

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832>



Анализ некоторых «модных» познавательных стратегий в педагогике высшей школы

Надежда Ивановна АЛМАЗОВА¹ , Нина Васильевна ПОПОВА¹ ,
Ольга Дмитриевна ШИПУНОВА¹ , Анна Владиславовна КУЗЬМИНА²

¹ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29

²ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный университет

телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича

193232, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, пр. Большевиков, 22, к. 1

*Адрес для переписки: ninavaspo@mail.ru

Актуальность. Интеллектуальная мода играет важную роль в определении принципов организации когнитивного пространства в практике обучения молодого поколения. Проблема выбора познавательной стратегии является ключевой для осуществления личностного развития в рамках какой-либо образовательной модели. Критический анализ популярных познавательных стратегий, пользующихся повышенным вниманием научной общественности, актуален, поскольку приверженность исследователей педагогической моде отвлекает преподавателей-методистов от решения действительно значимых задач. Цель исследования – критическая оценка двух феноменов педагогической моды: «перевернутый класс» (*flipped classroom*) и предметно-языковое интегрированное обучение (*content and language integrated learning-CLIL*).

Методы исследования. На основе теоретического анализа научной литературы и систематизации существующих методологических концепций выявлены и обоснованы корректные методические условия реализации указанных педагогических стратегий в современном вузе.

Результаты исследования. Выявлено, что название популярной модели опережающей самостоятельной работы студентов (СПС) «перевернутый класс» терминологически несовместимо с официальным стилем российского научного дискурса. Критическому переосмыслению подвергается также идея о том, что эффективное использование современных цифровых ресурсов в вузовском учебном процессе необходимо связывать только с этой моделью СПС. Методика CLIL, применяемая в преподавании иностранных языков, должна обеспечивать двойной фокус в преподавании, совмещающий одновременное овладение и предметом и иностранным языком в рамках одной базовой дисциплины. Многие приверженцы CLIL считают его центральным явлением в преподавании иностранных языков, но рассматривают его поверхностно, игнорируя различия между методиками CLIL и ESP (English for

Specific Purposes: английский язык для специальных целей), а также CLIL и EMI (English as Medium of Instruction – английский как средство обучения).

Выводы. Познавательную стратегию «перевернутый класс» правильнее считать методикой опережающей самостоятельной работы студентов или реверсивным обучением как одной из форм смешанного обучения. Проведенный обзор посвященных CLIL российских исследований позволяет авторам статьи негативно оценить тенденцию централизации CLIL без должного учета его отличий от методик ESP и EMI.

Ключевые слова: интеллектуальная мода, преподавание в вузе, «перевернутый класс», CLIL, критика, ESP, объективная оценка

Для цитирования: Алмазова Н.И., Попова Н.В., Шипунова О.Д., Кузьмина А.В. Анализ некоторых «модных» познавательных стратегий в педагогике высшей школы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 813-832. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832>

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832>

Analysis of some “fashionable” cognitive strategies in pedagogy of higher education

Nadezhda I. ALMAZOVA¹ , Nina V. POPOVA¹ *, Olga D. SHIPUNOVA¹ ,
Anna V. KUZMINA² 

¹Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

²Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications

1 bldg, 22 Bolshhevikov Ave., St. Petersburg, 193232, Russian Federation

*Corresponding author: ninavaspo@mail.ru

Relevance. Intellectual fashion plays an important role in determining the principles of organizing cognitive space in the practice of teaching the younger generation. The problem of choosing a cognitive strategy is key to the implementation of personal development within the framework of any educational model. A critical analysis of popular cognitive strategies enjoying increased attention from the scientific community is relevant, since the adherence of researchers to pedagogical fashion distracts methodologists from solving truly significant problems. The purpose of the study is a critical assessment of two phenomena of pedagogical fashion: the “flipped classroom” and content and language integrated learning (CLIL).

Research methods. Based on a theoretical analysis of scientific literature and systematization of existing methodological concepts, the correct methodological conditions for the implementation of these pedagogical strategies in a modern university are identified and justified.

Research results. It has been revealed that the name “flipped classroom” referring to the popular model of advanced independent students’ work is terminologically incompatible with the formal style of Russian scientific discourse. The idea that the effective use of modern digital resources in the university educational process should be associated only with this model is also subject to crit

ical rethinking. The CLIL methodology used in teaching foreign languages should provide a dual focus in teaching, combining simultaneous mastery of both the subject and a foreign language within one basic discipline. Many CLIL proponents consider it a central phenomenon in teaching foreign languages, but consider it superficially, ignoring the differences between the methodologies of CLIL vs ESP (English for Specific Purposes) as well as CLIL vs EMI (English as Medium of Instruction).

Conclusions. It is more correct to consider the “flipped classroom” strategy as advanced independent students’ work or reverse learning as a form of blended learning. The review of Russian studies devoted to CLIL allows us to negatively assess the CLIL centralization trend without proper taking into account its differences from the ESP and EMI methodologies.

Keywords: intellectual fashion, university teaching, flipped classroom, CLIL, criticism, ESP, objective assessment

For citation: Almazova, N.I., Popova, N.V., Shipunova, O.D., & Kuzmina, A.V. (2023). Analysis of some “fashionable” cognitive strategies in pedagogy of higher education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 813-832. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Идеал образования в современном мире определяется мировоззренческими доминантами развития цифровой культуры инновационного общества. Расширение технологического формата в образовательной практике, создавая новые информационные интерактивные среды, виртуальные игры и мультимедийные средства обучения, меняет традиционные дискурсивные средства педагогики. Инновационные подходы к организации образовательной среды и моделям обучения формируют модные тенденции в развитии высшей школы, которые демонстрируют новизну познавательной стратегии в соответствии с общим духом эпохи.

Современное видение общества определяется установками социального конструктивизма. В философской аналитике с модой ассоциируется новый стиль в какой-либо сфере жизни или культуры, который противостоит традиционной системе ценностных и познавательных ориентаций [1; 2]. В широком смысле мода в повседневной жизни и деятельности интеллектуальных и профессиональных сообществ функционирует как своеобразная идеологическая система [3]. С интеллектуальной модой связаны мотивы построения концептуальных моделей в развитии познавательной и образовательной

деятельности. Новые установки играют ключевую роль в формировании мировоззрения людей, характеризуют интеллектуальную культуру научного и профессионального общества.

С интеллектуальной модой в научной среде можно связать актуальные факторы, которые имеют отношение к организации обобщенного научного знания и его трансляции в рамках концептуальной установки, определяющей модель рассуждения в процедурах объяснения и обоснования. В истории науки концептуальное единство знания обеспечивалось сформулированными в натурфилософии принципами, фиксирующими единство мира и причинно-следственную связь в объяснении закономерностей. В современной науке к интеллектуальной моде можно отнести стратегии объяснения, которые строятся на базе информационной, когнитивной, системной установки. В частности, с формированием междисциплинарного дискурса в рамках когнитивной парадигмы связан новый стимул в исследовании поведения и мышления человека в области лингвистики, психологии, интеллектуальной технологии.

Для системы образования, транслирующей достижения науки в новое поколение, важна ясность и определенность научных построений. Проблемы междисциплинарного научного дискурса связаны с проблемой

единства терминологии в решении задач, поскольку в поле диалога вступают разные науки со своими концептуальными установками.

Формирование интеллектуальной моды в системе образования подчеркивает ключевую роль принципов организации когнитивного пространства в практике обучения. Интеллектуальная и технологическая культура цифрового общества образует онтологическое условие в организации познавательной деятельности и поведении человека. Общий подход в философии образования к планированию и реализации познавательной стратегии можно охарактеризовать по направленности фактора формирования интеллектуального потенциала в процессе обучения. В общем виде в качестве базовых принципов формирования познавательных стратегий выделяют когнитивные и коммуникативные факторы мотивации активности к саморазвитию в учебной деятельности [4]. Проблема выбора познавательной стратегии является ключевой для осуществления личностного развития в рамках какой-либо образовательной модели. В отличие от приема обучения, познавательная стратегия имеет, как правило, сложный, комплексный характер [5].

