

Е.К. Силина, Е.А. Суринова

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В АСПЕКТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ



СИЛИНА Екатерина Кузьминична – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет.
ул. Лоцманская, 3, Санкт-Петербург, 190121, Россия; e-mail: slnsln-ek@yandex.ru

SILINA Ekaterina K. – State Marine Technical University.
3, Lotsmanskaya st., St. Petersburg, 190121, Russia, e-mail: slnsln-ek@yandex.ru



СУРИНОВА Елена Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет.
ул. Лоцманская, 3, Санкт-Петербург, 190121, Россия; e-mail: surielena@yandex.ru

SURINOVA Elena Ark. – State Marine Technical University.
3, Lotsmanskaya st., St. Petersburg, 190121, Russia, e-mail: surielena@yandex.ru

Особенности современного этапа развития общества диктуют необходимость реорганизации системы образования. Концептуальную основу такой реорганизации составляет новая парадигма научного развития – переход к синтезу различных предметных областей. Для уровня высшего профессионального образования самым перспективным направлением оказывается интеграция предметов, в частности, совместное обучение специальности и иностранному языку. В этом процессе возможно одновременно использовать и вполне успешно совмещать традиционные подходы «английский язык для специальных целей» (ESP) и «английский как язык обучения» (EMI) с активно развивающимся направлением интегрированного обучения языку и специальности (CLIL). Особенности каждого из этих направлений позволяют учитывать специфику конкретного предмета, этап обучения и работы над темой специальности, а также нюансы языковой подготовки отдельно взятой группы.

ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ; АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (ESP); АНГЛИЙСКИЙ КАК ЯЗЫК ОБУЧЕНИЯ (EMI); ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И СПЕЦИАЛЬНОСТИ (CLIL).

Ссылка при цитировании: Силина Е.К., Суринова Е.А. Интегрированное профессиональное обучение в аспекте новой парадигмы научного знания // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 10–18. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.1

В настоящее время преподаватель иностранного языка (далее – ИЯ) в техническом вузе сталкивается с результатами

различных нововведений последних лет в сфере среднего образования. В целом ситуация характеризуется двумя негативными

факторами. Во-первых, это низкий общий уровень подготовки абитуриентов по данному предмету, так как экзамен по нему не является обязательным при окончании школы, и в старших классах предмет зачастую просто игнорируется. Во-вторых, это последствия практики механического воспроизведения не связанных друг с другом сведений и фокусирования на ограниченном круге заданий для сдачи ЕГЭ. Все это приводит к тому, что первокурсники в большинстве своем не владеют навыками концептуального мышления, не имеют развитых академических умений, обладают так называемой «функциональной неграмотностью» [1] и потому часто не способны разрабатывать собственную стратегию усвоения материала, что необходимо для успешного освоения университетского курса.

Указанная ситуация с преподаванием ИЯ вызывает особую тревогу в контексте изменений, происходящих в современном мире. Рутинная работа все более передается машинам, а от человека требуется творчество, готовность сотрудничать с коллегами в поиске новых решений, и – что особенно важно – умение критически оценить предлагаемую информацию как на предмет достоверности, так и с точки зрения ее логического встраивания в текущую задачу. Отсутствие названных умений, к которому нередко добавляется отсутствие стройной системы знаний, ведет в перспективе к неготовности молодых специалистов вписаться в современный контекст производственных отношений и межличностных взаимодействий.

В такой ситуации на плечи преподавателя вуза ложится тройная нагрузка: преподавание своего предмета как такового, помощь студентам в приобретении недостающих академических навыков и умений и наконец – помощь в выстраивании системы ориентиров в современном мире, ко-

торый резко, скачкообразно усложнился из-за распространения информационных технологий.

Таким образом, получается, что особенности современного этапа развития общества, выдвигающего новые требования к участнику производственных отношений, обостряют необходимость решительных перемен в области профессионального образования. При разработке его коренной перестройки, при определении концептуальной основы этого процесса нужно учитывать происходящую в настоящее время смену парадигмы в науке. В течение нескольких предыдущих столетий шло активное разделение научных дисциплин, это был этап анализа в развитии научного знания, диктовавший соответствующую структуру системы образования. В основе систематизации знаний лежал трудный переход от длительно изучаемых частей к целому; междисциплинарные связи налаживались с трудом.

