ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ВНЕДРЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В РОССИИ

П.В. Сысоев

Аннотация. В последние годы все больше и больше внимания ученых, работающих в области методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, привлекает предметно-языковое интегрированное обучение. Данный подход зародился в западной методике в 1980-е гг. и лишь сейчас начал медленно распространяться в российских вузах. Отличительной его особенностью выступает тот факт, что иностранный язык является одновременно и целью обучения, и средством овладения профессиональными компетенциями. Однако, несмотря на свою лингводидактическую привлекательность, реализация данного подхода на практике в российских вузах вызывает ряд сложностей. В данной работе автор: а) обосновывает актуальность анализа лингводидактического потенциала предметно-языкового интегрированного обучения; б) описывает генезис подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения (1) иностранный язык для специальных целей; 2) билингвальное обучение; 3) предметно-языковое интегрированное обучение); в) определяет и описывает проблемные зоны выбора подходов к обучению. К числу последних относятся: отсутствие мотивации студентов изучать иностранный язык на основе предметно-языкового интегрированного обучения; отсутствие мотивации у преподавателя обучать иностранному языку на основе данного подхода; сложности в отборе предметного содержания обучения преподавателем иностранного языка; сложности в отборе заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного направления подготовки и профиля обучения; разный уровень владения студентами иностранным языком; отсутствие учебной литературы, разработанной на основе предметно-языкового интегрированного обучения; отсутствие преемственности в содержании обучения между иностранным языком для профессионального общения и профильными дисциплинами; требования к компетенции преподавателя, читающего курс «Иностранный язык для профессионального общения» на основе предметно-языкового интегрированного обучения. В работе подробно описываются данные проблемные зоны предметно-языкового интегрированного обучения.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение; иностранный язык для специальных целей; билингвальное обучение; иностранный язык в вузе.

Введение

Актуальность. Введение ФГОС ВО по ряду нелингвистических направлений подготовки, в которых в качестве ожидаемого результата

освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) обозначено формирование не одной, как это было в ГОС ВПО и ФГОС ВПО, а двух компетенций, напрямую связанных с овладением иностранным языком, способствовало пересмотру подходов и моделей обучения иностранному языку студентов. На современном этапе владение иностранным языком и иностранным языком для профессионального общения представлено в ОК-5 («способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия») ФГОС ВО по направлению подготовки «Юриспруденция», 2016: 3) и ОПК-7 («способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке») [1. С. 3]. В соответствии с данными двумя компетенциями в вузах вводятся два курса:

а) *«Иностранный язык»*, в рамках которого продолжается процесс дальнейшего формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения до уровня В2;

б) *«Иностранный язык для профессионального общения»*, направленный на внутрипрофильную специализацию, когда непосредственно изучаемый иностранный язык выступает одновременно и целью обучения, и средством профессионального становления, профессионального развития и формирования ряда общих профессиональных компетенций и профессиональных компетенций, представленных в современных ФГОС ВО.

При этом совершенно очевидно, что для достижения первой цели – формирования иноязычной коммуникативной компетенции для общения в социально-бытовой и социально-культурной сферах (ОК-5), – в отечественной методике уже сложились определенные традиции, позволяющие достигать желаемых результатов, то обучение иноязычному профессиональному общению все еще находится на стадии становления. Обусловлено это в первую очередь относительно недавними изменениями в целях обучения студентов вузов, что способствовало пересмотру методологической основы, содержания, средств и методов обучения иностранному языку для профессионального общения, а во вторую – нехваткой квалифицированных педагогических кадров для реализации поставленных задач. В данной работе будут рассмотрены основные подходы и модели обучения иностранному языку для профессионального общения и обозначены дискуссионные вопросы, требующие своего решения.

Методология

Методологической основой в настоящем исследовании выступают три подхода: системный, компетентностный и личностно-

деятельностный. Системный подход позволяет посмотреть на любое изучаемое явление как на некий единый конструкт, состоящий из конкретных компонентов, которые находятся в иерархической связи между собой. Компетентностный подход заключается в представлении результата обучения в качестве перечня сформированных компетенций. Согласно современным ФГОС ВО, по ряду направлений подготовки к концу обучения студенты должны сформировать ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяющих им использовать полученные знания, умения, опыт в реальных ситуациях профессионального общения. Личностно-деятельностный подход предполагает учет интересов конкретной группы обучающихся при разработке учебных программ, отборе предметного содержания обучения, выборе методов и приемов обучения. Деятельностная составляющая подразумевает овладение новым материалом и формирование компетенций посредством практической деятельности.

Генезис подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения. В методике обучения иностранным языкам выделяются три подхода к обучению иностранному языку для профессионального общения: 1) иностранный язык для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes); 2) предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and Language Integrated Learning); 3) преподавание профильных дисциплин на иностранном языке (EMI – English as Medium of Instruction). Сразу же отметим, что ученые по-разному определяли данные три варианта подготовки обучающихся к профессиональному общению. Одни авторы называли их моделями обучения [2], другие – подходами [3, 4]. В данном исследовании мы делаем выбор в пользу термина «подход».

Согласно М.В. Ляховицкому, подход – это «реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» [5. С. 15]. В основе данной классификации подходов к обучению иностранному языку профессионального общения лежит предметное содержание, объем профессионально ориентированного материала, степень его интеграции с иностранным языком, а также методическая доминанта иноязычного образования. Каждый из подходов реализуется на основе определенных методов обучения, отличается предметным содержанием, формами и средствами обучения. В рамках же конкретного подхода могут разрабатываться различные модели обучения. Кратко рассмотрим ключевые положения каждого из трех подходов и обоснуем выбор в пользу одного из них для создания наиболее оптимальных условий для обучения иностранному языку для профессионального общения на конкретном этапе обучения в неязыковом вузе.

