

# ПЛАНИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЙ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) НА ОСНОВЕ ПРЕДМЕТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

П.А. Ноздров

**Аннотация.** В статье рассматривается предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), предпосылки создания и основные положения подхода, возможные рекомендации для планирования, а также сложности в реализации подхода. Целью данной статьи является восполнение пробела в российской научной литературе, посвященной проблеме планирования занятий CLIL для предметов социально-гуманитарного цикла. Данная публикация может оказаться полезной для преподавателей предметных дисциплин и преподавателей-филологов. Для подготовки статьи использовались разработки основоположников предметно-языкового интегрированного обучения, современные исследования зарубежных коллег из стран ЕС, а также российских ученых, в том числе из учебно-научной лаборатории CLIL Казанского федерального университета. В основу подготовки статьи также лег профессиональный опыт автора.

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, преподавание на иностранном языке, планирование урока CLIL, система 4 «С», сложности CLIL, рекомендации по планированию занятий CLIL.

**Для цитирования:** Ноздров П.А. Планирование занятий предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на основе предметов социально-гуманитарного цикла // Преподаватель XXI век. 2022. № 1. Часть 1. С. 96–104. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-1-96-104

96

## CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) LESSON PLANNING BASED ON SOCIAL AND HUMANITIES DISCIPLINES

P.A. Nozdrov

**Abstract.** The article deals with the content and language integrated learning (CLIL), the prerequisites of the approach, possible recommendations for planning, as well as the difficulties in its implementation. The aim of the article is to fill the gap in the Russian scientific literature devoted to the problem of CLIL lesson planning for the subjects of the social-humanities cycle. This publication may be useful for teachers of subject disciplines and teachers of philology. The article is based on the developments of the founders of content and language integrated learning, current research of our foreign colleagues from the EU countries as well as Russian scientists including those from the CLIL educational and research laboratory of Kazan Federal University. The author's professional experience also served as a basis for preparing this article.

© Ноздров П.А., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Keywords:** *content and language integrated learning, CLIL, teaching in a foreign language, lesson planning in CLIL, system 4 “C”, difficulties in CLIL, planning guidelines for CLIL lessons.*

**Cite as:** Nozdrov P.A. Content and Language Integrated Learning (CLIL) Lesson Planning Based on Social and Humanities Disciplines. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2022, No. 1, part 1, pp. 96–104. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-1-96-104

## Введение

В данный момент проблема преподавания предметов на иностранном языке посредством предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в мировом педагогическом сообществе раскрыта недостаточно широко. В особенности это касается предметов социально-гуманитарного цикла. Существующие наработки по другим дисциплинам немногочисленны и затрагивают в основном точные науки. Таким образом, данная статья соответствует критериям научной новизны, так как представляет собой исследовательскую работу, посвященную актуальной тематике, не зафиксированной в русскоязычной научной литературе.

Одной из наиболее близких выбранной тематике зарубежных работ является изданная в 2008 г. исследователями из Cambridge ESOL Examinations статья о преподавании истории через призму предметно-языкового интегрированного обучения, послужившая одним из источников для подготовки данного текста. В последние годы данная проблема упоминалась также в работах чешских и испанских коллег. Помимо упомянутых исследований для подготовки статьи использовались работы конца 1990-х – начала 2000-х гг. Д. Марша, Д. Койл и других исследователей, стоявших у истоков CLIL.

Несмотря на то, что в мировой научной среде наблюдается бум исследований по CLIL, необходимо отметить, что они фокусируются больше на лингвистических, чем неязыковых, предметных

элементах преподавания [1]. В нашей стране исследования по теме предметно-языкового интегрированного обучения освещены недостаточно. Актуальность данной работы может быть обоснована рядом объективных причин, так как преподавание предметов на иностранном языке рассматривается не только с позиции развития коммуникативных компетенций или владения знаниями и навыками предметных дисциплин в соответствии ФГОС, но и с позиции расширения образовательных возможностей для учащихся. Помимо этого, в нашей стране увеличивается количество частных учебных заведений, где преподавание также может вестись на иностранном языке, поэтому данная работа может быть использована широким кругом педагогов различных компонентов системы образования.

