

Т.В. Сидоренко (ТПУ,Томск, Россия)

С.В. Рыбушкина (ТПУ,Томск, Россия)

М.Г. Апресян (ЕГУ,Ереван, Армения)

Д.П. Багирян (ЕГУ, Ереван, Армения)

## **Интеграция предметно-языкового обучения в контексте стратегий интернационализации вузов постсоветского пространства**

(на примере России и Армении)

### **Аннотация:**

Данная статья рассматривает интегрированное предметно-языковое обучение. В мировой педагогической литературе подход больше известен как CLIL (Content and Language Integrated Learning). Предпосылками его возникновения явились потребности в развитии билингвизма, что было обусловлено несколькими причинами, такими как: элиминация межнациональных конфликтов, консолидация общества как фактор его социального благополучия и развития, создание конкурентоспособного рынка труда и пр.

В дальнейшем развитие подхода на уровне высшего образования объясняется вызовами глобализации образования, расширением академической мобильности, развитием общего и специального знания, потребностью в изменениях технологического уклада общества и выработкой быстрой реакции профессиональных сообществ на эти изменения. Формирование иноязычного коммуникативного поля – задача особой значимости для высшего образования постсоветского пространства. В силу длительной закрытости, владение иностранным языком не являлось ключевым в квалификации специалистов. В новом видении мировой образовательной парадигмы иностранный язык перестает быть дополнительной компетенцией и рассматривается не только как средство передачи информации, но и как средство ее получения, позволяющее сделать образование глобальным и интегрированным с точки зрения обмена научным знанием.

Изучение работ по методикам CLIL позволило авторам сделать вывод, что эффективность подхода для решения поставленных задач очевидна, однако, предпосылки, имеющиеся у разных стран для его использования, неоднородны. Как правило, они сильно национализированы, в связи с чем необходимо рассматривать специфику той среды, в которой подход будет использоваться. Данное основание явилось стимулом для анализа особенностей российской и армянской систем высшего образования с целью оценить потребности систем и возможности CLIL подхода для реализации этих потребностей, а также сформировать перечень мер и определить механизмы по адаптации подхода в образовательный процесс.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, профессиональные компетенции, билингвальное обучение, языковые навыки, интеграция, CLIL, мотивация.

# **Content and Language Integrated Learning in post-soviet countries: perceptions and experience of Russia and Armenia**

## **Abstract**

**Introduction:** The paper presents an overview of and reasons behind Content and Language Integrated Learning (CLIL). Nowadays, CLIL is clearly on its way to becoming an option – not yet an obligation – for higher education in the world. Against the background of internationalization and globalization perspectives, educational institutions around the globe face the need to create borderless education that entails the challenge of programme competitiveness and language acquisition. CLIL is considered as a driver for both. The efficacy of the approach made Russian and Armenian educators look at its side in the attempt to improve the quality of professional education and revive language training in line with the best global practices. However, “drag and drop” solutions need to be adjusted to the specificity of the post-soviet university environment, including national specificity of both countries in general.

**Material and methods:** In order to understand what improvement is needed and what measures are eligible for both HE systems, the needs-resources analysis was conducted with the base on the cultural and social context, and pedagogical perspectives.

**Results and conclusion:** The data obtained will help to work out some didactic principles and recommendations for the development of adaptive mechanisms that can facilitate smooth implementation of CLIL in higher education institutions.

**Key words:** content-language integrated learning, competence, bilingual education, motivation, globalization, language proficiency, integration.

## **Աբստրակտ**

### **Բովանդակության և լեզվի ինտեգրված ուսուցումը հետսովետական պետություններում՝ Հայաստանի և Ռուսաստանի փորձը և նախադրյալները**

Սույն հոդվածը քննարկում է բովանդակության և լեզվի ինտեգրված ուսուցումը: Համաշխարհային հարթակներում այս մոտեցումը ավելի հայտնի է CLIL (Content and Language Integrated Learning) անվանումով: Դրա առաջացման նախադրյալներն էին երկլեզվության զարգացման անհրաժեշտությունը, որը պայմանավորված էր մի շարք պատճառներով, ինչպիսիք էին՝ ազգամիջյան հակամարտությունների վերացումը, հասարակության համախմբումը, սոցիալական բարեկեցությունն ու զարգացումը, աշխատաշուկայում մրցակցության ստեղծումը: Հետագայում, մոտեցման զարգացումը պայմանավորված էր բարձրագույն կրթության գլոբալիզացման պահանջներով, ակադեմիական շարժունության ընդլայնումով, ընդհանուր եւ մասնագիտական գիտելիքների զարգացումով, և այլն:

