

А.С. Донцов

Павлодарский государственный университет им. С.Торайгырова, Казахстан
(E-mail: donart@list.ru)

Международный опыт подготовки педагогов к реализации методики предметно-языкового интегрированного обучения

В статье рассматривается вопрос подготовки педагогов к преподаванию неязыковых дисциплин на иностранном языке с использованием методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Приведены основные характеристики данной методики, обоснована целесообразность её использования на текущем этапе развития системы образования Республики Казахстан с учётом задач, поставленных Главой государства. Выделены три уровня, на которых должна осуществляться такая подготовка: высшее педагогическое образование, повышение квалификации уже действующих педагогических работников, а также самообразование с использованием современных информационных технологий. Показаны примеры реальных моделей подготовки, используемых в ряде зарубежных стран на каждом из уровней. Проанализированы главные тенденции в рассматриваемой области, на основе чего сформулированы основные требования к подготовке педагогических кадров, способных осуществлять преподавание на иностранном языке с использованием методики CLIL. Подчёркивается важность перехода от исключительно языковых курсов к комплексной подготовке, включающей обширный спектр теоретико-методологических вопросов и обязательный практический компонент. В статье указывается на необходимость разработки в Республике Казахстан собственной модели подготовки педагогов для успешного решения задачи по переходу на трёхязычное образование.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, билингвальное образование, подготовка преподавателей, высшее педагогическое образование, повышение квалификации, самообразование, информационно-коммуникационные технологии, эмпирическая модель обучения, теория социального конструктивизма.

Принятие Плана нации «100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ Главы государства Нурсултана Назарбаева» в 2015 г. ознаменовало начало нового этапа развития Республики Казахстан [1]. Поставлена масштабная цель: комплексная модернизация страны и вхождение в число 30 наиболее развитых государств мира. Практическая реализация намеченной цели потребует серьёзных изменений во всех сферах жизни казахстанского общества, в том числе в области образования.

В своём недавнем Послании народу Казахстана «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» Президент назвал образование «центральным звеном новой модели экономического роста» [2]. Справедливость данного утверждения не вызывает сомнений, так как конкурентоспособность экономики страны напрямую зависит от качества её человеческого капитала, которое, в свою очередь, во многом определяется эффективностью системы образования, её способностью соответствовать актуальным требованиям времени. В современных условиях задача повышения конкурентоспособности выпускаемых кадров и усиления экспортного потенциала образовательного сектора, обозначенная в Плане нации, не может быть решена без овладения гражданами страны английским языком. Так как именно данный язык де-факто является международным языком бизнеса, науки и современных технологий, решение о поэтапном переходе на английский язык обучения в системе образования (в старшей школе и вузах) представляется обоснованным и своевременным.

Однако при этом важно учитывать реальные возможности системы образования на данный момент времени. По информации Национальной академии образования им. И. Алтынсарина, по состоянию на 2016 г. только 9,5 % учителей школ [3; 51], 7,6 % преподавателей колледжей [3; 59] и 10,7 % преподавателей вузов [3; 63] готовы преподавать на английском языке. Уровень владения английским языком большинства обучающихся также пока не позволяет им изучать предметы, преподаваемые исключительно на данном языке.

Следовательно, предлагаемый переход должен быть постепенным и поэтапным, и, по крайней мере, на начальной его стадии должен использоваться такой подход, который, с одной стороны, позволил бы на практике реализовывать принцип «двойного вхождения знаний» [4] (т.е. обеспечивал бы развитие иноязычной коммуникативной компетентности не только за счёт изучения языковых

дисциплин, но и через язык обучения неязыковых дисциплин), но при этом не требовал бы от обучающихся и преподавателей полного «погружения» в иностранный язык (ИЯ).

Мировой опыт показывает, что в подобных условиях наиболее перспективным является использование методики предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning или сокращённо CLIL), преследующей двойную цель: изучение предмета посредством иностранного языка и иностранного языка через изучаемый предмет.

Методика CLIL возникла в Европе в начале девяностых годов прошлого века в ответ на изменения в языковой политике Европейского союза, согласно которым все граждане стран ЕС помимо своего родного языка должны изучать ещё 2 других европейских языка. По замыслу авторов данной реформы, такой шаг должен был привести к усилению интеграционных процессов в Европе и способствовать более активному перемещению людей внутри ЕС.

Основная суть методики CLIL выражается в так называемом принципе «4С»: 1) содержание (Content): главная задача обучения — освоение содержания дисциплины, формирование знаний, умений и навыков, предусмотренных учебной программой; 2) общение (Communication): освоение необходимого языкового материала и его использование для обучения через общение на ИЯ, что предполагает активную роль обучающихся в таком учебном процессе, где новые знания предоставляются в готовом виде, а «конструируются» через совместную деятельность и общение педагога и обучающихся и обучающихся между собой, при этом происходит восприятие и производство иноязычной речи во всех её видах (слушание, чтение, говорение и письмо); 3) познание (Cognition): развитие мыслительных навыков высшего порядка и навыков эффективного обучения; 4) культура (Culture): формирование межкультурной чувствительности, способности смотреть на людей, вещи и явления сквозь призму другой культуры, что является необходимым для эффективной межкультурной коммуникации.

