

**M. Husainova**  
Samara State University of  
Social Sciences and Education

## ANALYSIS OF VALUES IN THE BASIS OF CULTURE AND MENTALITY IN RUSSIA AND GERMANY

*The article analyzes the values in the basis of culture and mentality in Russia and Germany, which do not agree on the majority of cultural issues. The German culture is characterized with individualism, dominating masculine tendencies and rather low insufficient tolerance to the unknown. Different from the German culture the collectivism is traditionally strong in the Russian culture as well as a big power distance. At the same time feministic values prevail.*

**Key words:** *cross-cultural communication, cultural dimensions, power distance, uncertainty avoidance, individualism and collectivism, national cultures, masculinity, femininity.*

**П.В. Юрлов**  
Сибирский федеральный университет,  
г. Красноярск

## ПОТЕНЦИАЛ CLIL В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Данная статья затрагивает проблему преподавания предметных дисциплин на английском языке в университете. В работе рассматриваются глобальные тенденции в высшей школе, выдвигаемые ими вызовы и методы их решения на примере методики CLIL.*

**Ключевые слова:** *унификация высшего образования, лингво-франка, компетенции, интегрированное с английским обучение.*

Сегодня задача повысить привлекательность вуза для иностранных студентов ставит перед руководством университета проблему разработки учебных дисциплин на английском языке. Поскольку для большинства потенциальных иностранных студентов английский является не родным языком, принципиальную важность приобретает вопрос выбора методики преподавания предметов таким учащимся. Как обеспечить максимальный уровень усвоения материала, давая его на английском языке? В данной ста-

ть рассматриваются особенности методики CLIL<sup>1</sup>, а также потенциал её применения в высшей школе.

Можно с уверенностью сказать, что появление CLIL является ответом на вызовы меняющегося мира и представляет собой не просто набор приёмов и техник преподавания, а своего рода философию, отражающую западно-европейский взгляд на образование. Главной чертой этой философии является переоценка позиций учителя и ученика в образовательном процессе и качественно новое наполнение понятия «учёба». Ещё в 1971 г. Иван Иллич писал по этому поводу: «Фактически учёба является той сферой деятельности человека, которая в наименьшей степени требует манипуляции со стороны других. Большая часть учебного процесса не является результатом инструкции. Он скорее является результатом беспрепятственного участия в чём-то значительном» [5, p. 12].

Сегодня каждый преподаватель высшей школы признаёт факт, что личность лектора более не является единственным и главным источником информации для студента. Это связано как с пересмотром положения «учитель – транслятор знаний», так и с объективными процессами информатизации общества, когда имеется свободный доступ к информации через Интернет. Важно не то, какую информацию преподаватель прочёл студентам, а то, какие компетенции они развили в ходе его занятий. Вследствие этого акцент сдвигается с подачи информации (которую во многих случаях и так легко найти в Интернете) на развитие компетенций, которые помогают учащимся социализироваться, испытывать меньше проблем на работе и в повседневной жизни.

В 2006 г. Европейский совет озвучил 8 ключевых компетенций, которые необходимы для наиболее комфортной жизни человека в современном мире [8, p. 5]. Они включают в себя:

- коммуникацию на родном языке;
- коммуникацию на иностранном языке (помимо главных умений коммуникации на родном языке включает и межкультурную толерантность);
- математические, общенаучные и технические компетенции;
- цифровую компетенцию;
- умение учиться;
- социальную и гражданскую компетенцию;
- инициативность и предприимчивость;
- осознание поликультурности и причастности к определённой культуре.

---

<sup>1</sup> Акционизм – тактика определенных, чаще всего экстремистски ориентированных соц. групп, в основе к-рой лежат не ясно осознанные политцели, но спонтанный протест против властей.

Каждая ключевая компетенция в этом списке представляет собой сложную комбинацию знаний, умений и способности применять их в реальной жизни. Именно последняя составляющая становится главной проблемой для преподавателя и учащегося. Развитие той или иной компетенции требует воспроизведения в учебном процессе ситуаций, схожих с реальными, а также четкого осознания преподавателем ответов на вопросы: «Что? Зачем? Для кого? Как?».

