Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2023. Т. 28. № 4 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2023, vol. 28, no. 4 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Научная статья
УДК 378
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-833-844

Отбор и адаптация учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения

Татьяна Вячеславовна БАЙДИКОВА *, Елена Леонидовна МАКАРОВА
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
*Адрес для переписки: november22@rambler.ru

Актуальность. В высшей школе языковое образование призвано не только способствовать развитию коммуникативной компетенции на средних и высоких уровнях, но и быть способом ознакомления с профильным иноязычным дискурсом. Одной из самых распространенных методик, способных осуществить эти две задачи, является предметно-языковое интегрированное обучение. С его помощью возможна адаптация аутентичных материалов под лингводидактические нужды. Однако вопрос процедуры создания учебно-методических материалов для интегрированного курса остается открытым – существует необходимость в определении общих свойств отбираемых и адаптируемых текстов для предметно-языкового интегрированного обучения.
Методы исследования. Исследование основано на отечественной и зарубежной научно-методической литературе, посвященной вопросам организации курса интегрированного обучения. На основе компаративного анализа были выявлены связи между предложенными различными авторами системами создания материалов.
Результаты исследования. Установлен перечень свойств учебных текстов, необходимый для эффективного обучения профессиональному иностранному языку. Рассмотрены разные модели отбора, упорядочивания и адаптации аутентичных текстов. Соотнесение разнообразия свойств и способов организации материалов привело к созданию трехмодульной системы, включающую в себя предметный, когнитивный и коммуникативный компоненты. Каждый из компонентов оперирует особыми характеристиками отбираемых и адаптируемых текстов: предметный – профессиональной релевантностью содержания; когнитивный – потенциальной новизной воспринимаемого материала; коммуникативный – языковыми и речевыми средствами для создания условий общения.
Выводы. Предложенная трехмодульная система адаптации аутентичных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения способна охватить многообразие характеристик текстов, тем самым предоставляя возможности для эффективной организации учебного процесса.

Ключевые слова: отбор учебных материалов, предметно-языковое интегрированное обучение, адаптация аутентичных текстов, обучение профессиональному иностранному языку

Для цитирования: *Байдикова Т.В., Макарова Е.Л.* Отбор и адаптация учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Тамбовского университе-

© Байдикова Т.В., Макарова Е.Л.

та. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 833-844. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-833-844

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-833-844

Selection and adaptation of teaching materials for content and language integrated learning

Tatiana V. BAYDIKOVA *, Elena L. MAKAROVA
Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1 Michurina St., Voronezh, 394087, Russian Federation
*Corresponding author: november22@rambler.ru

Importance. Language teaching in higher education is aimed not only to promote the development of communicative competence at medium and high levels, but also to be a way of familiarizing students with specialized foreign language discourse. One of the most common methods that can accomplish these two tasks is Content and Language Integrated Learning. With its help, it is possible to adapt authentic materials to the requirements of linguodidactics. However, the question of the procedure for creating teaching materials for an integrated course remains open – there is a need to determine the general properties of selected and adapted texts for Content and Language Integrated Learning.
Research methods. The research is based on the scientific literature devoted to the organization of the integrated learning course. The connections between the systems of materials creation proposed by various authors were revealed via comparative analysis.
Results and Discussion. In the course of the study, a list of the properties of educational texts necessary for effective teaching of a professional foreign language was established. Different models of selection, ordering and adaptation of authentic texts are also considered. The correlation of the variety of properties and methods of organizing materials led to the creation of a three-module system that includes content, cognitive and communicative components. Each of the components operates with special characteristics of the selected and adapted texts: content – professional relevance of the texts; cognitive – the potential novelty of the perceived material; communicative – language and speech means to create communication environment.
Conclusion. The proposed three-module system of adaptation of authentic materials for Content and Language Integrated Learning is able to cover a variety of characteristics of texts, thereby providing opportunities for effective organization of the educational process.

