

ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

SUBJECT-INTEGRATED LEARNING AS AN IMPLEMENTATION OF INTEGRATED APPROACH IN PEDAGOGICS

T. Guseva

Summary: The article examines the use of an integrated approach in learning. One of the variants of an integrated approach to organizing the educational process is subject-integrated learning, which has been implemented in the CLIL methodology. The features of bilingualism as a phenomenon underlying CLIL are also considered.

Keywords: bilingualism, integrated learning, foreign language, native language, coactivation, foreign language skills, learning process.

Гусева Татьяна Константиновна

кандидат педагогических наук, доцент, Южный
федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)
tkguseva@sfedu.ru

Аннотация: В статье рассматривается использование интегрального подхода в обучении. Одним из вариантов интегрального подхода к организации учебного процесса является предметно-интегрированное обучение, получившее свою реализацию в методике CLIL. Рассматриваются также особенности билингвизма, как явления, лежащего в основе CLIL.

Ключевые слова: билингвизм, интегрированное обучение, иностранный язык, родной язык, коактивация, иноязычные умения, процесс обучения.

Одним из актуальных современных подходов в науке является интегральный подход, благодаря которому мы говорим об интеграции и интеграционных процессах. Эти особенности современной науки, где главными принципами научного исследования становятся интеграция, синергетика и человеческое измерение, помогают понять закономерности и перспективы развития современного образования как одной из систем воспроизводства человеческой цивилизации в целом.

Прошедшее столетие и начало нового века характеризуется стремительным ростом количества информации, соответствующим быстрым развитием фундаментальных, гуманитарных и точных наук. Все труднее становится охватить необозримое множество фактов, получаемых наукой и трансформируемых в знания. Еще в прошлом веке русский физиолог И. Сеченов говорил о том, что понять Человека можно лишь через триединство плоти, духа и природы, и видел будущее науки на пути объединения этих трех начал. Подобную мысль в свое время высказывал и К. Маркс в своем предвидении того, что в будущем все науки о природе и обществе должны будут слиться в науку о Человеке.

В данном контексте кратко напомним о главной прогностической цели современного образования – о подготовке специалистов, способных к проективной детерминации будущего, о возвращении интеллектуальной элиты страны, о формировании творческой личности, целостно воспринимающий мир, способной активно влиять на процессы, происходящие в социальной и профессиональной сферах.

Современное развитие образования как системы создания образов, адекватных реальности Мира, должно реализовываться через системные знания, необходимые для выработки целостного, системного мышления. Эти знания могут быть получены на основе интеграции гуманитарных, фундаментальных и технических наук и должны быть ориентированы на мировой уровень развития науки.

Такой подход предполагает, прежде всего, многомерность и единство образования, одновременное функционирование трех его компонентов: обучения, воспитания, творческого развития личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Современное образование нуждается в разработке новой методологии, глобальной теории, в которой объектом исследования становятся все звенья образовательной системы в их взаимодействии с обществом и человеком. Комиссией ЮНЕСКО по образованию введен термин «эдукалогия», под которым подразумевается методология образования – наука о принципах формирования образованного человека и определения фундаментального знания как части общечеловеческой культуры, с одной стороны, и являющаяся основой для профессиональной подготовки – с другой. В этом определении отчетливо прослеживается неразрывная связь фундаментального, гуманитарного и профессионального знания в образовательном процессе. Различные способы освоения мира (искусство, философия, наука и т.д.) дают возможность многомерного видения проблемы. Именно поэтому сегодня определяющей тенденцией познавательного процесса является интеграция.

Современное образование, основанное на интеграции различных методов и наук, способствует целостному осознанию мира и приросту креативного потенциала личности: коэволюция человека, природы и общества обуславливает нравственные принципы гармонизации их сосуществования, а в среде образования – отход от предметной дифференциации научного знания как средства эффективности обучения и поиск оптимальных путей интеграции знания. Интегрированное обучение все чаще и чаще становится предметом фундаментальных исследований как следствие общего проявления междисциплинарности в современной науке. Говоря об интеграции, мы представляем процесс, где нечто разделенное, состоящее из частей, объединяется и превращается в единое целое. В области педагогики различными деталями таких интеграций могут являться предмет, изучаемый в школе, и иностранный язык, также преподаваемый в рамках школьной программы. Соединив эти две части одного целого, мы получим *предметно-языковое интегрированное обучение*.

Используя междисциплинарную тематику на занятиях по иностранному языку или обучая предмету на иностранном языке, преподаватель реализует интеграцию предметного и языкового обучения, преимуществом которой является использование родного и иностранного языков в едином процессе обучения начальному образованию. Эта идея применяется в широком кругу дисциплин, включая как гуманитарные, так и технические и естественнонаучные предметы.

