


ТЕХНОЛОГІЯ CLIL ЯК ЗАСІБ ПОГЛИБЛЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА ВІТЧИЗНЯНІ РЕАЛІЇ

Олександр Пасічник,


кандидат педагогічних наук, доцент,
с.н.с. відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України

 <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

 bez-nicka@ukr.net

Олена Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету

 <https://orcid.org/0000-0003-0792-2406>

 bez-nicka@ukr.net

Зростання ролі іноземних мов у сучасному глобалізованому світі спонукає до перегляду цілей та підходів до їх навчання. Нині недостатньою вважається підготовка учня до участі в комунікативних ситуаціях повсякденного та побутового рівня. Однією з тенденцій, яка нині чітко простежується, є посилення професійної та академічної спрямованості змісту іншомовної освіти. Характерно, що нині це питання не асоціюється винятково з вищою освітою, натомість його намагаються вирішити в межах шкільного або ж загальноосвітнього курсів. Фактично сучасна методика ставить амбітну мету сформувати в учня такий рівень володіння іноземною мовою, щоб він міг висловлюватися на відомі йому теми так само добре, як рідною. Досягненню таких цілей, на переконання методистів, має слугувати технологія CLIL. Теоретичні положення її осучасненої версії активно розробляються з середини 90-х рр. ХХ ст. Автори статті аналізують досвід європейських країн щодо впровадження технології CLIL в систему шкільної освіти, ілюструють її особливості відповідними зразками дидактичних матеріалів. З урахуванням зарубіжного досвіду пропонуються критерії, як мають бути покладені в основу конструювання CLIL-матеріалів для потреб вітчизняної школи, а також окреслюється спектр завдань, вирішення яких має передувати запровадженню CLIL технології в практику навчання.

Ключові слова: CLIL; дидактичні матеріали; зміст навчання іноземних мов; соціокультурна спрямованість; критерії добору змісту навчання.

Актуальність теми. Основною домінантою перетворень у сучасній освіті є забезпечення її компетентнісної спрямованості та формування в учнів такого інструментарію, який допоможе їм у майбутньому вирішувати не лише побутові проблеми, але й виконувати професійні завдання. З цією метою переглядаються цілі навчання, оновлюється зміст навчальних програм та підручників. Предметній галузі «іноземної мови» належить винятково важливу роль підготовки особистості до входження в іншу культуру та соціум. Аналіз змісту чинної навчальної літератури засвідчує, що основні зміни відбуваються в підходах до конструювання системи вправ і завдань, які добираються з урахуванням пізнавальних інтересів учнів, їх особистого досвіду, зміщення акценту на пошукову та творчу діяльність школярів із подальшим представленням здобутих результатів. Водночас, тематика загальноосвітнього курсу іноземної мови залишається здебільшого незмінною та охоплює теми, які зорієнтовані на ознайомлення учня з культурою та побутовими аспектами життя в країні, мова якої вивчається: національні види спорту, кухня, видатні особистості, загальні відомості про країну тощо (Пасічник О.С, Пасічник, О.О., 2020). Фактично компетентнісна складова обмежується підготовкою особи до участі в широкому спектрі типових ситуацій комунікативної взаємодії, які потенційно можуть виникнути під час контакту з носіями іншої мови та ментальності, на що зрештою й вказують методисти (Редько, Полонська, 2021, с. 6).

Виконуючи свою важливу соціокультурну функцію, пропонована тематика не спроможна забезпечити глибокого та осмисленого проникнення у зміст окремих предметних галузей, які також можуть становити інтерес для учнів, а мовний інструментарій дає змогу висловлюватися та сприймати інформацію лише в загальних обрисах. Тобто, учням важко спілкуватися на вузькопрофільні теми на кшталт особливостей функціонування комп'ютерної техніки, описувати природні явища, обговорювати питання державного устрою країни, її економіки тощо. У вітчизняній практиці до 2000-х рр. ХХ ст. такі завдання перед шкільним курсом іноземної мови взагалі не ставилися і вирішувалися лише під час навчання у закладах вищої освіти, де студенти вивчали іноземну мову відповідно до обраного фаху. Урахування дидактичного принципу міжпредметних зв'язків не могло повністю вирішити проблему, оскільки передбачало радше самостійне долучення інформації учнями з інших предметних галузей під час підготовки власних мовленнєвих продуктів (проектів, доповідей тощо) або ж реалізовувалося через поверхневе та фрагментарне згадування відомостей з інших галузей знань.

Подібні виклики були притаманні не лише вітчизняній, але й зарубіжній практиці навчання іноземної мови. З метою вирішити цю проблему в зарубіжній методиці була розроблена технологія CLIL (*content and language integrated learning*), сутність якої полягає в одночасному оволодінні мовою та певним предметним змістом і його проблематикою. У вітчизняній методологічній науці технологія CLIL донині не знайшла достатнього висвітлення, проте зарубіжний досвід її використання дає змогу зробити припущення про її актуальність та перспективність для сфери навчання іноземних мов в Україні.