Когда мы рассматриваем интеллектуальную моду применительно к какому-либо аспекту нашей действительности, например, педагогическому, то, по умолчанию, понимаем при этом скорее негативные, нежели позитивные тенденции. Называя явление модным, мы считаем, фактически, что оно, в силу определенной новизны, пользуется повышенным вниманием научной общественности, которого не заслуживает, поскольку оно, возможно, поверхностно, неактуально, имеет неправильную трактовку. В коннотации понятия *мода* присутствует также представление о ее краткосрочности: мода преходяща, непостоянна и со временем изменится.

Приводя широкую трактовку интеллектуальной моды, мы осознаем, что далеко не все стратегии объяснения в науке можно отнести к моде, а только те из них, в которых новизна творческого подхода авторов привлекает повышенное внимание других ис-

следователей. Интерес к феноменам интеллектуальной моды чаще всего определяется большим количеством посвященных им научных статей и диссертационных исследований, авторы которых стремятся углубить и дополнить первоначальную концепцию инновационного феномена, дать примеры его практической реализации.

В связи с ограниченным объемом статьи, рассмотрим далее только две инновационных современных методики преподавания в школе и вузе, которые мы считаем феноменами педагогической моды: это так называемый *перевернутый класс* (*flipped classroom*) и *предметно-языковое интегрированное обучение* (*content and language integrated learning: CLIL*). Эти не связанные между собой методики преподавания знакомы многим учителям школ и вузовским преподавателям-предметникам, в частности, преподавателям иностранных языков (ИЯ).

Цель исследования – критическое рассмотрение двух феноменов педагогической моды в сфере высшего образования: *перевернутый класс* (*flipped classroom*) и *предметно-языковое интегрированное обучение* (*content and language integrated learning: CLIL*).

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе теоретического сравнительного анализа научной литературы, систематизации существующих методологических концепций и наблюдения за ходом педагогического процесса выявлены и обоснованы корректные методические условия реализации указанных педагогических стратегий в современном вузе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО МЕТОДИКЕ ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС

«*Перевернутый класс*». Модель самостоятельной работы студента (СРС) «перевернутое обучение» (или «перевернутый класс») была впервые применена американ-

скими учителями химии А. Самсом и Дж. Бергманом, которые в 2007 г. впервые записали свои лекции на видео и выложили в сеть для учеников, пропускавших уроки. Затем они стали давать записи в качестве домашних заданий, а освободившееся время классных занятий отводить под интерактивные формы обучения [6; 7]. В российском контексте идея самостоятельного ознакомления с лекционным материалом до его прохождения на аудиторном занятии стала чрезмерно широко использоваться на практике, хотя эффективность такой организации образовательного процесса зачастую не соответствует ожиданиям. Трудно представить, что в домашних условиях все студенты одинаково хорошо усвоят лекционный материал по сложной дисциплине (например, физике, математике, электротехнике и т. п.). Методические аспекты, определяющие использование данной модели организации самостоятельной работы студентов, должны быть связаны с пониманием сущности данной модели, степени включенности электронных информационных ресурсов, уровня студентов, обеспечивающего их способность к восприятию сложного материала.

Модель «*перевернутого класса*» может относиться к любой дисциплине. Она предполагает, что преподаватель использует учебное время для ознакомления с учебным материалом таким образом, чтобы основная работа по его освоению выполнялась каждым обучающимся в режиме СРС. Понятие «*перевернутый класс*» относится, фактически, только к СРС, содержащей дидактические элементы подготовки к аудиторному занятию, которые еще не вводились на предыдущем занятии. Речь идет, таким образом, о *содержательном опережении* аудиторного занятия в процессе выполнения СРС и о необходимом для определенной дисциплины оптимальном распределении контента [8]. Представляется правомерным в этом случае говорить о модели *опережающей СРС*, учитывающей образовательный и мотивационный уровни обучающегося. Этот процесс осуществляется путем просмотра видеолек-

ции, прослушивания подкастов, изучения расширенного содержания электронных книг или общения с друзьями в социальных сетях [9]. Любой образовательный онлайн-ресурс также может быть использован для обучения. Таким образом, студенты получают доступ к онлайн-ресурсам и платформам в любое время, когда возникает необходимость, из-за того, что большинство онлайн-инструментов созданы для академических целей и доступны на планшетах и мобильных телефонах [9].

Сторонники модели «*перевернутый класс*» или реверсивного обучения как разновидности смешанного обучения [10; 11] отмечают несколько преимуществ этой модели обучения для аспирантов. Так, рассматриваются такие качества *перевернутого класса*, как гибкость и индивидуализация обучения, поскольку аспиранты могут просматривать подготовленные для них в локальной сети вуза видеолекции в любое время и в любом месте. Кроме этого, они могут заниматься в своем темпе и ценят возможность просматривать видеоматериалы в удобное для них время. Основным же преимуществом модели перевернутого класса является увеличение интерактивного периода во время аудиторного занятия, что совершенно справедливо [8].

Между тем ряд исследований, описывающих формат использования перевернутого класса в образовательной практике, ориентируются в своих работах на другие характеристики, отмечая, например, в качестве основных наличие технологического инструментария, что не отражает дидактической сути этого методического инструмента. С некоторыми трактовками исследователей (Г.И. Ибрагимовым, Е.М. Ибрагимовой [8], Т.А. Борзовой [6], а также участниками дискуссии на страницах журнала Высшее образование в России в 2017–2019 гг., Е.В. Вульфвич [9], К.Н. Волченковой [12], М.Г. Миныным, О.И. Шайкиной [13] и др.) сложно согласиться полностью, так как, по нашему мнению, в их интерпретации теряется понимание сути модели. Так, Ибрагимовы Г.И. и Е.М. делают упор на технологических харак-

теристиках, считая, что данная модель является одним из вариантов организации СРС в цифровой среде для повышения мотивации обучающихся [8]. Невольно возникает вопрос, почему современный уровень СРС с широкой интеграцией цифровой среды атрибутируется авторами только данной модели СРС, которая, по сути дела, отличается от обычной СРС только наличием временного сдвига при ее выполнении. Структурно-содержательные аспекты, которые должны отражать опережение содержания аудиторного занятия, остаются в тени технологического инструментария, и в этом случае обращение к термину “flipped classroom” представляется скорее отражением педагогической моды, нежели подтверждением идеи опережающей самостоятельной работы.

Сложно также согласиться с трактовкой организации самостоятельной работы на основе модели «перевернутый класс», определяющей ее только как вариант смешанного обучения. Так, по мнению Т.А. Борзовой [6; 7], принципиальное отличие технологии «перевернутый класс» от традиционного лекционного обучения – это повышение самостоятельности и активности студентов, с чем трудно не согласиться. Однако без определения дидактической сути модели опережающей познавательной деятельности эти умозаключения звучат простой декларацией, общим местом. В рамках технологии, которую автор апробирует в условиях преподавания дисциплины первого курса «Русский язык и культура речи», предлагается «трех-этапная модель смешанного обучения», которая, как считает автор, «персонализирует учебное пространство, что дает возможность преподавателям наметить индивидуальные образовательные траектории для каждого студента» [6, с. 84].

Данная оценка представляется недостаточно объективной, а сама модель кажется слишком сложной, особенно для студентов первого курса. Самостоятельное освоение лекционного материала первокурсниками, даже если оно происходит в цифровой среде, представляет для них большое испытание,

которое трудно преодолеть. Образовательная практика демонстрирует, что модель перевернутого класса для лекционного курса может использоваться на 3–4 курсах или для обучения аспирантов, когда у обучающихся появляется привычка к систематическому выполнению учебных заданий, когда нарабатываются собственные познавательные стратегии.