В России наиболее масштабные исследования по теме предметно-языкового интегрированного обучения проводились в учебно-научной лаборатории CLIL Казанского федерального университета. Однако направления исследований по большей части связаны только с языковым компонентом обучения, либо с преподаванием точных наук. Целью данной статьи является восполнение пробела в российской научной литературе, посвященной проблеме планирования занятий CLIL для предметов социально-гуманитарного цикла.

Для подготовки статьи использовались анализ существующей литературы на данную тему и профессиональные наблюдения автора, а также синтез

полученной информации для исследования истории возникновения подхода и моделирования основ планирования интегрированного обучения.

История возникновения, основные положения и особенности планирования занятий предметно-языкового интегрированного обучения

Предметно-языковое интегрированное обучение следует принципу преемственности, характерному для большинства явлений в науке, так как основывается на предшествующих разработках XX века в области обучения языку. Одно из знаковых событий в истории появления CLIL произошло в 1965 г. в Канаде. Группа англоговорящих родителей, живущих на территории франкофонов в Квебеке, попыталась найти способ обеспечить своих детей, обучающихся в детском саду, равными образовательными возможностями с франкоговорящими детьми. В итоге правительством было разработано решение в форме образовательных программ, предусматривающих своего рода «погружение» в неродной для учащихся язык. Школьные предметы (например, математику, географию или историю) англоязычные дети изучали на французском языке совместно с детьми из франкоязычных семей. Таким образом, уже к 1980-м гг. термин «погружение» (immersion) стал синонимом данного метода обучения [2]. Успехи этого подхода были вскоре отмечены и переняты педагогами из других стран. Эффективность была обусловлена тем, что учащиеся пропускали через себя огромный объем языкового материала, лексических единиц, грамматических структур, необходимых для описания процессов, построения аргументации, презентаций проектов [3].

В 1966 г. в Англии возникла еще одна знаковая для CLIL программа LAC (Language Across Curriculum), то есть обучение языку через учебный план.

Данные идеи сформировали альтернативный для страны взгляд на обучение через язык, вскоре распространившись по Великобритании и странам Содружества Наций. В этих странах была создана неофициальная сеть LAC. В США данная идея использовалась в ограниченном объеме с акцентом на развитие навыков письма у студентов, так называемое движение WAC (Writing Across Curriculum) — обучение письму через учебный план [4].

Наконец, в 1994 г. Д. Марш, специалист по билингвистическому обучению, придумал аббревиатуру CLIL. Концепция CLIL основывалась на опыте британской LAC и канадской методики «погружения» [1]. Уже в 1990-е гг. данная аббревиатура использовалась чаще всего для обозначения предметно-интегрированного обучения языку, а в 2005 г. Д. Марш предложил, чтобы термин CLIL стал общим для обозначения тех методик, которые приводят к двунаправленному изучению как языка, так и содержания предмета [4].

Постепенно благодаря междисциплинарным исследованиям лингвистов, педагогов, психологов, неврологов и др. модель интеграции целей изучения языка и неязыкового предметного содержания дополнилась акцентом на стратегии обучения и развитии навыков мышления студентов. Данная концепция берет начало из более общей концепции историко-культурного развития мышления и речи Л.С. Выготского, послужившей толчком для развития многих направлений в исследованиях обучения языку, включая CLIL [5].

CLIL — это обобщающий термин, «охватывающий любую деятельность, в которой иностранный язык используется в качестве инструмента в изучении неязыкового предмета, в котором и язык, и предмет играют совместную роль» [1]. Данный термин объединил множество связанных с предметно-интегрированным

обучением подходов: «овладение языком» (language acquisition), билингвистическое образование, обучение на основе содержания и т. п.

CLIL задумывался как равноценное слияние преподавания иностранного языка и неязыкового содержания. Важно отметить, что данный подход не противоречит Федеральному государственному образовательному стандарту, так как, по сути, является набором рамок и критериев, которые учитывает преподаватель при составлении планирования и подготовки к урокам. Более того, многие концепции CLIL прямо соответствуют ФГОС.

Ду (До) Койл, одна из исследователей билингвистического обучения, сотрудничавшая с Д. Маршем, рекомендует подходить к планированию уроков предметно-языкового интегрированного обучения, основываясь на так называемой системе 4 «С»: *содержание* (Contents), *коммуникация* (Communication), *познание* (Cognition) и *культура* (Culture) [6].