CLIL մեթոդների աշխատանքների ուսումնասիրությունը հեղինակներին ակնհայտորեն ցույց տվեց մոտեցման արդյունավետությունը, չնայած որ տարբեր երկրներում դրանց նախադրյալները տարբեր են: Որպես կանոն, նրանք խիստ ազգայնացված են, եւ, հետեւաբար, անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն միջավայրի առանձնահատկությունները, որտեղ մոտեցումը կիրառվելու է: Հենց դա էլ խթան հանդիսացավ բարձրագույն կրթության համակարգերում ռուս եւ հայ առանձնահատկությունների վերլուծության համար՝ համակարգերի կարիքներն և CLIL մոտեցման հնարավորությունները գնահատելու ու այդ

Կարիքները բավարարելու, ինչպես նաև ուսումնական գործընթաց ինտեգրման մեխանիզմներ ստեղծելու նպատակով:

Բանալի բառեր՝ բովանդակության և լեզվի ինտեգրված ուսուցումը, CLIL մեթոդներ, երկլեզվության զարգացում, գլոբալիզացիոն

**Проблема и цель.** В условиях глобализации и интернационализации развитие систем высшего образования требует системного подхода, новых технологий и эффективных управленческих решений. В настоящее время во всем мире вузы рассматриваются как важные государственные структуры, отвечающие за обеспечение кадрового потенциала страны, благополучие и экономический рост которой будет зависеть целиком и полностью от тех знаний и компетенций, которые выпускники получают в стенах университета[1] .

Высшее образование, в том числе в соответствии с Болонскими соглашениями, в которые Россия вступила в 2003 г., а Армения в 2005 г., призвано расширить знаниевые и культурные границы, обеспечить интенсивное развитие научных областей, интеграцию мирового опыта и знания, усилить академическую мобильность и увеличить количество профессиональных коллективов, сообществ и исследовательских лабораторий. В связи с этим перед каждым университетом стоят задачи, так или иначе связанные с глобализацией и интернационализацией образования. При этом и тот и другой процессы подразумевают целую серию мероприятий, многие из которых имеют долгосрочные цели, следовательно, пролонгированы во времени и потребуют комплексных мер.

Задача глобализации оказалась достаточно сложной для высшего образования постсоветского пространства в силу долгой консервации и скоротечного распада СССР, что повлекло за собой долгий процесс разработки, развития и адаптации собственных образовательных стандартов, учитывающих вынужденную самостоятельность, связанную с выходом на внешний рынок, сменой экономической и политической системы и развитием собственного технологического уклада.

Представители высшего образования озадачились вопросом поиска способов, имеющих воздействие на ускорение темпов самостоятельного развития, в частности, выхода на мировой образовательный рынок, переход на мировые образовательные стандарты, подразумевающие открытость и доступность национального образования для всего мира.

Основные шаги в реализации поставленных целей университеты видят в формировании коллабораций между вузами за счет академической мобильности на уровне интеграции знаний и успешных образовательных и управленческих практик[2] . Любая международная коллаборация, если говорить про расширение границ национального образования, подразумевает процессы интернационализации, а, следовательно, коммуникацию на иностранном языке. Таким образом, иноязычное коммуникативное поле университетов является важной составляющей развития университета, средством его узнаваемости в мире и инструментом, улучшающим профессиональное взаимодействие.

К тому же привлекательность вуза для иностранных студентов является одним из ключевых показателей оценки работы его эффективности. Данный показатель в рейтингах TIMES и QS имеет наименование «Академическая репутация», весовой коэффициент которого составляет от 15 до 40% [3]. Показатель «Отношение количества иностранных представителей научно-педагогического состава к численности местного количества НПС» имеет вес в 2,5 и 5% соответственно.