В статье О.И. Шайкиной и М.Г. Минина также рассматривается методика «перевернутого класса» в обучении иностранному языку с применением электронных ресурсов. «Перевернутый класс» считается эффективным подходом для оптимальной организации учебных контактных часов, радикально трансформирующим процесс обучения по сравнению с традиционным. В статье анализируется внедрение метода «перевернутого класса» с применением BYOD-технологии (Bring your own device: принесите собственное мобильное устройство) на основе открытых электронных образовательных ресурсов. Представлен алгоритм действий процесса регистрации и управления инструментами онлайн-ресурса [13]. Однако и в данном исследовании суть *опережающего* усвоения образовательного материала не очевидна.

Е.В. Вульфович также считает модель “flipped classroom” разновидностью смешанного обучения иностранному языку, которое призвано «интегрировать новые информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в учебный процесс с целью его оптимизации и повышения мотивации обучающихся» [9, с. 89]. В рассматриваемой модели обучения используются разные типы видеоматериалов, что в полной мере отвечает интересам современного цифрового поколения обучающихся. Признавая важность интеграции ИКТ в СРС, нужно отметить, что автор практически не связывает эту модель с опережающим характером СРС по отношению к аудиторной работе, хотя само название модели это предполагает. Если речь идет только о применении ИКТ в режиме СРС, то более соответствующее название модели СРС было бы «виртуальный класс», или «электронное обучение».

2. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ *ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС*

Завершая наше рассмотрение термина «перевернутый класс», отметим в качестве промежуточного вывода, что пятнадцать лет назад он был, по всей вероятности, весьма актуальным, поскольку отражал инновационный подход к обучению в школе, при этом идея *перевернутости* отражала новизну предложенного подхода. Инновация, прежде всего, заключалась в том, что впервые выложенный в сети Интернет контент лекций был в доступе у всех студентов, и они могли обращаться к нему по мере необходимости. Вторых, инновацией было также изменение порядка следования аудиторной и самостоятельной работы студентов, при этом СРС опережала аудиторную работу по определенной дисциплине.

В настоящее время, по нашему мнению, термин «перевернутый класс» практически потерял свою актуальность, поскольку, в связи с мощным развитием дистанционного онлайн-обучения в период пандемии коронавируса, весь контент по дисциплинам высшей школы всегда размещается в локальной сети вуза в общем доступе для всех обучающихся. Рассуждения о *перевернутости* обучения в контексте настоящего времени – это лишь дань педагогической моде, в то время как более правильно рассматривать возможности *опережающей* СРС по определенной дисциплине.

В целом к научным статьям авторов, применяющих в СРС модель «перевернутый класс», у нас есть два основных возражения. Первое из них, стилистическое по сути, заключается в несоответствии просторечного метафорического термина «перевернутый класс» официальному научному стилю изложения, принятому в российском научном контексте. Мы считаем более правильным использовать вместо него термин «опережающая СРС», поскольку этот термин четко передает сущность педагогического явления и не противоречит научному стилю изложения. Второе возражение имеет более сущно-

стный характер: почему использование современных цифровых ресурсов у многих авторов связывается только с этой моделью СРС? Нам представляется, что это неправильно, поскольку цифровые ресурсы универсальны и могут использоваться гораздо шире, независимо от модели СРС, будь то обычная или опережающая СРС. Более целесообразно рассматривать электронное обучение (ЭО) и дистанционные образовательные технологии (ДОТ).

3. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО МЕТОДИКЕ CLIL

Предметно-языковое интегрированное обучение (content and language integrated learning: CLIL). Эта методика, по нашему мнению, является самым ярким примером педагогической моды в сфере преподавания иностранных языков, которая стала чрезвычайно популярной в российском образовательном пространстве. Как следует из определения основоположника CLIL Д. Марша, предметно-языковое интегрированное обучение относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, то есть не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету [14]. При использовании методики CLIL возникает двойная фокусировка в усвоении контента обучающимися: на предметном и языковом аспектах учебного материала.

CLIL может относиться к преподаванию иностранного языка как базовой дисциплины, включающей освоение предметного контента, хотя чаще всего методика CLIL применяется в преподавании любой вузовской дисциплины на иностранном языке. Поскольку термин CLIL возник в 1994 г., развитие этой методики относится фактически к XXI веку. В советской школе CLIL как методика преподавания иностранного языка не рассматривалась, хотя идея одновременного усвоения определенной дисциплины и иностранного языка была весьма плодотворной

и реализовывалась, например, в программах специалитета типа «Физика на английском языке», «Химия на английском языке» и т. п. в РГПУ им. А.И. Герцена. Как следует из воспоминаний наших коллег, обучавшихся по этим программам, физика и химия преподавались на русском языке, в то время как английский язык преподавался на филологическом уровне, а их синтез осуществлялся только на пятом курсе, перед прохождением педагогической практики в специализированной английской школе. На наш взгляд, это едва ли можно отнести к методике CLIL, хотя тенденция приближения к CLIL, безусловно, просматривается.

В настоящее время, согласно сведениям из сети Интернет, подобная программа «Фундаментальная физика на английском языке» реализуется на уровне бакалавриата только в МПГУ (Москва) (https://abitu.net/mspu_en_phys). В описании программы указано, что все дисциплины преподаются на английском языке, что означает, предположительно, явное следование методике ЕМІ (English as Medium of Instruction: английский язык как средство обучения), то есть погружение студентов в языковую среду. Подобные специалисты, несомненно, способны обеспечить предметно-языковое интегрированное обучение как в России, так и за рубежом.

Статьи, посвященные применению CLIL в школе и вузе, стали настолько частым явлением, что без них не обходится, наверное, ни один педагогический журнал, ни одна конференция по преподаванию иностранных языков. Если исследователь имеет статьи по тематике CLIL, то это, фактически, гарантия популярности и повышения индекса цитирования в *e-Library*. Для примера, один из авторов данной статьи имеет публикацию по тематике CLIL, которая возглавляет общий список ее публикаций в РИНЦ [15], с индексом цитирования 106, в то время как следующая по списку публикация имеет индекс цитирования всего лишь 46. Данный пример повышенного индекса цитирования по статье не выдающейся, а совершенно обычной, как

раз и является косвенным свидетельством существующей моды на CLIL.

CLIL – это современная европейская модель изучения английского языка в школах многих европейских стран [16]. Английский язык в этих странах является, фактически, не иностранным, а *вторым* языком для учащихся, так как он широко используется в средствах массовой информации, в детских развлекательных программах, фильмах, музыкальных жанрах. Европейские школьники растут в атмосфере английского языка, поэтому он является для них достаточно знакомым и хорошо усвоенным, чтобы воспринимать изложение школьных предметов на английском языке в старших классах. Поскольку все школьные учителя, в общей массе, также прекрасно владеют английским языком благодаря существующей англоязычной среде, им не составляет особого труда подготовить курсы обучения на английском языке. Таким образом, в Европе возникает явно выраженная тенденция преподавания школьных предметов на английском языке.

Конечно, прежде всего, эта тенденция охватывает гуманитарную сферу, и появляются такие общеразвивающие курсы как «история на английском», «география на английском», «экология на английском» и т. п., но в некоторых школах на английском языке проводятся занятия и по более сложным предметам естественнонаучного цикла: математике, физике, химии и т. п. Интересно отметить, что гуманитарные предметы ведут не только учителя-предметники, хорошо владеющие английским языком, но и учителя английского языка, лингвисты по основной специальности, которые хорошо знают соответствующий предмет. Что касается преподавания дисциплин, требующих специальных знаний, то их едва ли может вести учитель без соответствующего университетского диплома учителя физики или математики. Более того, даже при наличии талантливого педагога, одинаково виртуозно владеющего, например, физикой и английским языком, администрация школы, как нам кажется, должна подумать о том, все ли учащиеся

смогут понимать сложный предмет на не родном для них языке.