*Содержание* подразумевает под собой информацию курса изучаемого предмета и касается развития знаний, умений и навыков, получаемых учащимися по предмету. Содержание, связанное с обучением и мышлением (познанием) информации, имеет значение не только для приобретения предметных знаний, но и для самого учащегося, который, создавая свои собственные знания и формируя понимание, развивает свои навыки. Для того, чтобы позволить учащемуся создать свою собственную интерпретацию содержания, оно должно быть проанализировано на предмет его собственных лингвистических требований. При планировании занятий мыслительные процессы (познание) необходимо анализировать с позиции их лингвистического применения.

*Коммуникация* представляет собой трансляцию и прием информации. Этот

пункт включает в себя особенности передачи информации от учителя к ученику, ответы ученика, обязательную и вспомогательную лексику, задания по развитию коммуникативных навыков, способствующих освоению предметной дисциплины. К данному пункту относится то, как учащиеся презентуют свои проекты, пишут эссе, задают и отвечают на вопросы и т. п. Коммуникация на занятии имеет основополагающее значение для обучения. Особенно важно учитывать, что она происходит посредством иностранного для учащегося языка, соответственно язык должен быть понятным, доступным и связанным с контекстом обучения. Следует также обратить внимание, что отношения между родными и изучаемыми культурами и языками зачастую сложны и неочевидны, поэтому эффективная межкультурная коммуникация занимает центральное значение для любой из методик CLIL [там же].

*Познание* представляет собой отдельный пункт, согласно которому педагог продумывает развитие навыков мышления, способствующих освоению предмета, задания на развитие глубокого понимания предмета и те учебные действия, которые помогут осуществить педагогические задачи. В предметах социально-гуманитарного цикла к познанию следует отнести владение навыками мышления, вбирающими в себя совокупность различных видов мыслительной деятельности, используемых учеными [7].

*Культура* включает в себя культурный и воспитательный аспекты планирования урока. В данном случае предметы социально-гуманитарного цикла — это одни из наиболее подходящих предметов, знакомящих учащихся с историческим опытом, экономикой, политикой и культурой разных стран. Занятия способствуют воспитанию толерантного отношения к другим культурам, расширение кругозора и

проведение параллелей между информацией, получаемой по предмету и личным опытом ученика.

Эти четыре блока представлены и в выводах Британской CLIP (Content and Language Integrated Project) — проекте предметно-языковой интеграции. Они являются общими для любых исследовательских проектов CLIL [6].

Система 4 «С» учитывает интеграцию обучения (содержание и познание) и изучения языка (коммуникация и культура). Она предполагает, что именно через прогресс в знаниях, навыках и понимании содержания, участие в связанной когнитивной обработке, взаимодействие в коммуникативном контексте, развитие соответствующих языковых знаний и навыков, а также приобретение углубления межкультурного осознания через само-позиционирование и восприятие и принятие других удается получить эффективный CLIL-урок [там же].

Для успешного освоения содержания предметной дисциплины, а также развития владения языком, учащиеся должны освоить так называемые *обязательные* и *сопутствующие* языковые компетенции. Каждый предмет имеет в своей основе необходимые лексические единицы и грамматические структуры, при помощи которых учащийся изучает содержание курса предмета, обменивается информацией по

предмету, принимает участие в интерактивных классных занятиях. Такой вид компетенций в методологии CLIL называется *обязательным*. *Сопутствующими* компетенциями называются те, в которых применяются лексические единицы и грамматические структуры, изучаемые на уроках иностранного языка и других предметов, но которые могут быть с успехом применены на уроках CLIL для более полного обмена информацией по предмету.

К примеру, для CLIL-урока по истории на английском языке могут быть использованы лексические и грамматические единицы, представленные в таблице 1.

Планирование урока CLIL отличается от планирования обычного урока по иностранному языку или по предметной дисциплине. К примеру, сотрудниками Кембриджского отделения ESOL Examinations подчеркивается важность продумывания следующих особенностей вне зависимости от интегрируемого предмета: *активизация имеющихся знаний; информация на входе и информация на выходе (для ученика и от ученика); время ожидания; задания на развитие навыков сотрудничества; развитие познавательных навыков; развитие навыков мышления* [8].