Кроме того, к основным преимуществам методики CLIL можно отнести более высокий уровень мотивации среди обучающихся (изучение языка становится более целенаправленным, так как язык используется для решения конкретных коммуникативных задач), «инклюзивный» характер данной методики (доступность обучения для лиц с разным начальным уровнем английского, что резко отличает CLIL от так называемой методики «погружения», требующей высокого уровня владения языком уже на старте обучения), а также естественное преодоление так называемых «психологических барьеров», обретение уверенности в использовании ИЯ.

В Европе данная методика реализуется уже около 20 лет, но в нашей стране она только начинает набирать популярность. Б.А. Жетписбаева и её соавторы верно отмечают, что «реализация CLIL в Казахстане носит эпизодический характер и если осуществляется, то частично, в рамках отдельных организаций образования ...» [5; 11]. Массовое внедрение данной педагогической инновации в нашей стране потребует времени и решения многих вопросов, но главный из них — каким образом должна осуществляться подготовка педагогов к преподаванию на английском языке с использованием методики CLIL?

По мнению ряда отечественных исследователей, одной из проблем, препятствующих развитию полиязычного образования в Казахстане, является недостаточная изученность опыта зарубежных стран [6; 260, 261]. Поэтому в поисках ответа на поставленный вопрос мы изучили международный опыт в данной области, в частности, рассмотрели меры, принимаемые в ряде стран на уровне вузовского образования, повышения квалификации уже действующих педагогических работников, а также в области самообразования, на основании чего нами были сформулированы основные требования к подготовке педагогических кадров, способных осуществлять преподавание на ИЯ.

Прежде всего, необходимо рассмотреть, как осуществляется подготовка к работе по методике CLIL в рамках образовательных программ высшего педагогического образования. В некоторых странах Европы «двойная специализация» установлена законодательно. Так, например, во Франции все педагоги должны специализироваться в одном языковом и одном неязыковом предмете [7; 331]. Внедрение подобной практики в Италии пока остановилось на уровне законодательных инициатив. Вторая специализация существует также и в педагогических вузах Германии, однако при этом отсутствует требование об обязательном сочетании языковой и неязыковой специализации.

В основном же те или иные программы подготовки к преподаванию на неродном языке реализуются на уровне конкретных университетов. Так, например, университет Warwick (Великобритания) совместно с правительством Малайзии реализуют программу подготовки бакалавров образования для

студентов из данной страны. В рамках этой программы присутствует отдельная дисциплина, посвященная предметно-языковому интегрированному обучению [8; 49].

Карлов университет в Чехии предлагает программу подготовки будущих учителей математики, в которую входит курс CLIL, разработанный совместно кафедрами математики и английского языка. Помимо языковой и теоретико-методологической подготовки данный курс также включает практический компонент: студенты в качестве наблюдателей посещают занятия учителей, реализующих методику CLIL, а затем сами проводят микроразряды (*micro-teaching*) со своими одноклассниками.

При этом авторы курса уделяют внимание возможным барьерам, препятствующим эффективному обучению. Особый интерес представляют так называемые «аффективные» барьеры. Авторы справедливо отмечают, что необходимо учитывать эмоции, испытываемые в процессе обучения. Ощущение тревожности, выражающееся в неуверенности, страхе потерпеть неудачу и быть высмеянными одноклассниками или одноклассниками, препятствует эффективному обучению. Важно понимать, что в случае с CLIL аффективные барьеры, сопровождающие обучение в обычных условиях, усиливаются, во-первых, из-за необходимости использовать неродной язык в процессе обучения, во-вторых, из-за того, что данная методика является новой, непривычной для обучающихся, требует принципиально другой организации учебного процесса и другого, более активного участия в нём самих обучающихся. Именно поэтому важная роль при реализации методики CLIL отводится так называемой «обучающей поддержке» (*scaffolding*), призванной создать такую атмосферу во время занятий, в которой обучающиеся чувствовали бы себя безопасно и комфортно. В рамках курса приводятся конкретные рекомендации, призванные помочь педагогам в достижении данной цели [9].

Особый интерес представляет опыт Испании, где внедрение CLIL является наиболее масштабным. В Автономном университете Барселоны разработана практико-ориентированная модель подготовки будущих учителей к работе по методике CLIL [10]. Её суть — чередование циклов практики и рефлексии. В течение учебного года студенты проходят 5 этапов обучения.

Первый этап длится 7 недель и является подготовительным. Студенты осваивают метод наблюдения, подготавливают необходимые инструменты (протоколы, журналы и т.д.), после чего отправляются в школы и посещают занятия опытных учителей, которые также записываются на видео. Каждую неделю проводятся встречи студентов, на которых они под руководством преподавателя обсуждают результаты наблюдений, а также совместно разбирают некоторые фрагменты видеозаписей уроков, отобранные преподавателем для более детального рассмотрения. При этом необходимые студентам теоретические знания даются как бы «попутно» при обсуждении увиденного. Главная цель данного этапа — подготовить студентов к прохождению первой практики.