Основной целью статьи является исследование такого образовательного подхода как интегрированного предметно-языкового обучения, который рассматривается авторами как эффективный инструмент для формирования иноязычной предметной компетенции в высших учебных заведениях. Подход более известен в научных кругах как CLIL (Content and Language Integrated Learning). Эффективность подхода часто описывается в научной литературе с позиции особенностей работы и восприятия человеческого мозга[4], что происходит за счет активизации параллельных мыслительных процессов, которые усиливают работу мозга и памяти.

Несмотря на то, что его основные принципы и формы уже более или менее исследованы европейскими представителями отдельных научных областей, подход CLIL остается одним из спорных явлений современной педагогики, в частности, с точки зрения его возможностей для улучшения качества университетского образования. Основное противоречие, возникающее в настоящее время, основывается на различном понимании целей подхода, а, следовательно, его содержания, механизмов действия и управления.

Идея CLIL состоит в том, что язык должен выступать как средство достижения предметных знаний, а не являться самостоятельной целью обучения. Терминологически CLIL – это подход к обучению, ориентированный на достижение двуединой цели, где второй язык используется в качестве средства обучения предмету и одновременно объектом изучения[5].

Для иллюстрации определения проведем некоторые параллели, абстрагируясь от образовательного мира. Рассмотрим как пример игру в хоккей. Хоккеисты передвигаются по полю на коньках, что является дополнительной трудностью. Но мы, зрители и болельщики, как трудность это не воспринимаем. Спортсмены владеют этой техникой и этим умением по умолчанию и мы, когда следим за игрой, вряд ли задумываемся над тем, хорошо ли они катаются. Разумеется, нет. Мы смотрим на стратегию игры, на комбинации, на действия. CLIL это, условно, то же самое, это – игра в хоккей. И то, что в ней есть коньки (иностраный язык как средство коммуникации) – это просто условие игры, которое нужно принять.

Сомнений не может вызывать тот факт, что язык, прежде чем он станет инструментом, должен быть изучен, студент должен приобрести определенный навык, иначе дальнейшая «игра» не имеет смысла. В связи с чем, для многих преподавателей, кто оказался «на игровом поле», встает вопрос – как построить такое интегрированное обучение, в котором сохранится (не пострадает) предметная составляющая и улучшится языковая компетенция студентов. В этом и состоит основной вызов CLIL, в нашем случае, для российского и армянского высшего образования.

**Историческая справка.** Изначально подход зародился как форма билингвального образования в Канаде (провинция Квебек) в 1970-х. Делалось это для консолидации общества, успешной интеграции франкоговорящего населения (подготовка на уровне школы) на англоговорящий рынок за счет развития у англосаксов способности и толерантности взаимодействия с представителями французской культуры[6]. Намного позднее, в начале 2000-х годов, о подходе CLIL заговорила и Европа, рассматривая его как новую педагогическую философию, а также как средство языковой консолидации общества и инструмент мультилингвального развития. Таким образом, генерация подхода была обусловлена разными социальными и экономическими факторами, а его эволюция продолжается до сих пор.

Для вузов постсоветского пространства подход CLIL не является распространенным явлением, он скорее рассматривается как некое экспресс-средство изучения иностранного (английского) языка, что существенно изменяет его суть. Дело в том, что особенностью стран постсоветского

пространства является отсутствие ярко выраженной потребности в лингвистической консолидации общества. Как отметил академик РАН А. О. Чубарьян, «Россия (СССР) в этом смысле уникальная страна – у нас эксперимент мультикультурализма оказался, может быть в единственной из крупных держав, очень успешным»[7] .

Во многих странах бывших советских республик до сих пор наряду с национальным языком используют русский как второй «рабочий язык». Армения, в этом отношении, не исключение. Здесь русский язык является вторым по распространенности и преподается во всех школах и вузах как обязательный предмет. Заметим, что остальные иностранные языки объединены в рубрику «по выбору», самым распространенным среди которых является английский. В Армении до сих пор существуют русскоговорящие школы и российско-армянские вузы. Аспиранты могут защищать диссертацию как на армянском, так и на русском языке. Здесь ретранслируются многие российские телеканалы и русская культура не является для армян иностранной.

Следовательно, для Армении билингвизм продолжает оставаться в большей степени между языковой парой «армянский-русский» и эти два языка прекрасно уживаются вместе, не создавая проблему, основанную на мультилингвизме. При этом Армения понимает значимость знания английского языка как средства международной интеграции уже не только с Россией и бывшими советскими республиками, а со всем миром.