Аналіз останніх досліджень. CLIL має тривалу історію, а витоки її «оновленої» версії беруть початок з середини 90-х рр. ХХ ст. Її поява зумовлена тим, що глоба-

лізація та посилення ролі іноземних мов висувала дедалі вищі вимоги до якості іншомовних досягнень учнів у рамках загальної освіти (Mehisto, Marsch, 2008, с. 10). За оцінками фахівців станом на початок 2000-х рр. CLIL охопив 3% шкіл у Європі (Marsh, 2002), однак з того часу цей показник показує позитивну динаміку. CLIL за своїми ознаками дещо схожий на *Content-Based language Instruction*, однак має суттєві відмінності через свою зорієнтованість на певну чітко визначену проблематику. Також його вважають альтернативою для комунікативних методик (Coyle, Hood, Marsh, 2010) або ж способом розширення їх функцій (Dalton-Puffer, 2007). Окрім того, вважається, що технологія CLIL спрямована на створення педагогічних умов для самоконструювання учнями знань та власного розуміння навколишнього світу (Першукова, 2018). Дослідження, проведені фахівцями, засвідчили, що CLIL сприяв суттєвому підвищенню мотивації як до навчання мови, так і предмета вивчення (Dallinger, Jonkmann, Hollm, Fiege, 2016), оскільки він був чітко окреслений учням. Більш того, у 2003 р. CLIL був визначений як один із методів покращення іншомовної освіти в *Action Plan for language learning and linguistic diversity*, розробленому Європейською комісією.

У зарубіжній методиці доцільність інтеграції CLIL як компонента професійно зорієнтованого навчання мови обстоювали D. Marsh (Marsh, 2001, с. 17), D. Wolff (Wolff, 2003) та D. Coyle (Coyle, 2007). Розробниками CLIL технології було обґрунтована модель чотирьох С (*content, cognition, communication, culture*), відповідно до положень якої, вона дає змогу охопити такі чотири аспекти навчання мови:

- оволодіння змістом певної предметної галузі (*content*);
- пов'язаний з нею соціокультурний аспект (*culture*);
- активізацію когнітивних процесів учнів (*cognition*);
- стимулювання іншомовну комунікацію відповідно до тематики та певної предметної галузі (*communication*).

У статті розглянемо деякі з цих аспектів більш детально та проілюструємо їх реалізацію в практиці навчання іноземної мови за допомогою відповідних прикладів.

Аналіз наукової педагогічної літератури, засвідчує існування різних моделей CLIL: від повного занурення (*total immersion*), коли на основі CLIL будується вся програма навчання, до фрагментарної інтеграції CLIL у загальноосвітній курс іншомовної підготовки. Основний інтерес для нас становить другий підхід, оскільки він дає можливість інтегрувати CLIL у структуру шкільного курсу, значною мірою не порушуючи його цілісності та не потребуючи кардинального перегляду програмових вимог.

У вітчизняному науковому інформаційному просторі відомості про CLIL представлені доволі фрагментовано і здебільшого стосуються загальних питань (О. Ходаковська, О. Першукова), описують досвід інших країн в реалізації цієї технології (Л. Мовчан); деякі автори розглядають можливість її впровадження у закладах вищої освіти (С. Нікіфорчук, С. Отрощенко, О. Павлова, О. Пасічник, О. Тарнопольський, О. Щербакова, І. Якушенко,). Нині спостерігається поява різних тренінгів щодо підготовки вчителів до роботи в НУШ, де однією з тем фігурує означена технологія. Водночас, найбільш системно в напрямі поширення інформації про CLIL в Україні працюють *British Council*

та *Goethe Institut*, які організують тренінги для вчителів та інформують їх про можливості та дидактичний потенціал цієї технології.

Мета: проаналізувати зарубіжний досвід упровадження технології CLIL у практику навчання іноземних мов, проілюструвати її дидактичні можливості відповідними прикладами; на основі отриманих результатів запропонувати критерії для добору змісту CLIL-матеріалів; оцінити перспективи запровадження CLIL у школах України.

Виклад матеріалу: Аналізуючи проблему та доцільність запровадження CLIL, деякі автори ставлять риторичне питання про те, чи не є предметний аспект (*content*) та вивчення мови вже інтегрованими у звичному для нас курсі навчання, оскільки за допомогою семіотичної системи мови вже відбувається конструювання певного фрагменту реальності. Відповідаючи на це питання, самі ж автори наголошують на необхідності розмежовувати мову для повсякденного вжитку та мову спеціальності (специфічну для певної предметної галузі) (Angel M. Y. Lin, 2016, с. 133). Так, пріоритетом загальноосвітнього курсу є оволодіння мовою та умінням доцільно використовувати її в типових ситуаціях, у той час, як CLIL зорієнтований на оволодіння змістом предметної галузі через використання наукового чи академічного термінологічно-понятійного апарату, який не притаманний для повсякденного вжитку. Окрім того, у рамках традиційного підходу зміст навчання уявляє собою доволі спрощений та класифікований перелік стереотипних побутових ситуацій (Пасічник О.С., Пасічник, О.О., 2020). Ці матеріали завдяки своїй автентичності зорієнтовані на досягнення комунікативного та лінгвістичного розвитку учнів. Однак, інтеграція предметного змісту (що виходить за межі побутової тематики) веде до суттєвих змін. Пропонуючи учням широкий спектр тем, які мають практичну зорієнтованість або пов'язані з їх майбутньою професією, цей контент має високий мотиваційний потенціал, оскільки:

- передбачає знайомство з певною предметною проблематикою, яка виходить за межі так званого навчання мови для «туристичних цілей», натомість наближає до задоволення професійних запитів учнів;
- знайомство з новою предметною галуззю сприяє реалізації так званого лексичного підходу, коли учні збагачують власний інструментарій для опису об'єктів та явищ оточуючого світу;
- відбувається занурення в мовне середовище та усвідомлення власних досягнень.