Второй этап продолжается 2 недели и предполагает прохождение первой практики. Студенты знакомятся с местом прохождения практики, наблюдают за работой опытных коллег, отдельные уроки проводят самостоятельно, записывают их на видео. По итогам практики проводится конференция, на которой обсуждаются её результаты. Автор отмечает, что данная конференция должна носить неформальный характер, а её главной целью должен быть обмен опытом между студентами и получение советов (но не критики) со стороны преподавателя. Важно помнить, что студенты пока получили только первый опыт самостоятельного преподавания, впервые на практике столкнулись с определёнными трудностями и ограничениями, вызванными необходимостью использования второго языка, и, кроме того, испытывали определённый дискомфорт, вызванный тем, что их занятия записывались на видео, поэтому необходимо, чтобы студенты завершили данный этап с общим чувством удовлетворённости проделанной работой и были мотивированы двигаться дальше.

Длительность третьего этапа составляет 12 недель. На данном этапе происходит более детальное осмысление опыта, полученного во время первой практики, а также осуществляются планирование и разработка материалов для второй практики. Много внимания уделяется теоретико-методологическим вопросам, но при этом новый материал не даётся в виде лекций, а «конструируется» самими обучающимися благодаря совместным обсуждениям на основе их личного опыта, полученного в ходе прохождения первой практики. В качестве примера можно привести так называемые «CLIL-виньетки» (*CLIL vignettes*) — небольшие видеофрагменты уроков, записанных на камеру во время первой практики. Каждый студент получает задание подготовить 3 видеоролика продолжительностью 2-5 минут, первый из которых должен показывать работу обучающихся под руководством учителя, второй — самостоятельную работу в группах и третий — любой фрагмент урока, на усмотрение самих обучающихся. Выбор тех видеороликов, которые выносятся на всеобщее обсуждение, осуществляется преподавателем с учётом того, что, во-первых, как минимум, одно видео

каждого студента должно быть вынесено на обсуждение; во-вторых, в ходе такого обсуждения должны быть затронуты предусмотренные программой темы и вопросы. После просмотра каждого видео преподаватель подводит студентов к формулированию той или иной проблемы, руководит обсуждениями, направленными на поиск решений, которые затем упорядочивает, структурирует, обращает внимание на то, что, возможно, осталось незамеченным, рекомендует литературу для дальнейшего чтения. В конце данного этапа каждый студент предоставляет саморефлексивный анализ в форме развёрнутого письменного отчёта.

Четвёртый этап длится 7 недель и предполагает прохождение второй практики, во время которой происходит полное погружение в работу учителя: планирование и проведение уроков, посещение собраний, организация и участие в мероприятиях и т.д. Как и во время первой практики, регулярно проводятся конференции, однако теперь они носят более формальный и аналитический характер. Также на данном этапе студенты не просто записывают свои уроки на видео, но и посещают занятия друг друга. Преподаватель также осуществляет выборочное посещение. Таким образом, если раньше студенты могли наблюдать только короткие отрезки видеозаписей уроков своих одногруппников, то теперь у них есть возможность вживую наблюдать за всем ходом урока.

Наконец, пятый этап, который продолжается 10 недель, предполагает выполнение различных заданий, среди которых подготовка второго саморефлексивного анализа и итогового портфолио. Студенты подводят итоги проведённой работы и фиксируют, что ими было достигнуто в течение года. В конце курса большинство студентов, как правило, отмечают не только рост профессиональных знаний, навыков и умений, но и изменение собственного стиля мышления и рефлексии, а также представлений о том, как должен осуществляться учебный процесс.

Рассмотренный нами курс подготовки будущих педагогов к работе по методике CLIL основан на эмпирической модели процесса обучения и усвоения человеком новой информации (*Experiential Learning Model*), предложенной Дэвидом Колбом [11]. По мнению учёного, эффективное обучение должно быть основано на чередовании циклов «выполнения» и «мышления». Схематически данная модель представлена на рисунке.



Рисунок. Модель Д. Колба

Таким образом, обучение происходит не через слушание лекций и выполнение однотипных заданий, отправной точкой является приобретение собственного конкретного опыта, который даёт материал для наблюдения и рефлексии. Далее происходит обобщение новых данных, их интегрирование в систему уже имеющихся знаний и, как следствие, формирование новых абстрактных представлений и понятий. Наконец, новые знания, гипотезы проверяются в ходе активного экспериментирования, результатом чего вновь является получение конкретного опыта. Такой практико-ориентированный подход доказал свою эффективность, в результате чего подобные модели подготовки будущих педагогов были внедрены и в ряде других университетов Испании.