Keywords: selection of educational materials, Content and Language Integrated Learning, adaptation of authentic texts, teaching a professional foreign language

For citation: Baydikova, T.V., & Makarova, E.L. (2023). Selection and adaptation of teaching materials for content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 833-844. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-833-844

АКТУАЛЬНОСТЬ

Языковое образование в высшей школе обладает отличительной характеристикой содержания обучения, привносящей особые требования к отбору и адаптации учебных материалов. В Федеральных государственных стандартах высшего образования (ФГОС

ВО) требования к содержанию нормируются Универсальной компетенцией-4 (УК-4) из блока «Коммуникация». Согласно УК-4: Обучающийся должен быть «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)»[1]. Наличие в формулировке термина «деловая коммуникация» подразумевает необходимость использования учебных материалов, отражающих специфику иноязычного профессионального дискурса. Из чего следует, что обучение иностранным языкам в высших учебных заведениях осуществляется на базе двойственного содержания: сразу выполнять функцию языкового содержания, предоставляя разнообразие языковых явлений, и функцию предметного содержания, с помощью которой осуществляется передача предметных знаний об иноязычном дискурсе.

В практике преподавания иностранных языков студентам вузов широкую популярность снискало предметно-языковое интегрированное обучение. С его помощью удается создать среду, способствующую комплексному развитию компетенций за счет совмещения языкового и предметного компонентов содержания обучения. Высокая применимость предметно-языкового интегрированного обучения для вузов обусловлена несколькими факторами:

– по завершении общеобразовательных учреждений выпускники достигают уровня развития коммуникативной компетенции B-1, которая является оптимальной для интегрированного обучения[2];

– превалирование компетентностного подхода в обучении приводит к увеличению роли межпредметных связей, поскольку формируемые компетенции образуют единую систему [1];

– профессиональное обучение требует формирования частного варианта иноязычной коммуникативной компетенции, которой пользуются специалисты сферы.

П.В. Сысоев приводит градацию методов профессионального обучения иностранным языкам, в которой выделяются: иностранный для специальных целей (LSP); предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL); преподавание профильных дисциплин на иностранном языке (LMI) [2]. Градация находится в прямой зависимости от уровня владения иностранным языком: уровень выживания – LSP; пороговый уровень – CLIL; продвинутый – LMI. При работе со студентами-первокурсниками, в среднем достигшими порогового уровня в школах, предпочтительнее использовать предметно-языковое интегрированное обучение. Преподавание профильных дисциплин на иностранном языке затруднительно ввиду недостаточной сформированности речевых навыков, применение иностранного для специальных целей неактуально ввиду закрепленности базовых языковых навыков. В то время как предметно-языковое интегрированное обучение позволяет развивать первые и расширять последние. Особо продуктивно предметно-языковое интегрированное обучение – в контексте обогащения лингвоконцептуальной системы обучающегося. Использование профессионально ориентированных текстов приводит к развитию специализированной языковой компетенции, включающей в себя знания и навыки пользования присущим определенно группе специалистов языком, и к углублению предметных знаний.

Эта отличительная черта также перекликается с двумя другими упомянутыми факторами. Интегрирование профессионального

[1] ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия. М., 2021. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/350306_B_3_15062021.pdf

[2] Примерная рабочая программа среднего общего образования: Английский язык: базовый уровень для 10–11 классов. Одобрена протоколом 8/22 от 14.10.2022. С. 43 // Минпросвещения России: Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: https://fgosreestr.ru/oop/primernaia-rabochaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia-po-uchebnomu-predmetu-inostrannyi-angliiskii-iazyk-bazovyi-uroven-dlia-10-11-klassov-obrazovatelnykh-organizatsii (дата обращения: 11.05.2023).

содержания в процесс обучения иностранному языку размывает рамки границ дисциплин, позволяя резюмировать предметные знания профиля в рамках языкового образования, тем самым реализуя высокую степень межпредметности. Аутентичность материалов при этом позволяет отобразить многосложность речевого поведения специалистов иноязычной профессиональной сферы.

