂ Learners can give instructions to a fellow learner on how to use a simple IT facility (insert a picture in a document, create a watermark).

B₁ Learners can explain the dangers of displaying personal details on social- networking sites in a presentation for younger learners.

B₂ Learners can explain a flowchart of the processes and outcomes of a school drama production.

Writing

Learners' CEFR level Sample aim

A₁ Learners can label a screenshot of a software program.

A₂ Learners can write instructions for classmates on how to produce an effective slide presentation.

B₁ Learners can write a brochure for school children giving advice on how to use the Internet safely.

B₂ Learners can write a report presenting data they have gathered on pupils preferences for new sports facilities at schools.

Grammar

Learners understand how superlatives are used to describe extreme qualities (*the fastest processor*).

Learners know how to form regular superlatives using the *-est* and irregular superlatives (*the worst*).

Learners can use superlatives in a review of software.

Vocabulary

Learners can recognize words relating to a software program (word processing: *file, edit, format, tools*).

Learners can use specialized words when they give instructions (*insert, click, add, delete*).

Learners can distinguish words with specialist meanings in ICT (*mouse, cell, control, browse, chart, search, column, and store*).

Learners know all the word forms and most common collocations for a word such as *screen* (noun: *screen-*, verb: *to screen'*, common collocations: *screenshot, blank screen, screen capture, LCD screen, screen background*; prepositions: *on the screen, at the top of the screen, in the bottom right-hand corner*).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP, 2012. 173 p.
2. Mehisto P. CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL; International CLIL Research Journal, [Online] Available at: <http://www.icrj.edu/index.php?vol=11&page=75> [Accessed 29 June 2009]
3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.teachingenglish.org.uk/clil?page=0%2C1>
4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/>
5. Teacher training and competences for effective CLIL teaching in Argentina. María Inés Pistorio
6. Darn, S. (2009) CLIL: „A European Overview“, [online]. Available from: http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A_A_European_Overview].
7. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies Do Coyle School of Education, University of Nottingham, UK // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t794297780>
8. Tidblom, Lena (2005). CLIL – Content and language integrated learning. Talk IT CLIL Report. Retrieved June 20, 2008, from <http://www.talk-it.se/lhs.html>
9. Nixon, John (1999). SPRINT: Content and Language Integrated Learning and Teaching in Sweden. A report for The National Agency of Education (Skolverket)
10. Paula Joana Katchi Cravo A case study: pre-implementation of CLIL in a primary school in Portugal. September 2009. 90 p.
11. Bilingual education in Ireland: Recent developments (1) *Lelia Murtagh, ITÉ (Institiúid Teangeolaíochta Éireann/Linguistics Institute of Ireland). 31 Fitzwilliam Place / Dublin 2 Ireland*
12. Christiane Dalton-puffer, Vienna Content and Language Integrated Learning in Austrian classrooms: applied linguistics takes a look.
13. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vikent.ru/enc/4/>
14. Кравченко Т.К. Режим доступа: <http://englishmax.ru/> с сайта http://www.multikulti.ru/Strategy/info/Strategy_info_234.html
15. Метод TPR // Режим доступа: <http://engblog.ru/tpr-method>

16. Alex Mackenzie How should CLIL work in practice? from <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/how-should-clil-work-in-practice/156531.article>
17. Steve Darn Content and Language Integrated Learning (CLIL) A European Overview
18. Nunan, D. 2007 *Task-Based Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. C. 59-60
19. Crystal, D. 1997. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
20. Graddol David. 2006. *English Next*. London: British Council
21. Firth, A. 1996. The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca English and conversation analysis, *Journal of Pragmatics*
22. Mauranen Anna "English as a lingua franca: an unknown language?" in Cortese G., Duszak A. (eds.). 2005. *Identity, community, discourse: English in intercultural setting*. Bern: Peter Lang, pp. 269-293
23. House Juliane "English as a Lingua Franca: A Threat to Multilingualism" / *Journal of Sociolinguistics*. 2003. Vol. 7. n. 4. - pp. 556-578.
24. *Lingua Franca: Chimera or Reality?* European Commission Luxembourg:
25. Publications Office of the European Union. 2010. 91pp.
26. Jenkins Jennifer. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 283 p.
27. Seidlhofer Barbara "Brave New English" in *The European English Messenger*, 2001. Vol. X,1. Spring. pp. 42-48.
28. House Juliane "English as a Lingua Franca: A Threat to Multilingualism" in *Journal of Sociolinguistics*. 2003. Vol. 7. n. 4. pp. 556-578.
29. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.thehistoryofenglish.com/pics/three_circles.gif
30. *Innovations in learning technologies for English language teaching*. 2013. Edited by Gary Motteram. British Council, 198 p.
31. Языковая компетенция и полиязычие // Сулейменова Э.Д. (ред.) *Динамика языковой ситуации в Казахстане*. – Алматы, 2010.
32. *Казахстанская лингвистика на рубеже веков: docendo discimus* /под общ. ред. Э.Д.Сулейменовой. - Астана, Издательство «Фолиант», 2013 г. – 312 с.
33. Алтынбекова О.Б. *Этноязыковые процессы в Казахстане: монография*. – Алматы: Экономика, 2006. – 416 с.

34. Опыт и проблемы становления государственного языка: Казахстан и Украина: сб. материалов международного «круглого стола». – Астана, 2008. – 94 с.

35. Языки народов Казахстана. Социолингвистический справочник / Э.Д.Сулеменова, Н.Ж.Шаймерденова, Д.Х.Аканова. – Астана: Издательство «Арман-ПВ», 2007

36. Ахметжанова З.К. Типология билингвизма и полилингвизма в Казахстане: немецкий и славянский компоненты // Жизнь языка и язык в жизни. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – С. 299-308

ХАМИТОВА Гульмира Абуовна
ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННОЕ
СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ. КУРС ЛЕКЦИЙ

Ответственный за выпуск Русина Л.Н.
Компьютерная верстка Романов Д.Ю.
Дизайн обложки Романов Д.Ю.

Сдано в набор
Подписано в печать
Формат 64x80 1/16 Объем 11,75 п.л.
Тираж 100 экз. Заказ 5

Редакционно-издательский отдел
Инновационного Евразийского университета
140003 Павлодар, ул. Горького 102/4

За ошибки в авторском тексте
редакция ответственности не несет