Иностранный язык для специальных целей – это один из наиболее распространенных подходов к профессионально ориентированному обучению иностранному языку. Многим исследователям и практикам широко известен англоязычный акроним ESP (English for Specific Purposes – английский язык для специальных целей). В своей книге «English for Specific Purposes: a learner-centered approach» Т. Хатчинсон и А. Уотерс [6] описывают этапы становления и основные положения данного подхода:

- в основе отбора предметного содержания обучения иностранному языку для специальных целей должны лежать потребности конкретной группы обучающихся в общении на профессиональные темы;
- тематический компонент содержания обучения обусловлен областью профессиональной деятельности обучающихся;
- основной целью обучения выступает формирование лингвистической компетенции (профессионально ориентированной лексики, особенностей использования грамматических конструкций, синтаксиса, структурной организации профессионального дискурса);
- основное различие между иностранным языком для специальных целей и иностранным языком для общих целей будет заключаться в лингвистических особенностях сферы использования языка.

Таким образом, основные положения обучения иностранному языку для специальных целей были ориентированы на конкретные потребности обучающихся в конкретный исторический период, которые заключались в изучении профессиональной литературы на изучаемом языке. Именно поэтому целью обучения выступает формирование лингвистической компетенции в целом и овладение профессиональной лексикой и особенностями синтаксиса и дискурса в частности. Обучающиеся не испытывали потребности в общении на профессиональные темы. Этим можно объяснить преимущественное использование грамматико-переводного метода в обучении.

Кроме того, с появлением данного подхода особый акцент стал делаться на личностно ориентированной составляющей образовательного процесса. Ввиду существенных различий в терминологии в зависимости от профессиональной сферы общения, в основе разработки конкретного курса иностранного языка для специальных целей, безусловно, лежали потребности и профессиональные интересы конкретной группы обучающихся. На основе потребностей во владении специальной профессиональной лексикой и особенностями профессионального дискурса были выделены отдельно тематические направления обучения языку для специальных целей: язык бизнеса и экономики, язык права, язык медицинской сферы и т.п. В результате учебные материалы по иностранному языку для сферы бизнеса и экономики включали тексты профессиональной тематики и большой объем экономиче-

ской лексики, для медицины – медицинской, для права – юридической и т.п.

Следует заметить, что некоторые ученые, работающие в сфере методики обучения иностранному языку для специальных целей, в своих исследованиях предлагали значительно расширить предметное содержание обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки, акцентируя внимание на важности формирования как всех аспектов иноязычной коммуникативной компетенции (а не только ее лингвистической составляющей), так и межкультурной и профессиональной составляющих, а также увеличить объем проблемных профессионально направленных заданий. Ярким примером такого расширения дидактического содержания подхода может служить исследование О.Г. Полякова [7], посвященное обучению иноязычному профессиональному общению студентов музыкальных вузов. Автору удалось расширить профессионально ориентированное предметное содержание обучения, а также разработать систему проблемных заданий, направленных на подготовку обучающихся к иноязычному общению на профессиональные темы.

Подобное расширение лингводидактического потенциала предмета «Иностранный язык для профессионального общения» можно встретить в работах Т.С. Серовой [8] и представителей ее научной школы. В центре внимания исследований ученого выступает обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке. Т.С. Серова утверждает, что в процессе обучения студенты не только знакомятся с новыми и углубляют уже имеющиеся профессиональные знания по профилю обучения, а главное, происходит комплексный процесс их профессионального развития. При этом очевидно, что непосредственно иностранный язык выступает не только целью обучения, но одновременно и средством овладения профессиональными знаниями и формирования профессиональных компетенций.

Вместе с тем такие работы являются скорее исключением из общего правила. Как утверждают в своем исследовании Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина [9], в 80% вузов Российской Федерации данный подход реализуется в оригинальной первоначальной версии. По объективным и субъективным причинам обучение иностранному языку для специальных целей студентов нелингвистических направлений подготовки в большинстве вузов сводилось к изучению профессионально ориентированной лексики, чтению и переводу текстов профессиональной направленности. Обучение студентов полноценному общению на профессиональные темы в большинстве случаев не выступает целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Преподавание профильных дисциплин на иностранном языке выступает следующим подходом к профессионально ориентирован-

ному обучению. Его отличительной особенностью является то, что *иностраный язык выступает* не целью обучения, а *исключительно средством обучения*. Центральным элементом разработки учебной программы курса является предметное содержание. В зависимости от компетенции обучающихся как в иностранном языке, так и в предметной области, содержание курса, построенного на основе данного подхода, может или повторять и немного углублять содержание профильных дисциплин, которые обучающиеся уже изучили на родном языке, или же будет отличаться новизной, раскрывая еще не изученные в ходе обучения учащимися или студентами аспекты профессиональной подготовки. Следует отметить, что данный подход также уже давно нашел свое воплощение на практике в советских и российских общеобразовательных школах.

В СССР в школах с углубленным изучением ряда предметов, включая и иностранный язык, а также в России в гимназиях и лицеях на старшей ступени общего образования (профильный уровень) велись и ведутся дисциплины на иностранном языке, направленные на внутрипрофильную специализацию и профессиональную ориентацию. Примерами курсов, направленных на внутрипрофильную специализацию в гуманитарно-филологическом профиле, могут быть: Гид-переводчик [10], Культуроведение / Страноведение страны изучаемого языка [11], Литература страны изучаемого языка и т.п. В физико-математическом профиле – Физика на иностранном языке, Алгебра на иностранном языке. В естественном профиле – Химия на иностранном языке, Биология на иностранном языке. Примером языкового элективного курса, выполняющего профессионально ориентирующую функцию, может выступать курс «Introduction to Law», разработанный П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [12] для учащихся 10–11-х классов социально-гуманитарного профиля. На основе выделения в рамках направления подготовки «Юриспруденция» трех профилей обучения (гражданско-правового, уголовно-правового и государственно-правового) авторы разработали предметное содержание курса, раскрывающего специфику каждого из профилей обучения. Такое предметное содержание позволит будущим абитуриентам погрузиться в специфику профессии юриста и определиться с выбором конкретного профиля обучения.

Однако, к сожалению, приходится заметить, что в большинстве российских вузов, пожалуй, за исключением ведущих вузов страны, ввиду достаточно низкого уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических направлений подготовки преподавание профильных дисциплин на иностранном языке, когда язык выступает исключительно средством обучения, ведется преимущественно на языковых направлениях подготовки.