Однако сейчас данная концепция в фундаментальных науках и общественных практиках оказывается все более исчерпанной. Возвращается эпоха синтеза, осознания целостности мира, соединения того, что еще вчера казалось несоединимым. Сейчас большинство открытий делаются на стыке наук; речь идет уже не только об объединении близких друг другу дисциплин, но и о синтезе естественнонаучного и гуманитарного знания [2]. Соответственно, меняется и вектор процесса формирования знаний – сначала целое, а потом части. Это – картина явления со всех сторон, пусть сначала очень обобщенная, а уже затем «подсвечивание» изучаемых деталей. Учебный курс должен, прежде всего, рисовать целостную картину мира, а не состоять из слабо связанных друг с другом дисциплин. Отсюда и появляется идея концептуального сдвига в образовании, о которой говорят специалисты (Н.Д. Гальскова [3]), а

также новых технологических направлений в преподавании дисциплин, в частности – иностранного языка (Н.И. Алмазова [3]). Настало время коренного пересмотра как целей и содержания обучения, так и образовательных технологий. Речь уже идет не об «усиленной заботе о междисциплинарных связях» (этот этап пройден), а о кардинальной смене концепции. Аналогично тому, как некогда шел процесс дифференциации учебных дисциплин, начинается процесс их интеграции.

Следует отметить, что в то время как реорганизация высшего образования в системе еще только предстоит, в силу специфики предмета иностранный язык поиск путей его объединения со специальными предметами в вузе фактически начался очень давно. То направление, которое сейчас мы называем английским языком для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes) восходит к концу XIX века, когда обучение было направлено на реализацию «принципа полезности умений», и с тех пор он постоянно присутствует в обучении и реализуется в форме работы с материалами по специальности. Заметим, что термин «язык для специальных целей» можно трактовать двояко: его можно применить ко всем практикам, которые используются для обучения профессиональному языку, но его также можно понимать в более узком смысле, рассматривая под ним исключительно те методы, которые нацелены на изучение языка специальности, но не на ее содержание. В этом последнем смысле термин и будет использоваться нами далее.

В противоположность ESP, в 70-х годах XX века в нашей стране получила распространение идея преподавания специальных предметов на иностранных языках – идея предметного обучения ИЯ, что привело к появлению новых специальностей в педагогических вузах: преподаватель матема-

тики, истории и т.п. на иностранном языке. По сути, это и являлось тем, что сейчас обозначается термином EMI – English as a Medium of Instruction.

Интересно, что этапы использования ESP и EMI в миниатюре повторяют глобальный процесс развития, основанный на последовательности отрицаний – мы переходим от некоторых аспектов к их противоположности и обратно, собирая и анализируя опыт различных этапов и направлений для определения стратегии дальнейшего развития теории и практики преподавания ИЯ. Ясно, что ESP фокусируется преимущественно на изучении языка, содержание учебного материала с точки зрения специальности не обязано быть логически выстроенным и последовательно раскрывающим тему для студента, поскольку здесь его знания подразумеваются, и их нужно лишь облечь в новую форму. В противоположность этому EMI предполагает достаточный уровень владения студентами иностранным языком и не заботится о языковой составляющей, уделяя все внимание содержанию специальности. Сейчас наша задача – максимально устранить недостатки каждого из этих двух подходов, объединить преподавание языка и содержания предмета по специальности, и ближе всего к этой цели оказывается CLIL (Content and Language Integrated Learning – совместное обучение языку и специальному предмету).