По этим причинам профессиональное языковое образование студентов вузов в современных реалиях требует интеграции предметного содержания в процесс обучения иностранному языку в той или иной степени. Учитывая предполагаемый уровень владения языком обучающихся, предпочтительной моделью обучения будет применение предметно-языкового интегрированного обучения с элементами иностранного языка для специальных целей. Иностранный язык для специальных целей необходим на начальных этапах языкового образования в вузах ввиду того, что он способствует: 1) предотвращению фоссилизации навыков, сформированных в общеобразовательных школах; 2) выравниванию уровня коммуникативной компетенции в учебной группе; 3) компаративному анализу терминологического аппарата родного и иностранного языков. Тем не менее рост коммуникативных навыков и обогащение предметными знаниями со временем приводит к снижению необходимости применения иностранного для специальных целей. Несвоевременное использование английского для специальных целей может привести к стагнации коммуникативных навыков, поэтому желательно как можно скорее перейти на предметно-языковое интегрированное обучение.

Цель работы – определить составляющие многопланового процесса отбора и адаптации аутентичных материалов в предметно-языковом интегрированном обучении. Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи: 1) выявить выдвигаемые в научной литературе критерии качественных материалов предметно-языкового интегрированного обучения; 2) проанализировать переменные характеристики учебных материалов в предметно-языковом интегрированном курсе; 3) рассмотреть взаимосвязь выявленных переменных характеристик в контексте единого курса.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В работе производится теоретический анализ научно-методической литературы, посвященной вопросам организации предметно-языкового интегрированного обучения. Выявленные элементы системы отбора и адаптации учебных материалов подверглись сравнению для синтеза многомодульного алгоритма создания интегрированных учебно-методических материалов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Курс профессионального иностранного языка зиждется на аутентичных письменных и устных текстах профессиональной направленности. Текстоцентричность учебного курса интегрированного обучения была отмечена в работах Е.Н. Потаповой, Т.В. Байдиковой и П.В. Сысоева [3–5]. Аутентичный текст, являясь экземпляром акта коммуникации, используется в качестве способа погружения в профессиональную языковую среду при формировании искусственного билингвизма. Так, текст выполняет функции репрезентации языковых особенностей аутентичного общения и предоставления предметных знаний, из-за чего к отбираемым учебным материалам выдвигаются отличающиеся требования. Поскольку помимо связанных с гармоничным развитием коммуникативной компетенции стандартных требований к текстам также выдвигаются требования к когерентности содержания по отношению к предполагаемым общим предметным знаниям.

Данная особенность отражается в этапировании процесса разработки учебных материалов, предложенных П.В. Сысоевым. Им было выделено шесть ступеней: 1) согласование предметно-тематического планирования курса с таковым профильных дисциплин;

2) определение подтем, отражающих специфику иноязычного дискурса; 3) отбор текстов; 4) выделение лексических единиц; 5) разработка заданий к тексту на развитие речевых навыков; 6) разработка заданий к тексту на развитие профессиональных навыков [5]. На основании рассмотренного алгоритма можно заключить, что поиск и адаптация текстов являются системообразующим элементом предметно-языкового интегрированного обучения. Реализация межпредметных связей необходима для создания курса обучения иностранному языку, способного осуществить положительный перенос знаниевого компонента профессиональной компетенции, что отображается в цели первой ступени. Вторая ступень способствует углублению в предметное содержание дисциплины, которое является уникальным для иноязычного дискурса. В неинтегрированном обучении координации предметного содержания уделяется меньше внимания, поскольку в нем содержание является способом демонстрации языковых феноменов.

Наличие данных двух ступеней можно воспринимать как уникальную черту, свойственную отбору и адаптации учебных материалов для предметно-языкового обучения. Они накладывают свои отпечатки на все последующие четыре ступени: отбираемые тексты должны соответствовать тематическому планированию профильных дисциплин, но при этом раскрывать специфику иноязычного научного дискурса; с помощью выделения лексических единиц расставляются семантические акценты в учебном тексте, отражающие важность отдельных частей предметного содержания; в качестве предмета обсуждения заданий на речевые навыки используются концепты научного дискурса; требования и содержание заданий на развитие профессиональных навыков определяется во многом тематическим планированием профильных дисциплин. Из чего следует, что принципиальными составляющими проектирования курса предметно-языкового интегрированного обучения являются отбор и адаптация текстов профессиональной направленности, поскольку именно на предметном содержании строится система интегрированного обучения.