Конкретный учебный предмет является инструментом развития и одновременно демонстрации уровня развития различных компетенций. В связи с этим ряд европейских методистов (Фил Бол, Кейт Келли и Джон Клэг) задались вопросом о том, насколько изучение английского языка (как и любого другого неродного языка) может соответствовать требованиям развития компетенций [3, р. 38]. Данные методисты пришли к неутешительному выводу, что компетенция «коммуникация на иностранном языке», относящаяся к преподаванию иностранного языка, слабо развивается на занятиях. Это стало отправной точкой в поисках других способов развития данной компетенции. Как результат в методологии появились такие аббревиатуры как EMI (English Medium Instruction) и CLIL (Content Language Integrated Learning), которые в целом сводятся к возможности преподавания любой дисциплины на иностранном языке (английском). Далее в статье мы более конкретно разберём, что из себя представляет методика CLIL.

Пожалуй, главным стимулом развития методики интегрированного с языком обучения стала политика Европейского союза, которая сводится к тому, чтобы сделать высшее образование максимально доступным для всех, проще говоря, стандартизировать его и перевести на один язык (английский). В 1999 г. это было официально закреплено в Болонской декларации, подписанной министрами образования 29 европейских государств. В связи с этим английский язык становится лингва-франка (языком коммуникации) и ключевым условием для профессионального развития [4, р. 10]. Кроме того, студенты, выступающие сегодня скорее как клиенты образовательных услуг, заинтересованы в преподавании на английском, поскольку это даёт им большую конкурентоспособность на рынке услуг.

Тем не менее, остаются сомнения в качестве знаний, которые получают студенты. Поскольку английский не является для них родным, усваивают ли они необходимый объём информации по самому предмету? В данном случае иностранный язык может быть препятствием для понимания курса. Не менее важный вопрос касается и преподавателя. Обладает ли он

адекватным уровнем знания языка и набором методических приёмов для облегчения понимания информации на английском языке?

Разработчики CLIL утверждают, что данная методика решает оба вопроса благодаря её универсальному набору базовых принципов и конкретных приёмов. CLIL фокусирует внимание одновременно на содержании курса и на языке, давая возможность равномерно развивать оба аспекта. Более того, преподаватели, читая свой курс на английском, вынуждены применять более разработанную методологию и более разнообразные задания, чтобы облегчить понимание и удостовериться, что студенты усвоили материал.

Универсальные базовые принципы CLIL состоят в следующем: данная методика отвечает лишь на вопрос «Как?», а не «Что?», поэтому основное внимание уделяется типам и форматам заданий; кроме того, английский язык становится *инструментом*, а не конечной целью занятия – студенты через язык выполняют задания и ведут дискурс; развитие компетенций является основополагающим при составлении курса CLIL.

Исходя из перечисленных принципов, стоит отметить некоторые особенности применения CLIL на занятиях. Как отмечают сами разработчики, не обязательно весь курс или занятие должны быть построены согласно принципам CLIL, они могут присутствовать лишь эпизодически, занимая лишь часть отведенного времени. Более того, студенты должны понимать, что могут делать ошибки в английском, так как его грамотность не является целью CLIL.

Ориентация на компетенции требует качественно иного формата ведения лекций и семинарских занятий. Первая трудность, с которой сталкивается преподаватель, – это содержание. Их в CLIL выделяют три: Conceptual, Linguistic, Procedural. Conceptual соответствует теме занятия или, проще говоря, тому, *что* изучать; Linguistic – через какие языковые конструкции учащиеся должны выполнять занятие; Procedural является наиболее сложной частью занятия, так как она определяет, как работать над частью Conceptual. Далее приводится задание с его разбивкой на три части, соответствующие трём типам содержания.

*To compare and contrast aspects of everyday life of people and society in three periods of History (1300/1900/2000), by interpreting texts and sharing information using appropriate verb tenses and time comparative expressions.*

Данное задание соответствует трём типам содержания – *conceptual, procedural, linguistic*. Первая часть соответствует конкретной теме в рамках социальных наук, которую студентам необходимо усвоить, вторая часть – разновидности работы над темой, и третья часть определяет специфические языковые конструкции, необходимые для выполнения зада-

ния. Формат CLIL предполагает взаимозависимость всех трех типов содержания, однако для преподавателя остается известная доля свободы в изменении сложности того или иного типа, это касается как содержания, задания, так и языка. Причем упор, согласно CLIL, нужно делать на часть Procedural, так как именно она развивает компетенции у студентов.