Використання CLIL-технології в школі як одного з яскраво виражених компетентнісно орієнтованих підходів до навчання мови рекомендується низкою нормативних документів Ради Європи. Ряд проектів, реалізованих за підтримки Ради Європи, засвідчує, що CLIL може сприяти формуванню не лише предметних (чи фахових) компетентностей учня, але й поглибленню його соціокультурної підготовки та компетентності, оскільки зміст навчання будь-якої дисципліни чи предметної галузі не є культурно нейтральним – натомість має власні, характерні для нього правила та норми.

Практика засвідчує, що технологія CLIL вже стала невід'ємною складовою ряду підручників із вивчення іноземних мов. Зокрема *On Screen*, *Inspiration*, *Network* тощо уміщують блок CLIL. За традицією, що окреслилася в зарубіжній практиці конструювання змісту навчання іноземних мов, він уявляє собою завершений дидактичний блок

(із текстом для читання, системою вправ і завдань), який доповнює кожну тему (модуль) підручника та логічно з нею пов'язаний, однак цей зв'язок здійснюється через призму певної наукової галузі. Для прикладу, в підручнику *On Screen* розділ, що тематично стосується найближчого середовища людини та її особистісних характеристик (повсякденне життя, професії, риси характеру) супроводжується CLIL-блоком із галузі психології про те, як правильно справити позитивне перше враження (*On Screen 2, SB, с. 22*), а в робочому зошиті до цього ж підручника – розділом з географії про урбанізацію та її вплив на життя на прикладі столиці Кенії Найробі (*On Screen 2, WB, с. 11*). Тобто, CLIL – це не окремий курс, а радше **доповнення до теми, що опрацьовується**, з основною функцією – урізноманітнити процес навчання як у змістовому, так і процесуальному вимірі. При цьому таке урізноманітнення в тематичному вимірі уявляє собою доволі «мозаїчний» характер. Аналіз змісту підручників та НМК, які сконструйовані з урахуванням технології CLIL засвідчує, що спектр тем є доволі широким. Зокрема нами було виявлено такі: географія, психологія, фізика, хімія, біологія, історія, мистецтво, політика, спорт; та не обмежується ними. Для зручності в підручниках кожен розділі CLIL супроводжується відповідним дописом: *CLIL Geography, CLIL History, CLIL Maths* тощо.

Важливим елементом CLIL-блоку здебільшого є спеціально підготовлений навчальний текст, який може супроводжуватися ілюстративними матеріалами, а також відео чи аудіо записами (це важливо з огляду на те, що нерідко потрібно унаочнити та пояснити значення термінів чи пояснити особливості протікання процесів). Саме через текст відбувається знайомство учня з певним фрагментом реальності. Характерною рисою CLIL є його зорієнтованість на одночасне оволодіння мовою (*language*) та певною предметною галуззю (*content*). Звідси, як зазначають дослідники цієї технології, витікає важливий дидактико-методичний наслідок для системи вправ і завдань: вони можуть мати або чітку зорієнтованість на перевірку якості оволодіння мовним та мовленнєвим матеріалом (так званий *soft* або *weak-CLIL*) або ж з акцентом на предметних аспектах конкретної предметної галузі (*strong* або *hard CLIL*) (Ball, 2009; Bentley, 2010). Водночас, за твердженням дослідників, яка б модель не застосовувалася, вона неминуче сприяє формуванню як предметних знань, так і мовленнєвих умінь, хоч і меншою мірою. Що обрати пріоритетом – визначається авторами з огляду на дидактичну доцільність.

Оскільки CLIL-матеріали презентуються відповідною іноземною мовою усі вони певною мірою задовольняють *лінгвокраїнознавчий аспект* іншомовної підготовки. Так, знайомлячись із певним фрагментом дійсності, учні мають змогу аналізувати одиниці мови, зокрема термінологію, безеквівалентну лексику, фразеологію, характерну для конкретної мови, а також особливості її функціонування в конкретному дискурсі. Однак, для того, щоб CLIL-матеріали повною мірою задовольняли вимогу соціокультурної відповідності лише їх представлення іноземною мовою не є достатнім. Натомість необхідно, щоб вони мали фактичну «прив'язку» до реалій країни, мова якої вивчається, описували те, що є або було характерне для цієї культури.

Яскравим прикладом, де соціокультурна спрямованість змісту CLIL-матеріалів не завжди простежується, може слугувати серія підручників *On Screen 2* (рівень A2/A2+).

Так, в аналізованому підручнику в блоках CLIL учням пропонуються доволі складні концепти: зокрема пояснюється природа утворення океанічних хвиль та їх руйнівні наслідки (On Screen 2, SB, с. 40), описуються типи хмар (On Screen 2, SB, с. 58), вплив раціону, фізичних вправ та сну на мозкову діяльність людини (On Screen 2, SB, с. 76), цінність водних ресурсів планети (On Screen 2, SB, с. 112) тощо. Попри свою інформаційну цінність, ці матеріали ніяк не сприяють формуванню уявлень про країну мова якої вивчається. Тобто, спостерігаємо порушення моделі чотирьох С (*content, cognition, communication, culture*) D. Coyle (Coyle, 2007).