В работе “Criteria for producing CLIL learning material” П. Мехисто выделял десять характеристик, присущих качественным предметно-языковым интегрированным учебным материалам, они:

1) должны способствовать органичному целеполаганию при первичном анализе материалов. Семантическая структура текста предрасполагает к возможности самостоятельной идентификации учебных задач студентами;

2) должны способствовать развитию навыков владения академическим иностранным путем предоставления функционо-стилистического разнообразия языковых феноменов;

3) должны способствовать развитию навыков самообразования. Содержание и структура текста предрасполагают к самостоятельному изучению предоставляемого материала и мотивируют на проведение дополнительных исследований;

4) должны быть пригодны для реализации формального, взаимного и самооценивания. То есть сложность предметного содержания должна быть посильна учащимся для проведения самостоятельной оценки результатов работы;

5) должны способствовать созданию безопасной среды обучения. Взаимодействие с материалами не должно вызывать когнитивной перегрузки, в материалах желательно отсутствие негативных оценочных суждений;

6) должны создавать условия для группового взаимодействия. Достижение задач обучения требует кооперации участников при анализе предметного содержания;

7) должны способствовать вовлечению в аутентичную профессиональную коммуникацию через взаимодействие с текстами. Помимо предоставляемого преподавателем перечня, материала также включают в себя инструменты, способные потенциально увеличить предметный охват (библиотечно-поисковые системы, специализированные форумы и т. д.);

8) должны способствовать развитию критического мышления. Содержание материалов располагает предметными фактами и мнениями профессионалов, анализ и интерпретация которых необходима для выполнения задания.

9) располагают условиями для языкового и предметного «скаффолдинга». Содержание предвосхищает зону ближайшего развития;

10) обладают высокой релевантностью по отношению к актуальному иноязычному профессиональному дискурсу [6].

Совокупность десяти представленных критериев предоставляет исчерпывающую характеристику методического проектирования учебных материалов, определяя как требования к изначальным устным и письменным текстам, так и требования к процессу адаптации аутентичных текстов.

Вопросы содержания отбора текстов зависят от предметной составляющей интегрируемого курса и в той или иной степени сводятся к их возможности интеграции в общее тематическое планирование программы обучения, как было показано на примере работ, демонстрирующих результаты интеграции на разных направлениях и профилях подготовки [7–9]. Тем не менее, общие тенденции все же можно выделить. П.В. Сысоев и В.В. Завьялов разделили содержание интегрированного курса на инвариативное и вариативное [10]. Разделение обусловлено тем, что изучаемый студентами вариант иностранного языка должен отображать внутри профильную специализацию в рамках направления подготовки. Таким образом, инвариативная составляющая свойственна всем профилям направления, она рекуррентна в содержании всех профилей, а вариативная – уникальна для конкретного профиля. В качестве примера в их научной работе приводится направление подготовки «Юриспруденция». Для «Юриспруденции» разрабатывается инвариативное содержание на основе межпредметных связей с общими для всех профилей дисциплинами. После чего для каждого из трех профилей (государственно-правового, уголовно-правового и гражданско-правового) определяется содержание, не дублирующееся в рамках других профилей. Отчасти инвариативная часть направления подготовки регламентируется ФГОС ВО, в то время как профили направления и, соответственно, вариативная часть формируются вузам.

Однако, несмотря на многообразие потенциального содержания, можно все же выделить ряд характеристик отбираемого контента, наиболее пригодного для интеграции. В книге “Content and Language Integrated Learning” Д. Койл, Ф. Худ и Д. Марш выделяли ряд переменных свойств текста, реализуемых при предметно-языковом интегрированном обучении. Среди них такие показатели, как: соотношение общей лексики со специализированной, уровень грамматической и синтаксической сложности, способы презентации материала (графики, схемы, таблицы и т. д.), «прозрачность» семантической структуры текста и предметная сложность содержания [11, p. 93]. Отбираемый текст вступает в системные связи со всем содержанием курса, из-за чего искомые характеристики становятся динамичными: для каждого этапа предметно-языкового интегрированного обучения свойственны свои требования.