Предметно-языковое интегрированное обучение. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. параллельно с обучением иностранному языку для специальных целей начинает выделяться новый самостоятельный подход – «Предметно-языковое интегрированное обучение». Однозначно невозможно утверждать, зародился ли этот подход независимо или же путем «отпочкования» от «иностранного языка для специальных целей». Очевидно одно, что по своему дидактическому наполнению предметно-языковое интегрированное обучение значительно шире, чем обучение иностранному языку для специальных целей, и может использоваться в значительно большем перечне контекстов. Термин «предметно-языковое интегрированное обучение» принадлежит финскому ученому Дэвиду Маршу (David Marsh), который дал следующее определение предлагаемому подходу: «Предметно-языковое интегрированное обучение происходит, когда профессиональную учебную дисциплину или ее часть преподают на иностранном языке одновременно с двумя целями: а) овладением предметной областью и б) овладением иностранным языком» [13] (перевод наш. – П.С.).

К основным положениям данного подхода относятся следующие:

- обучающиеся изучают предметное содержание (социокультурное или профессиональное) на иностранном языке;
- иностранный язык выступает средством овладения предметного (социокультурного или профессионального) компонента;
- иностранный язык выступает целью обучения;
- обучение иностранному языку интегрировано с обучением предметному (социокультурному или профессиональному) компоненту;
- развернутость речевого высказывания важнее, чем языковая корректность речи;
- достижение результатов возможно после 5–7 лет.

В настоящее время отечественная методология и методика предметно-языкового интегрированного обучения находятся на стадии становления. Тем не менее можно констатировать наличие ряда исследований, в которых авторы разрабатывали собственные модели реализации данного подхода.

Одним из первых российских вузов, в котором системно решался вопрос преподавания иностранного языка для профессионального общения, был Томский политехнический университет [14]. В нем ученые разработали свою модель реализации предметно-языкового интегрированного обучения на основе тандем-метода, когда преподавание дисциплины «Профессиональный иностранный язык» велось одновременно двумя преподавателями: преподавателем иностранного языка и преподавателем профилирующей кафедры. Предметное содержание дисциплины «Профессиональный иностранный язык» отражало предметное содержание нескольких профильных дисциплин в формате модулей.

К моменту изучения данного курса студенты уже овладели большей частью материала на родном языке. В среднем курс «Профессиональный иностранный язык» включал 5–6 модулей. Количество преподавателей профильных дисциплин, привлекаемых к преподаванию курсов, варьировалось в соответствии с количеством модулей. Для обеспечения высокого качества преподавания данной дисциплины в университете была внедрена система повышения квалификации преподавателей. Преподаватели профилирующих кафедр углубленно изучали иностранный язык, после чего сдавали экзамен на уровень владения иностранным языком. Преподаватели иностранного языка оформлялись на стажировку на профилирующие кафедры сроком на два и более семестров, после чего выполняли и защищали выпускные аттестационные работы. Нередко эти выпускные работы являлись основой для написания учебных пособий по профессиональному иностранному языку для студентов конкретных технических направлений подготовки.

Впоследствии модель преподавательских тандемов была использована в исследованиях другими авторами. В своих работах П.В. Сысоев и О.О. Амерханова [15, 16] разработали методику обучения аспирантов направления подготовки «Экономика» иноязычному письменному научному дискурсу. Тандем-метод (преподавательский тандем) позволил авторам выделить одновременно две составляющие содержания обучения: лингвистическую (структурная организация письменной научной работы, соответствие каждого структурного компонента его задачам, использование языковых средств достижения когезии и когерентности научного текста, использование профессиональной лексики и грамматических конструкций) и профильную в научной сфере (обоснование актуальности научной работы, достаточный объем использования в научной работе профессиональных источников, логичность в изложении данных, фактов и сведений, решение проблемы научного исследования и обоснованность основных выводов). Ученые прописали функции каждого из преподавателей, работающих в тандеме: преподавателя иностранного языка и преподавателя профильной специальности. Проведенный эксперимент на базе Российской академии государственной службы при Президенте РФ и Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина доказал, что в тех условиях, когда преподаватель иностранного языка владеет непосредственно иностранным языком, профессиональной лексикой и методикой преподавания иностранного языка, но не является компетентным в профильной специальности, а преподаватель профильной специальности обладает профессиональной компетенцией в своей сфере и владеет иностранным языком на уровне B1/B2, именно преподавательский тандем позволяет реализовывать модель предметно-языкового интегрированного обучения. Преподаватель иностранного языка обучает лингвистической со-

ставляющей и оценивает ее, а преподаватель профильной специальности – предметному содержанию и смыслу иноязычных высказываний студентов и оценивает их.

Среди докторских диссертационных исследований последних лет достойны особого внимания работы Л.Л. Салеховой [17] и Э.Г. Крылова [18], в которых авторы предлагали свое видение реализации предметно-языкового интегрированного обучения.

В частности, Л.Л. Салехова [17] разработала концепцию билингвального обучения математике в педагогическом вузе средствами родного и иностранного языков. Уникальность концепции заключается в том, что автору удалось описать содержание и доказать состоятельность конструкта билингвальной (предметной) компетенции учителя математики, включающей предметную (математический профиль), специальную языковую (коммуникативная компетенция на родном языке), иноязычную коммуникативную (в социально-бытовой сфере и сфере профессионального общения), общепедагогическую (методику преподавания математики на родном и иностранном языках), межкультурную (способность осуществлять взаимодействие с представителями разных стран и культур) компетенции. Таким образом, данная работа является одним из первых исследований, где поднимается вопрос о требованиях к подготовке преподавателей, работающих в рамках предметно-языкового интегрированного обучения. В рамках концепции Л.Л. Салеховой преподавание ведется специалистом профильной специальности – математиком, владеющим иностранным языком и обладающим перечисленным набором компетенций для достижения двойной цели – обучения иностранному языку и профильной специальности. В рамках такого билингвального обучения происходит интегрированное формирование компетенций обучающихся в предметной области и в области владения иностранным языком для профессионального общения.

