

23 Butakova L.O. Chelovek – mir – rech'. Individual'no-avtorskaya kartina mira v tvorchestve poyeta T. Belozerova // Yazyk. Chelovek. Kartina mira. Lingvoantropologicheskie i filosofskie ocherki (na materiale russkogo yazyka). Chast' I. – Omsk: Omsk. gos. un-t, 2000. – S. 94-118.

ТҮЙІН

Г.А. Кривенко, филология ғылымдарының кандидаты,

Т.В. Прусакова

Инновациялық Еуразия университеті (Павлодар қ.)

Әлемнің көркем суреті сияқты объективті ақиқаттықтың авторлық модельдеуінің үдерісі

Бұл мақалада әлемнің көркем суретінің қағидалы аспектері сияқты объективті ақиқаттықтың авторлық модельдеуінің үдерісінің қара-

Түйін сөздер: әлемнің суреті, әлемнің тілдік суреті, әлемнің көркем суреті, көркем мәтін, автор, әлемнің қалыбының.

RESUME

G.A. Krivenko, Candidate of Philological Science,

T.V. Prussakova

Innovative University of Eurasia (Pavlodar)

Artistic picture of the world as process of authorial design of objective reality

This article examines the theoretical aspects of the artistic picture of the world as process of authorial design of objective reality.

Keywords: world picture, language picture of the world, artistic picture of the world, artistic text, author, world model.

УДК 378:811

Г.А. Хамитова, кандидат филологических наук

Инновационный Евразийский университет (г. Павлодар)

E-mail: gkhamitova@mail.ru

Теоретические основы предметно-языкового интегрированного обучения

Аннотация. В данной статье рассмотрены теоретические аспекты предметно-языкового интегрированного обучения, разработанные европейскими учеными.

Ключевые слова: методы обучения иностранным языкам, обучение языку, обучение контенту.

Растущий интерес к методике предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) можно понять, исследовав лучшие практики в образовании, подходящие требованиям сегодняшнего дня. Глобализация, экономическая и социальная интеграция в мире 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 повышения 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 Co-operation 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). Несмотря на то, что это был своеобразный ответ бихевиористам, когнитивная и коммуникация стали более важными элементами в обучении, тем более что технологии требовали проникновения в суть искусственного интеллекта. В настоящее время признается, что исследования процесса обучения, проведенные когнитивистами, обеспечили альтернативный взгляд, ведущий к улучшению всеобщей эффективности в обучении [1].

Соответственно, известные работы Д. Брунера, Ж. Пиаже и Л.С. Выготского привели к развитию социокультурного, 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 контента и языка. 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 обучаемого. 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. Ученик не является пассивным наблюдателем процесса обучения, для которых вещи происходят сами по себе, а становится причиной этих происходящих событий. Процесс обучения становится результатом инициированного им 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 [2].

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» (Freige, 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 знаний 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 установления баланса между когнитивными проблемами, возникающими у учащихся и подходящей (уменьшающейся) поддержкой учителя до момента появления прогресса у учащегося в обучении.

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» языка, 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), содержание обучения может варьироваться. 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 непрямым 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 в «приобретении» языка и его «изучении» (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, которой и является обучением языку; коммуникации: студенты должны знать, что ожидать от курса и чего не следует ожидать.

Приемы обучения и обучающие задания, предложенные С. Крашеном и Т. Террелем, 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 [3].

CLIL и методика обучения иностранному языку. Европейская Комиссия через финансирование исследовательских проектов в Европе изучила состояние языковой подготовки, билингвального образования с начала 90-х 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:

1. CLIL и ситуационное обучение (*Situational Learning*). Язык представлен в реальных условиях, в которых овладение языком происходит даже в одноязычной среде.

2. CLIL и овладение языком (*Language Acquisition*). CLIL поощряет больше 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.

3. 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».

4. CLIL и мотивация (*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.

5. 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 [4].

CLIL и проблемно-ориентированный подход (Task-based learning, TBL) [5]. 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 1).

Таблица 1 - Типы заданий в CLIL (Adapted from Nunan [5])

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

Д. Нунан утверждает, что проблемно-ориентированное обучение языку (Task based Learning, 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 контент 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 прослушивании текстов устной или письменной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Tidblom L. CLIL Content and language integrated learning. TalkIT CLIL Report. 2005 - Режим доступа: <http://www.talk-it.se/lhs.html>.
- 2 Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP, 2012. - 173 p.
- 3 Метод TPR - Режим доступа: <http://engblog.ru/tp-method>
- 4 Darn S. Content and Language Integrated Learning (CLIL) A European Overview. - Режим доступа: http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A_A_European_Overview.
- 5 Nunan D. Task-Based Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2007. - С. 59-60.

REFERENCES

- 1 Tidblom L. CLIL Content and language integrated learning. TalkIT CLIL Report. 2005 - Rezhim dostupa: <http://www.talk-it.se/lhs.html>.
- 2 Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP, 2012. - 173 p.
- 3 Metod TPR - Rezhim dostupa: <http://engblog.ru/tp-method>
- 4 Darn S. Content and Language Integrated Learning (CLIL) A European Overview. - Rezhim dostupa: http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A_A_European_Overview.
- 5 Nunan D. Task-Based Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2007. - S. 59-60.

ТҮЙІН

*Г.А. Хамитова, филология ғылымдарының кандидаты
Инновациялық Еуразия университеті (Павлодар қ.)*

Пәндәік - тілдік біріктірілген оқытудың теориялық негіздері

Осы мақалада еуропалық ғылымдармен құрастырылған пәндәік - тілдік біріктірілген оқытудың теориялық аспектілері қарастырылды.

Кілт сөздері. Шетел тілдер оқыту әдістемелері, тілді оқыту, мазмұнды оқыту.

RESUME

*G.A. Khamitova, Candidate of Philological Science
Innovative University of Eurasia (Pavlodar)*

The theoretical aspects of the Content Language Integrated Learning

The theoretical aspects of the Content Language Integrated Learning developed by the European scientists are considered in the article.

Key words: Methods of foreign language teaching, language teaching, content teaching.