Для выделения этапов используется континуум языковой и предметной сложности (табл. 1) [11, p. 95]. Согласно континууму, для осуществления предметно-языкового интегрированного обучения необходимо поочередное использование текстов профессиональной направленности, с помощью которых можно регулировать степень и вид когнитивной нагрузки, тем самым реализуя указанную выше пятую характеристику интегрированных материалов.

На первом этапе создается минимальная когнитивная нагрузка за счет преобладания в тексте общей лексики, большого разнообразия способов презентации материала и низкой сложности грамматических конструкций. Предметное содержание интегрированного курса вторит содержанию профильных дисциплин, что позволяет обучающимся проводить компаративный анализ терминологии. Возрастание когнитивной нагрузки произво-

дится путем увеличения языковой сложности текста при полном сохранении предметно-тематического соответствия с профильными дисциплинами. В предметно-языковом интегрированном обучении коммуникативные препятствия при выполнении заданий преодолеваются легче, чем предметные, поскольку актуализация междисциплинарных связей способствует положительному переносу системы знаний с родного языка. Языковые сложности при этом позволяют ввести в процесс обучения функционально-стилистические и лексические особенности иноязычного дискурса, тем самым заранее ознакомляя обучающихся с лингвистическими трудностями, возникающими при анализе аутентичных источников. На втором этапе снижается семантическая «прозрачность» текста, учащимся необходимо досконально изучать коммуникативные средства для правильной интерпретации; увеличивается грамматическая и синтаксическая сложность; повышается количество специализированной терминологии; снижается наглядность презентации материала. Третий этап вводит новое предметное содержание в курс, сохраняя при этом языковую доступность. Этот элемент перекликается с моделью разработки материалов П.В. Сысоева, в частности, с шагом выделения подтем, отражающих специфику иноязычного дискурса. Новизна предметного содержания находится в материалах, которые расширяют теоретико-практический охват программ профильных дисциплин путем привлечения свойственных иноязычному дискурсу концепций, не встречающихся в научном дискурсе родного языка. В то же время языковая сложность должна сводиться к минимуму для повышения усвояемости материала, поэтому повышение сложности предметного содержания сопровождается повышением способов презентации материалов, снижением грамматической и синтаксической сложности и преобладанием общеупотребительной лексики. Последний этап отличается новизной сразу языкового и предметного содержания, тем самым создавая условия автономного взаимодействия с предметным материалом в контексте аутентичной коммуникации.

Такая сложная система координации отобранных текстов обусловлена необходимостью постепенного увеличения инпута (входных языковых данных) для достижения высоких показателей эффективности предметно-языкового интегрированного обучения.

Исследования демонстрируют, что при недостаточных объемах инпута в интегрированном обучении положительных изменений в коммуникативной компетенции не наблюдается при сравнении с традиционными моделями образования, даже возможны ухудшения в речевых навыках слушания [12].

Таблица 1

Континуум языковой и предметной сложности

Table 1

Language and subject complexity continuum

Этап	Предметное содержание	Языковое содержание	Когнитивная нагрузка
1	Знакомое	Знакомое	Минимальная. Обучающийся повторяет предметное содержание с помощью знакомых языковых единиц
2	Знакомое	Новое	Языковая. Обучающийся повторяет предметное содержание с помощью малознакомых языковых единиц
3	Новое	Знакомое	Предметная. Обучающийся изучает новое предметное содержание с помощью знакомых языковых единиц
4	Новое	Новое	Предметно-языковая. Обучающийся изучает новое предметное содержание с помощью незнакомых языковых единиц

Таблица 2
Уровни адаптации материалов предметно-языкового интегрированного обучения
Table 2
Adaptation levels of subject-language integrated learning materials

Уровень	Рецепция	Продукция
Слово	Дефиниция, замена	Заполнение пропусков словами, создание схем
Предложение	Перефраз	Выделение предметной информации в тексте
Текст	Реструктурирование	Поиск решений проблемы

Ранжирование учебных материалов по новизне и сложности содержания решает проблему интенсивности инпута, развивая при этом навыки работы с аутентичными материалами. Данная особенность приводит к увеличению мотивации к внеаудиторному взаимодействию с иностранным языком [13], тем самым приводя к созданию саморегулирующейся системы навыков автономного изучения иноязычного дискурса.