К основным принципам билингвального обучения Л.Л. Салехова относит: а) принцип направленности билингвального обучения на овладение математикой; б) принцип использования двух языков – родного и иностранного – как способа познания, самопознания и саморазвития в процессе освоения предметного математического знания; в) принцип единства мыслительной (математической) и речевой деятельности на иностранном языке; г) принцип опоры на родной и иностранный язык; д) принцип рационального ограничения и коммуникативной достаточности; е) принцип междисциплинарной взаимосвязанности и взаимообусловленности; ж) принцип интегрируемости билингвального обучения математике в общую структуру и содержание педагогического образования; з) принцип оптимальности; и) принцип постепенного качественного усложнения содержания (дублирование ма-

териала на иностранном языке, далее обучение носит аддитивный характер, и два языка используются на паритетной основе); к) принцип фундирования базового школьного математического знания; л) принцип мотивации [17. С. 28].

Анализируя данный перечень принципов, хотелось бы акцентировать внимание на трех моментах. Во-первых, Л.Л. Салехова сразу обозначает целевой вектор образовательной деятельности – формирование предметной компетенции и межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции.

Во-вторых, автор справедливо утверждает о необходимости междисциплинарного взаимодействия и взаимообусловленности. Это позволит выстроить систему билингвальной профессиональной подготовки студентов, когда обучение иностранному языку будет интегрировано в обучение предметному содержанию, а предметное содержание билингвальных курсов будет находиться в полном согласовании с рядом других профессиональных дисциплин, читаемых на родном языке.

В-третьих, Л.Л. Салехова одной из первых подняла вопрос о предметном содержании билингвальных курсов, обозначив, что отбор предметного содержания осуществляется не хаотично, а по одному из трех вариантов (а) дублирование ранее изученного материала на иностранном языке; б) обучение носит аддитивный характер; в) два языка используются на паритетной основе).

Реализация данных принципов позволит студентам в процессе обучения математическим дисциплинам на иностранном языке концентрировать свое внимание и на языковой форме, и на предметном содержании.

Широкую известность получило исследование Э.Г. Крылова [18], посвященное разработке модели интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. На основе анализа профессиональной деятельности инженерных работников ученый предложил содержание двух блоков компетенций, формируемых у обучающихся в ходе билингвального обучения: лингвистический и профессиональный. Полноценное формирование билингвальной компетенции, по мысли автора, возможно исключительно при интеграции, на основе которой должно происходить взаимосвязанное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам. При этом интеграцию Э.Г. Крылов рассматривает как в *целевом* направлении (внутриличностная и межличностная интеграция), так и в *содержательно-организационном* (межпредметная и внутриспредметная интеграция).

К основным принципам билингвального обучения автор относит следующие: «а) интегративности в целевом и содержательно-организационном направлениях на всех этапах; б) гармоничного разви-

тия когнитивной и коммуникативной сфер обучаемых; в) проблемности при организации учебной деятельности; г) ориентированности на нужды обучаемых; д) активности обучаемых, развития динамической системы мотивации обучаемых к учебной и профессиональной деятельности; е) опоры на двуязычные лексиконы, терминологические словари дисциплины тезаурусного типа; ж) контекстной и проблемной ориентированности при отборе лексико-грамматического материала» [18. С. 19].

Необходимо отметить, что ключевым элементом организации билингвального обучения выступает интеграция в различных формах ее проявления. Иностранный язык для профессионального общения как дисциплина должна встраиваться в систему профессиональной подготовки специалистов разных направлений и быть направлена на дальнейшее формирование ряда профессиональных компетенций. Кроме того, важно отметить, что автор обращает внимание на когнитивную составляющую учебного процесса, когда посредством билингвального обучения происходит профессиональное развитие студентов, овладение профессией, формирование профессиональных компетенций.

Среди организационно-педагогических условий успешной реализации модели билингвального образования автор выделяет «однородность учебных групп по уровню владения иностранным языком» [Там же]. С этим условием трудно спорить, ибо методика обучения иностранным языкам строится по уровням владения языком. Вместе с тем данное условие вступит в методическое противоречие с другим критерием разделения студентов на группы – по профилю подготовки в рамках направления подготовки, о чем говорят в своих работах В.В. Завьялов и П.В. Сысоев [19, 20]. В большинстве вузов разделение студентов на группы осуществляется не по уровню владения иностранным языком, а по профилю обучения.

Появление работ, в которых учеными предлагаются модели предметно-языкового интегрированного обучения, стимулировало исследования, посвященные многим аспектам реализации данного подхода на практике. В частности, предметом исследования в работах многих авторов стало выступать *предметное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения*. Как справедливо утверждает Д. Койл (2015), содержательный компонент является *системообразующим* при интегрированном предметно-языковом обучении. Особую актуальность данный вопрос приобретает в тех случаях, когда в рамках одного направления подготовки выделяется несколько отдельных профилей. В своих работах П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [19, 20], отталкиваясь от тезиса о том, что иностранный язык в вузах направлен на внутривузовскую специализацию, утверждают, что предметное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения наряду с инвариантным компонентом, характерным для всех

профилей обучения, должен обязательно включать и вариативный компонент, отражающий специфику будущей профессиональной деятельности выпускников конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки. За последние годы учеными российских вузов были проведены исследования по разработке предметного содержания обучения иностранному языку для профессионального общения (с учетом профилей обучения) студентов направлений подготовки «Юриспруденция» [4, 19, 20], «Экономика» [21], «Садоводство» [2], «Агрохимия и агропочвоведение» [22], студентов вузов музыкального профиля: «Музыкально-инструментальное искусство», «Вокальное искусство», «Искусство народного пения» [23]. Очевидно, методистам еще предстоит продолжить работу в данном направлении.

Результаты

Анализ данных трех подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения, а также ряда научных трудов по данной проблематике, на мой взгляд, может свидетельствовать о следующем.

Во-первых, безусловно, вопросы интеграции предметного содержания в обучении иностранному языку представляются весьма актуальными и предметно-языковое интегрированное обучение выступает подходом, который создает самые оптимальные возможности для овладения иностранным языком для профессионального общения на современном этапе. Иностранный язык для специальных целей ввиду ограниченности лингводидактических задач не в состоянии в полной мере удовлетворить интересы и потребности обучающихся в овладении иностранным языком для профессионального общения. Обучение профильным дисциплинам на иностранном языке ввиду массового низкого уровня владения иностранным языком учащимися и студентами не сможет быть широко и полностью реализовано.

