

УДК 378.016:811.1

ГЛОБАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН «ЕМИ» – АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Е. Н. Соловова, З. А. Козлова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Поступила в редакцию 15 ноября 2017 г.

Аннотация: анализируются результаты международных исследований, отражающих позиции различных стран мира в отношении дисциплин в системе высшего образования, читаемых на английском языке (EMI). Объектами анализа выступают официальный статус таких дисциплин, их влияние на развитие национальных систем высшего образования, требования к преподавателям, читающим такие курсы, и ряд других вопросов. Определяются наиболее острые вопросы, требующие дополнительных исследований.

Ключевые слова: высшее образование, профильные дисциплины на английском языке, национальная политика, языковая и предметная подготовка, профессиональная компетенция.

Abstract: the article summarizes findings in international research papers concerning a growing global phenomenon of English as a Medium of Instruction (EMI) and looks into its key points, i.e. official policies and statements on EMI, various national perspectives on teaching and learning through EMI, which they may have on the Russian system of higher/tertiary education. The article attempts to analyze the findings and comes up with some additional questions, which require a more thorough research.

Key words: higher education, EMI, EFL, language proficiency, teacher qualifications.

Невозможно оспаривать тот факт, что английский язык сегодня все чаще выступает рабочим языком публикаций в международных научных журналах, на международных конференциях и семинарах, а также языком переговоров и ведения бизнеса. Для многих профессионалов английский язык как *lingua franca* – это ключ к академической и профессиональной мобильности. Именно этим можно объяснить стремление современных вузов к расширению числа академических англоязычных программ и профильных курсов, читаемых на английском языке, даже в тех странах, где английский язык не является родным. В данном академическом контексте английский язык перестает быть учебной дисциплиной, становится средством подготовки специалистов в области микробиологии, химии, экономики, географии, политологии, физики, программной инженерии и др. Подобное применение английского языка получило название *English as a Medium of Instruction* или просто *English Medium Instruction (EMI)*.

В основу данной статьи положен отчет, подготовленный Оксфордским университетом при поддержке Британского Совета [1], а также анализ целого ряда других публикаций, основанных на изучении опыта реализации EMI в европейских вузах.

EMI можно рассматривать как растущий глобальный феномен, у которого есть свои сторонники и противники.

В 2014 г. Центр исследования и развития английского языка как средства обучения университета Оксфорда (EMI Oxford) при поддержке Британского Совета выпустил отчет «Английский язык как средство обучения – растущий глобальный феномен» [1]. В отчете рассматривается практика обучения академическим дисциплинам на английском языке в странах, где английский язык для большинства населения не является родным языком. Для сбора информации авторы отчета обратились к представителям Британского Совета из 55 стран¹ с инициативой провести опрос среди «информированных респондентов» (преподавателей университетов, в которых реализуются про-

¹ Афганистан, Аргентина, Азербайджан, Бахрейн, Бангладеш, Босния и Герцеговина, Бразилия, Болгария, Китай, Колумбия, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Эстония, Эфиопия, Германия, Гана, Греция, Гонконг, Венгрия, Индия, Индонезия, Иран, Ирак, Израиль, Италия, Япония, Казахстан, Македония, Малайзия, Маврикий, Черногория, Непал, Нидерланды, Нигерия, Пакистан, Португалия, Катар, Саудовская Аравия, Сенегал, Сербия, Южная Африка, Южный Судан, Испания, Шри-Ланка, Швейцария, Тайвань, Турция, Уганда, Украина, США, Узбекистан, Венесуэла, Вьетнам, Замбия.

граммы EMI). Результаты опроса позволяют сформулировать определенные выводы относительно текущей ситуации использования EMI в системе вузовского образования, а также выделить ряд проблем, требующих осмысления и более детального изучения для обеспечения внедрения подобных курсов в российских вузах.

В ходе анализа представляется целесообразным остановиться на следующих моментах, связанных с изучением профильных дисциплин и курсов на английском языке:

- проблема дефиниции EMI;
- география программ EMI: степень распространенности программ EMI в государственных и частных учебных заведениях в странах-респондентах; наличие разработанного законодательства в области EMI;
- оценка влияния EMI на развитие национальных систем высшего образования;
- требования к квалификации преподавателей, читающих такие курсы;
- требования к студентам, регистрирующимся на такие курсы, а также ряд других проблем.