Мы, безусловно, поддерживаем эту замечательную европейскую модель билингвального обучения в школах, когда учебное время тратится гораздо эффективнее, чем при обычном, монолингвальном, обучении школьным предметам. Эта модель уже многократно доказала свою значимость для современного европейского образования, как для школ, так и вузов, что подтверждается многочисленными успешными исследованиями [например, 17–19]. Основная проблема заключается в том, что то, что является благом для Европы, еще не значит, что будет хорошо адаптироваться в России. Однако многочисленные российские исследователи CLIL считают, что эту методику можно совершенно безболезненно перенести на нашу почву, и что она на ней приживется, причем не только в школах, но также в вузах, и даже в детских садах [20; 21], что нельзя воспринимать без улыбки.

4. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ CLIL

Российская языковая среда весьма значительно отличается от европейского контекста, и основное ее отличие в том, что она не насыщена английским языком в достаточной степени, чтобы этот язык превратился во *второй* язык россиян. Английский язык у нас традиционно и абсолютно обоснованно считается *иностранным*, поскольку он не поддерживается у нас в жизненном контексте, что означает соприкосновение с ним обучающихся только во время уроков в школе и занятий в вузе. Последствием сложившейся ситуации является то, что у среднего российского школьника из обычной, неязыковой школы не успевает сформироваться иноязычная компетенция по английскому языку, достаточная для восприятия какого-либо предмета на английском языке в старших классах.

Многие исследователи уверены в том, что CLIL можно полноценно преподавать и в

вузе, если найдется такой способный предметник по гуманитарным или техническим дисциплинам, который сможет объяснять, например, сопромат или дисциплину гуманитарного направления подготовки на чистом английском языке, и при этом работать над формированием иноязычных компетенций. Примеры реализации CLIL-технологии представлены, например, в работах исследователей Томского политехнического университета [22], а также Санкт-Петербургского политехнического университета [23–25], представляющих собой реализацию идей CLIL в условиях иноязычного образования. В этих работах подчеркивается и реализуется целеполагающая установка на взаимообусловленное формирование лингвистических иноязычных компетенций и профессионально значимых компетенций, связанных с овладением профессионально значимым содержанием.

Преподаватель-предметник, участвующий в реализации CLIL, должен обладать уникальными характеристиками, поскольку должен, по классической схеме применения CLIL (50 % языкового и 50 % предметного контента), заботиться не только о передаче содержания профессиональной дисциплины, но еще и о том, чтобы его студенты правильно понимали грамматические конструкции, употребляли профессионально значимую лексику, демонстрировали употребление различных коммуникативных стратегий и тактик на иностранном языке, умели выполнять задания профессионального характера. При этом преподаватель, реализующий CLIL, должен формировать, закреплять и контролировать не только сформированность иноязычных компетенций, но и быть уверенным в том, что студенты получили сущностную информацию, связанную с тематикой дисциплины. Перекос в сторону лингвистики может негативно сказаться на знаниевой основе предмета, а пренебрежение лингвистическим аспектом меняет статус занятия, и лекция переходит в другую категорию, а именно *EMI (English as Medium of Instruction)*, то есть *английский язык как*

средство обучения. Методика *EMI* не предполагает лингвистических отступлений, она представляет собой погружение студента в языковую среду.

Адаптация CLIL в вузовской практике особенно проблематична в связи с повышенным уровнем сложности преподаваемых дисциплин. Если в школе возможны два варианта реализации CLIL (учителем-предметником с хорошим знанием английского языка и учителем английского языка, хорошо знающим предмет), то в вузе, как правило, возможен только первый вариант. В итоге, наиболее оптимальное место для CLIL в вузе – это ведение семинаров по технической дисциплине на английском языке на старших курсах.

Преподавателя же английского языка можно, с некоторой натяжкой, допустить к ведению курса «Введение в специальность» на первом курсе, если у преподавателя будет сертификат об окончании соответствующих курсов повышения квалификации (например, *основы металловедения, базовый курс по гражданскому строительству* и т. п.). Что касается курса «Введение в дисциплину», то в этом случае опыт преподавателя английского языка может быть также весьма полезным, поскольку, проводя занятия по практике английского языка по определенной дисциплине, преподаватель-лингвист может успешно подготовить студентов к восприятию той же дисциплины в теоретическом аспекте, преподаваемой на английском языке на следующем курсе [15]. Подобный опыт успешно проведен, например, в СПбПУ по подготовке к теоретическому курсу *базы данных* [26]: разработанное пособие по английскому языку было сфокусировано на более узкой тематике баз данных по сравнению с многообразной тематикой учебника *Infotech* для обучения программистов, указанного в рабочей программе дисциплины *иностранный язык в профессиональной коммуникации*.

В итоге, приходим к обоснованному выводу о том, что педагогическая ниша для CLIL в российском контексте весьма ограничена, и методика CLIL действительно применяется только эпизодически [16]. Это

старшие классы специализированных английских школ, в которых можно и нужно вводить предметное обучение на английском языке, а также *островки* CLIL в любом вузе: англоязычные семинары на старших курсах, курсы по введению в специальность или дисциплину на английском языке. Казалось бы, нужно принять это как объективно существующую данность, но наши исследователи, настоящие подвижники CLIL, прикладывают огромные усилия для того, чтобы профилировать его в образовательных учреждениях всех рангов и уровней. Для того чтобы не быть голословными, мы решили проанализировать десять статей по тематике CLIL, которые были выбраны случайно для того, чтобы доказать необъяснимую приверженность CLIL их авторов.

Некоторые положения этих статей нам представляются недостаточно научными, поскольку авторы сообщают общеизвестные факты без детального анализа проблемы. Многие публикации по CLIL очень похожи тем, что практически все авторы прилежно сообщают, когда возник CLIL, кто был основоположником, описывают отличия *твердого* и *мягкого* CLIL, описывают компоненты CLIL по концепции Д. Койла (4C: content, communication, cognition, culture) [27]. Все это излагается без критики, просто как отчеты по заданной теме, при этом между авторами нет никакой скоординированности насчет принадлежности CLIL *методике, технологии* или *подходу*, и многие относят его к двум или даже трем педагогическим категориям одновременно. Элементы новизны практически отсутствуют.

Рассмотрим некоторые статьи отечественного клиловедения. Например, в статье И.В. Борисовой с соавт. [28] приведены примеры адаптации CLIL в средней школе в преподавании физики, химии и рисования. Так, авторы простодушно сообщают читателям, что «CLIL-урок физики может проводиться двумя учителями: учителем-предметником и учителем английского языка. Учитель физики объясняет материал на русском, а учитель английского представляет

лексику и организовывает обсуждение на английском языке» [28, с. 40]. Получается, что учитель по физике после объяснения своего материала предоставит слово учителю английского языка, который в это время должен быть свободен от своих уроков. При этом возникают некоторые организационные вопросы, связанные с нагрузкой педагога, распределением его зоны ответственности, совместимостью календарных и тематических планов по разным дисциплинам и пр.

Оказывается, «на уроке химии учитель может предложить ученикам выполнить задание “Traffic Light”, где ученики должны разделиться по 3 человека, рассмотреть список терминов на английском языке по теме «Вода» и соотнести их с тремя цветами: красный – *не знают данный термин на русском*, желтый – *сомневаются в переводе*, зеленый – *точно знают перевод*. После организуется обсуждение и объяснение терминов на русском языке. Если учесть, что химия изучается в седьмом классе, то у нас возникает предположение о несоответствии предлагаемой CLIL-игры возрасту обучающихся. Далее эти же авторы описывают урок рисования с использованием английского языка: ученики начальной школы, «учась рисовать пейзаж, вначале смотрят видео, подробно описывающее как рисовать поля, деревья, дороги и т. д., а для презентации своей работы используют фразу: “We’ve made a...”» [28, с. 40]. Подобные уроки едва ли можно атрибутировать как относящиеся к методике CLIL.