Протилежну ситуацію спостерігаємо в CLIL-матеріалах у НМК *Network 2*, де навіть у контексті розгляду технічних та природничих явищ учні опосередковано долучаються до соціокультурних аспектів. Так, у розділі *CLIL Physics*, описуючи поняття чорних дір, автори згадують імена британських науковців Дж. Мітчелла, який уперше запропонував теорію їх існування, та І. Ньютона, напрацювання якого лягли в основу розрахунків іншого французького дослідника. Вказуючи імена відповідних науковців, автори сприяють не лише усвідомленню природи астрономічних явищ, але й формуванню уявлень учнів про внесок британців у досліджувану проблему. У розділі *CLIL Biology* описано структуру молекули ДНК, при цьому одне із завдань спонукає учнів підготувати додаткову інформацію про засновника проекту «Геном», Дж. Уотсона – американця за походженням, що знову ж таки дає змогу реалізувати соціокультурну складову змісту навчання. Термінологія, яка описує особливості ландшафту презентується через опис рельєфу двох архіпелагів: Тоскано та Шетландських островів, які належать Британії. Доволі корисним та актуальним з точки зору соціокультурного виміру є зміст розділу *CLIL Maths*, де порівнюються метрична та неметрична система (так звана *imperial*), якою донині послуговуються в багатьох англомовних країнах. В іншому розділі *CLIL Maths*, де учні знайомляться з основами математичної термінології (*multiply, add, equal, equation* тощо), складно стверджувати про наявність певного соціокультурного складника – на перший погляд він відсутній та абсолютно неможливий, однак учням пропонують обчислити (та пояснити іноземною мовою, як вони це робили) відстань між Лондоном та Единбургом в залежності від швидкості руху поїзтів. Як бачимо, попри відсутність чіткої соціокультурної спрямованості самих CLIL-матеріалів існують можливості для його опосередкованого створення.

Проведений нами аналіз засвідчує, що в зарубіжній методиці технологія CLIL не лише пройшла достатню апробацію, але й стала невід'ємною складовою багатьох лінійок підручників та НМК, які використовуються для навчання іноземних мов по всьому світу. З метою визначити рівень поінформованості вітчизняних вчителів щодо CLIL та їх готовність використовувати було проведено опитування педагогів на базі експериментальних навчальних закладів відділу навчання іноземних мов. Отримані дані засвідчують, що значна частка вчителів (92%) знайома з технологією CLIL (з них 37% – мають досвід використання; 55% – знають про неї, але не користувалися), при цьому 47% опитаних вказують, що потребують більшого методичного супроводу, та готових дидактичних матеріалів, а 16% – висловили готовність розробляти власні дидактичні матеріали.

Вважаючи за доцільне інтеграцію CLIL у практику навчання іноземної мови в вітчизняних ЗЗСО, дискусійним є питання, на якому етапі доцільно це робити. Аналіз наукової педагогічної літератури засвідчує, що окремі зарубіжні автори вважають за можливе навчати учнів за CLIL технологією вже в початковій школі та навіть раніше – на етапі дошкільної підготовки (Ioannou-Georgiou, Pavlou, 2010). Такі міркування мають міцне підґрунтя, оскільки базуються на тривалому експерименті (2006–2009 рр.), який охопив декілька європейських країн (Туреччина, Іспанія, Кіпр, Німеччина). У межах проєкту було досліджено інтелектуальні можливості учнів, їх готовність до роботи за технологією CLIL, розроблено критерії для добору та конструювання відповідних дидактичних матеріалів. Аналіз розроблених завдань засвідчує, що автори в максимально доступній ігровій та інтерактивній формі та з використанням ілюстративних матеріалів намагаються пояснити учням складні явища оточуючого світу (наприклад, чому людина втрачає молочні зуби, які існують типи зубів та які функції вони виконують; кругообіг води в природі; типи опадів; стадії розвитку жаби тощо). Як зазначають автори, пропонована тематика є абсолютно новою та невідома учням з їх попереднього досвіду (Ioannou-Georgiou, Pavlou, 2010, с. 115). Зразки тем та їх короткий опис наведено в табл. 1 (самі плани уроків та дидактичні матеріали доступні в мережі інтернет, кожна з пропонованих тем розрахована на декілька уроків).

Тема / Сфера	Опис змісту та цілей дидактичних матеріалів
Parts of a plant (Science)	The students learn the different parts of a plant by the example «sunflower». They learn how a seed becomes a plant. New vocabulary like «soil», «leaf» and «flower» will be introduced.
Adult teeth (Science)	The lesson is about the different types of teeth (incisors, canines, molars) which an adult denture consists of. The students learn important aspects about the functions of the different types.
Food groups (Home economics)	The pupils get to know the food groups in an action-oriented way. They put the food, which is brought into the classroom into the right group. The food can be tasted. A task connects the new information with the eating habits of the children.
Five senses (Science)	This lesson is about the human senses. The pupils learn more about the relevance of human senses. They do different experiments to experience the senses.

Попри позитивні результати, яких було досягнуто в межах проєкту PROCLIL, вважаємо запровадження CLIL у початковій школі передчасним, оскільки, з одного боку, це зумовить перегляд та суттєве розширення існуючих цілей навчання, а, відповідно, збільшить навантаження на учнів, що не зовсім доцільно в умовах існуючої сітки годин (2–3 години на тиждень для 1–4 класів). Своєю чергою, збільшення навантаження та завищені очікування щодо результатів навчання не сприятимуть мотивації до вивчення мови. З іншого боку, неможливо стверджувати, що запропо-

нований у рамках проекту PROCLIL перелік тем дійсно входить до сфери інтересів учнів початкової школи.