Однако, если CLIL рассматривать только как средство повышения языковой компетенции, то это будет не совсем верно. И тут встает вопрос о том, что подмена понятий чревата нерациональным использованием ресурсов. Если преследуется цель научить языку на материале предметной области, то это вполне может быть посильная задача для лингвиста. Для этого нет необходимости дополнительно обучать преподавателя-предметника языку, осуществлять дорогостоящую разработку материалов, оплачивать по двойному тарифу его аудиторную нагрузку, принимая во внимание тот факт, что образовательный процесс в вузе – явление непрерывное, и свободных рук, как обычно, нет. Соответственно, все делается на ходу, в короткие сроки, методом пилотного тестирования, с ущербом для качества.

**Философия CLIL.** Так как подход изначально разрабатывался в англоязычной среде, то его основной принцип – *learning the content through the language but not in the language*, достаточно трудно перевести на русский язык с сохранением первоначальной идеи из-за «игры» в предлоги. К тому же, предлог “in” отражает суть другого подхода, который в зарубежной методике называется EMI – *English as a medium of instructions*, что подразумевает смену языка как средства коммуникации на занятиях, но не смену методов и форм работы. Такая форма обучения весьма типична для европейских университетов за счет достаточно высокого уровня академической мобильности, когда английский язык является, по сути, единственным возможным средством коммуникации, понятным для всех.

Ситуация в университетах России и Армении иная. У нас не возникает необходимости во введении практики преподавания предмета на иностранном языке, если все студенты и преподаватель говорят на одном языке. Отсюда правомерным выглядит высказывание проректора МГУ, академика А. Р. Хохлова, который считает, что «переводить все курсы на английский язык есть смысл только тогда, когда либо преподаватели, либо студенты не понимают по-русски. Ситуация, когда все говорят по-русски гораздо лучше, чем по-английски, а лекции, тем не менее, читаются на английском, будет, по меньшей мере, неустойчивой»[8] .

Тем самым, мы приходим к выводу, что если CLIL может существенно улучшить уровень интернационализации образования как в России, так и в Армении, его стоит использовать, однако, необходима адаптация под условия среды, специфику контингента, культурные и ментальные особенности. Подход требует описания с точки зрения целей, содержания и с точки зрения формы организации обучения.

Проследим некоторые возможные формы организации CLIL-обучения и проанализируем собственные условия. Итак, на текущий момент CLIL реализуется по трем моделям:

- 1) обучение языку отдельно, как подготовка к изучению предмета на языке (подготовительные языковые курсы в зарубежном университете);
- 2) изучение иностранного языка через предметное содержание, которое уже было изучено на родном языке (английский для специальных целей);
- 3) изучение языка и предмета в рамках одного курса.

Модель номер три в большей степени соответствует дискриптам CLIL, однако пока на практике в России и Армении это редко реализуется в чистом виде, потому как условия и готовность учебного процесса и системы высшего образования в целом не позволяют этого сделать. Рассмотрим далее некоторые особенности систем высшего образования обеих стран для того, чтобы более четко представлять «наши возможности» для использования подхода.

**CLIL-обучение в России.** В настоящее время реализация подхода CLIL в российской высшей школе носит эпизодический характер и, если осуществляется, то фрагментарно, в отдельных учебных заведениях. При этом университетами четко понимается важность способности специалистов к эффективному информационному обмену и другим формам функционирования в среде, в которой востребована иноязычная коммуникативная компетентность[9] .

К сожалению, традиционная система языковой подготовки в российских вузах в последние десятилетия доказала свою невысокую способность эффективно противостоять современным вызовам[10] . Рассмотрим некоторые особенности системы российского образования, которые, на наш взгляд, необходимо принять во внимание при разработке CLIL-методик:

1. *Социально-культурная* особенность заключается в такой характеристике как моноязычие, отсутствие мультилингвизма, в отличие от стран Евросоюза. В России ряд регионов и областей сохраняют свой национальный язык (Татарстан, Чувашия, Башкирия и пр.), при этом русский язык остается официальным государственным языком, на котором осуществляется и государственная политика, и экономическое развитие, и образование. Отсюда не возникает необходимости в уравнивании профессиональных шансов выпускников, в организации учебных программ на иностранном языке для всего контингента студентов.