В серьезной основательной статье Р.Р. Зариповой с соавт. [20], посвященной преподаванию математики в формате CLIL, в заключении неожиданно для нас указано следующее: «что касается детских садов, то здесь CLIL может быть реализован посредством использования различных коротких игр, проходящих на иностранном языке» [20, с. 509]. Значит, теперь, по мнению авторов, можно ввести CLIL-курсы в детских садах, чтобы дети с раннего возраста к нему привыкали. Это поддерживают также авторы И.В. Лаптева, Е.Д. Пахмутова [21], которые при-

водят примеры мультимедийных разработок института Гете для дошкольного возраста на немецком языке и тоже считают, что это CLIL. Напрашивается вывод о том, что у многих наших учителей сформировалось полное представление о том, что CLIL – это не сложная методика или технология преподавания предметов старшей школы и вузов, а просто современное название курсов иностранного языка.

Но CLIL, в одном из *корректных* вариантов его реализации, это сложная *методика* преподавания иностранного языка в вузе, например, техническом, которая, при правильном научном подходе, может быть противопоставлена методике ESP (English for Specific Purposes – английский для специальных целей), уже много лет традиционно реализуемой практически во всех наших вузах. Большой интерес представляет разработка методики преподавания собственно CLIL в отличие от ESP, так, чтобы в ней четко указывались приемы и алгоритмы преподавания по различным видам речевой деятельности.

Некоторые авторы заявляют якобы принадлежащие только CLIL элементы, например, инфографику для визуализации предметного контента (диаграммы, таблицы и облака слов) [29]; поиск аналогов русскоязычных терминов в предложенном тексте; выделение ключевых слов; составление диаграммы связей (*mind-map*); составление вопросов; творческие задания [30], но эти задания типичны для привычной нам широко распространенной методики ESP. Методика преподавания собственно CLIL по видам речевой деятельности фактически еще не разработана, хотя многие проponentы CLIL уверены, что можно преподавать CLIL с использованием характерной для ESP системы упражнений.

Другие авторы считают, что если при разработке учебного пособия, разрабатываемого на английском языке, темы были согласованы с учебным планом профилирующих кафедр [31], то это пособие можно отнести к категории CLIL. Однако для полноценного CLIL этого мало: нужно еще особым образом

Таблица 1

Общая характеристика российских статей по CLIL

Table 1

General description of Russian articles on CLIL

№ п/п	Авторы	CLIL как методическая категория	Сущность трактовки CLIL и сфера его применения
1	Борисова И.В., Самкова И.Н., Кадерова А.С.	Методика и технология	<i>Теория Марша</i> , принципы многоканальности, коррекции, рефлексивности и др. CLIL-уроки по физике, химии и рисованию в школе
2	Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л., Тюкарева М.Н	Подход	Математика на ИЯ в школе – интерактивные стратегии, занятия в детском саду
3	Лаптева И.В., Пахмутова Е.Д.	Технология	Примеры мультимедийных разработок Института Гете для детей начиная с дошкольного возраста
4	Скачкова М.Н.	Подход	<i>Марш +4С Койла</i> , твердый и мягкий CLIL, малокомплектные сельские школы
5	Дубских А.И.	Метод, методика, технология	<i>Марш +4С Койла</i> , преподавание иностранного языка в вузе
6	Потапчук А.В.	Метод, методика	Разработка учебного пособия для обучения иностранному языку в вузе
7	Таушканова Е.А.	Методика	<i>Марш +4С Койла</i> ; Европейский опыт для вузов
8	Ториков В.Е., Резунова М.В.	Подход, методика	<i>4С Койла</i> ; применение интерактивных материалов в вузе
9	Шилова С.А., Мокроусов Д.Е.	Подход, метод	<i>Марш +4С Койла</i> , твердый, мягкий и промежуточный CLIL в вузе
10	Дакуко Н. В.	Подход, метод	<i>4С Койла</i> , обучение чтению на иностранном языке в вузе

выстроить обучение рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности, разработать способы усиления концептуализации профессионально-ориентированных текстов.

Общая характеристика статей, изученных нами для данного обзора, представлена в табл. 1. Повторяющиеся элементы статей выделены курсивом.

Интересно отметить, что многие авторы рассматривают методику CLIL нестрого, считая ее *методом*, *подходом* или *технологией*, причем большинство исследователей не соблюдают единообразие даже в пределах своей статьи. Например, А.И. Дубских [32] проявляет наибольшую методическую раскованность и называет CLIL *методом*, *методикой* и *технологией*, что явно противоречит теории и методике обучения иностранным языкам. Авторы С.А. Шилова [33] и Н.В. Дакуко [34] также не придерживаются единства

терминологии. Нам представляется, что CLIL правильнее всего считать методикой, поскольку методика – это «совокупность приемов работы учителя» [35, с. 19], в то время как *подход* и *метод* являются более широкими методическими категориями.

Сравнение методик ESP и CLIL. Одни из авторов нашей CLIL-подборки для позитивной оценки современного уровня преподавания по методике CLIL в своей статье пишут [36], что привычный подход к преподаванию иностранного языка по схеме «*читаем, переводим, заучиваем наизусть материал*» уже не работает. Мы считаем, что авторы, наверное, не учли то, что их тезис, возвращающий нас на сорок лет назад в грамматико-переводной метод преподавания ИЯ в вузе, сейчас уже не актуален. Хочется напомнить, что сейчас, в наше время цифровых технологий, хорошо изученная и многократ-

но опробованная за время многолетней практики во всех вузах России методика ESP является прекрасной альтернативой эфемерному и неоднозначному CLIL. Отметим также, что применение цифровой среды поднимает наше преподавание иностранного языка на новый, более высокий уровень, отчасти нивелируя отличия между этими двумя методиками преподавания.

В целом излишнее внимание к методике CLIL нам представляется несправедливым и умаляющим значение традиционной методики ESP. Поскольку CLIL распространен во многих странах, и количество его приверженцев продолжает расти, нам хочется привести одно из зарубежных исследований [37], объективно оценивающих CLIL и ESP на Тайвани. На основе достаточно большой выборки для анализа 10 курсов ESP и 11 курсов CLIL, преподаваемых в университетах, китайский исследователь Венхсиен Янг тщательно сопоставляет CLIL и ESP по различным параметрам и делает интересные и актуальные для современного высшего образования выводы. Основные итоги исследования представлены в табл. 2.

Исходя из этого исследования можно сделать вывод о том, что для преподавания

CLIL, осуществляемого, главным образом, преподавателями-предметниками, характерно частое использование родного языка обучающимися, что не поощряется преподавателями английского языка по методике ESP. Последние более требовательны к студентам в плане использования иностранного языка, чаще проводят тесты для проверки профессиональной иноязычной компетенции. В связи с тем, что они уделяют одинаковое внимание иностранному языку и предметному содержанию, то есть обеспечивают двойной фокус обучения, автор статьи делает справедливый вывод о том, что обучение по методике ESP является, фактически, вариантом обучения по классической методике CLIL.

Что касается курсов CLIL, то в них оказалось явно выраженное предпочтение предметному содержанию, в то время как иностранный язык оказался в тени этой предметности. Преподаватели-предметники фактически игнорировали требование двойного фокуса преподавания по методике CLIL, возлагая большие надежды на успешность обучения иностранному языку путем погружения обучающихся в создаваемую ими несовершенную языковую среду. Это фактически сближает методику CLIL с методикой ЕМІ.