На наше переконання, запровадження CLIL є доречним на тому етапі, коли в учнів сформовані не лише ґрунтовні мовні та мовленнєві уміння, але й певна система уявлень про світ. Припускаємо, що відправною точкою, коли учні можуть розпочинати ефективно працювати з CLIL-матеріалами є 7–8 клас гімназії, коли, з одного боку, рівень їх іншомовної підготовки дає змогу урізноманітнювати тематику та проблематику змісту навчання, а з іншого – систематичне вивчення таких предметів, як фізика, хімія, історія, географія тощо забезпечують когнітивну готовність до опрацювання більш складних концепцій. Такі міркування збігаються з результатами проведеного анкетування, в якому 61 % опитаних вказують на те, що CLIL доцільно інтегрувати до змісту навчання іноземних мов не раніше 7-го класу.

Хоча у вітчизняній практиці навчання іноземних мов CLIL-технологія є відносно новим явищем, своєрідним її еквівалентом можемо вважати елективні курси. Їх запровадження було зумовлене зростаючим запитом на поглиблення професійної спрямованості та профілізації змісту навчання у старших класах, який чітко окреслився у другій декаді XXI ст. Подібно до CLIL зміст елективних курсів добирається відповідно до певної предметної галузі та презентується іноземною мовою (Пасічник О. С., 2014). За своєю сутністю вони зорієнтовані на учнів старшої школи та передбачають систематичне вивчення певної предметної галузі упродовж тривалого часу. Це дає змогу провести аналогію між елективними курсами і CLIL моделлю повного занурення (*total immersion*). На відміну від елективних курсів, CLIL-матеріали в структурі загальноосвітнього курсу характеризуються певною фрагментарністю та «мозаїчністю» – тобто, вони не пов'язані між собою, стосуються різних предметних галузей, слугують урізноманітненню навчального процесу, не передбачають обмежень за віком та можуть упродовжуватися, коли в учнів окреслився спектр пізнавальних запитів, а також, коли вони мають достатній рівень іншомовної підготовки.

Попри інтерес педагогів щодо запровадження технології CLIL у загальноосвітній курс навчання іноземної мови, у вітчизняній методиці немає чітких інструкцій щодо планування дидактичних матеріалів чи уроків на базі CLIL. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне окреслити спектр критеріїв, на основі яких доцільно здійснюватися добір та конструювання змісту CLIL-матеріалів. Оскільки кожна складова змісту, а також процесуальні аспекти освітнього процесу мають підпорядковуватися певній дидактичній логіці та передбачати чітку відповідь на запитання «якою є мета навчання тієї чи іншої теми», пріоритетним параметром під час розробки CLIL-матеріалів є визначення їх **дидактичної доцільності**. Вважаємо, що в основі визначення дидактичних цілей мають бути покладені такі параметри (за D. Coyle): 1) оволодіння змістом певної предметної галузі; 2) стимулювання іншомовної комунікації в межах конкретної тематики та галузі знань; 3) формування соціокультурних компетентностей учнів. Окремо можемо додати – сприяння допрофільній підготовці та професійному самовизначенню учнів. Ці чотири аспекти корелюють із вимогами чинної навчальної програми, а відтак слугують надійним орієнтиром для обґрунтування дидактичної доцільності інтеграції CLIL-матеріалів до змісту навчання іноземних мов у гімназії.

Урахування **соціокультурного контексту** – попри те, що здійснений нами аналіз засвідчує відсутність будь-якої соціокультурної спрямованості CLIL-матеріалів у деяких підручниках та НМК, загальна концепція навчання іноземної мови у вітчизняній школі одним із пріоритетів визначає формування в учнів соціокультурної компетентності як одного зі складників іншомовної комунікативної компетентності. Соціокультурний компонент важливіший з огляду на те, що він опосередковує правильне використання мови в процесі комунікативної діяльності, забезпечує адекватну інтерпретацію фактів та явищ. Відтак доцільно, щоб дібрані матеріали базувалися на реаліях, подіях, особистостях або проблематиці, які пов'язані з країною, мова якої вивчається. У протилежному випадку вивчення іноземної мови втрачає свою важливу дидактичну функцію. Нині існує значна кількість досліджень, які обґрунтовують критеріальну базу для забезпечення соціокультурної спрямованості змісту дидактичних матеріалів та можуть бути успішно застосовані в процесі конструювання CLIL-уроків (Пасічник О. С., 2021, с. 12–15). Принагідно варто зазначити, що нині пріоритет іншомовної освіти зміщується не лише на формування уявлень про іншу культуру, але й на урахування міжкультурних аспектів, зокрема порівняння надбань рідної культури та народу з відповідними явищами країни, мова якої вивчається (Пасічник О. С., 2021, с. 37). Тому цей аспект також може розглядатися як один із додаткових критеріїв для конструювання змісту CLIL-уроків.

Інтегрованість з основною темою. Попри свою «мозаїчність» CLIL-матеріали повинні корелювати з номенклатурою тем, визначених навчальною програмою для конкретного класу. А відтак – забезпечувати взаємну узгодженість та сприяти побудові єдиної системи знань, умінь і навичок на основі опрацювання різних аспектів однієї проблеми. Для прикладу, тема «Спорт» у 7-му класі може доповнюватися CLIL-матеріалами, які поглиблюють знання учнів у конкретному виді спорту, висвітлювати особливості тренування спортсменів, роботу типового спортзалу тощо; тему «Кіно та театр» можливо доповнити відомостями про процес появи фільму від написання сценарію до його виходу в прокат; інформацією про особливості роботи оператора на знімальному майданчику, або ж описом історії становлення кінематографа.