Во-вторых, для советской и российской средней общеобразовательной школы идея предметно-языкового интегрированного обучения не является новой и инновационной. В период СССР в стране выпускались учебники по иностранному языку, в которых предметный (культурный) компонент, отражающий социально-бытовую и социально-культурную сферы общения, был интегрирован в обучение видам речевой деятельности. Безусловно, в тот исторический период предметное содержание носило идеологическую направленность, а информация о культуре стран родного и изучаемого языков была представлена несистемно и фрагментарно. Однако в советской методике обучения иностранным языкам первые шаги по интеграции предметного и речевого содержания обучения уже были сделаны. Разработка В.В. Сафоновой теоретических основ социокультурного подхода к обучению иностран-

ным языкам [24, 25] и широкое внедрение данного подхода на практике способствовали появлению целого ряда учебно-методических комплексов по иностранному языку, по которым у учащихся системно, методично и взаимосвязано развивались все аспекты иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистический, речевой, социокультурный, компенсаторный, учебно-познавательный) (авторские коллективы под руководством профессоров В.В. Сафоновой, И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассова, В.П. Кузовлева, Н.П. Каменецкой и др.). Социокультурный подход был обозначен в ГОС и ФГОС ООО в качестве одного из основополагающих методологических подходов к обучению иностранному языку в средней общеобразовательной школе. Менее радужно дело обстояло и обстоит с отечественными вузовскими программами и учебниками / учебными пособиями по иностранному языку для профессионального общения студентов неязыковых направлений подготовки. Это обусловлено сложностями, прежде всего, в отборе предметного содержания обучения и разработке деятельностной составляющей содержания иноязычного профессионально ориентированного образования.

В-третьих, ключевым элементом при реализации предметно-языкового интегрированного обучения выступает **интеграция**. Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина [9] справедливо утверждают, что в основе реализации предметно-языкового интегрированного обучения должен лежать принцип опоры на межпредметные связи, что полностью соотносится с положениями компетентностного подхода к образованию. В своем исследовании Э.Г. Крылов [18] выделяет два типа интеграции в содержательно-организационной сфере: *внутрипредметную* и *межпредметную*. *Внутрипредметная* интеграция направлена на овладение предметной областью посредством обучения аспектам языка (лексике и грамматике) и видам речевой деятельности, и, наоборот, овладение видами речевой деятельности происходит на материале, отражающем сферу профессиональной деятельности. В этом случае обучающиеся овладевают и иностранным языком, и предметной областью. *Межпредметная* интеграция позволяет уйти от предметно-центрированного подхода к отбору содержания, приемов и методов обучения. Центральным компонентом отбора предметного содержания обучения и организационных форм и методов преподавания дисциплин должен быть перечень компетенций, которые должны сформировать обучающиеся к моменту освоения ОПОП. Межпредметная интеграция имеет свои сложности, связанные, прежде всего, с разным набором профессиональных компетенций преподавателей иностранного языка и преподавателей профилирующих специальностей. Стажировки преподавателей иностранного языка на профилирующих кафедрах, прохождение программ повышения квалификации и выполнение аттестацион-

ных работ являются весьма трудоемким делом, реализация которого не всегда будет возможна.

В-четвертых, ученые разделяют мнение Д. Койла [26] относительно того, что системообразующим ядром в рамках предметно-языкового интегрированного обучения должно быть предметное содержание обучения. Это, безусловно, верно. Однако в случаях, когда ставится задача *профессионального развития и формирования профессиональных компетенций*, недостаточно ограничиваться лишь предметным содержанием. Системообразующее ядро, на мой взгляд, должно основываться на **особенностях профессиональной деятельности** выпускников конкретного профиля обучения конкретного направления подготовки и включать две составляющие: *знаниевую и деятельностьную*. Как уже отмечалось ранее, наличие знаниевого компонента, или предметно-тематического контента, получило отражение в работах отечественных и зарубежных методистов. Ученые признают, что предметное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения должно отражать специфику будущей профессиональной деятельности выпускников ОПОП [3, 9, 19, 20, 27]. Вне поля зрения методистов осталась деятельностьная составляющая содержания обучения. В процессе реализации предметно-языкового интегрированного обучения студенты также должны овладеть деятельностью составляющей своей будущей профессии. В этой связи *методической доминантой обучения должна быть система языковых профессионально ориентированных коммуникативных заданий, в ходе выполнения которых студенты смогут выполнять те же когнитивные, коммуникативные и прагматические функции, которые они будут выполнять на реальной работе по специальности* по окончании обучения. Так, в зависимости от специфики профессиональной деятельности для студентов одних направлений подготовки это будут кейсы и ролевые игры, для студентов других направлений подготовки – задания на составление договоров, заполнение анкет и т.п.

Например, деятельностьная составляющая содержания обучения студентов направления подготовки «Юриспруденция» уголовно-правового профиля будет включать обучение составлению протоколов задержания лиц, совершивших административное правонарушение, обучение общению с лицами, имеющими статус подозреваемого, обвиняемого, потерпевшего, свидетеля и прочее. Студенты же государственно-правового профиля должны более углубленно заниматься обучением работы с документами, которые часто используются в области взаимодействия государственных структур с физическими или юридическими лицами (например, работа с земельным кадастром, разъяснение документов Минюста и т.п.), также это может быть обучение работе с гражданами по их обращениям в какой-либо сфере. Студенты

гражданско-правового профиля должны обучаться составлению различного рода договоров (купли-продажи, аренды, подряда и пр.) и работать с гражданами по вопросам, связанным с личными имущественными и связанными с ними личными и неимущественными общественными отношениями.

Проблемные зоны выбора подходов

Безусловно, на современном этапе при действующих требованиях к освоению ОПОП иностранный язык для специальных целей не отвечает в полной мере поставленным задачам. На основе данного подхода невозможно в полном объеме подготовить студентов к иноязычному профессиональному общению. Преподавание профильных дисциплин на иностранном языке требует сформированности у студентов к моменту обучения билингвальной коммуникативной компетенции, что в большинстве случаев является нереальным условием. Именно поэтому предметно-языковое интегрированного обучение как подход создает оптимальные условия для подготовки студентов нелингвистических направлений подготовки к иноязычному профессиональному общению. Вместе с тем для эффективности разработки моделей обучения в рамках данного подхода необходимо обозначить ряд проблемных зон, которые не позволяют в полном объеме и повсеместно реализовывать предметно-языковое интегрированное обучение в вузах.