Очевидно, нахождение материалов, которые могли бы сразу соответствовать тематическому планированию и требованиям к возрастающей сложности содержания, затруднительно. Из-за чего существует необходимость в адаптации аутентичного текста путем изменения показателей его сложности. Среди возможных приемов адаптации можно выделить: сокращение и реструктурирование текста, добавление новых способов презентации материала из других источников (графические, аудио и видео), замену лексических единиц с учетом родства родного и изучаемого языков, перефразирование конструкций, создание дополнительных схем и таблиц для систематизирования предметного содержания (табл. 2). Использование полностью неадаптированных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения может быть гармонично в случаях высокой развитости коммуникативной и иноязычной предметной компетенций, когда нужда в четырехэтапном планировании содержания отпадает. Однако в таких условиях модель уже больше склоняется к иностранному как языку обучения (LMI).

Императивность изменений изначальных материалов обусловлена не только требованиям к постепенному возрастанию новизны содержания, но и требованиям к результатам их лингводидактической обработки. Как было отмечено в работе А. Чуры “Translation is not Enough – the Need for Pedagogical Adaptation in CLIL Textbook Development”, отбор и языковая адаптация аутентичных текстов не являются окончательной целью проектирования методических ресурсов предметно-языкового интегрированного обучения [14]. Помимо них, преподавателю необходимо также выполнить такие задачи, как создание условий для реализации продуктивных речевых навыков через взаимодействие с текстом, добавление элементов компаративного исследования лингвокультурных различий дискурсов и создание системы изучения и закрепления иноязычных лексики и терминологии. Что пересекается с этапированием, представленным в работах П.В. Сысоева [5].

Синтезируя рассмотренные принципы организации предметно-языкового интегрированного обучения и потенциальные характеристики учебных текстов, можно создать систему по уровневой адаптации текстовых материалов. Алгоритм взаимодействия с отбираемыми текстами можно разделить на три уровня: уровень слова, предложения и текста. Изменения, производимые на этих уровнях, направлены на облегчение рецепции и создания контекста для продуктивной деятельности.

Адаптация отобранных материалов двунаправленна, она необходима в равной степени для реализации рецептивных и продуктивных речевых навыков. Рецептивные изменения производятся для создания условий восприятия текстов, соответствующих методическим требованиям на разных этапах предметно-языкового интегрированного обучения. Продуктивные изменения нужны для

создания условий устной и письменной коммуникации в предоставляемом материалами контексте. Выделяемые три уровня отражают глубину искажения изначального текста в рецептивном плане и глубину требуемого уровня понимания текста в продуктивном. Эти две глубины взаимосвязаны и обратно пропорциональны друг другу. Например, поиск решения проблемной ситуации, предоставляемой текстом, не требует серьезных изменений характеристик текста низшего порядка. Дефиниции и перефразирование способны повлиять на понимание текста, однако формирование позиции специалиста по конкретному профессиональному вопросу требует от него общего представления, которое не ограничивается несколькими лексическими единицами. Соответственно, доскональная лексическая переработка материала не является актуальным направлением лингводидактической адаптации, большую пользу принесет реструктурирование текста, способное акцентировать определенные части аутентичного материала. Реструктурирование, включающее в себя сокращение маловажной информации и/или коррективы порядка изложения мысли, привносит наименьшие искажения в изначальный текст. В то время как продуктивные задания на уровне слова не требуют большой глубины понимания, поскольку для их выполнения достаточно точечное знание лексического значения элементов текста. При этом для первичного введения данного лексического значения преподавателю придется привносить изменения в материалы, вплоть до добавления компаративных дефиниций, объясняющих соотношение иноязычной терминологии с терминологией родного языка.