*Активизация имеющихся знаний* представляет собой деятельность по сбору имеющихся у учащихся знаний по теме. Обычно учебные группы, классы состоят

Таблица 1

**Пример обязательных и сопутствующих лексических единиц для урока истории на иностранном языке**

Лексика, входящая в состав обязательных лингвистических компетенций	Лексика, входящая в состав сопутствующих лингвистических компетенций
City-state (город-государство) Colony (колония) Democracy (демократия) Tyranny (тирания) Slave (раб) Free man (свободный человек) They could/n't have been elected (они не могли быть выбраны)	Influence (влиять; влияние) Electorate (электорат) Lot (участок земли) Legal (законный) Announce results (объявлять результаты) To be treated equally to... (относиться так же, как к...)

из учащихся с разными возможностями мышления, разным уровнем подготовки и владеющих разными знаниями. Поэтому, проводя соответствующие задания, учитель дает возможность более подготовленным ученикам проявить себя, тем самым повысив их вовлеченность в процесс и мотивацию, предостерегает себя от опасности повторения того, что учащиеся уже знают, и восполняет некоторые пробелы у менее осведомленных учащихся, а также нуждающихся в дополнительной поддержке при обучении.

*Информация «на входе» и «на выходе»* подразумевает планирование информации и навыков, которые будут изучены во время занятия. Также преподавателю необходимо тщательно спланировать информацию, которую учащийся должен предоставить «на выходе», т. е. после изучения, а также способы ее презентации: форма ответа, практика, критерии успешного освоения.

Одной из особенностей занятия CLIL является спланированное удлинённое *время ожидания ответа* на вопрос. Учащиеся, неуверенно пользующиеся иностранным языком, могут испытывать некоторые затруднения при ответе на вопрос. Сотрудники Cambridge ESOL Examinations заявляют, что при слишком короткой паузе между вопросом и ответом у некоторых учащихся может снизиться мотивация по причине неразвитого словарного запаса, в особенности, если большинство ответов будет дано учеником с более развитыми мыслительными навыками. Поэтому небольшая пауза между вопросом и ответом уравнивает шансы учащихся, а также даст возможность более грамотно составить ответ [там же].

Любое освоение языка предусматривает *развитие коммуникативных навыков*. Разработка заданий для работы в парах или группах позволяет учащимся

развивать свои языковые компетенции, используя необходимую и сопутствующую лексику, а также позволяет учителю экономить время на опросе каждого ученика отдельно, проводя мониторинг выполнения задания, и вносить определенные коррективы во время процесса обучения.

Помимо использования стандартной лексики и грамматических структур, изучаемых на уроках иностранного языка, учащийся сталкивается с научным академическим языком, который может вызвать некоторые трудности в освоении. Преподавателям рекомендуется продумывать поддержку ученика, или так называемый *«скаффолдинг»* (scaffolding) [9]. Это могут быть и подготовительные упражнения на отработку лексики, и задания на сочетание первой части предложения со второй, и использование готовых грамматических структур, записанных заранее, и т. п. Все это позволяет облегчить учащимся работу со сложной научной лексикой и более эффективно изучить материал.

Преподавателям также рекомендуется не ограничиваться вопросами и заданиями, развивающими *навыки мышления низкого уровня*. Помимо проверки знания фактов, преподаватель должен задавать и открытые вопросы, подразумевающие *мышление высокого уровня*, решение более сложных задач и применения изученной информации.

Возможно, наиболее значимые изменения, которые принесло предметно-интегрированное обучение, — это переосмысление роли использования языка. Более сложные грамматические структуры или времена в CLIL должны осваиваться по мере изучения содержания. Учащимся, изучающим устойчивое развитие в экономике, например, необходимо повторить/изучить будущее время, в то время как изучающим Промышленную Революцию, необходимо повторить/

освоить навыки применения прошедшего времени. Студентам необходимо обсуждать, спорить, подтверждать и объяснять, используя более сложную лексику и грамматические структуры, чем это было бы на обычном уроке иностранного языка. В связи с этим упомянутый ранее «скаффолдинг» имеет относительно частое применение на первоначальных этапах. Использование устных или письменных шаблонов для выражения мыслей — это обычная практика на занятиях CLIL. Важно отметить, что уровень применения иностранного языка значительно отличается от обычных занятий. Учащиеся должны анализировать слова, добываясь до их сути, им необходимо выдвигать гипотезы, задавать вопросы, требующие более высокой мыслительной активности. Планирование уроков, соответственно, требует иного подхода, отличного от традиционной практики.