Таблица 2

Зарубежный опыт по сравнению ESP и CLIL

Table 2

Foreign experience in evaluation of ESP and CLIL

№ п/п	Параметры сравнения	ESP	CLIL
1	Отношение преподавателей к использованию родного языка обучающимися на занятиях	Менее толерантное	Более толерантное, родной язык даже поощряется, чтобы облегчить изучение предметного содержания
2	Точность использования языковых формул английского языка	Подчеркивается и отслеживается чаще	Подчеркивается реже и не отслеживается
3	Внимание языку и предметному содержанию	Равное внимание языку и предметному содержанию	Гораздо большее внимание предметному содержанию, что нарушает отмечаемую в теории CLIL необходимость равного внимания языку и предметному содержанию
4	Оценивание прогресса студентов в изучении языка	Подтверждается результатами лексико-грамматических тестов	Подтверждается общим впечатлением преподавателя, который надеется на положительное влияние иноязычной языковой среды
5	Выводы на основе педагогических измерений	Методика ESP становится более CLIL-ориентированной	Методика CLIL становится более ЕМІ-ориентированной

Эти выводы, сделанные на примере одной небольшой страны, кажутся нам логичными и справедливыми по отношению к методике ESP, статус которой оказывается выше, чем у методики CLIL. Однако их нельзя экстраполировать на другие страны и университеты без проведения аналогичных исследований, поскольку ESP и CLIL, безусловно, требуют нашего исследовательского внимания.

ВЫВОДЫ

Мы считаем феномен моды достаточно универсальным, распространяющимся не только на наши вкусы в одежде, музыке, дизайне интерьера. Интеллектуальная мода также существует и может быть выражена в разнообразных явлениях, относящихся к различным сферам нашей действительности, включая гуманитарные науки, в частности, педагогику высшей школы.

Рассматривая интеллектуальную моду применительно к педагогическому аспекту нашей действительности, мы привели два негативно оцениваемые нами феномена моды: *перевернутый класс* и CLIL. Если первый мы оцениваем негативно, прежде всего, в связи с его просторечной коннотацией, которая терминологически не вписывается в стилистику российского научного стиля, то второй мы осуждаем по сути, как слишком неясный, не явно выраженный, но с большими претензиями на преобладание в вузовской практике преподавания различных дисциплин.

Перевернутый класс – это метафорическое описание *опережающей самостоятельной работы* студента, которое считалось инновационным в связи с первым размещением учебных материалов в электронной среде перед аудиторным занятием для отстающих студентов. Этот методический прием организации обучения возник в американском контексте и быстро стал популярным, как нам представляется, в большей степени в связи с забавным неформальным звучанием этого приема, чем в связи с его неза-

мысловатой методической сущностью. Все необходимые студентам учебные материалы могут и должны размещаться на доступных виртуальных платформах типа LMS MOODLE, и преподаватель по любой дисциплине может решить, когда и что размещать для студентов своего курса. В настоящее время, когда все субъекты образовательного процесса находятся в высокоразвитой цифровой среде, оформление любой формы организации СРС через прием “flipped classroom” представляется не всегда оправданным, если учесть его методическую специфику.

Что касается CLIL, то мы считаем, что это наиболее явно выраженный феномен *народной* педагогической моды, который привлекает учителей школ и преподавателей вузов своей неоднозначностью, мнимой доступностью, европейским флером. Кажущееся на первый взгляд безобидным весьма поверхностное рассмотрение модного феномена на самом деле пагубно для российского научного контекста, поскольку не позволяет преподавателям-методистам решать действительно значимые задачи по подготовке высоких профессионалов, способных решать научные задачи в профессиональном иноязычном формате. Спасением репутации CLIL, на наш взгляд, мог бы стать всесторонний сравнительно-сопоставительный анализ двух методик ESP и CLIL по всем видам речевой деятельности с четкой расстановкой акцентов и разграничением методических приемов в их преподавании во взаимодействии с предметным содержанием.

К сожалению, в рамках ограниченного объема данной статьи, посвященной скорее негативным проявлениям модных тенденций, мы не ставили перед собой задачу объективного освещения CLIL. Конечно, эта тема требует гораздо большего исследовательского внимания, особенно анализа результатов обучения по этой методике с учетом решения поставленных образовательных задач. Однако этот аспект адекватно отражен, главным образом, в многочисленных диссертационных исследованиях по методике CLIL [на-

пример, 38, 39], в которых педагогический эксперимент включает, как правило, релевантную выборку обучающихся для сравнения с контрольной группой. Применение

статистических формул доказывает валидность полученных результатов обучения по методике CLIL, что может стать предметом отдельной статьи.

Список источников

1. Бурдые П. Социология социального пространства. СПб.: Алетейя, 2007. 288 с. <https://elibrary.ru/qoecdf>
2. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2003. 511 с. <https://elibrary.ru/qobyep>
3. Васильева Е.В. Система традиционного и принцип моды // Теория моды: одежда, тело, культура. 2017. № 43. С. 1-18. <https://elibrary.ru/zqvktm>
4. Плигин А.А. Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2021. 152 с.
5. Гусева Е.А., Вакулин О.С. Познавательные стратегии в обучении: оптимизация образовательных технологий // Известия МГТУ «МАМИ». 2014. Т. 5. № 2 (20). С. 121-124. <https://elibrary.ru/sxvsqn>
6. Борзова Т.А. Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 80-88. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88>, <https://elibrary.ru/uyxkiq>
7. Борзова Т.А. Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 42-49. <https://elibrary.ru/xnojgx>
8. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Инновационные модели организации самостоятельной работы студентов // Инновации в образовании. 2019. № 3. С. 62-74. <https://elibrary.ru/yfbbgp>
9. Вульфвич Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 88-95. <https://elibrary.ru/ykoszd>
10. Жданова Д.Е. Реверсивное обучение в контексте освоения иностранного языка студентами неязыковых вузов (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2021. 23 с.
11. Жданова Д.Е. Смешанное обучение и технология реверсивного обучения в высшей школе // New science generation: сб. ст. 2 Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.Б. Черемисина. Петрозаводск, 2019. С. 70-72. <https://elibrary.ru/mbxchx>
12. Volchenkova K.N. Flipped Classroom for Doctoral Students: Evaluating the Effectiveness // Higher Education in Russia. 2019. Vol. 28. № 5. P. 94-103. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-94-103>, <https://elibrary.ru/qkldpy>
13. Shaykina O.I., Minin M.G. “Flipped Classroom” Method with BYOD-Technology Application as a Tool to Develop Communicative Skills in Teaching Foreign Languages // Higher Education in Russia. 2018. Vol. 27. № 1. P. 46-53. <https://elibrary.ru/ymvera>
14. Smala S. Introducing: Content and Language Integrated Learning (CLIL) // Literacy Learning: The Middle Years. 2009. Vol. 17. № 3. P. 45-50.
15. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>, <https://elibrary.ru/wcqupr>
16. Таушканова Е.А. Предметно-языковое интегрированное обучение: европейский опыт – российским вузам // Мир образования – образование в мире. 2015. № 3 (59). С. 85-92. <https://elibrary.ru/uyavrr>
17. Arau Ribeiro M.C. Some Lessons Learned: The ReCLes. pt. CLIL Project in Higher Education // An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies. 2015. Vol. 6. № 1. P. 20-37. <https://doi.org/10.1515/eteals-2016-0002>
18. Morgado M., Coelho M. CLIL vs English as the medium of instruction: the Portuguese polytechnic higher education context // Egitania Scienicia. 2013. Vol. 7. № 12. P. 123-145.