Проблема дефиниции EMI. Как отмечают авторы отчета [там же], основной трудностью проведения опроса было отсутствие единого определения EMI, так как, являясь сравнительно новым феноменом, термин EMI на настоящий момент не имеет универсальной трактовки. В большинстве стран-респондентов термин EMI выступает синонимом термина CLIL (Content and Language Integrated Learning – Интегрированное освоение содержания учебного предмета и иностранного языка). Проведенный анализ терминов CLIL и EMI [1–4] позволил выделить следующие расхождения в использовании этих терминов:

1) в отличие от EMI, где, как следует из самого термина, английский язык не является целью обучения, а просто выступает рабочим языком, цель модели CLIL – это со-изучение языка и учебного предмета;

2) со-изучение языка и учебного предмета в рамках модели CLIL скорее соотносится со спецификой обучения в средней школе, а не в вузе;

3) обучение в рамках CLIL может проводиться на любом языке, отличном от родного языка обучающихся (на французском, немецком, португальском и др.), в то время как модель EMI предполагает обучение другим дисциплинам именно на английском языке.

Часто термин EMI замещается терминами ESP (English for Specific Purposes – Английский для специальных целей) и EAP (English for Academic Purposes – Английский для академических целей). Несмотря на то, что обучение ESP и EAP

проводится на английском языке, в центре их изучения остается язык. В ESP – это изучение языковой специфики в узконаправленной области, как правило, связанной с профессиональной деятельностью студента (настоящей или будущей). Специфика языковой модели EAP заключается в подготовке студентов к дальнейшему академическому развитию с учетом особенностей восприятия и создания академических текстов, принятых в англоязычной академической среде, а также спецификой профессионально-предметной области.

Даже среди специалистов в области языкового образования нет однозначного толкования различий в объеме понятий терминов ESP и EAP. Ситуация еще больше усугубляется с появлением новых терминов, в частности EGAP (English for General Academic Purposes – Английский для общих целей академического общения) и ESAP (English for Specific Academic Purposes – Английский для специальных целей академического общения). Это в очередной раз доказывает близость данных моделей использования языка, возможность прямого переноса формируемых языковых навыков и речевых умений в рамках каждой из них. Тем не менее вопрос о дальнейшем изучении специфики содержания обучения иностранному языку, номенклатуре макро- и микроумений использования языка в рамках всех названных моделей (CLIL, EMI, EAP, ESP – EGAP/ESAP) можно рассматривать как актуальную исследовательскую задачу для методики преподавания иностранных языков.

География программ EMI: программы EMI в государственных и частных учебных заведениях. Согласно результатам проведенного опроса, в 46 из 55 стран-респондентов (т.е. более чем в 80 %) использование модели EMI разрешено на государственном уровне. В ряде стран-респондентов академические курсы, читаемые на английском языке, законодательно запрещены. К данным странам относятся Иран, Израиль и Сенегал, где использование модели EMI запрещено как в частном, так и в государственном секторах, на всех ступенях среднего и высшего образования. В Венесуэле, Бразилии, Бангладеш, Ираке, Черногории действует запрет на изучение академических дисциплин на английском языке в учебных заведениях государственного сектора.

В странах-респондентах использование EMI законодательно разрешено в 90,9 % частных высших учебных заведений, и только в 78,2 % государственных вузов. Подобный интерес к академическим программам, читаемым на английском языке, по мнению авторов опроса, объясняется стремлением вузов повысить свой рейтинг и при-

влечь иностранных студентов. Опрос выпускников европейских вузов, проведенный дважды, с разницей в 1 год [5], показал, что число студентов, прослушавших курсы ЕМІ, за год увеличилось на 42 %. Это еще раз подтверждает мысль о стремительном росте данного глобального явления.

При том, что в отчете нет сведений о России, использование данной модели в российских вузах не запрещено, но и не разрешено законодательным образом. Анализ нашего опроса представителей различных вузов РФ показал, что в целом наблюдается устойчивая тенденция к распространению этой модели, но говорить об унификации подходов к ее внедрению на национальном уровне пока не приходится. В отдельных вузах чтение таких курсов является обязательным элементом профессиональной подготовки на всех программах, начиная с уровня бакалавриата (например, в НИУ ВШЭ). В других вузах модель ЕМІ существует как альтернативная, где студенты могут выбирать курс на родном или на иностранном языке, а где-то данная модель применяется только на уровне магистратуры и аспирантуры, да и то избирательно, с учетом специфики программы.