В целом многие авторы склоняются к тому, что преподавание CLIL-занятий подразумевает определенные сложности [10]. Педагоги вынуждены изучать материал и особенности преподавания за пределами своей специализации. Однако в нашей стране системной подготовки преподавателей CLIL в высшей школе пока не существует [11].

Учителя-предметники должны быть способны вести занятия на иностранном языке, проверять произношение специфичных терминов, использовать подходящий язык для того, чтобы приводить аргументацию, задавать вопросы, перефразировать, объяснять, мотивировать и управлять процессом обучения в классе и т. д.

Учителям-филологам, которые также могут преподавать предметы посредством CLIL, необходимо быть уверенными в своих знаниях и умениях, относящихся к предмету. К примеру, преподаватель-филолог должен уметь объяснять факты;

анализировать источники; находить релевантную информацию и материалы, подходящие учащимся различных возрастных групп; презентовать информацию в интересной, творческой форме; быть способным отвечать на вопросы, опираясь на знания, которые могут быть недоступны неспециалистам; расширять словарный запас специфических терминов, а также их произношение [12].

Большинству учащихся CLIL в первые два года необходима значительная поддержка [8]. Значительная часть учителей зачастую не может точно рассчитать время, необходимое ученикам для выполнения заданий или для того, чтобы понять инструкции и объяснения. Все учащиеся разные: некоторым необходима дополнительная помощь в освоении концепции предмета, в то время как другим необходима поддержка для выражения мыслей и коммуникации с другими. Учащимся необходим дифференцированный подход в материалах, заданиях, количестве поддержки.

Учителям, работающим в данном направлении, приходится проделывать колоссальную работу для подготовки. Также крайне трудоемкой проблемой является отсутствие подходящих УМК [13]. В силу того, что уровень языка у обучающихся не всегда позволяет использовать аутентичные учебные пособия, данная проблема вынуждает учителя готовить большое количество дополнительных материалов для каждого урока, учитывая разный уровень владения иностранным языком.

## Выводы

Предметно-языковое интегрированное обучение прошло длительный путь развития и зарекомендовало себя как эффективный подход в реализации предметного и языкового обучения. Основываясь на разработках LAC и методики «погружения»,

данный подход вбирает в себя эффективные методы обучения языкам, предмету, а также успешно реализует современные концепции обучения.

Планирование занятий социально-гуманитарного цикла на иностранном языке имеет определенные особенности, которые следует учитывать преподавателю. Подготавливая уроки по предметно-языковому интегрированному обучению, преподавателю следует опираться на систему 4 «С», продумывать лексические и грамматические структуры, форму ответа и критерии оценивания.

Адекватное планирование CLIL-урока также подразумевает проработку различных видов мыслительной активности, при этом внимание преподавателя должно быть

обращено не только на языковой компонент, но и на развитие навыков предметного мышления. Преподаватель CLIL должен продумать и организовать постепенную подготовку к усвоению более сложной информации, либо освоение навыков для учащихся, нуждающихся в дополнительной поддержке.