1. Отсутствие мотивации студентов изучать иностранный язык на основе предметно-языкового интегрированного обучения. Основная причина, на мой взгляд, кроется в невидении студентами возможностей использовать иностранный язык как средство образования, самообразования и профессионального общения, а также в значительно низком уровне владения студентами иностранным языком по окончании средней общеобразовательной школы. По объективным причинам не все студенты и студенты не всех направлений подготовки будут в равной степени использовать иностранный язык для профессионального общения. Это может быть связано как с направлением подготовки, так и с местом обучения / проживания обучающихся. Кроме того, поступая в университет с уровнем владения иностранным языком A1 или A2, что является распространенным явлением в региональных вузах, студенты не смогут выполнять задания и овладевать профессионально ориентированным материалом, рассчитанным на уровень B2 и выше.

2. Отсутствие мотивации у преподавателя иностранного языка обучать на основе предметно-языкового интегрированного обучения. По объективным причинам реализация предметно-языкового интегрированного обучения требует от преподавателя значительно больших временных и интеллектуальных усилий и дополнительных компетен-

ций, чем при обучении иностранному языку для специальных целей. Кроме того, достаточно большой объем аудиторной нагрузки преподавателей, особенно в региональных вузах, ставит под сомнение реальность перехода на новый подход предметно-языкового интегрированного обучения.

3. Сложности в отборе предметного содержания обучения преподавателем иностранного языка. По объективным причинам преподаватель иностранного языка не в состоянии самостоятельно осуществить отбор предметного содержания обучения иностранному языку для профессионального общения. Особенно в тех случаях, когда один преподаватель обучает иностранному языку студентов разных направлений подготовки и профилей. Контакты с представителями профилирующих кафедр не всегда будут своевременными и продуктивными.

4. Сложности в отборе заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного направления подготовки или профиля обучения. Равно как и в предыдущем случае, преподаватель иностранного языка не может знать специфику профессиональной деятельности выпускников ОПОП тех лингвистических направлений подготовки, на которых работает. Поэтому он далеко не всегда сможет самостоятельно разработать комплекс коммуникативных заданий профессиональной направленности. Ключевым фактором в решении поставленной задачи по отбору содержания обучения будет являться тесный контакт с преподавателями профилирующих кафедр.

5. Разный уровень владения студентами иностранным языком. Как показывает опыт, на лингвистические направления подготовки поступают студенты с разным уровнем владения иностранным языком. В большинстве вузов в основе разделения студентов на группы и подгруппы лежит не уровень владения иностранным языком, что было бы первостепенным с позиции иноязычного образования, а выбор профиля обучения, что первостепенно для профессиональной подготовки студентов, так как первоначально профиль обучения определяет сферу будущей профессиональной деятельности выпускников ОПОП и одновременно ограничивает ее. В идеале – это разделение студентов на группы одновременно и по уровню владения иностранным языком, и по профилю обучения.

6. Отсутствие учебной литературы по многим направлениям подготовки, разработанной для предметно-языкового интегрированного обучения. В настоящее время рынок учебной литературы по иностранному языку для профессионального общения наполнен пособиями, в основе разработки которых лежит «Иностранный язык для специальных целей». Они построены на основе коммуникативной методики,

и профессиональный компонент интегрирован в обучение видам речевой деятельности. В процессе обучения студенты овладевают профессиональной лексикой в коммуникативных ситуациях общения. Вместе с тем основной целью обучения и предметом оценки качества овладения материалом выступает исключительно иностранный язык (аспекты языка и виды речевой деятельности). Овладение предметным содержанием и тем более профессиональными видами деятельности средствами иностранного языка, а также контроль и оценка уровня овладения студентами профессиональным материалом и сформированности профессиональных компетенций останутся за рамками обучения. Очевидно, ввиду сложности отбора содержания обучения в рамках предметно-языкового интегрированного обучения написание таких учебников и учебных пособий должно вестись авторскими коллективами преподавателей иностранного языка и профилирующих кафедр, а пособия должны наряду с двумя компетенциями, отражающими иноязычное образование, формировать ряд других профессиональных компетенций студентов. В этом случае иностранный язык будет одновременно и целью обучения, и средством овладения профильной специальностью. В российской практике есть малочисленный опыт разработки таких экспериментальных учебных пособий авторскими коллективами из Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Национального исследовательского Томского государственного университета, Национального исследовательского Томского политехнического университета, Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова, Казанского федерального университета и некоторых других вузов. Однако данный вопрос пока еще не нашел системного решения.

7. Отсутствие преемственности в содержании обучения. Анализ программ по дисциплине «Иностранный язык для профессионального общения» ряда вузов страны свидетельствует об отсутствии преемственности в содержании обучения между дисциплиной «Иностранный язык для профессионального общения» и профильными дисциплинами. В большинстве случаев на предмете «Иностранный язык для профессионального общения» студенты изучают язык на материале, который им давно известен и на котором, к сожалению, не происходит их дальнейшего профессионального развития. В то время как предметное содержание дисциплины могло если работать не на опережение, то значительно дополнять и обогащать профессиональную практику студентов. Именно об этом предупреждала Л.Л. Салехова [17], выделяя три уровня реализации модели билингвального обучения (дублирующий, аддитивный и паритетный). При этом выбор в пользу одного из уровней или вариантов отбора предметного содержания должен быть не спонтанным, а аргументированным и отражать методическую преемственность.