19. Bergman B., Eriksson A.-M., Blennow J., Groot J., Hammarström T. Reflections on an integrated content and language project-based design of a technical communication course for electrical engineering students // Journal of Academic Writing. 2013. Vol. 3. № 1. P. 1-14. <https://doi.org/10.18552/joaw.v3i1.98>
20. Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л., Тюкарева М.Н. Интегрированный предметно-языковой подход (CLIL) в обучении математике // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-4. С. 506-509. <https://elibrary.ru/unhjhn>
21. Лантева И.В., ПахмUTOва Е.Д. CLIL-проекты как важная составляющая обучения иностранному языку (на примере немецкого языка) // От дифференциации наук – к трансдисциплинарности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 250-летию Александра фон Гумбольдта / отв. ред. И.П. Амзаракова. Абакан: Хакас. гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова, 2019. С. 152-155. <https://elibrary.ru/okwcrk>
22. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В., Розанова Я.В. CLIL-практики в Томском политехническом университете: успехи и неудачи // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 8. С. 164-187. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-8-164-187>, <https://elibrary.ru/ymqwjn>
23. Цимерман Е.А. Технология формирования компетенций коммуникативного лидерства магистрантов управленческих специальностей в рамках дисциплины «иностраный язык»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2021. 25 с.
24. Almazova N., Sheredekina O. Distance Training of Pragmatic Competence of Law Students via Legal Cases in an English for Specific Purposes Course // Education Sciences. 2022. Vol. 12. № 11. P. 819-827. <https://doi.org/10.3390/educsci12110819>
25. Almazova N.I., Rubtsova A.V., Smolskaia N.B., Andreeva A.A. Digital Creative Projects in the Formation of Digital Competence of Teachers of English as a Foreign Language // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. St. Petersburg, 2022. Vol. 345. P. 756-764. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89708-6_61, <https://elibrary.ru/otjiqi>
26. Попова Н.В., Коган М.С., Одинокaя М.А., Нестеров С.А. Профессионально-ориентированный вводный курс Базы данных на английском языке. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2018. 197 с. <https://elibrary.ru/ywaplg>
27. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2007. Vol. 10. № 5. P. 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
28. Борисова И.В., Самкова И.Н., Кадерова А.С. Принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Научно-методический журнал «Поиск». 2018. № 3 (63). С. 38-42. <https://elibrary.ru/yobtcp>
29. Dale L., Tanner R. CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 284 p.
30. Скачкова М.Н. Особенности реализации предметно-языкового интегрированного подхода в процессе обучения иностранному языку. URL: <https://www.rgph.vsu.ru/ru/science/sss/reports/12/skachkova.pdf> (дата обращения: 14.03.2023).
31. Потанчук А.В. Использование предметно-языкового интегрированного метода обучения (CLIL) при создании учебного пособия по иностранному языку для студентов технических специальностей // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 4-3 (106). С. 104-109. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4.083>, <https://elibrary.ru/hxjuop>
32. Дубских А.И. Предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку студентов неязыковых направлений: преимущества и проблемы внедрения // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2020. № 4 (39). С. 44-51. <https://doi.org/10.36622/AQMPJ.2020.39.4.006>, <https://elibrary.ru/jmctcz>
33. Шилова С.А., Мокроусов Д.Е. Предметно-языковое интегрированное обучение как способ развития иноязычной коммуникативной компетенции // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов 11 Всерос. конф., посвящ. 110-летию СГУ им. Н.Г. Чернышевского / под ред. Р.З. Назаровой, Т.А. Спиридоновой, Т.М. Метласовой и др. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2019. С. 256-260. <https://elibrary.ru/ugujsa>
34. Дакуко Н.В. Использование подхода CLIL в процессе обучения иностранному языку // Эпоха науки. 2022. № 29. С. 224-227. <https://elibrary.ru/zahmdq>
35. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

36. Торицов В.Е., Резунова М.В. Предметно-языковое интегративное обучение (CLIL) в высшей школе // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. 2016. № 4 (56). С. 73-78. <https://elibrary.ru/wezgvyb>
37. Wenhsien Y. ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? // ESP Today. 2016. Vol. 4. № 1. P. 43-68.
38. Сиромова А.А. Формирование интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего образования (на примере неязыковых направлений подготовки): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2021. 23 с.
39. Григорьева К.С. Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL (на примере направления Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2016. 22 с.

References

1. Burd'e P. (2007). *Sotsiologiya sotsial'nogo prostranstva* [Sociology of Social Space]. St. Petersburg, Ale-teiya Publ., 288 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qoccdf>
2. Bart R. (2003). *Sistema mody. Stat'i po semiotike kul'tury* [Fashion System. Articles on the Semiotics of Culture]. Moscow, Sabashnikovs Publishing House, 511 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qobyep>
3. Vasil'eva E.V. (2017). Sistema traditsionnogo i printsip mody [The system of traditional and the principle of fashion]. *Teoriya mody: odezhd, telo, kul'tura* [Fashion Theory: Clothing, Body, Culture], no. 43, pp. 1-18. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zqvktm>
4. Pligin A.A. (2021). *Tselenapravlennoe razvitiye poznavatel'nykh strategii shkol'nikov* [Purposeful Development of Cognitive Strategies of Schoolchildren]. Moscow, Moscow Psychological and Social University Publ., 152 p. (In Russ.)
5. Guseva E.A., Vakulin O.S. (2014). Cognitive strategies for learning: optimization of educational technologies. *Izvestiya MGTU «MAMI» = Izvestiya MGTU “MAMI”*, vol. 5, no. 2 (20), pp. 121-124. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sxvsqn>
6. Borzova T.A. (2018). Principles of organizing self-directed learning of first-year students within the flipped classroom technology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 27, no. 8-9, pp. 80-88. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88>, <https://elibrary.ru/uyxkiq>
7. Borzova T.A. (2018). Teacher as a principle element of the “flipped classroom” technology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 27, no. 5, pp. 42-49. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xnojgx>
8. Ibragimov G.I. Ibragimova E.M. (2019). Innovative models for organizing students' independent work. *Innovatsii v obrazovanii = Innovation in Education*, no. 3, pp. 62-74. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yfbbgp>
9. Vul'fovich E.V. (2017). “Flipped classroom” for organization of EFL students-independent work. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 4, pp. 88-95. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ykoszd>
10. Zhdanova D.E. (2021). *Reversivnoye obucheniye v kontekste osvoeniya inostrannogo yazyka studentami neyazykovykh vuzov (na materiale frantsuzskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Reverse Learning in the Context of Foreign Language Acquisition by Students of Non-Linguistic Universities (Based on the French Language). PhD (Education) diss. abstr.]. Ekaterinburg, 23 p. (In Russ.)
11. Zhdanova D.E. (2019). Smeshannoye obucheniye i tekhnologiya reversivnogo obucheniya v vysshe shkole [Blended learning and reverse learning technology in higher education]. In: Cheremisin A.B. (ed.). *Sbornik statei 2 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «New science generation»* [Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference “New Science Generation”]. Petrozavodsk, International Center for Scientific Partnership “New Science” Publ., pp. 70-72. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mbxchx>
12. Volchenkova K.N. (2019). Flipped Classroom for Doctoral Students: Evaluating the Effectiveness. *Higher Education in Russia*, vol. 28, no. 5, pp. 94-103. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-94-103>, <https://elibrary.ru/qkldpy>
13. Shaykina O.I., Minin M.G. (2018). “Flipped Classroom” Method with BYOD-Technology Application as a Tool to Develop Communicative Skills in Teaching Foreign Languages. *Higher Education in Russia*, vol. 27, no. 1, pp. 46-53. <https://elibrary.ru/ymvera>