Факультативність. Хоча термін «факультативність» традиційно вказує на не обов'язковість, він також передбачає більш глибоке вивчення тих тем, які потенційно цікаві для учнів, а відтак реалізується у відповідності з їх інтересами, здібностями та узгоджується з вимогами сучасного суспільства. Оскільки CLIL пропонує додаткові відомості, висловлюючись метафорично, він уявляє своєрідну «надбудову» до основного курсу. При цьому CLIL-матеріали зазвичай вирізняються вищим рівнем складності як в лінгвістичному вимірі, так і щодо фактів та проблем, які вони висвітлюють – більшість із них перебувають поза ситуаціями повсякденного спілкування та ніяк не пов'язані з безпосереднім досвідом учнів. Такий академічний зміст характеризується відсутністю контекстної опори, високим рівнем абстрактності, використанням специфічного термінологічно-понятійного апарату тощо. Беручи до уваги, що не всі учні демонструють належне виконання вимог навчальної програми, опрацювання блоку CLIL у деяких класах не принесе бажаної ефективності. Тому попри свою інте-

грованість з певною темою цей блок повинен бути автономним та завершеним дидактичним блоком, а його невиконання не повинно мати негативного впливу на загальну якість навчальних досягнень учнів.

Урахування міжпредметних зв'язків, та «зони найближчого розвитку» учня. Чи не найскладнішим для автора-розробника є питання визначення тематичної спрямованості конкретного CLIL-блоку. Як видно з проведеного нами дослідження, теми, пропонувані в межах цієї технології вирізняються особливим різноманіттям. У процесі конструювання дидактичних матеріалів для забезпечення навчального процесу за CLIL технологією вважаємо за доцільне, з одного боку, орієнтуватися на тематику та проблематику тих предметів, які учні вивчають на конкретному етапі (фізика, хімія, історія, природа тощо), та екстраполювати їх на зміст іншомовної підготовки. Так у процесі роботи з CLIL-матеріалами учням буде легше зрозуміти та висловлюватися про відомі їм концепти та явища. З іншого боку, джерелом фактичного матеріалу для CLIL уроків можуть стати факти та явища оточуючого світу, які уже визначають тенденції розвитку нашого життя і подальші вектори науково-технічного розвитку, однак ще не стали предметом вивчення шкільної програми. Для прикладу, в технічній сфері це можуть матеріали, пов'язані з особливостями функціонування *StarLink* від компанії Ілона Маска, робототехнікою та можливостями штучного інтелекту, використання чіпів тощо; для соціальної сфери – прояви молодіжної культури, особливості життя в мегаполісах тощо.

Діяльнісний характер завдань. Окрім навчального тексту, через призму якого здійснюється презентація фрагменту дійсності важливу роль відіграє система вправ і завдань. Як уже зазначалося, вони можуть бути зорієнтовані як на засвоєння предметних аспектів, так і на тренування відповідних мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів. Важливо, щоб ці вправи і завдання мали продуктивний характер та базувалися на засадах діяльнісного підходу: спонукали учнів порівнювати, аналізувати отриману інформацію, робити власні висновки та припущення, умотивували комунікативну діяльність учнів через залучення їх до обговорень, проектної роботи тощо з досягненням відповідного результату. Водночас, у зв'язку з тим, що оволодіння предметним змістом вимагає постійного контролю розуміння, у процесі навчання не можна недооцінювати ролі перекладу.

Короткотривалість CLIL. З огляду на академічну спрямованість більшості CLIL-матеріалів обсяг кожного з таких блоків для учнів гімназії не повинен перевищувати 10–15% обсягу основної теми, а робота з ними не перевершувати 2–3 уроки. Таке припущення пояснюємо пріоритетністю виконання вимог навчальної програми щодо формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та їх підготовки до участі в типових ситуаціях реальної комунікативної взаємодії.

Пропоновані нами критерії є результатом аналізу зарубіжної практики конструювання CLIL-матеріалів, а відтак вважаємо, можуть слугувати орієнтувальною базою для аналогічної діяльності для задоволення потреб вітчизняної школи. Своєю чергою будь-яка навчальна діяльність потребує перевірки якості засвоєння матеріалу, рівня сформованості умінь і навичок. Як зазначають фахівці, інтеграція CLIL до змісту

навчання іноземної мови, потребуватиме розроблення відповідних критеріїв оцінювання (Ioannou-Georgiou, Pavlo, 2010, с. 115–116). Проте ця робота пов'язана з рядом труднощів, які зумовлені особливо природою CLIL, а саме поєднанням предметного (*content*) та мовного (*language*) аспектів. Тому в кожному конкретному випадку розробникам навчальних матеріалів необхідно визначити, який із них має бути пріоритетним предметом оцінювання – якість засвоєння учнями фактичних знань чи все-таки їхні мовні та мовленнєві уміння.

Як і будь-який дидактичний матеріал CLIL потребуватиме свого матеріального носія. Оптимальним вважаємо варіант, коли він є частиною підручника та доповнює відповідні теми (така модель покладена в основу НМК On Screen), або ж реалізований у вигляді окремого посібника з власним апаратом орієнтування, матеріали якого доцільно використовуються вчителем під час роботи з основним підручником.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Запровадження CLIL у практику навчання іноземних мов у школах західних країн засвідчує, що вимоги до рівня володіння іноземною мовою за останні десятиліття суттєво зросли – нині недостатньо уміти спілкуватися мовою лише в типових ситуаціях комунікативної взаємодії з представниками інших культур. Натомість, акцент зміщується на підготовку особистості, яка готова до використання мови в широкому спектрі контекстів, які значно виходять за межі побутової тематики. Фактично, спостерігаємо утвердження тенденції до урахування пізнавальних запитів особистості з метою підготовки майбутнього фахівця, готового до взаємодії з представниками інших культур задля вирішення складних проблем.