Интеграция предметного обучения и изучения иностранного языка реализуется сегодня в нескольких направлениях, таких как: *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (Контентно-языковое интегрированное обучение); *Content-based instruction* (Контентно-ориентированное обучение); *English across the curriculum*; *Bilingual education* (Билингвальное обучение).

Одним из самых популярных и самых активно используемых методов на сегодняшний день является CLIL. Несмотря на то, что близкие к методу способы обучения существовали уже долгое время, официально термин *Content and Language Integrated Learning* (интегрированное предметно-языковое обучение) появился лишь в 1994 году, а его основоположником является D. Marsh. Согласно его взгляду на сущность метода, вышеуказанным термином можно называть обучение, происходящее в рамках определенных дисциплин и их тем, изучаемых на иностранном языке или параллельно с ним. В одной из своих работ D. Marsh охарактеризовал CLIL следующим образом: «Контентно-языковое интегрированное обучение (CLIL) относится к любому образовательному контексту с двойной направленностью, в котором дополнительный язык, то есть обычно не первый язык вовлеченных обучающихся, используется в ка-

честве средства преподавания и изучения неязыкового контента. Он имеет двойную направленность – то есть, внимание может быть преимущественно сосредоточено либо на предметном содержании, либо на языке, хотя всегда учитываются и то, и другое» [22, с. 1]. Основным преимуществом вышеуказанного метода сам D. Marsh называет параллельное достижение целей изучения как иностранного языка, так и учебной дисциплины, не выделяя дополнительные часы на отдельное изучение иностранного языка. Такое преимущество достигается путем того, что дисциплина «Иностранный язык» является компонентом учебной программы в качестве дополнения или сам предмет преподается на иностранном языке.

D. Graddol полагает, что реализация методики CLIL позволит значительно повысить уровень владения иностранным языком [2]. Несмотря на это, он также утверждает, что владение им на высоком уровне не является необходимостью для освоения изучаемой дисциплины. Такой подход к пониманию CLIL подвергся критике, учитывая, что D. Graddol в своей работе *English Next* указывает, что работа с CLIL в средней школе опирается на базовые знания, которые обучающиеся получили ещё в начальной школе [2]. Однако, он также рассматривает развитие коммуникативных навыков через владение иностранным языком на высоком уровне, определяя его как базовый навык учащихся [2]. Мы частично разделяем мнение ученого, поскольку также считаем, что для освоения дисциплины обучающимся не обязательно владеть иностранным языком на высоком уровне. Однако, мы не согласны с тем, что для освоения коммуникативных навыков в рамках метода обучающиеся должны владеть высоким уровнем иностранного языка в качестве базового навыка. По нашему мнению, для овладения коммуникативными навыками также, как и для освоения дисциплины, не обязательно первоначально владеть иностранным языком на высоком уровне.

Ph. Ball анализирует CLIL с точки зрения практической выгоды и мотивационной составляющей обучающихся [26]. В своей статье «How do you know if you're practicing CLIL?» («Как понять, что вы используете контентно-языковое интегрированное обучение?») он подверг сомнению целесообразность использования стандартных программ и планов по изучению иностранного языка в противопоставление использованию CLIL. По его мнению, рассматриваемые темы на уроках английского носят вторичный характер, в то время как достижение лингвистической цели – первоочередная задача. В свою очередь, это порождает не мотивацию познать мир через язык, а желание получить как можно больше баллов в конечном языковом тестировании. Как итог, Ph. Ball считает, что CLIL ставит первоочередной задачей изучение дисциплины, мотивируя учащихся к изучению языка. Лексический подход, используемый на уроках,

позволяет учащимся самостоятельно замечать и анализировать языковые структуры, например, при чтении текста. Благодаря этому происходит полноценное погружение в языковую среду, что влечет за собой осознание важности достижения успехов в обучении дисциплине. Мы разделяем точку зрения ученого о том, что стандартные программы и УМК по английскому языку носят вторичный характер. Вторичность содержания основана на том, что содержание как УМК, так и программ построено в первую очередь на изучении самого языка, а не на изучении языка в контексте темы. Построение урока на основе лексического подхода позволит обучающимся интенсивнее и с большим интересом вовлекаться в тему урока.

