

**Анна Арнаудова**

(Стара Загора, България)

## **ПРЕДИМСТВА И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СЪДЪРЖАТЕЛНО-ЕЗИКОВОТО ИНТЕГРИРАНО ОБУЧЕНИЕ**

*Съдържателно-езиковото интегрирано обучение (СЕИО) е обект на изследване в множество научни публикации в подкрепа на този съвременен подход в образованието. Едновременно с емпиричните доказателства за безспорните предимства от подобен вид обучение, не малък брой публикации обръщат внимание на предизвикателствата и евентуалните недостатъци на този подход. В статията са представени двете страни на този проблем.*

**Ключови думи:** СЕИО, предимства, предизвикателства, обучение.

*Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been the centre of many scientific arguments, most of which support this contemporary approach. Alongside published evidence for its benefits, there is a considerable amount of scientific writings pinpointing some of the challenges and possible drawbacks which are considered too. An outline of these two trends is presented below.*

**Key words:** CLIL, benefits, challenges, education.

**Постановка на проблема.** Интегрираното изучаване на предмет и език, известно още като „съдържателно–езиково интегрирано обучение” (англ. *content and language integrated learning*) е съвременен подход в чуждоезиковото обучение, който придобива особена популярност през последните 20 години. Съдържателно–езиковото интегрирано обучение (СЕИО) използва изучаването на чужд език като средство за преподаване на учебно съдържание (което няма лингвистична насоченост) с цел развитие на уменията и познанията на обучаваните както в сферата на езика, така и по съответния предмет. По този начин интегрираното обучение е в състояние да предостави адекватен модел за паралелно изграждане на езикови компетенции и знания по конкретен предмет без нуждата от допълнителни часове и в рамките на учебно-възпитателния процес. В контекста на тази интердисциплинарна връзка английският език се е превърнал в

основното средство за обучение и заема водеща роля при прилагането на СЕИО подход в изучаването на чужди езици [1; 4].

Съвременните тенденции на разширяване на достъпа до образование, международното сътрудничество, възможности за студентска и преподавателска мобилност в рамките на европейското образователно пространство, разширяването на пазара на труда и процесите на глобализация са само някои от предпоставките за развитие на СЕИО в сферата на модерното образование. Според Шопов, европейската образователна политика налага цялостно преосмисляне на образователната система като едновременно с това въвеждането на интегрирано преподаване на учебно съдържание и езици е важна мярка, която може да доведе до реалното прилагане в практиката на педагогическия принцип „езиците в целия учебен план” [21: 36].

Терминът „съдържателно–езиково интегрирано обучение” придобива популярност през 90-те години на 20 век, когато е използван за първи път. Дейвид Марш от финландския университет Юваскюла въвежда понятието през 1994г. Според автора СЕИО е „всеки образователен контекст, подчинен на двойната цел за прилагане на езиково обучение на език различен от родния език на обучаваните за нуждите на преподаване на не-езиково съдържание” [11]. Новотна и Хофманова определят СЕИО като подход, представляващ баланс между езиково и не-езиково съдържание, който дава възможност за развитие на предметното познание чрез чуждия език, а на езика – посредством съдържанието на предмета [15: 6]. В този смисъл СЕИО следва да се разглежда като двупосочен (двуполусен) подход (англ. *dual-focused education*), който интегрира две различни, но еднакво значими цели. Това становище е подкрепяно от редица автори като Ду Койл, Хууд и Марш, Ричардсън и Роджърс, Далтън-Пафър, Мехисто и др. [4; 7; 12; 17]. В европейския доклад “Юридайс” за изследване на разпространението на СЕИО в Европа се отбелязва, че за да бъде достигната тази двойна цел е необходимо изграждането на специален подход в преподаването, чрез който предметът не просто да се

преподава чрез езика, а да се изучава успоредно с езика [22]. Според същия доклад в продължение на десетилетия в Европа съществуват училища, в които определени предмети от учебния план се преподавани на чужд език, или на някои от съществуващите в региона езици, или на езици на малцинствата. Преди 1970г. подобен вид обучение е било характерно само за големите градове, или за региони с ясно изразени лингвистични различия (като например гранични зони, където близостта до границата е предопределяла употребата на поне още един език). Това означава, че интегрираното обучение е обхващало сравнително малък брой ученици, които са живеели в специфична езикова и социална среда. Целта е била превръщането им в билингви с познания и умения по втория език близки до тези на носителите на езика. Именно поради тази причина един от най-често използваните термини, характеризиращи този тип обучение през съответния период е „билингвално” – билингвално училище, билингвално обучение и билингвално учене [22].