Теоретически, CLIL подразумевает обучение и тому, и другому одновременно, охватывая широкий спектр методик, в силу чего его нередко именуют «зонтичным термином» [4], так как здесь неизбежно возникает множество вариаций хотя бы только из-за возможности различных соотношений его двух основных компонент и различной расстановки акцентов. Работа как над материалом по специальности, так и над языковым материалом накладывает

определенные ограничения на оба. От первого требуется соответствие уровню языковой подготовки студентов, то есть форма далеко не произвольна (как было бы в рамках ЕМІ), от второго – новизна и строгая логическая последовательность изложения, раскрытие темы, то есть наличие выраженной когнитивной составляющей (которая отсутствует в ESP). Очевидно, что последнее позволило бы повысить мотивацию студентов технических вузов к изучению ИЯ, что является на современном этапе достаточно актуальным, ибо студенты нередко приходят в вуз не только очень слабо подготовленными в языковом плане, но и без ощущения своей перспективы, а иногда с мнением, что знание иностранного языка им на практике не требуется и, скорее всего, не потребуется никогда. В этой связи возможность изучения иностранного языка в контексте развития знаний по специальности у современного студента вызывает активный интерес, что подтверждается и конкретными исследованиями [5], [6].

Как отмечено выше, термин CLIL относится к целому спектру вариаций, и прежде всего, они возникают из его адаптации к различным условиям использования в школе (где CLIL в настоящее время активно развивается в ряде стран Западной Европы) и в вузе. Очевидно, что для «классического» CLIL школа является более естественной средой, ибо здесь основной материал для своего усвоения повторяется многократно и не требует активной работы с абстрактными понятиями, что облегчает его преподавание на ИЯ. Вузовские курсы значительно более абстрактны и информационно нагружены, студент вынужден многое либо усваивать очень быстро, либо уделять осязаемое время самостоятельной проработке материала, чего, к сожалению, в настоящее время студенты зачастую делать просто не умеют, и

начинают серьезно отставать от программы. Но даже те, кто с программой формально справляется, на младших курсах (когда в неязыковых вузах и преподается ИЯ) не могут еще увидеть внутренней логики своих профессиональных дисциплин, а тем более связей между отдельными областями, ибо в настоящее время обучение продолжается по принципам XX века, рассмотренная выше перестройка системы еще только предстоит. Поэтому помощь студенту в преодолении имеющихся серьезных трудностей при освоении специальных предметов могла бы стать основой построения курсов по ИЯ на принципах CLIL в вузе.

Очевидно, что создание комплексных курсов CLIL потребует значительных усилий со стороны преподавателей как ИЯ, так и специальных предметов. Более того, вести такой курс полноценно сможет только человек, профессионально подготовленный по обоим направлениям, поэтому на данном этапе имеется серьезная кадровая проблема, которая может быть решена только в рамках крупного долгосрочного проекта с одновременным участием как специальных кафедр и кафедры иностранных языков, так и администрации вуза. Судя по выступлениям на конференции [7], [8], [9] наибольших успехов в данной области удалось достичь тем вузам, где подобная деятельность активно поддерживается руководством, так как для этого требуется, чтобы специалист-предметник и преподаватель ИЯ вместе создавали программу курса и работали по единому содержанию, одновременно решая задачу совершенствования интеллектуальных и академических умений студентов, что и предполагает CLIL.

Ясно, что подобный подход сопряжен с целым рядом трудностей организационного характера (несовпадение расписаний, недостаточный уровень владения ИЯ у со-

трудников специальных кафедр, необходимость постоянного выделения дополнительного рабочего времени на обсуждения и т.п.). Поэтому применение CLIL в неязыковом вузе представлено пока относительно небольшим числом примеров экспериментального обучения, так как лишь в редких случаях один и тот же человек может выступать как преподаватель языка, и специальности. Чаще всего это преподаватели ИЯ, успешно освоившие предметную область, в основном по экономике и управлению. Глобальное решение данной проблемы лежит в области государственной политики в сфере образования и требует отдельной программы подготовки педагогических кадров [10]. В настоящий же период времени разработка и проведение курсов билингвального обучения по принципам CLIL может осуществляться только при благоприятном для этого стечении обстоятельств.

В текущем учебном году кафедра иностранных языков Санкт-Петербургского государственного морского технического университета (СПбГМТУ) реализует такой экспериментальный курс с группой студентов, обучающихся по специальности «прикладная математика». Нужно отметить, что он проводится исключительно в рамках занятий по ИЯ, с преподавателем, обладающим знаниями как в области языка, так и в области высшей математики, и для него изначально были отобраны студенты, с которыми можно работать как минимум на уровне В1. Разумеется, делать окончательные выводы еще рано, но можно проанализировать ряд существенных моментов.