2. *Социально-экономическая* особенность заключается в том, что процессы миграции в России существуют, но не на уровне европейского масштаба. Преимущественно, миграция происходит из бывших советских республик и объясняется политическими и экономическими факторами[11] . С позиции языка вряд ли это можно назвать проблемой – русский язык у подавляющего большинства мигрантов остается вторым языком и не является фактором, затрудняющим социальную адаптацию личности в неродной стране.

3. *Культурно-политическая* особенность заключается в том, что на мировом рынке Россию отличает высокий уровень экономической пассивности граждан, из которых одна треть по разным причинам не входят в состав рабочей силы, находясь в трудоспособном возрасте[12]. Остальное население, будучи экономически активным, в силу специфики менталитета ориентировано преимущественно на внутренний рынок труда. Таким образом, иноязычная компетентность с точки зрения конкурентоспособности на российском рынке сводится к минимуму или же не имеет существенного значения.

4. *Политико-экономическая особенность*. Мобильность в России, по сравнению со странами Европы, развита не так широко, что обусловлено рядом политических, культурных и экономических причин, в связи с чем, возникает нехватка специалистов, являющихся носителями иностранного языка или владеющих иностранным языком на уровне достаточном для проведения занятий. Собственного ресурса не хватает, а зачастую его просто нет, потому как высшая школа не принимала во внимание и не была готова к ситуации высокой конкуренции на мировом рынке образовательных программ и долгое время вела традиционную политику в отношении языкового образования, рассматривая иностранный язык как вторичную необходимость.

5. *Идеологическая особенность*. Система высшего образования в России достаточно инертна и статична. Она традиционно противостоит появлению новых элементов. Отсутствие понимания и мотивации в принятии новых идей, технологий и походов к обучению, которые потребуют дополнительных ресурсов и дополнительных усилий, усложняют проведение реформ в высшем образовании. На эксперименты готовы идти немногие, в связи с чем, наблюдается демотивация и высокий уровень пассивности среди преподавателей.

6. *Правовая особенность*. Отсутствие академической свободы у российских вузов в принятии глобальных решений по любому рода изменениям, даже если эти изменения имеют потенциал на улучшение. Российская система высшего образования отличается высокой степенью стандартизации. Вузы жестко подчинены государственным образовательным стандартам, и любые отклонения от нормы могут привести к нарушению правовой основы, что крайне опасно и может повлечь последствия в части лицензирования вуза и аккредитации образовательных программ.

**CLIL-обучение в Армении.** Факт общего исторического прошлого между Арменией и Россией, безусловно, имеет воздействие и на современное состояние развития обеих стран. Так, политическая система, система экономики и образования имеют много точек соприкосновения, что говорит о том, что и проблемы у Армении и России во многом схожи.

Немного исторической справки. В Армении интеграция языкового и предметного обучения началась еще в 1960-х годах. Так, в школе с углубленным изучением иностранного языка им. Е. Чаренца, основанной в Ереване в 1966 г., ряд предметов преподавался на английском языке. Также и в некоторых университетах имелись языковые программы подобного рода. В частности, в Ереванском медицинском институте, где в то время обучались студенты из Индии, английский язык был единственно возможным средством коммуникации между студентами и преподавателем.

В Ереванском Государственном университете предметно-языковое обучение имеет свою историю. В те времена еще никто не знал про такой подход как CLIL и интеграцию предметной области и

языка называли «Методика преподавания иностранного языка не лингвистам». Обучение имело больше теоретическую направленность и основной акцент уделялся чтению и переводу. Но это была общая тенденция языкового образования СССР. Потребности общества были ограничены письменной коммуникацией, устная коммуникация, в силу политической ситуации, востребована не была.