8. Требования к компетенции «идеального» преподавателя курса «Иностранный язык для профессионального общения» на основе предметно-языкового интегрированного обучения. В одном из своих исследований П.В. Сысоев и О.О. Амерханова [15, 16], описывая реализацию тандем-метода в предметно-языковом интегрированном обучении аспирантов направления подготовки «Экономика», поднимали вопрос о требованиях к компетенции двух преподавателей, работающих в тандеме: преподавателя иностранного языка и преподавателя профильной специальности. Объединяя эти требования в едином «идеальном» преподавателе, который может вести курс «Иностранный язык для профессионального общения» на основе предметно-языкового интегрированного обучения, обозначим требования к его компетенции:

– *владение компетенцией в области профильной специальности.* Идеально – это степень бакалавра в профильной специальности. В этом случае преподаватель будет сам обладать всеми необходимыми профессиональными компетенциями, которые должны формироваться в том числе посредством дисциплины «Иностранный язык для профессионального общения», и, только обладая данными профессиональными компетенциями, преподаватель сможет организовывать, контролировать и оценивать предметное содержание иноязычного профессионального устного и письменного высказывания студентов;

– *владение иноязычной коммуникативной компетенцией.* Преподаватель должен владеть иностранным языком на уровне C1 и выше, а также владеть иностранным языком в сфере профессиональной деятельности студентов – это требования к степени магистра направления подготовки «Лингвистика» («Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»);

– *владение методикой обучения иностранному языку в вузе* (аспектам языка и видам речевой деятельности). Так как иностранный язык выступает одной из целей обучения, это также требования к степени магистра направления подготовки «Лингвистика» («Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»);

– *владение методикой обучения профильной специальности,* учитывая, что каждая специальность имеет свои особенности, обучение которым требует необходимых знаний и умений.

Безусловно, для большинства вузов это пока еще невыполнимые условия, однако это требования к квалификации преподавателей дисциплины «Иностранный язык для профессионального общения», которые создают самые благоприятные условия для полноценного преподавания дисциплины с целью системного формирования профессиональных компетенций студентов.

Заключение

В данной работе были обсуждены дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильной специальности студентов нелингвистических направлений подготовки в России. Была обоснована актуальность анализа лингводидактического потенциала предметно-языкового интегрированного обучения; описан генезис подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения, определены и описаны проблемные зоны выбора подходов к обучению. Среди таких проблемных зон были рассмотрены следующие: отсутствие мотивации студентов изучать иностранный язык на основе предметно-языкового интегрированного обучения; отсутствие мотивации у преподавателя обучать иностранному языку на основе данного подхода; сложности в отборе предметного содержания обучения преподавателем иностранного языка; сложности в отборе заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного направления подготовки и профиля обучения; разный уровень владения студентами иностранным языком; отсутствие учебной литературы, разработанной на основе предметно-языкового интегрированного обучения; отсутствие преемственности в содержании обучения между иностранным языком для профессионального общения и профильными дисциплинами; требования к компетенции преподавателя, читающего курс «Иностранный язык для профессионального общения» на основе предметно-языкового интегрированного обучения. В работе подробно рассмотрены данные проблемные зоны предметно-языкового интегрированного обучения.

Литература

1. **Федеральный** государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Юриспруденция» (уровень бакалавриата). М., 2016.
2. **Соломатина А.Г.** Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. № 173. С. 49–57.
3. **Халыпина Л.П.** Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 20. С. 46–52.
4. **Завьялов В.В.** Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 177. С. 30–38.
5. **Ляховицкий М.В.** Методика преподавания иностранных языков. М. : Высш. шк., 1981. 159 с.
6. **Huntinson T., Waters A.** English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.
7. **Поляков О.Г.** Английский язык для специальных целей. М. : Тезаурус, 2003. 188 с.

8. **Серова Т.С.** Информация, информированность, инновации в образовании и науке: Избранное о теории профессионально-ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе. Пермь : Изд-во Перм. нац.-исслед. политехн. ун-та, 2015. 442 с.
9. **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.
10. **Соловова Е.Н.** Гид-переводчик: Элективный курс по английскому языку 10–11 класс. М. : Астрель, 2007.
11. **Сафонова В.В., Сысоев П.В.** Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7–16.
12. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Элективный языковой курс «Introduction to Law» в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10–18.
13. **Marsh D.** Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
14. **Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С.** Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование : сб. науч. тр. IV Междунар. науч.-практ. конф. Томск : Том. политехн. ун-т, 2006. С. 3–9.
15. **Сысоев П.В., Амерханова О.О.** Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 149–169.
16. **Сысоев П.В., Амерханова О.О.** Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276–288.
17. **Салехова Л.Л.** Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с.
18. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
19. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308–326.
20. **Sysoyev P.V., Zavyalov V.V.** Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Т. 907. С. 237–244.
21. **Амерханова О.О.** Интегрированное предметно-языковое обучение иностранному языку студентов на основе тандем-метода // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 12-3. С. 28–30.
22. **Капраничкова К.В.** Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 176. С. 46–55.
23. **Максаев А.А.** Проектирование предметного содержания учебных программ по иностранному языку для студентов вузов музыкального профиля // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 24, № 179. С. 58–68.
24. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высш. шк.: Амскортинтернэшнл, 1991.
25. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.

26. *Coyle D.* Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education / eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. 2015. Vol. 7. P. 235–258.
27. *Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134.

Сведения об авторе:

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия), профессор кафедры иностранных языков, Институт международного образования Московского педагогического государственного университета (Москва, Россия).
E-mail: psysoyev@yandex.ru

Поступила в редакцию 21 ноября 2019 г.

CONTROVERSIAL ISSUES OF THE INTRODUCTION OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION IN RUSSIA

Sysoyev P.V., D.Sc. (Education), Professor and Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia); Professor at the Foreign Languages Department, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Abstract. Recently, scholars working in the field of teaching foreign languages in non-linguistic universities have paid greater attention to content and language integrated learning (CLIL). This approach, originating in Western methods in the 1980s, only now has begun to slowly spread in Russian universities. Its distinctive feature is the fact that a foreign language is both the goal of training and a means of mastering professional competencies. However, despite its language teaching potential, putting this approach into practice at Russian universities causes a number of difficulties. In this work, the author a) substantiates the relevance of the analysis of the language teaching potential of CLIL; b) describes the genesis of approaches to teaching a foreign language for professional communication (1) a foreign language for specific purposes; 2) bilingual education; 3) content and language integrated learning); c) defines and describes the problem areas of the selection of approaches to learning. The latter include: lack of motivation for students to learn a foreign language on the basis of CLIL; lack of motivation for the teacher to teach a foreign language on the basis of this approach; difficulties in selecting the subject matter of training a foreign language teacher; difficulties in selecting tasks that reflect the specifics of the students' future professional activity in a particular area of training and the profile of training; different levels of students' foreign language communicative competence; lack of textbooks developed on the basis of CLIL; lack of continuity in the content of training between a foreign language for professional communication and relevant disciplines; requirements for the competence of a teacher for the course "Foreign language for professional communication" based on CLIL. The paper describes in detail these problem areas of content and language integrated learning.