Беззаперечним фактом є те, що освітні реформи останніх десятиліть в Україні відбуваються у відповідності до європейських та світових тенденцій. У галузі навчання іноземних мов це, зокрема, прийняття Загальноєвропейських рекомендацій та приєднання до ряду інших ініціатив, CLIL не є винятком. За результатами дослідження можемо стверджувати, що концепція CLIL якнайкраще корелює з *засадами рівневого навчання, принципами варіативності та профілізації змісту навчання, урахування міжпредметних зв'язків та з компетентнісною парадигмою* загалом. Досвід засвідчує, що CLIL може бути успішно інтегрований до загальноосвітнього шкільного курсу вивчення іноземної мови. При цьому він не є обов'язково має стати заміником звичного курсу іноземної мови, натомість його матеріали можуть вводитися дозвано та доповнювати традиційні теми. CLIL пропонує вищий рівень складності матеріалу, оскільки одночасно передбачає не лише використання нового термінологічно-понятійного апарату, для якого притаманний інший дискурс та сфера використання, але й стосується більш складних концепцій, яких здебільшого немає в традиційному загальноосвітньому курсі іноземної мови. Це дало нам підстави припустити, що ефективна інтеграція CLIL у шкільний курс навчання іноземних мов доцільна, починаючи з 7–8 класів, коли учнів набули іншомовного певного досвіду та когнітивно готові спілкуватися на складні теми.

Попри те, що експериментальну перевірку в зарубіжній практиці ця технологія вже пройшла, а також наявність прикладів її реалізації в ряді іноземних підручників, маємо констатувати низький рівень готовності до запровадження CLIL в практику вітчизняної школи. Так, перед вітчизняною освітою залишається ряд викликів. Один із них – брак ін-

формації про цю технологію та потреба інформувати вітчизняних педагогів щодо особливостей її реалізації. Також методистам та розробникам дидактичних матеріалів потрібно визначити готовність учнів до роботи з CLIL, окреслити орієнтовну тематику, проаналізувати міжпредметні зв'язки та екстраполувати їх на іншомовний досвід учня, його пізнавальні запити та сучасні тенденції. Окрім того маємо визнати, що впровадження CLIL у практику школи не обмежить лише конструюванням відповідних дидактичних матеріалів та розробкою критеріїв оцінювання результатів навчання. Суттєвого перегляду та конкретизації потребуватимуть цілі навчання іноземної мови в школі, обґрунтування ролі та місця CLIL у формуванні міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО: чи має він бути факультативним чи обов'язковим компонентом змісту навчання. Ці питання окреслюють сферу подальших пріоритетних наукових пошуків щодо запровадження CLIL у практику вітчизняної школи та експериментальної перевірки з метою верифікації теоретичних положень. Лише отримавши відповіді на них, можливою стане систематична робота з CLIL у сучасній школі України.

Використані джерела:

- Пасічник, О.С. (2014). Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту елективних курсів з іноземної мови для старшої профільної школи як засобу забезпечення варіативного компонента іншомовної освіти. *Постметодика*, № 4 (119), 35–40.
- Пасічник, О.С. (2021). Педагогічне авторство та критерії добору об'єктів соціокультурної діяльності для забезпечення навчального процесу в 5–6 класах гімназій. *Іноземні мови в школах України*. № 1, 12–15.
- Пасічник, О. (2021). Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Український Педагогічний журнал*, (3), 35–44. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44>
- Пасічник, О.С., & Пасічник, О.О. (2020). Логіко-структурний аналіз особливостей відображення тематики навчання іноземних мов у програмах для шкіл України (1991–2019 рр.). *Проблеми сучасного підручника*, (24), 216–229. doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-216-229>
- Першукова, О.О. (2018). Теоретичні основи розробки навчальних матеріалів для роботи за технологією CLIL. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Vol. 58–59, 162–172.
- Редько, В.Г., & Полонська, Т.К. (2021). Місія іноземної мови в сучасному полікультурному і мультилінгвальному світі. *Компетентнісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування. Педагогічна газета України*, 6 (286), 6.
- Angel, M. Y. Lin (2016). *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts. Theory and Practice*. Springer, Singapore DOI 10.1007/978-981-10-1802-2
- Ball, P. (2009). Does CLIL work?, in D. Hill and P. Alan (eds.), *The Best of Both Worlds?: International Perspectives on CLIL*. (32–43). Norwich Institute for Language Education, Norwich.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge University Press, Cambridge
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol.10, No.5, 543–562.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41(1), 23–31.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/llt.20>
- Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (eds.): 2010, Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education. Cyprus Pedagogical Institute.
- Marsh, D. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 253 p.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: Continuing Education centre.
- Mehisto P., & Marsch D. (2008) *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education, Oxford, 2008.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language classroom ensured? *Pratiques et recherches en Centres de langues*. (41–42), 35–46. doi: <https://doi.org/10.4000/asp.1154>