Говоря в целом о том, как в Европе осуществляется подготовка будущих педагогов к преподаванию с использованием неродного языка, можно прийти к довольно парадоксальному выводу: несмотря на широкое распространение методики CLIL в средней школе, на уровне высшего педагогического образования не просто отсутствует единая общеевропейская программа подготовки педагогов, но и на уровне отдельных стран такая подготовка осуществляется в основном разрозненно

и варьируется от включения соответствующих дисциплин в учебные планы (либо даже включения отдельных тем, посвящённых методике предметно-языкового интегрированного обучения, в содержание других дисциплин) до введения дополнительной языковой специализации для будущих учителей неязыковых предметов.

На наш взгляд, объяснить данную ситуацию можно, во-первых, значительной децентрализацией высшего образования в Европе, высокой степенью автономности местных (региональных) органов образования и отдельных вузов. Наиболее ярко данный тренд проявляется в Испании, где вся страна состоит из 19 автономных регионов, каждый из которых, помимо единой национальной политики в области образования, реализует большое количество местных инициатив, к которым относятся и двуязычное/полиязычное образование (в качестве примера здесь можно привести обязательное использование не только испанского, но и каталонского в качестве языка обучения в школах Каталонии). Именно поэтому большинство учёных констатируют, что, несмотря на лидерство Испании в области CLIL в Европе, говорить о наличии единой системы подготовки педагогов к преподаванию на ИЯ не приходится.

Вторая важная причина той разрозненности, которая наблюдается в Европе в области подготовки учителей к преподаванию с использованием неродного языка, заключается в недостаточной степени разработки теоретических основ CLIL. Тот факт, что методика предметно-языкового интегрированного обучения имеет ярко выраженный практико-ориентированный характер и всегда внедряется с учётом конкретных условий и потребностей на местах, привёл к тому, что в разных странах ЕС фактически функционируют разные модели CLIL, что вызывает споры среди учёных и не способствует появлению единого теоретического фундамента, на котором впоследствии мог бы быть построен соответствующий курс.

Далее рассмотрим, как осуществляется подготовка и повышение квалификации уже действующих педагогов. Здесь можно выделить два основных направления: международные экзамены и курсы повышения квалификации, проводимые на национальном / местном уровне.

В рамках первого направления можно выделить такие международные экзамены, как Teaching Knowledge Test: Content and Language Integrated Learning (TKT: CLIL), Certificate in Content and Language Integrated Learning, CLIL: Introduction to Theory and Practice и т.д. После успешной сдачи одного из таких экзаменов педагог получает сертификат международного образца, официально признаваемый в большинстве стран мира как подтверждение готовности к преподаванию с использованием методики CLIL. Существуют специальные курсы обучения, а также большое количество литературы для самостоятельной подготовки. Главным недостатком подобных экзаменов, как правило, является практическая составляющая, точнее, её отсутствие. Так, например, экзамен TKT: CLIL проводится исключительно в бумажной форме (*paper-based test*), что позволяет проверить знания в области теории и методологии CLIL, но не умение использовать их на практике.

Что касается курсов повышения квалификации в Европе, то ещё относительно недавно они фактически сводились к курсам ИЯ. Связано это было с тем, что сами учителя, участвовавшие в различных опросах и исследованиях, называли именно недостаточный (на их собственный взгляд) уровень владения ИЯ как основное препятствие к преподаванию на нём. Проблемы, связанные с теорией или методологией обучения на ИЯ, практически не упоминались. Однако такой подход быстро показал свою несостоятельность. Результаты обучения преподаваемым дисциплинам стали снижаться из-за трудности восприятия обучающимися нового материала на неродном языке без необходимой обучающей поддержки, к тому же не было отмечено значительного роста уровня владения ИЯ среди обучающихся, потому что педагоги воспринимали такой рост как некий автоматический побочный результат обучения, гарантированный тем, что обучающиеся воспринимают большое количество аутентичного материала на ИЯ. Однако важно понимать, что увеличение часов, отводимых на изучение ИЯ, предметов, преподаваемых на ИЯ, информации, воспринимаемой на ИЯ, и т.д. само по себе не может гарантировать никаких результатов.

Для того чтобы понимать, как именно происходит овладение ИЯ в процессе изучения неязыковых предметов, нужна определённая теоретическая подготовка. В качестве примера приведём здесь лишь две теории, наиболее важные в контексте рассматриваемого вопроса. Во-первых, это теория социального конструктивизма (*social constructivism*), предполагающая ориентацию на обучающегося, его активное участие в процессе обучения и, прежде всего, совместное конструирование нового знания, а не получение его в готовом виде. Согласно данной теории восприятие — это активный, а не пассивный процесс, следовательно, усвоение языкового материала не происходит, если обучающийся

просто улавливает на рецептивном уровне внешние раздражители, поступающие через органы чувств, необходимо активное использование нового материала в общении и совместной деятельности. Во-вторых, это теория уровней обработки (*the levels of processing theory*) F. Craik и R. Lockhart, согласно которой запоминание зависит не от того, как часто мы повторяем ту или иную информацию, а от того, насколько значимой для себя мы её считаем и насколько глубоко и комплексно её обрабатываем. Чем глубже уровень обработки, тем длительнее и лучше запоминание. Именно поэтому для занятий, которые проводятся с применением методики CLIL, необходимо отбирать такой материал, который воспринимался бы обучающимися как важный и интересный, и представлять его соответствующим образом, а работу с материалом организовывать так, чтобы были задействованы мыслительные навыки высшего порядка, обеспечивающие его глубокую обработку.