Роль преподавателя CLIL, таким образом, включает в себя предметное и языковое обучение, с чем связаны определенные трудности, описанные в данной работе. Тем не менее, несмотря на многочисленные сложности, особенно на начальных стадиях внедрения CLIL, данный подход доказал свою эффективность в развитии языковых и предметных компетенций, а также в повышении мотивации учащихся и качества образования в целом.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Pozo, Elena del.* Learning history and English through drama and the CLIL approach. *Revista de educación. PULSO.* № 39. 2016. P. 134–135.
2. *Coyle, D.* Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts // *Learning through a foreign language.* London: CILT, 1999. P. 46–62.
3. *Зарупова, Р.Р.* Моделирование обучения на иностранном языке в вузе на основе интегрированного предметно-языкового подхода: дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2016. С. 78–80.
4. *Vozabulová, D.* Materials development for language teaching using CLIL. *Diplomová práce.* Univerzita Karlova. Filozofická fakulta, 2019. P. 47–48.
5. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь. СПб.: Питер, 2021. 432 с.
6. *Marsh, D.* CLIL/EMILE — the European dimension: actions, trends & foresight potential. Brussels: European commission. University of Jyväskylä, 2002. 204 p.
7. Теория и методика обучения истории: словарь-справочник / авт.-сост. В.В. Барабанов и др. М.: Высшая школа, 2007. 351 с.
8. *Dafouz-Milne, E., Nunes-Perucha, B.* CLIL in higher education: devising a new learning landscape. *Richmond handbooks for teachers,* 2009. P. 101–112.
9. Cambridge English. Teaching history through English — a CLIL approach. Cambridge: UCLES, 2008. 28 p.
10. *Baker, C., Jones, S.P.* Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 1998. 784 p.
11. *Тарнаева, Л.П., Баева, Г.А.* Предметно-языковая интеграция в системе лингвистического образования: pro et contra // *Язык и культура.* 2019. № 45. С. 280–298.
12. *Pokrivčáková, S. et al.* CLIL in foreign language education: e-textbook for foreign language teachers. Nitra: Constantine the Philosopher University, 2015. P. 14–45.
13. *Царенкова, В.В., Шпановская, С.И.* К вопросу о лингвистических преимуществах предметно-языкового интегрированного обучения // *Труды БГТУ.* Минск: БГТУ, 2016. № 5 (187). С. 231–234.

REFERENCES

1. Pozo, Elena del. Learning History and English through Drama and the CLIL Approach. *Revista de Educación, PULSO*, No. 39, 2016, pp. 134–135.
2. Coyle, D. Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts. In: *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT, 1999, pp. 46–62.
3. Zariпова, R.R. *Modelirovanie obucheniya na inostrannom yazyke v vuze na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo podkhoda* [University Teaching Modeling in a Foreign Language Based on Content and Language Integrated Learning]: PhD Dissertation (Pedagogy). Ioshkar-Ola, 2016, pp. 78–80. (in Russ.)
4. Vozabulová, D. *Materials Development for Language Teaching Using CLIL*. Diplomová Práce. Univerzita Karlova, Filozofická Fakulta, 2019, pp. 47–48.
5. Vygotskii, L.S. *Myshlenie i rech* [Thinking and Speech]. Saint-Petersburg: Piter, 2021, 432 p. (in Russ.)
6. Marsh, D. *CLIL/EMILE — the European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*. Brussels: European Commission, 2002, 204 p.
7. *Teoria i metodika obucheniya istorii: slovar-spravochnik* [Theory and Methodology of Teaching History: Reference Dictionary], comp. V.V. Barabanov et al. Moscow: Vysshaya shkola, 2007, 351 p. (in Russ.)
8. Dafouz-Milne, E., Nunes-Perucha, B. *CLIL in Higher Education: Devising a New Learning Landscape*. Richmond Handbooks for Teachers, 2009, pp. 101–112.
9. *Cambridge English. Teaching History through English — a CLIL Approach*. Cambridge: UCLES, 2008, 28 p.
10. Baker, C., Jones, S.P. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 1998, 784 p.
11. Tamaeva, L.P., Baeva, G.A. Predmetno-yazykovaya integratsiya v sisteme lingvisticheskogo obrazovaniya: pro et contra [Content and Language Integration in the System of Linguistic Education: Pro et Contra], *Yazyk i kultura = Language and Culture*, 2019, No. 45, pp. 280–298. (in Russ.)
12. Pokrivčáková, S. et al. *CLIL in Foreign Language Education: E-Textbook for Foreign Language Teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, 2015, pp. 14–45.
13. Tsarenkova, V.V., Shpanovskaya, S.I. K voprosu o lingvisticheskikh preimushchestvakh predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [To the Question of the Benefits of Content and Language Integrated Learning], *Trudy Belorusskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta = Proceedings of Belorussian State Technological University*. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj tekhnologicheskij universitet, 2016, No. 5 (187), pp. 231–234. (in Russ.)

**Ноздров Павел Алексеевич**, ассистент, кафедра романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, wpiratski@gmail.com

**Pavel A. Nozdrov**, Assistant, Romano-Germanic Philology and Linguodidactics Department, A.S. Pushkin Leningrad State University, wpiratski@gmail.com

*Статья поступила в редакцию 01.10.2021. Принята к публикации 09.12.2021*

*The paper was submitted 01.10.2021. Accepted for publication 09.12.2021*