References

- Pasichny`k, O.S. (2014). Dy`dakty`chni ta metody`chni pidxody` do konstruyuvannya zmistu elekty`vny`x kursiv z inozemnoyi movy` dlya starshoyi profil`noyi shkoly` yak zasobu zabezpechennya variaty`vnogo komponenta inshomovnoyi osvity`. *Postmetody`ka*, 4 (119), 35–40. (in Ukrainian).
- Pasichny`k, O.S. (2021). Pedagogichne avtorstvo ta kry`teriyyi doboru ob`yektiv sociokul`turnoyi dijsnosti dlya zabezpechennya navchal`nogo procesu v 5–6 klasax gimnazij. *Inozemni movy` v shkolax Ukrainy`*. 1, 12–15. (in Ukrainian).
- Pasichny`k, O. (2021). Dy`dakty`chne obg`runtuvannya zmistu mizhkul`turnoyi kompetentnosti yak komponenta inshomovnoyi komunikaty`vnoyi kompetentnosti. *Ukrayins`ky`j Pedagogichny`j zhurnal*, (3), 35–44. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44> (in Ukrainian).
- Pasichny`k, O.S. & Pasichny`k, O.O. (2020). Logiko-strukturny`j analiz osoby`vostej vidobrazhennya tematy`ky` navchannya inozemny`x mov u programax dlya shkil Ukrainy` (1991–2019 rr.). *Problemy` suchasnogo pidruchny`ka*, (24), 216–229. doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-216-229> (in Ukrainian).
- Pershukova, O.O. (2018). Teorety`chni osnovy` rozrobky` navchal`ny`x materialiv dlya roboty` za texnologiyeyu CLIL. *Pedagogika formuvannya tvorchoyi osoby`stosti u vy`shhij i zagal`noosvitnij shkolax*. Vol. 58–59, 162–172. (in Ukrainian).
- Red`ko, V.G., & Polons`ka, T.K. (2021). Misiya inozemnoyi movy` v suchasnomu polikul`turnomu i mul`ty`lingval`nomu sviti. *Kompetentnisno oriyentovane navchannya inshomovnogo spilkuvannya*. *Pedagogichna gazeta Ukrainy`*, 6 (286), 6. (in Ukrainian).
- Angel, M.Y. Lin (2016). *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts. Theory and Practice*. Springer, Singapore DOI 10.1007/978–981–10–1802–2 (in English).
- Ball, P. (2009). Does CLIL work?, in D. Hill and P. Alan (eds.), *The Best of Both Worlds?: International Perspectives on CLIL*. (32–43). Norwich Institute for Language Education, Norwich. (in English).

- Bentley, K. (2010). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge University Press, Cambridge
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol.10, No.5, 543–562. (in English).
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (in English).
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41(1), 23–31. (in English).
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/llt.20> (in English).
- Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (eds.): 2010, Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education. Cyprus Pedagogical Institute.
- Marsh, D. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 253 p. (in English).
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: Continuing Education centre. (in English).
- Mehisto P., & Marsch D. (2008) *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education, Oxford, 2008. (in English).
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language classroom ensured? *Pratiques et recherches en Centres de langues*. (41–42), 35–46. doi: <https://doi.org/10.4000/asp.1154> (in English).

Oleksandr Pasichnyk, PhD in Education, Senior Research Fellow at the Department of Foreign Language Teaching, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

Olena Pasichnyk, PhD in Education, Senior Research Fellow at the Department of Foreign Languages of Khmelnytskyi National University

CLIL TECHNOLOGY AS A MEANS OF ENHANCING COMPETENCE-ORIENTED NATURE OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: FOREIGN EXPERIENCE AND UKRAINIAN PERSPECTIVES.

The ever-increasing role of foreign language in the modern world calls for implementing new strategies to the process of their acquisition: content of learning, approaches and methods are permanently re-considered by scientists and teachers in order to achieve positive learning outcomes. Nowadays ability to take part in typical situations of everyday communication is deemed insufficient result of foreign language acquisition at school. One of the distinguishing trends is integration of academic and professionally-oriented elements in the school curriculum. This is known as CLIL (content and language integrated learning). In compliance with CLIL principles students are exposed to simultaneous learning of a foreign language and a particular fragment of reality, which can be related to various domains (Literature, Math, Nature, Science, Geography etc.). By introducing such changes the modern methodology is aimed at erasing borders between two domains: foreign language for 'touristic purposes' and language

for ‘professional and academic dimensions’, thus enabling students to communicate equally well in various situations and contexts.

Taking into consideration that Ukrainian methodology of foreign language teaching is highly influenced by global trends, CLIL has to be in the focus of educators’ attention. In this respect the article outlines European experience of introducing CLIL in educational process; describes types of CLIL (soft or weak) and types of students’ exposure to CLIL (total immersion, fragmented exposure). Besides, authors analyze relevant didactic materials in order to draw conclusions. According to the obtained results the authors suggest appropriate students’ age to be efficiently exposed to CLIL as well as a set of criteria for developing CLIL-materials to comply with Ukrainian curriculum requirements.

Although CLIL is not yet integrated in secondary school curriculum, this concept is not new for Ukrainian educators as elective courses which are taught in high school (Year 10 and 11) are similar to CLIL model of total immersion. Despite this fact, integration of CLIL in secondary school will require further research to make it a part of educational process i.e. development of CLIL assessment framework, harmonization of CLIL objectives with curriculum requirements.

Keywords: CLIL; didactic materials; content of foreign language learning; sociocultural component; criteria for constructing CLIL.