Обоснование актуальности и целесообразности внедрения модели ЕМІ. Опрос показал, что как основной стимул для реализации модели ЕМІ в странах-респондентах рассматривается возможность улучшить навыки владения английским языком у студентов. С одной стороны, это кажется нелогичным, поскольку в данной модели иностранный язык выступает лишь инструментом, а преподаватели ЕМІ всячески дистанцируются от роли посредников в развитии иноязычных коммуникативных умений студентов. С другой стороны, сторонники данной модели полагают, что хорошее владение иностранным языком будет способствовать интеграции специалистов из неанглоговорящих стран в мировой рынок труда, расширению международных программ студенческого обмена и, как следствие, повышению академической мобильности. Более того, озвучивается аргумент о возможности использования таких специалистов в роли проводников своей культуры, способных транслировать культуру неанглоязычных стран в мировое академическое и профессиональное сообщество. Вышеуказанные причины упоминаются в официальных законодательных актах (существуют в 40 % опрошенных стран) и выступлениях политиков по теме внедрения и реализации модели ЕМІ (факт подобных выступлений подтвердили 50 % стран-респондентов). Научных доказательств данной позиции нам не удалось найти.

Вместе с тем многие ученые [6, р. 11; 7, р. 389; 8] в независимых исследованиях высказывают

резко противоположное мнение. Они полагают, что широкое распространение данной модели может привести к целому ряду негативных последствий для развития национальных систем высшего образования:

- неоправданному расширению англоязычных научных заимствований и искусственной популяризации отдельных англоязычных научных школ;
- невозможности обеспечить необходимую глубину изучения дисциплины на чужом языке;
- сокращению публикаций и научных изданий, в том числе учебников, на родном языке, что прямо или косвенно может привести к уничтожению национальных научных школ и научного издательского бизнеса.

В таком контексте ЕМІ приравнивается уже не просто к языковой экспансии, а к чему-то сродни колониальной политике, где уже вряд ли может идти речь об использовании выпускников как проводников своей культуры и национальных научных позиций. Более того, в тех же работах авторы констатируют, что большинство преподавателей, изъявляющих желание читать курсы ЕМІ, – это недавние выпускники англоязычных программ, прошедшие обучение или стажировку за рубежом, зачастую недостаточно знакомые с отечественными научными школами и исследованиями. Ставится под сомнение и целесообразность курсов ЕМІ в аудитории, где 100 % слушателей говорят на одном национальном языке, включая самого преподавателя.

При этом данные высказывания скорее отражают частные мнения отдельных ученых, поскольку не подкрепляются данными масштабных исследований или опросов. Так, в последнем опросе преподавателей ЕМІ приняли участие 25 человек из трех стран – Австрии, Польши и Италии [9]. Даже на такой небольшой выборке мнения серьезно расходятся. Респонденты из Италии полагают, что дальнейшее распространение академических программ, читаемых на английском языке, представляет угрозу итальянскому языку. Респонденты из Польши и Австрии подобной угрозы не выделяют.

Еще одним аргументом в защиту ЕМІ выступает тезис о том, что расширение таких программ помогает привлечь большее количество международных студентов и, следовательно, повысить международные рейтинги вуза. При этом проведенное в Германии исследование [7] не выявило однозначной корреляции между увеличением курсов ЕМІ и международными рейтингами университетов. Безусловно, одно исследование в отдельно взятой стране, проведенное более 6 лет назад, нельзя считать неоспоримым доказательством

выдвинутого тезиса, но мы вновь сталкиваемся с необходимостью проведения научных исследований, способных доказать или опровергнуть те или иные гипотезы. Практика же показывает, что число таких педагогических исследований на настоящий момент очень ограничено.

Требования к преподавателям, работающим в рамках модели ЕМІ. Как уже говорилось выше, модель ЕМІ не предполагает целенаправленного развития языковых навыков и речевых умений студентов, однако данные опроса подтвердили, что одним из основных мотивов внедрения модели ЕМІ в национальные системы образования выступает стремление повысить уровень владения английским языком обучающихся. Очевидно, что преподаватели, читающие такие курсы, особенно в отсутствие англоязычной среды в вузе, должны осознавать спектр возможных проблем освоения курса, обусловленных как уровнем собственно предметной подготовки студентов, так и уровнем их коммуникативной компетенции на английском языке. В какой-то мере преподаватели ЕМІ должны обладать и определенными навыками преподавателя английского языка как иностранного, а требования к квалификации подобных преподавателей должны отличаться от требований к квалификации преподавателей, читающих аналогичную дисциплину на родном языке. В связи с этим целесообразно говорить о требованиях к их предметной, языковой, а также методической компетенции.