В периода между 1970 и 1980г. силно влияние върху образованието оказва канадската система за интегрирано обучение и особено въвеждането през 1965г. на т.н. “immersion programmes” [12] . Внедряването на тези специални програми на обучение цели постигането на по-бърза и лесна интеграция на децата с различен майчин език в училище (от англ. “immersion” – потапяне, поглъщане).

Днес, канадският модел се приема за основата, върху която се изгражда съвременния европейски подход за СЕИО. В следствие на научните публикации, свидетелстващи за положителните постижения на канадския образователен модел, и в частност за развитието на отлични рецептивни и много добри продуктивни езикови умения при обучаваните [10], се разработват множество проекти за въвеждане на интегрирано обучение в различни страни по света. Инициативи в Холандия, Испания, Унгария и други държави прилагат натрупания опит за реализиране на учебни програми, в които изучаването на чужд език и учебен предмет имат равностойна и еднакво значима роля в учебно-възпитателния процес.

През последното десетилетие на 20 век и началото на 21 век понятието „съдържателно–езиково интегрирано обучение” придобива нов смисъл, а отличителните черти на подхода се превръщат в обект на все по-голям изследователски интерес [4; 11; 2; 8].

В европейския вариант на СЕИО в повечето случаи учителите по предмети преподават на език, който е чужд, както за тях, така и за децата, което предполага известни трудности, необходимост от допълнителна професионална квалификация на педагогическите кадри и допълнителни проучвания.

В рамките на настоящото теоретично изследване си поставяме за **цел** да проучим предимствата на този тип обучение, както и някои от съвременните предизвикателства, свързани с прилагането на съдържателно-езиково интегративния подход.

### **Изложение по проблема за предимствата и предизвикателствата пред СЕИО.**

В сферата на СЕИО изследователските търсения най-често са насочени към процесите на обучение и учене и тяхната дидактическа организация, както и към преките резултати и постижения на учениците. От тази гледна точка **предимствата** от прилагането на СЕИО могат да се обобщят в няколко основни насоки:

**Интегративност.** Като съвместява две на пръв поглед диаметрално противоположни предметни области (едната езикова, а другата не), СЕИО спомага за реализирането на различни образователни цели. Този интегративен подход се явява ефективно педагогическо средство, чиято цел е да „съхрани” предмета, който се преподава като същевременно развива езика като средство за учене и като приоритет в образователния процес [6].

**Ефективност.** СЕИО позволява отделните предмети да не бъдат изолирани и противопоставяни, а да се приемат и изучават като едно съвкупно цяло [20]. На мястото на една дисциплина от учебния план се създава възможност да се въведат и изучават две, което спестява време и допринася за по-голяма ефективност на обучението.

**Количество и качество.** СЕИО обучение обикновено протича успоредно с часовете по чуждоезиково обучение като по този начин броят часове за изучаване

на езика значително нараства съпоставимо със стандартното езиково обучение. Така, времето за усъвършенстване на езиковите умения се увеличава, което предполага постигането на по-добри езикови резултати [3; 5]. По-голямото количество часове води до по-добра възможност за усъвършенстване на знанията. Количествено СЕИО предполага повече часове за чуждоезикова подготовка, а качествено – по-висока успеваемост на обучаваните както по отношение на езиковите умения, така и по отношение на познанията по предмета.

**Знания по предмета.** Според някои изследователи, цитирани от Далтън-Пафър [4], при съдържателно-езиковото интегрирано обучение се достига до по-добро ниво на знания по предмета в сравнение с контролните групи, изучаващи предмета на роден език. Според Далтън-Пафър това вероятно се дължи на факта, че обучаваните по този метод влагат повече старание и усилие в работата си при преодоляване на езиковите трудности, по-трудно се поддават на фрустрация и развиват по-добри умения за критическо мислене при решаване на отделни задачи и казуси. [4].

**Езикови компетенции.** По отношение на езиковите компетенции направените проучвания доказват по-добри резултати от обучението чрез СЕИО в сравнение с прилагането на традиционни методи за чуждоезиково обучение [13]. Обучаваните често достигат до по-добро ниво на усвояване на езика като обикновено най-добри резултати се забелязват по отношение на комуникативните умения, рецептивните умения, речниковия запас, креативното мислене и по-голямата спонтанност при общуване. [4].

**Смисленост.** По-високите резултати са свързана с изучаването на съответния предмет (география, история, биология и др.), който придава смислово съдържание на чуждоезиковото обучение. В тази връзка, усвояването на чуждия език чрез СЕИО се отличава с цел, която далеч надхвърля изучаването на езика заради самия език. Поради това, много изследователи са на мнение, че именно обучението по предмета осигурява онази смислова насоченост на учебния процес, която липсва в класическата методика на преподаване на чужди езици [14; 5].