Современные курсы уже не пренебрегают теорией и методологией и направлены на комплексную подготовку педагогов к работе с использованием методики CLIL. В качестве примеров мы рассмотрим два практически диаметрально противоположных курса: первый — краткосрочный, продолжающийся всего несколько дней, второй — длительный, рассчитанный на весь учебный год. Первый предназначен для широкой аудитории, второй — только для преподавателей конкретных школ; наконец, первый готовит предметных учителей к самостоятельному преподаванию, а второй — в паре с учителем ИЯ.

Курс аргентинского учёного D.L. Vanegas [8] основан на индуктивном подходе, т.е. движении от частных практических вопросов к общим теоретико-методологическим. Автор разделил курс на две части: в первой половине его участники выступают в роли обучающихся, а преподаватель, ведущий курс, — в роли педагога, работающего в полном соответствии с требованиями методики CLIL. Такой подход, во-первых, позволяет педагогам взглянуть на учебный процесс глазами обучающихся, во-вторых, они сразу получают наглядный образец практической реализации CLIL. Во второй части ведущий курс преподаватель задаёт педагогам вопросы, касающиеся определённых аспектов CLIL, участники курса дают ответы, основанные на впечатлениях и наблюдениях, полученных в ходе первой части. Отталкиваясь от этих ответов, преподаватель направляет обсуждение в нужное русло и представляет необходимую теоретическую информацию, иллюстрируя её на конкретных примерах из первой части курса.

Данный курс в целом имел успех в Аргентине и, как пишет автор, помог в сжатые сроки ознакомиться с методикой CLIL большое количество учителей средних школ со всей страны. Среди основных недостатков можно выделить его малую продолжительность (за 2-3 дня, в течение которых проводится курс, можно получить лишь довольно общее представление о рассматриваемой методике) и отсутствие практической составляющей, из-за чего учителя получают знания о новой методике, но не опыт её использования.

Принципиально иной подход был использован S. Lucietto [12] в провинции Трентино, Италия: вместо кратковременных курсов была внедрена модель подготовки педагогов в течение всего учебного года, при этом без отрыва от работы; вместо широкого охвата педагогов всей страны было предложено сфокусировать усилия на нескольких «пилотных» школах и уже затем, в случае успеха, постепенно расширять географию участников.

Для участия в данном проекте департаментом образования провинции Трентино первоначально было выбрано 3 школы. В каждой из них были сформированы команды по 3 человека: предметный учитель, учитель ИЯ и внешний консультант, назначенный местным институтом повышения квалификации педагогических работников. При этом последний выступал не в роли эксперта, мнение которого должно играть решающую роль, а в качестве рядового члена команды. Ключевой принцип работы в рамках данного проекта — принцип сотрудничества: предметный учитель знает, какое содержание должно быть освоено на уроке, как должен быть построен ход урока и как проверять полученные обучающимися знания; учитель ИЯ хорошо знаком с механизмами овладения неродным языком, знает, какие трудности могут возникнуть при восприятии нового материала на ИЯ и как эти трудности можно преодолеть; наконец, внешний консультант обладает необходимыми теоретическими, методологическими и практическими знаниями, необходимыми для интеграции предметного и языкового содержания в рамках одного занятия. Работая вместе на основе профессионального диалога, они способны добиться успеха. Именно поэтому проект получил название ТАТЕО, что расшифровывается как TAlking To Each Other (Разговариваем друг с другом).

Впервые консультант посещает школы весной. Обычно до летних каникул проводится 3-4 встречи, на которых консультант рассказывает об основных положениях методики CLIL, объяс-

няет формат работы в рамках проекта ТАТЕО; уточняются некоторые организационные вопросы. С сентября по январь (первое полугодие) проходит этап планирования, во время которого предметные и языковые учителя впервые работают вместе, проводятся регулярные встречи с консультантом. Во втором полугодии происходит само обучение с использованием CLIL и контрольные мероприятия. В конце учебного года проводится оценка эффективности проекта в форме масштабного опроса (интервьюирования и анкетирования) учеников, родителей, администрации школ, самих преподавателей, принимавших участие в проекте. Результаты обучающихся, а также мнения, высказанные участниками, показали, что проект ТАТЕО оказался успешным. Как следствие, уже в следующем учебном году количество школ-участниц было увеличено до десяти.