По сравнению со школьной дисциплиной, курс высшей математики требует принципиального мыслительного скачка – в школе работают с вещами осязаемыми: геометрическую фигуру можно нарисовать и рассматривать, решение уравнений

достигаются конечным числом операций и т. д. Вся высшая математика основывается на понятии бесконечности: мы работаем с бесконечномерным пространством, с бесконечно малыми величинами, с уравнениями, решения которых получить точно вообще невозможно и можно только бесконечно к ним приближаться. Этот мыслительный переход объективно очень труден, и даже при качественном чтении курсов многие студенты долго и тяжело осваиваются с новой для них реальностью.

Поэтому перед преподавателем ИЯ в первую очередь встает вопрос о когнитивной составляющей курса, ибо CLIL предполагает вместе с языком введение новой информации по специальности и в классическом варианте будет только создавать студенту дополнительные сложности, а не устранять имеющиеся. Однако проблема поиска подходящего содержания снимается, если мы проведем четкую грань между материалом введенным (и, возможно, даже сданным на экзамене) и материалом усвоенным. Как показывает практика, при работе в полностью иноязычном контексте даже над теми вопросами, которые студентам должны быть знакомы, они нередко испытывают серьезные проблемы с речепорождением, несмотря на знание лексики по теме. Напрашивается вывод, что эти проблемы вызваны, прежде всего, отсутствием четкого понимания логической структуры материала вне зависимости от языка изложения. Поэтому при обращении на занятии по ИЯ к темам, даже уже рассмотренным по-русски, студенту может быть сложно составить высказывание, потому что тема не усвоена, а для сдачи русскоязычного экзамена он просто зазубрил формулировки.

Многие понятия тяжело поддаются усвоению при первом предъявлении и, будучи предъявленными вновь, но в иной фор-

ме, возможно в связке с другими темами, которые появились в курсе позже них, они вызывают положительную эмоциональную реакцию и интерес к своему содержанию, которое теперь становится более доступным для глубинного понимания. Если преподаватель курса CLIL выбирает материал не произвольно, не по принципу «что-нибудь по специальности», а в соответствии с читаемыми или недавно прочитанными студентами курсами на родном языке и помогает выстроить систему связей между различными темами, то несмотря на формальное отсутствие новизны такая работа оказывается чрезвычайно полезной в плане содержания и не вызывает у студентов ощущения бессмысленного возвращения к давно пройденному материалу. Повторное обсуждение уже на другом языке позволяет выстроить в уме новую концепцию. Но для этого тема должна подаваться последовательно и прорабатываться одновременно и с точки зрения языковых структур, и с точки зрения специальности. Только в этом случае лингвистическая компонента приобретает тот функциональный смысл, которой она должна иметь в CLIL: язык как средство коммуникации, а не как цель изучения.

Для сравнения, при выполнении классических заданий к текстам по тематике специальности в рамках ESP преподаватель ИЯ проверяет качество работы студента по чисто формальным критериям соответствия оригинала и перевода или правил лексической сочетаемости, практически не затрагивая содержания. Очевидно, что при таком подходе мы теряем в возможностях развития навыков критического мышления, академических умений, творческой деятельности. Чтобы устранить этот недостаток, нужно подобрать такое содержание курса с точки зрения специальности, чтобы студенты могли составлять собственные высказывания. Но этот