Уделяя мало внимания содержанию, CLIL детально разрабатывает методы работы с языком. Поскольку каждый предмет затрагивает определенную сферу знаний со своими языковыми особенностями, дефинициями и профессиональным жаргоном, методикой CLIL предусмотрено постепенное насыщение курса профессиональным языком. Последнее определяется как CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), что и соответствует специфическому, относящемуся к предмету языку и общенаучному дискурсу. При этом по ходу ведения курса уровень CALP должен количественно и качественно повышаться.

В противоположность CALP разработчиками выделяется BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), что соответствует уровню языка, необходимому для повседневного общения. Поскольку BICS более понятен студентам, то начало курса насыщено общим разговорным языком, которого по ходу курса становится всё меньше. В данном случае от преподавателя требуется соблюдать золотую середину между CALP и BICS и не злоупотреблять той или иной методикой.

Для облегчения усвоения материала и языка преподаватель может использовать разработанную методистами CLIL логику поддержки студентов. Условно она делится на явную поддержку (Scaffolding) и неявную поддержку (Embedding). Scaffolding выражается в том, что по ходу выполнения задания учащиеся имеют вспомогательные материалы в виде глоссария, картинок или правил, размещаемых для удобства рядом с заданием. Embedding представляет собой опору на имеющийся опыт (социальный, тактильный, визуальный и др.). При этом важно учитывать возраст и пол учащихся. Так, например, методисты указывают, что для девушек характерна работа с информацией сверху вниз (top-down processing), тогда как для юношей, наоборот, – снизу вверх (bottom-up processing). В связи с этим важно размещать вспомогательные материалы или опорные таблицы, схемы и др. вверху или внизу страницы.

Заслуживает внимания и общая логика построения курса, предлагаемая разработчиками CLIL. Если классическая модель выглядит как Presentation, Practice, Production, где сначала преподаватель показывает правило, затем идет закрепление материалы через практику и только после ученикам на основе правила предоставляется возможность разработать свой продукт. Например, преподаватели объясняют тему “Past Simple

Tense», затем решают задания и только потом просят студентов написать сочинение типа “When I was a child...”. Эта логика хорошо подходит для изучения языка, однако когда стоит цель дать материал на английском, она работает плохо. В связи с этим CLIL предлагает поменять логику и на первое место поставить Production, затем Practise и только потом Presentation. Например, студентам предлагается написать преимущества и недостатки какого-либо явления, занести их в таблицу, и только потом им дается текст для чтения и сверки своих ответов. Таким образом, текст воспринимается учащимися не как бремя, а как ключ к решению поставленной проблемы.

Подобная логика заданий обозначается разработчиками как «Output hypothesis», суть которой заключается в одновременном усвоении материала и языка во время создания своего продукта. Иными словами, люди учатся, когда создают что-то свое [7, р. 821]. С другой стороны, разработчики CLIL признают важность «Input hypothesis» в усвоении языка, когда новый материал дается с тем расчетом, что учащиеся уже имеют какой-то уровень языка, и новый материал имеет «существующий уровень знаний студентов + 1» [6, р. 46]. Новые языковые конструкции и правила легче усваиваются, когда органично существует уровень выше существующего уровня без перегрузки новыми знаниями.

Подытоживая логику построения заданий CLIL, можно назвать шесть принципов, выделяемых разработчиками данной методики [9, р. 7]:

- 1) первичность задания, а не текста;
- 2) расстановка приоритетов в трех типах содержания (Conceptual, Procedural, Linguistic);
- 3) ведомый преподавателем «input» и поддерживаемый им «output»;
- 4) явная и неявная помощь в заданиях;
- 5) выделение (цветом, линиями и т.д.) ключевых слов в задании;
- 6) адекватный уровень сложности.