Продуктами данного подхода стали учебные пособия – английский для юристов, физиков, математиков, биологов и т.д., однако большинство из них были написаны на русском языке как основном языке обучения и коммуникации. Это сегодня с высоты опыта и за счет эволюции знания мы можем назвать такой вид обучения – английский для специальных целей (ESP), где целью изучения является все же язык, а не предмет, но для предмета. В 2001 году на кафедре английского языка N 1 Ереванского государственного университета, благодаря усилиям зав. кафедрой, профессору Маргарите Апресян и всего преподавательского состава, был сформулирован и реализован проект FLSP, результаты которого были опубликованы в международном сборнике научных работ.(13)

Армения стала по сути первой республикой бывшего Союза, кто ощутил остро потребность развития языкового знания. Разрушительное землетрясение 1988 года показало нехватку специалистов, владеющих иностранным языком. Невиданный наплыв людей, поспешивших на помощь жертвам землетрясения, показал насколько это важно, насколько это облегчает коммуникацию между людьми в кризисных ситуациях, когда быстрота и скоординированность действий способна спасти человеческие жизни.

В ходе исторического развития произошел ряд значительных перемен в политической и экономической ситуации в стране, повлекших за собой необходимость пересмотра образовательной системы, в том числе и подходов к обучению иностранного языка. При этом, Армения четко понимала важность знания иностранного языка, помимо русского, потому как без этого невозможно говорить о высоких продвижениях и процессах глобализации. Образование стало одной из настоятельных потребностей армянского народа, и именно интеграция иностранного языка в образовательные программы в конечном итоге сможет предоставить армянским студентам и ученым возможность достойно представлять свою страну мировому сообществу.

Метод CLIL, как один из способов достижения этой цели, уже обратил на себя внимание представителей образования. За последние несколько лет в Армении основаны ряд школ с предметным обучением на английском языке, среди которых Дилижанская международная школа( UWC) и школа АУВ. Начата работа по реализации магистратских программ на английском языке для студентов из региональных стран.

Если говорить о национальных особенностях страны, определяющих специальные условия для реализации CLIL- подхода на уровень университетов, то во многом эти особенности схожи с российскими. Как и Россия, Армения далека от больших миграционных процессов, она находится в поле взаимодействия ЕАЭС, где русский язык является средством межгосударственной коммуникации евразийского региона. Большинство населения здесь владеет русским языком, миграция в основном осуществляется между Россией и Арменией, и все государственно-административные системы обеих стран имеют много общего.

Второй причиной, которую стоит принять во внимание при проектировании CLIL-курсов – это политико-экономическая причина, которая заключается в недостаточной готовности армянских



вузов принимать иностранных специалистов, которые смогли бы обеспечить должное качество ведения специальных предметов на иностранном языке, создавая тем самым естественную среду общения. Своего ресурса у Армении, пока еще недостаточно, потому как долгое время страна находилась в «языковой» консервации и после развала СССР, когда границы западного мира стали открытыми, в Армении лишь незначительный процент ученых и специалистов могли профессионально общаться на других языках, кроме русского и армянского. Таким образом, армянские ученые, будучи известными в Советском Союзе за высокие достижения в физике и астрофизике, биофизике, молекулярной биологии и других технических и прикладных науках, испытывали серьезные трудности в попытке присоединиться к мировому научному сообществу из-за проблем общения на иностранном языке.

Если говорить о входящей академической мобильности, то она, безусловно, активно развивается в Армении. При этом культурно-политическая специфика армянской мобильности заключается в том, что основной процент «входящей» мобильности - это этнические армяне, представители диаспоры, которые находятся по всему миру. Исторически сложилось так, что многие армяне вынуждены были уехать из страны. В силу сильной национальной культуры и менталитета они создавали диаспоры, мини- сообщества, которые помогли им на протяжении веков сохранить национальную идентичность и традиции армянского народа для многих последующих поколений.

В настоящее время для Армении принципиально важно наладить контакты с армянскими диаспорами по всему миру, привлечь лучших их представителей для работы в Армении, для развития и продвижения армянской науки и культуры. Во многом посредством такого взаимодействия Армении удастся достаточно удачно и быстро интегрироваться в мировые сообщества. При этом очень многие представители армянской диаспоры сохранили национальный язык.

Что касается готовности самой системы высшего образования принять новые технологии и подходы, то она, как и в России, не так мобильна и открыта к изменениям, если эти изменения требуют глобального пересмотра содержания образовательных программ и учебных планов. Поэтому, как и в России, представители вузовского сообщества понимают, что меры по подготовке системы должны быть инициированы уже сегодня. Это потребуют дополнительных ресурсов и дополнительных усилий, однако, если это принесет дивиденды в будущем, то игра стоит свеч.