подбор, как ни странно, представляет значительные трудности, так как разбирать со студентами темы, которые они проходят параллельно на родном языке, оказывается малопродуктивным: они смогут перевести текст, используя привычные штампы, но содержание без помощи преподавателя, который приведет дополнительные примеры и в беседе устранил непонимание, для многих по-прежнему будет оставаться неясным. В результате работа не может продвигаться дальше стадии перевода текстов и выполнения языковых упражнений, и составление высказываний оказывается практически невозможным. Число вопросов, которые можно было бы рассмотреть без серьезных сложностей, относительно невелико. Изучению лексики в рамках математических тем школьной программы действительно хорошо посвятить некоторое время на начальном этапе, но оно весьма ограничено, а затем мотивация студентов падает, им уже неинтересно. В результате, если в тандеме со специалистом-предметником осуществить отбор материала по каждой теме, взяв из нее только базовые понятия, которые не будут представлять трудностей для понимания в плане содержания, то не владеющий специальностью преподаватель ИЯ сможет вести этот курс в рамках ESP. В то же время, чтобы акцентировать когнитивный и коммуникативный аспекты обучения (что актуально на современном этапе), нужно выходить за рамки базовых понятий, обеспечить новизну учебного материала, что подразумевает сознательный переход на платформу CLIL. А это возможно только в случае, если преподаватель ИЯ одновременно является специалистом в предметной области [4].

Следует заметить, что соотношение лингвистической и когнитивной составляющих естественным образом колеблется в течение курса CLIL: в начале каждой

крупной темы, когда требуется активное введение характерных для нее языковых клише и новой терминологии, но мы описываем уже хорошо знакомые студентам базовые понятия, будет неизбежно преобладать первая, и мы сближаемся по типу работы с ESP. По мере же развития темы, когда студенты чувствуют себя в терминологии более свободно, происходит наоборот сдвиг в сторону EMI. Практически любая тема начинается с понятий, которые студентам известны, поэтому введение материала может происходить в форме лекции или презентации, но обязательно с четким акцентированием необходимых лексических единиц. После контроля их усвоения можно переходить к обсуждению понятий следующего уровня. Очевидно, что в отличие от курса по специальности на родном языке, курс на ИЯ требует значительно большего объема интерактивных видов работы и разнообразия форм контроля, чтобы не утратить понимание.

Традиционно любой курс математики включает и теоретическую часть, и решение задач. Однако в ходе проводимого эксперимента выяснилось, что решение задач по математике занимает много времени и являлось бы оправданным в иноязычном курсе по специальности, но не целесообразно в курсе ИЯ. Поэтому в рамках текущего эксперимента мы вынуждены ограничиться обсуждением со студентами исключительно теоретических вопросов.

Другим важным фактором в организации занятий стало то, что степень освоенности каждой темы по специальности после курса на родном языке отличается у различных студентов. Когда этап знакомства с иноязычной терминологией пройден, те, кто владеет темой лучше, могут при поддержке преподавателя изложить содержательно новый материал на ИЯ, и

более слабые в математике студенты получают возможность еще раз прослушать тему уже на другом языке и усвоить ее, то есть реализуется принцип взаимообучения.

В рамках такого курса естественно встает вопрос о роли и объеме грамматики. Мы разделяем точку зрения тех преподавателей ИЯ, которые полагают, что активный грамматический материал должен определяться предметной и жанровой спецификой текста [11]. Для предмета «высшая математика» он характеризуется значительной неоднородностью по сравнению со стандартным коммуникативным языковым курсом. С грамматической точки зрения для понимания текста необходимо знание лишь базовых видовременных форм (Present Simple и Future Simple в действительном и страдательном залоге) или степеней сравнения прилагательных, но одновременно систематически встречаются элементы повышенного уровня сложности (Complex Subject). Однако в связи с тем, что предложения, содержащие очень сложные грамматические конструкции не отличаются лексическим разнообразием, отдельной работы над подобной грамматической темой можно избежать, поскольку материал усваивается в виде речевых клише; таким образом, студенту достаточно очень скромного объема знаний по грамматике для работы с математическим текстом.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что методология CLIL не может и не должна подменить собой традиционное обучение ИЯ, поскольку наряду с умением работать с сугубо специальным материалом любому специалисту требуются умения, составляющие коммуникативную компетенцию. Он должен быть способен общаться с коллегами, представлять результаты своих исследований на конференции, участвовать в обсуждениях, а также активно пользоваться языком в акаде-

мических целях и, возможно, в повседневном общении. По всей вероятности, речь должна идти скорее о распространении особого направления (аспекта) в преподавании ИЯ в вузе совместно с овладением специальностью, а не о вытеснении других подходов, так как студенты по-прежнему нуждаются в курсе общего ИЯ со всеми его традиционными аспектами.