Keywords: content and language integrated learning; language for specific purposes; bilingual education; language in a university.

References

1. FGOS VO po napravleniju podgotovki "Yurisprudentsiya" (stepen' bakalavra) [Federal State Educational Standard for Higher Education Law Major (Bachelor's Degree)] (2016). Moscow.

2. Solomatina A.G. (2018) Obucheniye inostrannomu yazyku dlya professionalnykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze [Teaching a foreign language for professional purposes on the basis of the model of integrated subject-language education in an agricultural university] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 173. pp. 49-57.
3. Khalyapina L.P. (2017) Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL [Modern tendencies in teaching a foreign language using CLIL approach] // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 20. pp. 46-52.
4. Zavyalov V.V. (2018) Osobennosti otbora predmetnoy storony soderzhaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of the selection of the subject side of the content of teaching English to students of the field of study "Law"] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 177. pp. 30-38.
5. Lyakhovitsky M.V. (1981) Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov [Methods of teaching foreign languages]. Moscow : Vysshaya Shkola.
6. Hutchinson T., Waters A. (1987) English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press.
7. Polyakov O.G. (2003) Angliyskiy yazyk dlya spetsialnykh tseley [English for Specific Purposes]. Moscow : Tesaurus.
8. Serova T.S. (2015) Informatsiya, informirovannost, innovatsii v obrazovanii i nauke: Izbrannoye o teorii professionalno-orientirovannogo chteniya i metodike obucheniya emu v vysshey shkole [Information, Awareness, Innovations in Education and Science: Selected on the Theory of Professionally Oriented Reading and the Methods of Teaching It at Higher School]. Perm : Perm National Research Polytechnic University Press.
9. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-yazykovoye integrirovannoye obucheniye (CLIL) kak metodologicheskaya aktualizatsiya mezhpredmetnykh svyazey v tekhnicheskoy shkole [Content-language integrated learning as a methodological actualization of interdisciplinary links in a technical university] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 173. pp. 29-42.
10. Solovova E.N. (2007) Gid-perevodchik: Elektivnyy kurs po angliyskomu yazyku 10-11 klass [Guide-Interpreter: Elective English Course for 10-11 grade students]. Moscow : Astrel.
11. Safonova V.V., Sysoyev P.V. (2005) Elektivnyy kurs po kulturovedeniyu SSHa v sisteme profilnogo obucheniya angliyskomu yazyku [The American Cultural Studies course in the system of specialized English language training] // Inostrannyye yazyki v shkole. 2. C. 7-16.
12. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2018) Elektivnyy yazykovoy kurs «Introduction to Law» v sisteme professionalno oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v starshikh klassakh [Elective language course "Introduction to Law" in the system of professionally oriented teaching of a foreign language in high school] // Inostrannyye yazyki v shkole. 7. pp. 10-18.
13. Marsh D. (1994) Bilingual education and content and language integrated learning. Paris : International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
14. Chuchalin A.I., Veledinskaya S.B., Royz Sh.S. (2006) Organizatsiya sovmestnoy raboty prepodavateley universiteta po obucheniyu studentov professionalnomu inostrannomu yazyku [Organization of joint work of university teachers to teach students a professional foreign language] // Prikladnaya filologiya i inzhenernoye obrazovaniye: sbornik nauchnykh trudov IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Tomsk : Tomsk Polytechnic University. Pp. 3-9.
15. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. (2016) Obucheniye pismennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching graduate students research discourse via

- Tandem-method] // *YAZYK I KULTURA-LANGUAGE AND CULTURE*. 36. pp. 149-169.
16. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. (2017) Vliyanie tandem-metoda na ovladenie aspirantami inoyazychnym pismennym nauchnym diskursom [Influence of the tandem-method on mastering post-graduate students in writing scientific discourse] // *YAZYK I KULTURA-LANGUAGE AND CULTURE*. 40. P. 276-288.
 17. Salekhova L.L. (2008) Didakticheskaya model bilingvalnogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. Nauk [The didactic model of bilingual teaching mathematics in higher pedagogical school: author. dis. ... Dr. ped. of sciences]. Kazan.
 18. Krylov E.G. (2016) Integrativnoye bilingvalnoye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzovskoy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. [Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university: Doctoral Dissertation]. Ekaterinburg.
 19. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2018) Obucheniye inoyazychnomu pismennomu yuridicheskoy diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign language written legal discourse to law students] // *YAZYK I KULTURA-LANGUAGE AND CULTURE*. 41. pp. 308-326.
 20. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2019) Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 907. pp. 237-244.
 21. Amerkhanova O.O. (2018) Integrirovannoye predmetno-yazykovoye obucheniye inostrannomu yazyku studentov na osnove tandem-metoda [Integrated content-language teaching of a foreign language for students based on the tandem method] // *Sovremennaya nauka: aktualnyye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 12-3. pp. 28-30.
 22. Kapranchikova K.V. (2018) Osobennosti otbora predmetnogo soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuzovskoy shkole [Features of the selection of the subject content of teaching a foreign language in an agricultural university] // *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 176. pp. 46-55.
 23. Maksaev A.A. (2018) Proyektirovaniye predmetnogo soderzhaniya uchebnykh programm po inostrannomu yazyku dlya studentov vuzov muzykalnogo profilya [Designing the content of curricula in a foreign language for students of musical universities] // *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 179. pp. 58-68.
 24. Safonova V.V. (1991) Sotsiokulturnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam [Sociocultural approach to teaching foreign languages]. Moscow: Vysshaya Shkola.
 25. Safonova V.V. (1996) Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kultur i tsivilizatsiy [Learning languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh : Istoki.
 26. Coyle D. (2015) Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // *International Perspectives on Inclusive Education* /eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. Vol. 7. Pp. 235-258.
 27. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of a foreign language and professional courses in foreign and Russian language didactics] // *YAZYK I KULTURA-LANGUAGE AND CULTURE*. 39. pp. 116-134.

Received 21 November 2019