Необходимый уровень языковой подготовки преподавателя ЕМІ. Результаты исследования подтвердили отсутствие единых требований к языковой подготовке преподавателя ЕМІ. Многие из опрошенных преподавателей (технических, естественно-научных дисциплин и в особенности математики) полагают, что преподавание дисциплин на английском языке возможно и с достаточно скудным знанием английского языка, так как «язык формул универсален». Они полагают, что уровень владения английским языком преподавателя должен быть не ниже языкового уровня студента; учитель, как минимум, должен понимать вопросы студентов, а необходимый словарный запас преподавателя ЕМІ технических дисциплин должен составлять 400–500 слов. Подобные заявления, приведенные в отчете, кажутся по меньшей мере странными. Как может преподаватель читать курс, если его словарный запас состоит из 400–500 слов, включая профессиональные термины? Тем не менее стоит отметить, что ряд опрошенных преподавателей выражают обеспокоенность отсутствием общепринятой системы оценки уровня владения английским языком пре-

подавателями ЕМІ. В отчете отмечено, что несмотря на достаточно высокий уровень языковой подготовки некоторые из опрошенных преподавателей чувствуют себя неуверенно, читая курс на английском языке.

Опрос, проведенный среди студентов российских университетов, в частности в НИУ ВШЭ, МИФИ и в ряде других вузов, показал, что около 30–35 % студентов объясняют недостаточно высокий результат освоения курсов ЕМІ низкой языковой подготовкой преподавателя.

В официальном отчете говорится, что в образовательных учреждениях, практикующих модель ЕМІ, не существует разработанных контрольно-измерительных материалов, тестирующих уровень языковой подготовки преподавателя. Вместе с тем нам удалось узнать, что в Норвегии и других северных европейских странах университеты международного консорциума ввели единый экзамен для всех преподавателей, желающих читать курс на английском языке. Не имеющий единого сертификата консорциума преподаватель не допускается к чтению лекций на английском языке. Получить более подробную информацию о содержании этого экзамена, соотносении его с форматами международных языковых экзаменов IELTS, CAE, CPE и др. нам пока не удалось, поскольку этой информации нет в свободном доступе. Однако сам факт наличия подобного экзамена не для одного университета, а для международного консорциума подтверждает актуальность постановки этой проблемы на глобальном уровне.

Требования к профессиональной и педагогической подготовке преподавателей ЕМІ. Как следует из отчета, преподаватели ЕМІ видят свою роль исключительно в развитии предметной компетенции студентов, при этом ожидая, что изучение нового контента на английском языке естественным образом приведет к развитию, в том числе, речевых и языковых навыков студентов. В отчете нет информации о том, как определяется научная и предметная квалификации самих преподавателей ЕМІ. Сказано, что чаще всего это либо преподаватели, проявившие инициативу, либо те, кто сам учился на англоязычных программах или преподавал за рубежом. Судя по всему, пока нет никаких фиксированных требований и процедур аттестации таких специалистов и по предметно-профессиональной компетенции.

Что касается педагогической деятельности, в рамках опроса преподавателям из стран-респондентов было предложено ранжировать основные умения преподавателя ЕМІ. Ключевыми были названы: умение создать интерактивную среду в аудитории и умение объяснять сложные

термины. Использование рефлексивного подхода к обучению и стремление помочь студентам повысить уровень владения английским языком были выделены респондентами как наименее важные. Вместе с тем развитие современной системы высшего образования предполагает не просто интерактивность на занятии, но и высокую степень учебной автономии студентов, а это накладывает серьезные обязательства на преподавателя, в том числе в умении организовать самостоятельную проектную и исследовательскую работу студентов, обеспечить регулярную обратную связь, прозрачную систему контроля и оценивания. Способны ли преподаватели EMI адаптировать свою устную и письменную речь к различным учебным ситуациям; проводить анализ и оценивание выполненных студентами работ, при этом делать это с соблюдением академических норм, принятых в конкретной предметной и научной англоязычной среде? Должны ли преподаватели в принципе ориентироваться только на одну языковую среду? Очевидно лишь то, что словарный запас в 400–500 слов вряд ли может это обеспечить, да и 3000 слов в репертуаре не являются абсолютной гарантией профпригодности в данном случае. Возможно, требуется специальная подготовка для преподавателей EMI. Доказательством актуальности данной задачи может служить и тот факт, что в университетах Оксфорда и Кембриджа уже разработаны специальные курсы для подготовки или переподготовки преподавателей EMI. Среди многих вопросов, затрагиваемых в этих курсах, есть разделы, где изучают технологии проведения лекций и семинаров, и даже то, как бороться с излишним волнением. В этих же университетах проводится и сертификация преподавателей EMI (Certificate in EMI Skills), однако получить сертификат могут лишь те, кто оплатил курс и прошел обучение на программах [10].