Говоря в целом о курсах повышения квалификации действующих педагогов, нужно отметить, что в мировой практике их накопилось огромное количество, причём разных видов. В этой области можно выделить две основные тенденции: во-первых, это переход от исключительно языковой подготовки к комплексному обучению, включающему широкий аспект теоретических и методологических вопросов; во-вторых, это обязательный учёт местных условий: всё реже встречаются курсы, посвящённые общим основам CLIL, и наоборот — растёт количество тех курсов, которые сосредоточены на практической реализации CLIL в условиях конкретной страны, региона, уровня образования и т.д.

Наконец, важную роль в современном мире играет неформальное образование. XXI в. — это век информационных технологий, благодаря которым информация становится всё более доступной, а средства поддерживать связь между людьми — всё более удобными и разнообразными. Такое развитие обеспечивает благоприятные условия для неформального самостоятельного обучения, создания интернет-сообществ, объединяющих представителей определённой профессии из разных стран и предоставляющих им широкие возможности для общения, обмена опытом и наработками.

Одной из первых интернет-платформ, посвящённых CLIL, стала запущенная в 2006 г. виртуальная образовательная среда CLILCOM. Особенностью данного сайта стала возможность пройти тест на сформированность компетенций, необходимых для реализации методики CLIL, и получить электронный сертификат с результатами и рекомендациями для дальнейшего обучения. К сожалению, срок реализации проекта, в рамках которого был запущен портал, подошёл к концу, и сейчас данный сайт недоступен.

Примерно в это же время осуществлялась реализация другого масштабного проекта — e-CLILT (e-based Content and Language Integrated Learning Training). Цель данного проекта, финансировавшегося Европейской комиссией в 2007–2009 гг., была разработка международного смешанного (онлайн + оффлайн) курса подготовки учителей (как будущих, так и уже действующих) к работе с использованием методики CLIL. Среди участников проекта были вузы из 10 стран ЕС. На сайте проекта [13] было много информационных ресурсов, посвящённых CLIL, доступ к которым был открыт для всех желающих, однако, к сожалению, после завершения финансирования данного проекта сайт перестал обновляться, а со временем раздел с ресурсами и вовсе был удалён. Сейчас на сайте доступно лишь общее описание проекта и архивы новостей прошлых лет.

Из крупных ныне действующих платформ можно выделить CO-CLIL (COoperative CLIL) [14], которая была запущена в рамках сотрудничества в вопросах внедрения CLIL между Италией и Австрией. Данный проект предполагает как проведение реальных мероприятий (обучающие курсы, семинары, конференции), так и обучение с использованием онлайн-платформы и ресурсов, доступных на сайте. Кроме того, на портале представлены видеозаписи ранее проведённых мероприятий, а также ссылки на полезные ресурсы.

В интернете есть ещё множество подобных сайтов. Многие педагоги ведут свои личные странички в сети, где делятся своим мнением о CLIL, опытом работы с данной методикой и полезными ресурсами. Наконец, есть соответствующие группы в популярных социальных сетях, где легко можно найти единомышленников, добавить их в друзья и всегда оставаться с ними на связи. Такое разнообразие не просто даёт возможность каждому педагогу выбрать тот ресурс, который лучше всего соответствует его потребностям, но и делает сам процесс самообучения лёгким, приятным и интересным.

Подводя итоги, отметим, что представленный в данной статье обзор зарубежной практики подготовки педагогов к реализации методики CLIL позволяет сделать следующие выводы:

1. Вопрос подготовки учителей к преподаванию на иностранном языке должен быть решён, в первую очередь, на уровне вузовского образования, что требует определённых изменений на законодательном уровне. Зарубежный опыт показывает, что подготовка педагогов, способных эффективно

но реализовывать методику CLIL, носит по-настоящему устойчивый характер только в тех странах, где она официально включена в содержание педагогического образования. В иных случаях такая подготовка осуществляется настолько разрозненно, что говорить о существовании некой единой системы крайне затруднительно.

2. Для педагогов, уже работающих в системе образования, должны быть разработаны курсы повышения квалификации, длительность и интенсивность которых позволяла бы, с одной стороны, ознакомиться с методикой CLIL подробно, а не на уровне общих основ, с другой — проходить обучение без отрыва от работы.

3. Крайне важно, чтобы содержание подготовки преподавателей к работе с использованием методики CLIL (на уровне как вузовского образования, так и курсов повышения квалификации) не сводилось исключительно к обучению иностранному языку, а включало бы также теоретические и методологические аспекты, необходимые для эффективной интеграции нового языкового материала и предметного содержания в рамках одного занятия. При этом обязательно должен присутствовать практический компонент, позволяющий обучающимся получить собственный опыт работы с данной методикой ещё на стадии обучения.

4. Поскольку методика CLIL носит инновационный характер и, следовательно, во многом требует от педагогов выхода из «зоны комфорта» и существенного пересмотра собственного педагогического стиля, в процессе подготовки важен благоприятный психологический климат. Обучение должно быть практико-ориентированным, при этом преподаватель должен выступать не в роли непререкаемого авторитета и единственного источника знаний, а в роли организатора совместной деятельности и обсуждений, уважающего мнения и личный опыт обучающихся и создающего условия для их активного участия в ходе занятий.