**Непринуденост.** Според много автори изучаването на езика чрез СЕИО подход се доближава най-много до естествения начин, по който се усвоява езика [4; 11; 12; 22]. Условиата на обучение, които този подход налага ясно го

разграничават от класическото чуждоезиково обучение и неговата инструктивна насоченост. Според Далтън-Пафър и Смит [5] СЕИО създава усещането за непринуденост и чувството за естествено и лесно усвояване на езика.

**По-ниски нива на стрес и фрустрация.** Усещането за непринуденост при усвояване на езика е свързано със създаването на условия за равнопоставеност на участниците в общуването. Учителят изпълнява ролята на фасилитатор, а коригирането на езиковите грешки се извършва по един позитивен и насърчителен начин, който на свой ред спомага за понижаване нивото на стрес в процеса на обучение [3]. Обучаваните достигат до по-цялостно осмисляне на отделните задачи благодарение на подкрепата, както от страна на своите съученици, така и от страна на преподавателя. Това от своя страна рефлектира върху активирането на по-висши мисловни процеси, както и върху когнитивното развитие на личността като цяло.

**Когнитивни умения.** Според Муньос [14] СЕИО увеличава способностите за обработка на информацията и стимулира мисловните процеси и когнитивното развитие. Обучаваните демонстрират по-добри умения за осмисляне на информацията на семантично ниво, по-добро интерпретиране на основните идеи и концепции, по-висока умствено-съзидателна активност и показват по-добри умения в сравнение с изследваните контролни групи [4].

В допълнение, проучването на научната литература показва, че някои от основните **предизвикателства**, пред които е изправено СЕИО днес са:

**Недостиг на квалифицирани преподаватели.** Във въведението към доклада “Юридайс” Ян Фигел, бивш еврокомисар по образованието, обучението и многоезичието определя този проблем като основна пречка пред въвеждането на СЕИО [22]. Той е свързан както с липсата на специализирани курсове и програми за обучение, които да запознаят преподавателите с необходимите методи за преподаване на предмет на чужд език, така и с недостига и/или липсата на съответна методология и подходящи материали за обучение в часовете по СЕИО [1; 13].

**Натовареност на учителите.** Преподавателите са принудени сами да преценят и селектират учебното съдържание, да адаптират учебните материали за да ги направят разбираеми и достъпни за обучаваните в зависимост от тяхното ниво на езикови знания [9]. Това налага необходимост от сътрудничество между учителите по предмет и учителите по чужд език, които често не са наясно какво конкретно се изисква от тях и са склонни да възприемат себе си единствено като учители по предмет, или като учители по език [1].

**Недостатъчни знания по предмета.** Според някои автори изучаването на предмет посредством чужд език, който учениците не владеят добре, би могло да доведе до слаби познания по предмета в резултат на затрудненото разбиране на материала, или поради факта, че учителят е склонен да опрости учебното съдържание за да го адаптира към потребностите на чуждоезиковото обучение. [4; 16; 19].

**Не добри езикови компетенции.** Противниците на съдържателно-езиковия интегриран подход твърдят, че преподаването на учебно съдържание на чужд език от учители, които не са филолози, води до ограничена употреба на изучавания език в класната стая [3]. Доказателство за това е често срещаната ситуация, при която веднъж попаднали извън полезрението на преподавателя, обучаваните бързо преминават към дискусия на родния си език, което на свой ред повдига въпроса за намаляване на възможностите за развитие на речта и комуникативните умения [4].

**Оценяване на знанията.** Това е проблем, който представлява сериозно предизвикателство пред преподавателя както по отношение на предмета, така и по отношение на езика [16]. Особено трудно е да бъдат оценени познанията по един предмет поради това, че в повечето страни липсват стандартизирани тестове по природни и социални науки. Това затруднява провеждането на качествени анализи, както и извършването на съпоставителен анализ между отделни държави [4].

В резултат на гореизложените аргументи може да се направи следното **заключение** – СЕИО съумява в много по-голяма степен да отрази съвременните педагогически търсения в сравнение с традиционните методи на обучение, но са налице предизвикателства, чието осмисляне и преодоляване в практиката изисква активно сътрудничество на различни специалисти. Възможно е част от решението

за преодоляване на проблемите да се корени в добрата подготовка на бъдещите педагогически кадри във висшето образование, както и в нужната за целта квалификация на техните преподаватели. За да бъдат преодолените различията между теорията и практиката по думите на Банегас [1: 53] е необходимо самите обучители на учители да разполагат с необходимите знания и умения да преподават СЕИО на ниво университет.