Требования к студентам – слушателям EMI.

Интересно, что в официальном отчете 2014 г. речь идет скорее о возрасте студентов, нежели об уровне владения английским языком. Лишь в некоторых странах в качестве входного требования для обучения на программах EMI был назван уровень B2 по CEFR. Примеры же законодательных актов, предлагаемые авторами отчета в качестве подтверждения возрастных ограничений в отношении участия студентов в программах EMI, имеют большее отношение к реализации модели CLIL, нежели EMI, т.е. касаются учащихся средней школы.

В 2016 г. исследователи из Оксфордского университета [9] провели опрос в форме интервью

среди 25 преподавателей EMI (преимущественно дисциплин естественно-научного и технического направлений, таких как информационные технологии, бизнес-информатика, молекулярная биология, астрономия, химия и др.) из Австрии, Италии и Польши. Каждая из этих стран имеет свой уникальный языковой контекст. Тем не менее, как и в предыдущем опросе 2014 г. [1], большинство респондентов считают улучшение уровня владения английским языком студентов не своей задачей. По мнению преподавателей EMI, языковая поддержка может быть реализована университетом в рамках подготовительной программы, в течение которой «студенты могут подтянуть грамматику, чтобы во втором семестре приступить к изучению специализированной дисциплины на английском языке». Такие высказывания показывают полное непонимание места и роли языковых навыков и коммуникативно-когнитивных умений, а также их влияния на качество освоения профессиональной дисциплины.

Разумное взаимодействие преподавателей EMI с преподавателями иностранных языков могло бы значительно повысить качество обучения в этих курсах, но пока сами преподаватели EMI и руководство вузов чаще всего не осознают пользу от такой интеграции.

По нашему мнению, целью дальнейших исследований в данной области могут выступать:

- установление взаимосвязи между требуемым входным уровнем владения английским языком и спецификой изучаемой дисциплины, т.е. должны ли быть едиными требования к уровню языковой подготовки студента, планирующего изучать, например, маркетинг и студента, будущая специальность которого – право;
- анализ уровня рецептивных и продуктивных, а также интегративных умений (аудирования/чтения – фиксирования информации – говорения и письма) с учетом типа курса и возможных форм отчета на уровне промежуточной аттестации;
- выявление зависимости уровня языковой подготовки студента и его успеваемости по академической дисциплине;
- связи содержательных аспектов дисциплины «Английский как иностранный» и курсов EMI, а также целого ряда других возможных вопросов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dearden J. (2014) English as a medium of instruction – a growing global phenomenon // British Council. – Режим доступа: <http://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction>

2. Ball P., Kelly K., & Clegg J. (2015). Putting CLIL into practice. Oxford: Oxford University Press.

3. Coyle d., Hood P., & Marsh D. (2010) CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge. Cambridge University Press.

4. Costa F., & Coleman J. (2013) A survey of English medium instruction in Italian higher education. International journal of Bilingual education and Bilingualism, 16(1), 3–19.

5. Brenn-White & Faethe. 2013. *English taught master's programs in Europe: A 2013 update*. Institute of International education. – Режим доступа: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper>

6. Kirkpatrick T. A. (2011). *Internationalization or Englishization: Medium of instruction, in today's universi-*

ties. Hong Kong: Centre for Governance and Citizenship, the Hong Kong Institute of Education. P. 11.

7. Hultgren A. K. (2014). English language use at the internationalised universities of Northern Europe: Is there a correlation between Englishisation and world rank? *Multilingua*, 33(3), 389–411.

8. Macaro E. (2015) English medium instruction: Time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher*, 24(2), P. 4–8.

9. Dearden J. and Macaro E. (2016) *Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (3), P. 455–486. – Режим доступа: <http://www.sllt.amu.edu.pl>

10. Certificate in EMI Skills (2016). – Режим доступа: <http://www.cambridgeenglish.org/emi>

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Соловова Е. Н., доктор педагогических наук, профессор, руководитель Департамента иностранных языков

E-mail: esolovova@mail.ru

Тел.: 8 (926) 707-10-41

Козлова З. А., преподаватель

E-mail: esolovova@mail.ru

Тел.: 8 (926) 707-10-41

National Research University – Higher School of Economics

Solovova E. N., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Foreign Languages Department

E-mail: esolovova@mail.ru

Tel.: 8 (926) 707-10-41

Kozlova Z. A., Lecturer

E-mail: esolovova@mail.ru

Tel.: 8 (926) 707-10-41