5. Необходимо создавать условия для самообразования. У педагогов, желающих освоить методику CLIL, должен быть широкий доступ к различным информационным ресурсам, а также технические возможности для дистанционного обучения и обмена опытом с коллегами из других регионов или стран.

В заключение отметим, что многие европейские учёные подчёркивают отсутствие единого «экспортного» варианта CLIL, который можно было бы одинаково успешно внедрять во всех странах. То же самое касается и подготовки преподавателей. Поскольку в Республике Казахстан намечено массовое внедрение трёхязычного образования, нам нужна собственная модель подготовки педагогов, при разработке которой обязательно должны быть учтены богатейшая история и культурное наследие нашей страны. Также необходимы объективная оценка нынешнего состояния полиязычия в казахстанском обществе и учёт стратегических планов развития Казахстана. Тем не менее внимательное изучение зарубежного опыта может помочь избежать многих ошибок и наметить общее направление развития.

Список литературы

- 1 План нации – 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ Главы государства Нурсултана Назарбаева [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.inform.kz/kz/plan-nacii-100-shagov-po-realizacii-pyati-institucionalnyh-reform-n-nazarbaeva_a2777943.
- 2 Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 31 января 2017 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvarya-2017-g.
- 3 Состояние трёхязычного образования в Казахстане. Аналитическая справка. — Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2016. — 35 с.
- 4 Жетписбаева Б.А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика / Б.А. Жетписбаева. — Караганда, 2009. — 44 с.
- 5 Жетписбаева Б.А. Расширение профессиональных функций педагогов при интегрированном обучении предмету и языку / Б.А.Жетписбаева, А.Е.Кубеева, Н. Мазачова // Вестн. Караганд. ун-та. Сер. Педагогика. — 2016. — № 4(84). — С. 8–15.
- 6 Нурпеисова С.К. Внедрение полиязычного образования: опыт, проблемы и перспективы / С.К. Нурпеисова, Ж.А. Азимбаева // Вестн. Караганд. ун-та. Сер. Педагогика. — 2015. — № 2(78). — С. 256–262.
- 7 Brüning C.I. CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany / C.I. Brüning, M.S. Purmann // Utrecht Studies in Language and Communication. — 2014. — No. 27. — P. 315–364.
- 8 Banegas D.L. CLIL teacher development: Challenges and experiences / D.L. Banegas // Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning. — 2012. — Vol. 5. — No. 1. — P. 46–56.

9 Novotná J. Teacher training for CLIL—Competences of a CLIL teacher / J. Novotná, Z. Hadj-Moussová, M. Hofmannová // Proceedings SEMT. — 2001. — Vol. 1. — P. 122–126.

10 Escobar Urmeneta C. Pre-service CLIL Teacher-Education in Catalonia: Expert and novice practitioners teaching and reflecting together // CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training. — Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2010. — P. 188–218.

11 Kolb D. Experiential education: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. — Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984. — 41 p.

12 Lucietto S. Tateo: A school-and action research-based continuous professional development model for experienced/senior secondary teachers new to CLIL // CLIL practice: Perspectives from the field. — Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2009. — P. 117–124.

13 e-CLILT: e-based Content and Language Integrated Learning Training. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.eclilt.net/project.html>.

14 CO-CLIL: COoperative CLIL. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.co-clil.eu/index.html>.

А.С. Донцов

Пәнді-тілдік біріктірілген оқыту әдісін жүзеге асыруда педагогтарды даярлаудағы халықаралық тәжірибе

Мақалада пәнді-тілдік біріктірілген оқыту (CLIL) әдісі қолданылып, тілдік емес пәндерді шет тілінде оқытуға оқытушыларды дайындау сұрақтары қарастырылды. Берілген әдістің негізгі сипаттамалары көрсетілген. Елбасының қойған талаптарына сәйкес Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінің ағымды даму сатысына қолдануға мақсатты түрде негізделген. Осындай дайындықтың жүзеге асуында үш деңгей көрсетілген: жоғары педагогикалық білім, сол деңгейде жұмыс істеп жатқан қызметкерлердің біліктілігін арттыру, сондай-ақ заманауи ақпараттық технологияларды қолдану арқылы өзін-өзі жетілдіру. Шет елдердің қатарында қолданылатын әр деңгейде дайындаудың нақты модельдерінің мысалдары ұсынылған. Қарастырылатын аймақтың негізгі заңдылықтары, педагогикалық кадрларды дайындауда негізгі ережелерге CLIL әдісін қолданылып, шет тілде оқытудың қабілеттілігі талдалған. Кешенді дайындауға тек қана тілдік курстарға көшудің маңыздылығы айқындалды. Міндетті тәжірибелік компонент және теориялық-әдістемелік сұрақтардың жалпы спектрі атап көрсетілді. Автор үш тілдік білім беруге көшу талаптарын нәтижелі шешу үшін педагогтарды дайындау үлгісін Қазақстан Республикасында жасау қажеттілігін негіздеді.