14. Smala S. (2009). Introducing: Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Literacy Learning: The Middle Years*, vol. 17, no. 3, pp. 45-50.
15. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018). Content and language integrated learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>, <https://elibrary.ru/wcqupr>
16. Taushkanova E.A. (2015). An object-language integrated training: the European experience to the Russian colleges. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire = The World of Education – Education in the World*, no. 3 (59), pp. 85-92. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uyavrr>
17. Arau Ribeiro M.C. (2015). Some Lessons Learned: The ReCLes.pt. CLIL Project in Higher Education. *An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, vol. 6, no. 1, pp. 20-37. <https://doi.org/10.1515/eteals-2016-0002>
18. Morgado M., Coelho M. (2013). CLIL vs English as the medium of instruction: the Portuguese polytechnic higher education context. *Egitania Scientia*, vol. 7, no. 12, pp. 123-145.
19. Bergman B., Eriksson A.-M., Blennow J., Groot J., Hammarström T. (2013). Reflections on an integrated content and language project-based design of a technical communication course for electrical engineering students. *Journal of Academic Writing*, vol. 3, no. 1, pp. 1-14. <https://doi.org/10.18552/joaw.v3i1.98>
20. Zaripova R.R., Salekhova L.L., Tyukareva M.N. (2015). Content and language integrated learning and mathematics education. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya = International Journal of Experimental Education*, no. 11-4, pp. 506-509. (In Russ.) <https://elibrary.ru/unhjhn>
21. Lapteva I.V., Pakhmutova E.D. (2019). CLIL projects as an important component of foreign languages teaching (as exemplified in the German language teaching practice). In: Amzarakova I.P. (executive ed.). *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoi 250-letiyu Aleksandra fon Gumbol'dta «Ot differentsiatsii nauk – k transdistsiplinarnosti»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation Dedicated to the 250th Anniversary of Alexander von Humboldt “From Differentiation of Sciences to Transdisciplinarity”]. Abakan, Katanov Khakass State University Publ., pp. 152-155. (In Russ.) <https://elibrary.ru/okwcrk>
22. Sidorenko T.V. (2018). CLIL practices in Tomsk polytechnic university: successes and failures. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, vol. 20, no. 8, pp. 164-187. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-8-164-187>, <https://elibrary.ru/ymqwjn>
23. Tsimerman E.A. (2021). *Tekhnologiya formirovaniya kompetentsii kommunikativnogo liderstva magistrantov upravlencheskikh spetsial'nostei v ramkakh distsipliny «inostrannyi yazyk»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Technology of Formation of Communicative Leadership Competencies of Undergraduates of Management Specialties within the Framework of the Discipline “Foreign Language”. PhD (Education) diss. abstr.]. St. Petersburg, 25 p. (In Russ.)
24. Almazova N., Sheredekina O. (2022). Distance Training of Pragmatic Competence of Law Students via Legal Cases in an English for Specific Purposes Course. *Education Sciences*, vol. 12, no. 11, pp. 819-827. <https://doi.org/10.3390/educsci12110819>
25. Almazova N.I., Rubtsova A.V., Smolskaia N.B., Andreeva A.A. (2022). Digital Creative Projects in the Formation of Digital Competence of Teachers of English as a Foreign Language. *Technology, Innovation and Creativity in Digital Society*. St. Petersburg, vol. 345, pp. 756-764. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89708-6_61, <https://elibrary.ru/otjiqi>
26. Popova N.V., Kogan M.S., Odinkaya M.A., Nesterov S.A. (2018). *Professional'no-orientirovannyi vvodnyi kurs Bazy dannykh na angliiskom yazyke* [Professionally oriented introductory course “databases” in English]. St Petersburg, Publishing House of Polytechnic University, 197 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ywaplg>
27. Coyle D. (2007) Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10, no. 5, pp. 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
28. Borisova I.V., Samkova I.N., Kaderova A.S. (2018). Printsipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Principles of subject-language integrated learning]. *Nauchno-metodicheskii zhurnal «Poisk»* [Scientific and methodological journal “Search”], no. 3 (63), pp. 38-42. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yobtcp>

29. Dale L., Tanner R. (2012). *CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 284 p.
30. Skachkova M.N. *Osobennosti realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo podkhoda v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku* [Features of the Implementation of the Subject-Language Integrated Approach in the Process of Teaching a Foreign Language]. (In Russ.) Available at: <https://www.rgph.vsu.ru/scien-ce/sss/reports/12/skachkova.pdf> (accessed 14.03.2023).
31. Potapchuk A.V. (2021). Content and language integrated learning method in creating a foreign language teaching manual for engineering students. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 4-3 (106), pp. 104-109. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4.083>, <https://elibrary.ru/hxjuop>
32. Dubskikh A.I. (2020). Content and language integrated learning in foreign language to students of non-linguistic specialties: advantages and problems of implementation. *Aktual'nye voprosy sovremennoi filologii i zhurnalistiki = Topical Issues of Modern Philology and Journalism*, no. 4 (39), pp. 44-51. (In Russ.) <https://doi.org/10.36622/AQMPJ.2020.39.4.006>, <https://elibrary.ru/jmctcz>
33. Shilova S.A., Mokrousov D.E. (2019). Subject-language integrated learning as a way to develop foreign language communicative competence. In: Nazarova R.Z., Spiridonova T.A., Metlasova T.M. et al. (eds.). *Materialy dokladov 11 Vserossiiskoi konferentsii, posvyashchennoi 110-letiyu SGU imeni N.G. Chernyshevskogo «Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoi kommunikatsii»* [Proceedings of the 11th All-Russian Conference Dedicated to the 110th Anniversary of the N.G. Chernyshevsky Moscow State University “Foreign Languages in the Context of Intercultural Communication”]. Saratov: Saratovskii Istochnik Publ., pp. 256-260. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ugujsa>
34. Dakuko N.V. (2022). Using the CLIL approach in the process of teaching a foreign language. *Epokha nauki = Era of Science*, no. 29, pp. 224-227. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zahmdq>
35. Shchukin A.N. (2004). *Obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages. Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 416 p. (In Russ.)
36. Torikov V.E., Rezunova M.V. (2016). Content and language integrated learning at higher educational institutions. *Vestnik Bryanskoi gosudarstvennoi sel'skokhozyaistvennoi akademii* [Bulletin of the Bryansk State Agricultural Academy], no. 4 (56), pp. 73-78. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wezgvb>
37. Wenhsien Y. (2016). ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? *ESP Today*, vol. 4, no. 1, pp. 43-68.
38. Sirotova A.A. (2021). *Formirovanie integrirovannoi predmetno-yazykovoi kompetentnosti obuchayushchikhsya obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya (na primere neyazykovykh napravlenii podgotovki): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Integrated Subject-Language Competence of Students of Educational Institutions of Higher Education (on the Example of Non-Linguistic Areas of Training). PhD (Education) diss. abstr.]. Saratov, 23 p. (In Russ.)
39. Grigor'eva K.S. (2016). *Formirovanie u studentov tekhnicheskogo vuza inoyazychnoi kompetentsii v sfere professional'noi kommunikatsii na osnove tekhnologii CLIL (na primere napravleniya Tekhnicheskaya ekspluatatsiya transportnogo radiooborudovaniya): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Foreign Language Competence in the Field of Professional Communication Based on CLIL Technology Among Students of a Technical University (on the Example of the Direction of Technical Operation of Transport Radio Equipment): PhD (Education) diss. abstr.]. Kazan, 22 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Алмазова Надежда Ивановна, профессор, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, научный руководитель Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-9284-5734>
almazovanadial@yandex.ru

Information about the authors

Nadezhda I. Almazova, Professor, Dr. habil. (Education), Russian Academy of Education Corresponding Member, Institute of Humanities' Academic Advisor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-9284-5734>
almazovanadial@yandex.ru

Попова Нина Васильевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>

ninavaspo@mail.ru

Шипунова Ольга Дмитриевна, профессор, доктор философских наук, профессор кафедры общественных наук, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-8953-7434>

o_shipunova@mail.ru

Кузьмина Анна Владиславовна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-7057-4224>

kuzminaania201@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 11.06.2023

Поступила после рецензирования 06.09.2023

Принята к публикации 08.09.2023

Nina V. Popova, Professor, Dr. habil. (Education), Professor of Linguistics and Pedagogy Higher School, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>

ninavaspo@mail.ru

Olga D. Shipunova, Professor, Dr. habil. (Philosophy), Professor of Social Sciences Department, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-8953-7434>

o_shipunova@mail.ru

Anna V. Kuzmina, Senior Lecturer of Foreign and Russian Languages Department, Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-7057-4224>

kuzminaania201@yandex.ru

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

Received 11.06.2023

Revised 06.09.2023

Accepted 08.09.2023