Система отбора и адаптации текстов для предметно-языкового интегрированного обучения включает в себя множество элементов, призванных реализовать разнообразие требований к интегрированным учебным материалам. Можно выделить три основных взаимосвязанных модуля упомянутой системы: предметный, когнитивный и коммуникативный. Предметный модуль реализует требования вовлеченности в аутентичную иноязычную профессиональную коммуникацию и релевантности содержания. Он отражает степень актуализации межпредметных связей по отношению ко всей программе обучения. Степень специфичности межпредметных связей выступает в качестве критерия разделения текстов на категории вариативного и инвариативного содержания интегрированного обучения. Когнитивный модуль системы реализует требования посильной среды обучения и развития критического мышления. Он подразумевает упорядочивание текстов в последовательности возрастания предметной и языковой сложности, соответственно, по степени когнитивной нагрузки при взаимодействии с материалом. Коммуникативный модуль реализует требования группового взаимодействия, а также развития языковых и речевых навыков академического иностранного. Он оперирует с коммуникативными свойствами текста, адаптируя содержание для корректного восприятия и одновременно создавая условия для общения в задаваемом материалами контексте.

Связи выявленных элементов системы не являются взаимоисключающими. При создании предметно-языкового интегрированного курса возможно использование всех рассмотренных характеристик текстов для организации учебно-методического комплекса. Более того, выделенные предметный, когнитивный и коммуникативный модули дополняют друг друга. Изменение качеств текста, входящих в один определенный модуль, повлечет изменения во всей системе: добавление специфического вариативного компонента (предметный модуль) повысит сложность предметного восприятия из-за новизны информации (когнитивный модуль) и из-за использования сложной терминологии (коммуникативный). Поэтому шестиступенчатую модель организации предметно-языкового интегрированного обучения П.В. Сысоева можно дополнить этими модулями. Их актуализация происходит на третьей ступени «отбор текстов». После нее взаимодействие преподавателя с текстами происходит в трех

выделенных модулями направлениях: тематическая организация курса, упорядочивание материала по сложности, изменение и дополнение текста для создания условий иноязычного общения.

ВЫВОДЫ

Требования к материалам предметно-языкового интегрированного обучения многогранны. Они охватывают множество явлений, не ограничиваясь предметной или языковой составляющей текстов. Помимо очевидных требований к содержанию, существуют также и требования, регулирующие процесс взаимодействия с текстами: создание аутентичной среды коммуникации; регуляция когнитивной нагрузки; предоставление автономии обучающимся и т. д. В методике преподавания иностранных языков были предложены различные интерпретации свойств отобранных и адаптированных текстов для предметно-языкового интегрированного обучения. Их синтез позволяет создать трехмодульную систему, включающую в себя предметный, когнитивный и коммуникативный компоненты. В рамках предметного модуля преподаватель производит тематический анализ отбираемых текстов, соотнося их с планированием курса. В результате анализа тексты разделяются на инвариативные и вариативные. После тематической маркировки производится упорядочивание материалов согласно производимой ими когнитивной нагрузке. Это осуществляется путем определения новизны языкового и предметного содержания текста и последующим выстраиванием системы текстов, учитывающей возрастание потенциально незнакомых содержательных единиц. Коммуникативный модуль включает в себя перечень действий по языковой и речевой адаптации системы материалов. Привносимые изменения направлены как на корректировку и семантизацию потенциально неизвестных языковых единиц, так и на создание условий для иноязычной коммуникации посредством составления речевых заданий к тексту.