Здесь следует добавить, что в проводимом нами эксперименте работа над материалом по специальности не занимает всего имеющегося аудиторного времени, а сопровождается общеязыковым курсом. Кроме того, математический материал рассматривается в исторической перспективе, то есть включает сведения о том, где и когда были получены данные результаты, и

элементы биографий ученых, их получивших. Это позволяет студентам увидеть, как шло развитие науки, чего нет на занятиях по специальности на русском языке. Потенциально, кроме поддержки тех тем, которые читаются студентам на родном языке, курс CLIL мог бы включать творческие задачи по предмету, разнообразную проектную деятельность, на работу с которой у преподавателей-предметников обычно не остается времени.

Таким образом, занятия по иностранному языку по методологии CLIL помогают углубить знания по специальности и замечательно встраиваются в общую систему обучения в техническом вузе, однако для широкого распространения этой системы еще многое предстоит сделать.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Сокологорская Д.** Функциональная неграмотность. [Электронный ресурс] 2015. URL: <http://syg.ma/@daria-sokologhorskaya/funktsionalnaia-nieghramotnost> (дата обращения: 03.04.2016).
2. **Ковальчук М.В.** Выступление в телевизионной программе «Право знать», канал ТВЦ, 18.02.2017. URL: http://www.tvc.ru/channel/brand/id/1756/show/episodes/episode_id/48576 (дата обр.: 17.03.2017).
3. **Программа** Междунар. методической школы-конф. «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования» 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017.
4. Интернет-ресурс URL: <http://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil> (дата обращения: 19.02.2017).
5. **Крылов Э.Г.** Билингвальное обучение инженерным дисциплинам и иностранному языку в вузе: монография. – Москва; Ижевск: Ин-т компьютер. исслед., 2015. 148 с. ISBN 978-5-4344-0319-1.
6. **Шубин С.В.** Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Великий Новгород, 2000. 148 с.
7. **Бондарева Л.В.** Опыт МИСиС по интеграции контекстов обучения иностранному языку // В сб.: Мат-лы междунар. школы-конф. «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017. С. 281-282. ISBN: 978-5-7422-5661-8
8. **Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В.** Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы для Российских вузов. // В сб.: Мат-лы междунар. школы-конф. «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017. С. 321-323. ISBN: 978-5-7422-5661-8
9. **Вдовина Е.К.** Модель предметно-языкового интегрирующего обучения в вузе: от ЕМІ и ESP к CLIL // В сб.: Мат-лы междунар. школы-конф. «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017. С. 286-287. ISBN: 978-5-7422-5661-8.
10. **Тарева Е.Г.** Интерактивность в полипарадигмальном пространстве лингводидактики // В сб.: Мат-лы междунар. школы-конф.

«Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017. С. 75-77. ISBN: 978-5-7422-5661-8

11. **Вдовина Е.К.** Предметно-языковая интеграция: английский язык как дополнительный язык обучения в неязыковом вузе // Гуманитарный вестник. 2015. № 4(30). С. 7. DOI: 10.18698/2306-8477-2015-4-238

Silina E.K., Surinova E.Ark. Integrated linguistic and professional training in view of the new knowledge paradigm. The present stage of society development demands drastic changes in the educational system. The conceptual basis for such reorganization could be provided by the new knowledge paradigm of discipline synthesis. For professional training at the tertiary level the most promising idea seems to be disciplines integration, in particular, that of the major subjects and foreign language instruction. In this case the Content and Language Integrated Learning (CLIL) naturally suggests itself. Though it is not soon to be widely introduced due to the lack of specialists, it can effectively be used alongside English for Specific Purposes (ESP) and English as a Medium of Instruction (EMI) when a language teacher works with students of different technical major subjects and language levels.

FOREIGN LANGUAGE METHODOLOGY; DISCIPLINE SYNTHESIS; CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL); ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP); ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI).

Citation: Silina E.K., Surinova E.Ark. Integrated linguistic and professional training in view of the new knowledge paradigm. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 20. P. 10–18. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.1