Според Такала [18: 22-23] успешното въвеждане на подхода за съдържателно-езиково интегрирано обучение предполага, като всяко нововъведение, спазването на определени принципи и прилагането на системна езикова политика. На равнище *стратегия* това означава активно участие на научната общност при подготовката и въвеждането на специфични учебни програми за СЕИО. На *тактическо* равнище училищата трябва да разполагат със собствена система за контрол и оценка на поставените цели. На ниво *образователна система* е нужно изготвянето на съответната документация от експертни групи, занимаващи се с подготовката на учители, учебни материали, оценяването и др. По отношение на *обществото* е необходима законова рамка, която да определя статута на СЕИО, процеса на обучение, издаваните сертификати и др. Не на последно място стои въпроса за ефективността на СЕИО, което предполага да се вземат в предвид активното участие и самоконтрола от страна на обучаваните, периодичното оценяване на знанията и характера на учебния процес. Тези въпроси представляват благоприятно поле за научна работа, която да допринесе за подобряване качеството на образованието.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Банегас, Д. Л., (2012). Banegas, D. L. CLIL teacher development: Challenges and experiences. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 5(1), 46-56.
2. Ван де Краен, Р., Van de Craen, P., Vrije Universiteit Brussel, Department of Germanic Languages, Content and Language Integrated Learning, Culture of Education and Learning Theory (online), преглед на 19.08.12 at [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/cont\\_lang\\_integ\\_learning-oth-enl-t06.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/cont_lang_integ_learning-oth-enl-t06.pdf)



3. Далтън-Пафър, Кр., (2008) Dalton-Puffer, C.,. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe, Werner Delanoy and Laurenz Volkman, (eds.) Future Perspectives for English Language Teaching. Heidelberg: Carl Winter.
4. Далтън-Пафър, Кр., (2011) Dalton-Puffer, C., Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? Annual Review of Applied Linguistics (2011), 31, 182–204. Cambridge University Press
5. Далтън-Пафър, Кр., I Smit (2007) Dalton-Puffer and Smit (eds.) Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse. Frankfurt, Vienna etc.: Peter Lang., 7-23.
6. Ду Койл, (2002) Do Coyle, Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives, In: Marsh, D. (ed.), CLIL/EMILE The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential, Finland.
7. Ду Койл, Хууд и Марш (2010) Do Coyle, Philippe Hood and David Marsh, CLIL: content and language integrated learning, Cambridge university press.
8. Зидатис, В. (2012) Zydatiŝ, W., Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited, International CLIL Research Journal, Vol 1 (4)
9. Кинсела, К. (1997) Kinsella, K. Moving from comprehensible input to "learning to learn" in content-based instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (pp. 46-68). White Plains, NY: Longman.
10. Мард-Митинен, К. (2006) Mård-Miettinen, K., Immersion programmes and the Common European framework of reference for languages, In: Björklund, S., Mård-Miettinen, K., Bergström, M. and Södergård, M. (Eds), Exploring Dual-Focussed Education Integrating language and content for individual and societal needs, VAASA.

11. Марш, Д. (2002) Marsh, D CLIL/EMILE in Europe: Emergence 1958 – 2002, In: Marsh, D. (ed.), CLIL/EMILE The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential, Finland.
12. Мехисто, П. (2008) Mehisto, P. et al. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
13. Мейър, О. (2010) Meyer, O., Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies, Puls, 33. 11-29
14. Муньос, К. (2002) Muñoz, C., Relevance & Potential of CLIL, In: Marsh, D. (ed.), CLIL/EMILE The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential, Finland.
15. Новотна, Ж., Хофманова, М. (2011) Novotná, J. and Hofmannová, M. The onset of CLIL in the Czech Republic: Selected texts from 2000-2008.
16. Пойзел, Е. (2007) Poisel, E., Assessment Modes in CLIL to Enhance Language Proficiency and Interpersonal Skills, In: Current research on CLIL 2, Views, Volume 16 No 3 – Special Issue December, pp 43-46
17. Ричардс и Роджърс (2001) Richards, J. C. and Rodgers, T. S., Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press.
18. Такала, С. (2000) Бъдещи сценарии за съдържателноезиково интегрирано обучение (СЕИО), Чуждоезиково обучение, Министерство на образованието и науката, 2, с. 21-25
19. Хънтър, М. И Парчома, Г. (2012) Hunter, M, Parchoma, G., Content and Language Integrated Learning: Shifting Boundaries and Terrain Mapping, Proceedings of the 8th International Conference on Networked Learning, Hodgson V, Jones C, de Laat M, McConnell D, Ryberg T & Sloep P (eds.)
20. Улф, Д. (2002) Wolff, D., On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union, In: Marsh, D. (ed.), CLIL/EMILE The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential, Finland.

21. Шопов, Т., (2008) Съвременните езици: подходи, планове, процедури, Международно висше бизнес училище
22. Юридайс (2006) Eurydice, Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, <http://www.eurydice.org>

### **СПРАВКА ЗА АВТОРА**

*Анна Арнаудова – главен асистент по английски език към катедра „Езиково обучение и информационни технологии”, Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора, България.*