Большое внимание разработчики CLIL уделяют оцениванию знаний, поскольку именно эта сфера вызывает больше всего критики. Как оценивать знания, если второй язык может быть препятствием для показа своих знаний? Что проверяется – содержание или язык?

Поскольку CLIL является примером использования языка как инструмента усвоения новых знаний, то у студентов оценивается владение материалом курса. При оценивании преподаватель должен ориентироваться: 1) на обоснованность и справедливость (validity), 2) точность и надежность (reliability) и 3) обратную связь со стороны учащихся (feedback). Таким образом, задача преподавателя – разграничивать цели (WALT – We Are Learning To...) и стандарты (WILF – What I’m Looking For) оценивания. Разработчики CLIL утверждают, что, если уровень второго языка (англий-

ского) студента такой низкой, что он не может показать свое понимание материала, тогда он не сдаст тест, поскольку это показатель его непонимания материала и на родном языке. Использование академического и профессионального языка должно оцениваться отдельно согласно обговоренной шкале оценок [2]. Это позволит преподавателю понять «Language risk» и минимизировать его. Разработчикам рекомендуется вставлять в тесты такие задания как: describe, differentiate, list, explain, define, discuss. Проверочные задания в виде обычных тестов признаются неадекватными принципам CLIL.

В заключение стоит сказать, что в англоговорящем сообществе CLIL обсуждается очень активно как учителями в школе, так и преподавателями в вузах. Большой опыт применения CLIL на сегодняшний день имеет Испания. Правительство северных провинций, где в основном проживают баски, разрешило преподавание предметов в школе на английском языке. В результате 11 лет преподавания учителя подвели следующие результаты. Сравнивая обычные классы и классы CLIL по гуманитарным предметам, они отметили приблизительно одинаковый уровень владения материалом, однако классы CLIL стали знать английский намного лучше и показали гораздо лучшие знания в английской грамматике, которая им не преподавалась на гуманитарных дисциплинах [1].

В России же CLIL только начинает обсуждаться и на сегодняшний день чувствуется острый недостаток методических работ по CLIL среди отечественных авторов. Можно сказать, что в стране местами появились пионеры, осваивающие эту методику и еще не накоплен эмпирический багаж знаний, чтобы сказать, применима ли CLIL в российских вузах. Тем не менее, на базе Сибирского федерального университета в начале 2016 г. началась разработка предметных курсов на базе CLIL. Кроме того, прошло первое обсуждение проблем данной методики, главные из которых – относительно невысокий уровень владения английским языком у студентов (минимум уровень B2) и большая трудоемкость разработки курсов. Тем не менее, реакция студентов на новый формат ведения занятий оказалась положительной, что уже является признаком большого потенциала CLIL в преподавании в вузе.

### *Библиографический список*

1. Ball, Ph. CLIL methodology school in Siberian Federal University. January 25<sup>th</sup>, 2016.
2. Ball, Ph. Lecture on CLIL methodology school in Siberian Federal University. January 27<sup>th</sup>, 2016.
3. Ball, Ph., Kelly, K., Clegg, J. Putting CLIL into Practice. Oxford. 2015.

4. Graddol, D. English next India. British Council. 2006.
5. Illich, I. Deschooling society. 1971.
6. Krashen, S.D. The input hypothesis and its rivals, Implicit and Explicit Learning of Languages, Academic Press, London: Ellis, N., 1994. – P.45–77.
7. Swain, M. & Deters. P. “New Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. Modern Language Journal, 91, 2007. – P. 820-836.
8. School competences en. URL: [http://www.ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_en.htm](http://www.ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en.htm) Accessed (20 February 2016).
9. Content-language-integrated-learning. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning> Accessed (18 February 2016).

**P. Yurlov**  
*Siberian Federal University,*  
*Krasnoyarsk*

## **CLIL POTENTIAL IN HIGHER SCHOOL**

*The article touches upon the problem of teaching academic subjects in English in universities. We survey global tendencies in higher school, posing challenges and ways to solve them with CLIL methodics.*

**Key words:** *unification of higher school, lingvo-franca, competencies, Content Language Integrated Learning.*