Список источников

1. *Лапшова А.В., Уракова Е.А., Краева И.А.* Особенности компетентностного подхода в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 214-216. https://elibrary.ru/ymhuvx
2. *Сысоев П.В.* Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371. https://doi.org/10.17223/19996195/48/22, https://elibrary.ru/yjnxlx
3. *Потапова Е.Н.* Технология разработки авторских корпоративных курсов по иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 15-28. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-15-28, https://elibrary.ru/xrmmmp
4. *Байдикова Т.В.* Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 181. С. 55-67. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67, https://elibrary.ru/fypxev
5. *Сысоев П.В.* Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 169-178. https://elibrary.ru/kvbrcl
6. *Mehisto P.* Criteria for producing CLIL learning material // Encuentro. 2012. № 21. P. 15-33.
7. *Завьялов В.В.* Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38, https://elibrary.ru/yorlid
8. *Токмакова Ю.В.* Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник

Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44, https://elibrary.ru/maqpxk
9. *Максаев А.А.* Проектирование предметного содержания учебных программ по иностранному языку для студентов вузов музыкального профиля // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 179. С. 58-68. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68, https://elibrary.ru/yzesex
10. *Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326. https://doi.org/10.17223/19996195/41/19, https://elibrary.ru/xymcmx
11. *Coyle D, Hood P., Marsh D.* Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. 173 p.
12. *Pladevall-Ballester E., Vallbona A.* CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills // System. 2016. № 58. P. 37-48. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.009
13. *Lancaster N.K.* Extramural exposure and language attainment: the examination of input-related variables in CLIL programmes // Porta Linguarum. 2018. № 29. P. 91-114. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.54024
14. *Czura A.* Translation is not enough – the need for pedagogical adaptation in CLIL textbook development // Porta Linguam. 2017. № 27. P. 35-46. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53950

References

1. Lapshova A.V., Urakova E.A., Kraeva I.A. (2021). Features of the competence approach in professional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniyu = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 72-3, pp. 214-216. (In Russ.) https://elibrary.ru/ymhuvx
2. Sysoev P.V. (2019). Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 48, pp. 349-371. (In Russ.) https://doi.org/10.17223/19996195/48/22, https://elibrary.ru/yjnxlx
3. Potapova E.N. (2021). Framework for designing bespoke corporate foreign language courses. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 193, pp. 15-28. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-15-28, https://elibrary.ru/xrmmmp
4. Baidikova T.V. (2019). Methodical model for teaching foreign professional communication students of "Agricultural Engineering" programme based on content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 24, no. 181, pp. 55-67. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67, https://elibrary.ru/fypxev
5. Sysoev P.V. (2020). Stages of the development of teaching materials for content and language integrated learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 169-178. (In Russ.) https://elibrary.ru/kvbrcl
6. Mehisto P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, no. 21, pp. 15-33.
7. Zav'yalov V.V. (2018). Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of "jurisprudence" programme. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38, https://elibrary.ru/yorlid
8. Tokmakova Yu.V. (2019). Subject content of teaching english language to students of "Technology of production and processing of agricultural products" programme. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44, https://elibrary.ru/maqpxk
9. Maksaev A.A. (2019). Content design of foreign language academic programmes for students at the musical universities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 24, no. 179, pp. 58-68. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68, https://elibrary.ru/yzesex

10. Sysoev P.V., Zav'yalov V.V. (2018). Teaching foreign language written legal discourse to law students. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 41, pp. 308-326. (In Russ.) https://doi.org/10.17223/19996195/41/19, https://elibrary.ru/xymcmx
11. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 173 p.
12. Pladevall-Ballester E., Vallbona A. (2016). CLIL in minimal input contexts: a longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, № 58, pp. 37-48. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.009
13. Lancaster N.K. (2018). Extramural exposure and language attainment: the examination of input-related variables in CLIL programmes. *Porta Linguarum*, № 29, pp. 91-114. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.54024
14. Czura A. (2017). Translation is not enough – the need for pedagogical adaptation in CLIL textbook development. *Porta Linguarum*, № 27, pp. 35-46. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53950

Информация об авторах

Байдикова Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-2821-8250
november22@rambler.ru

Макарова Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0003-0764-3028
maklena79@yandex.ru

Информация о конфликте интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Поступила в редакцию 17.05.2023
Поступила после рецензирования 19.07.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the authors

Tatiana V. Baydikova, PhD (Education), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-2821-8250
november22@rambler.ru

Elena L. Makarova, PhD (Education), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0003-0764-3028
maklena79@yandex.ru

Information on the conflict of interests: authors declare no conflict of interests.

Received 17.05.2023
Approved 19.07.2023
Revised 08.09.2023