**Обсуждение и вывод.** В заключении хотелось отметить, что рассматриваемый подход предположительно будет очень эффективным инструментом для решения глобальных задач высшего образования в России и Армении. Мы говорим – предположительно, потому что он является достаточно новым явлением для обеих стран. Его практики еще не отработаны и не приняты окончательно системой высшего образования, даже с точки зрения ресурсной готовности. Пока мы говорим об его эффективности ссылаясь лишь на европейский опыт.

При этом, мы понимаем, что имея схожие потребности с европейским высшим образованием, мы имеем разные социальные мотивы, экономические возможности, культурные традиции и, соответственно, разные условия для реализации подхода. Пока еще мы не готовы говорить о существовании естественной среды иноязычной коммуникации, в которой иностранный язык, преимущественно, английский был бы единственным языком общения. В то же время глобальные задачи в виде готовности вуза к «широкому образованию» остаются актуальными и требуют быстрых решений. Соответственно, вводить предметные курсы на языке нужно. Формой

обучения, на первых этапах, могут выступать отдельные небольшие модули в рамках целого курса, что будет адекватно понято и студентами и останется посильной задачей для преподавателя.

Пассивность рынка труда должна со временем снижаться за счет создания условий открытия образовательных границ – программ академической мобильности. Система управления вузом должна быть более подвижна к изменениям, если вуз заинтересован в более высоких позициях. Соответственно, условия владения иностранным языком для обучения и профессионального общения должны быть озвучены и приниматься студентом как безальтернативное условие получения высшего образования. Для этого данный пункт должен быть внесен в стандарты образования.

При этом, вуз должен обращать внимание и иметь (резервировать при планировании) ресурс на привлечение иностранных специалистов, создавая тем самым предпосылки для развития языковой среды в университете и приучая студентов к общению на иностранном языке как к единственно возможному.

Все перечисленные условия могут быть включены в программы развития университетов, что позволит усилить потенциал роста и развивать опыт работы в новых динамичных условиях жизни.

#### **Литература:**

1. А. Е. Волков, Д. В. Ливанов, А. А. Фурсенко Высшее образование: повестка 2008–2016. Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. — 400 с.
2. В. В. Майер Взаимодействие общественно-профессиональных сообществ, государства и бизнеса – ключ к оценке квалификаций профессионалов. XXII Международная научно-методическая конференция «Современное образование: содержание, технологии, качество» - 20 апреля 2016.
3. <https://www.topuniversities.com>
4. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education, 2008, 240 p.
5. Marsh D. Content and language integrated learning: the European dimension – actions, trends and foresight potential. Oxford: Oxford University Press, 2002, 204 p.
6. Меркиш Н. Е. Из опыта билингвального обучения в Канаде и Германии / Н.Е. Меркиш, Р. Баур // Билингвальное обучение: Опыт, проблемы, перспективы. – Саратов, 2004. – С. 26-36.
7. Совместное заседание президиумов Совета по культуре и искусству и Совета по науке, технологиям и образованию, посвящённое подготовке к празднованию 1150-летия зарождения российской государственности, 22 июля 2011 г.  
<http://special.kremlin.ru/events/president/news/12075>
8. Обучение в вузе на английском: за и против. URL:  
[http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d\\_no=47139#.WBTkJC2LTIU](http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=47139#.WBTkJC2LTIU)

9. Филипович И. И. Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитие компетенций // Научный Вестник Южного института менеджмента. Проблемы лингвистики. – 2015. – № 4. – С. 74-78.
10. Sidorenko T., Rybushkina S. Foreign Language Teaching in Technical Universities in Russia: problems and perspectives // Proceedings of the 8th International Conference ICT for Language Learning. – Florence, Italy, 12–13 November, 2015.
11. Волох В. А. Миграция и Россия: динамика, риски и перспективы // Власть. – 2012. – №6. – С. 10-16.
12. Подольная Н. Н. Экономическая пассивность населения на рынке труда. // Экономический анализ: теория и практика. – 2015. – № 12(411). – С. 38-45.
13. Apresyan. M are there any CLIL schools in Armenia?//Windows on CLIL: Content and Language integrated learning in the European Spotlight Graz, Austria 9-14 pp