Кілт сөздер: пәнді-тілдік біріктірілген оқыту, CLIL, билингвалды оқыту, оқытушыларды дайындау, жоғары педагогикалық білім, біліктілікті арттыру, өзін-өзі жетілдіру, ақпаратты-коммуникациялық технологиялар, эмпирикалық оқыту моделі, әлеуметтік конструктивизм теориясы.

A.S. Dontsov

International experience in training teachers for the implementation of the methodology of language-based integrated learning

The article deals with the issue of training teachers for teaching non-language subjects in a foreign language with the use of Content and Language Integrated Learning (CLIL). Main characteristics of CLIL are given, the expediency of its use at the current stage of the education system development in the Republic of Kazakhstan is substantiated taking into account the tasks set by the Head of the state. Three levels have been singled out: higher pedagogical education, professional development courses for existing employees, as well as self-education with the use of modern information technologies. Examples of real training models used in a number of foreign countries are shown for each level. Main trends in the field under consideration are analyzed, on the basis of which basic requirements for the training of pedagogical personnel capable of teaching in a foreign language with the use of CLIL are formulated. The importance of the transition from language-only courses to complex training, which includes a wide range of theoretical and methodological issues and an obligatory practical component, is emphasized. The article points to the need for the Republic of Kazakhstan to develop its own model of teachers training in order to reach the goal of transition to trilingual education.

Keywords: Content and Language Integrated Learning, CLIL, bilingual education, teacher training, higher pedagogical education, professional development, self-education, information and communication technologies, experiential learning model, social constructivism theory.

References

- 1 Plan natsii – 100 konkretnykh shahov po realizatsii piati institutsionalnykh reform Hlavy hosudarstva Nursultana Nazarbaeva [The Nation's Plan – 100 specific steps towards the implementation of the 5 institutional reforms proposed by the Head of the state Nursultan Nazarbayev]. *www.inform.kz/kz*. Retrieved from http://www.inform.kz/kz/plan-nacii-100-shagov-po-realizacii-pyati-institucionalnyh-reform-n-nazarbaeva_a2777943 [in Russian].
- 2 Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan N.Nazarbaeva narodu Kazakhstana. 31 ianvaria 2017 h. [President of the Republic of Kazakhstan N. Nazarbayev's address to the people of Kazakhstan]. *www.akorda.kz* Retrieved from http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvarya-2017-g [in Russian].
- 3 Sostoianie trekhiazychnoho obrazovaniia v Kazakhstane. Analiticheskaia spravka [The current state of trilingual education in Kazakhstan. Analytical reference]. (2016). Astana: Natsionalnaia akademiia obrazovaniia imeni I.Altynsarina [in Russian].
- 4 Zhetpisbaeva, B.A. (2009). Teoretiko-metodolohicheskie osnovy poliiazychnoho obrazovaniia [Theoretical and methodological foundations of multilingual education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Karaganda [in Russian].
- 5 Zhetpisbaeva, B.A., Kubeeva, A.E. & Mazachova, N. (2016). Rasshirenie professionalnykh funktsii pedahohov pri intehrirovannom obuchenii predmetu i yazyku [Expansion of teachers' professional functions in the content and language integrated learning] *Vestnik Karahandinskoho universiteta. Serii Pedahohika – Bulletin of Karaganda University. Series of Pedagogy*, 4(84), 8–15 [in Russian].
- 6 Nurpeisova, S.K. & Azimbaeva, Zh.A. (2015). Vnedrenie poliiazychnoho obrazovaniia: opyt, problemy i perspektivy [Introduction of multilingual educational: experience, problems and prospects]. *Vestnik Karahandinskoho universiteta. Serii Pedahohika – Bulletin of Karaganda University. Series of Pedagogy*, 2(78), 256–262 [in Russian].
- 7 Brüning, C.I. & Purrmann, M.S. (2014). CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 27, 315–364.
- 8 Banegas, D.L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5, 1, 46–56.
- 9 Novotná, J., Hadj-Moussová, Z., Hofmannová, M. (2001). Teacher training for CLIL–Competences of a CLIL teacher. *Proceedings SEMT*, 1, 122–126.
- 10 Escobar Urmeneta C. (2010). Pre-service CLIL Teacher-Education in Catalonia: Expert and novice practitioners teaching and reflecting together. *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, 188–218. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- 11 Kolb, D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- 12 Lucietto, S. (2009). Tateo: A school-and action research-based continuous professional development model for experienced/senior secondary teachers new to CLIL. *CLIL practice: Perspectives from the field*, 117–124. Finland: University of Jyväskylä.
- 13 e-CLILT: e-based Content and Language Integrated Learning Training. *www.eclilt.net*. Retrieved from <http://www.eclilt.net/project.html>.
- 14 CO-CLIL: COoperative CLIL. *www.co-clil.eu*. Retrieved from <http://www.co-clil.eu/index.html>.