Необходимо отметить, что CLIL используется не только в общем и среднем профессиональном, но и в высшем профессиональном образовании. Трактовка данной методики и её название немного отличаются от CLIL и называется *Integrated and Language (ICL)* – интеграция предметного содержания и иностранного языка. Как и в самом CLIL, сущность ICL представляет собой постоянное взаимодействие и совместную работу преподавателей иностранного языка и преподавателей-предметников. Итогом таких сотрудничеств становится организация и работа междисциплинарных сообществ, напрямую влияющих на повышение качества образования. На сегодняшний день как ICL, так и CLIL являются проблемами в сфере образования. Дело в том, что глобальное внедрение методик требует, прежде всего, организационного и структурного характера, как для преподавателей, так и для студентов. Многие специалисты в области образования считают, что для успешной реализации методики CLIL необходимо пересмотреть традиционные взгляды на преподавание и организовать реформы в системе образования. На сегодняшний день проблема внедрения CLIL состоит в том, что инициаторы внедрения методики сталкиваются с рядом трудностей. Одной из таких проблем является непонимание со стороны преподавателей специальных дисциплин ввиду их неготовности к принятию нововведений в существующей системе преподавания. Эта неготовность связана с тем, что для внедрения системы предметно-языкового интегрированного обучения необходима специальная подготовка, требующая большого количества ресурсов и времени. Ещё одной проблемой, препятствующей применению CLIL, является наличие небольшого количества программ и курсов, направленных на подготовку преподавателей к применению методики, а также расхождение между предметными программами и программами преподавания иностранного языка. Мы уверены в необходимости реформирования программ и пересмотра методики обучения отдельным предметам и иностранному языку в пользу глобализационных изменений и междисциплинарного подхода в обучении. По нашему мнению, такая направленность развития образования в сторону

глобализации будет способствовать дальнейшему внедрению технологии CLIL в большинстве стран мира. Исследованиями в этой области занимается ряд европейских организаций и образовательных учреждений, таких как *UNICOM, EuroCLIC, TIE-CLIL, Content and Language Integrated Project (CLIP), the University of Nottingham, the Norwich Institute for Language Development.*

Говоря о предметно-языковом интегрированном обучении, необходимо, на наш взгляд, также обратиться к понятию билингвизма как явления, лежащего в основе использования методики CLIL. Наши подходы к рассмотрению явления билингвизма опираются на основы научной разработки лингвистических проблем билингвизма, которые заложены в трудах известных отечественных ученых И.А. Бодуэна де Куртене, Л.В. Щербы, Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова, Е.Д. Поливанова и др., а также в работах выдающихся зарубежных лингвистов А. Мейе, У. Вайнрайха, У.Ф. Макки, А. Мартине, Ч. Осгуда, Э. Хаугена, С. Сводеша, М. Сигуана [1], Г. Шухардта, С. Эдвина и др. Согласно определению, двуязычный человек – это человек, который, кроме своего первого языка, в сравнимой степени компетентен в другом языке и способен со схожей эффективностью пользоваться в любых обстоятельствах тем или другим из них [16].

Анализ показывает, что в научно-методической литературе существует множество гипотез и мнений о влиянии билингвизма на мыслительную деятельность человека. Мы хотели бы обратить внимание на пользу билингвального обучения на развитие личности и его влияния на усвоение информации в процессе обучения. Билингвальное обучение определяется как «обучение, проводимое полностью или частично на втором (иностранном) языке, направленное на развитие как навыков и умений во втором языке, так и на формирование, и развитие лингвистической компетенции родного языка, с одновременным получением полноценного образования» [12, стр. 91]. Обучение на основе билингвизма является далеко не новым явлением, учитывая, что его сущность легла в основу технологии CLIL. Такие ученые, как Garcia O. и Kleifgen J. на данный момент объединяют эти два понятия. Согласно их точке зрения, учебный билингвизм – это «функционирование двух языковых и культурных кодов в языковом сознании для выполнения познавательных заданий и общения с педагогом или сверстниками на занятиях, решения коммуникативных задач вне занятия, самостоятельной деятельности познавательного и занимательного характера» [12, с. 3]. Одной из форм проявления учебного билингвизма является «переключение кодов» (code switching) на занятиях по иностранному языку, когда участники образовательного процесса время от времени переходят от иностранного языка к родному. Другой формой учебного билингвизма можно считать межъязыковое (translanguage) обучение, при котором для развития об-

учающихся и расширения их кругозора в определенной области используется литература как на иностранном, так и родном языке. Ключевым моментом в отношении специалистов к учебному билингвизму служит выбор между изоляцией (bracketing) родного языка учащихся на занятиях, вплоть до его полного запрета, или включением родной речи в систему педагогического сопровождения образовательного курса иностранного языка (pedagogical scaffolding) [12]. В статье «Влияние родного языка на изучение иностранного языка» Шумская О.А. и Придворева И.Г. пишут о неизбежности и естественности использования родного языка в процессе обучения иностранному языку: «В настоящее время не учитывать и не использовать родной язык при изучении иностранного практически невозможно. Это происходит ненамеренно, спонтанно, естественно. На начальных этапах обучения иностранному языку мы в ходе урока говорим с учениками на их родном языке (на русском), объясняем все правила по-русски, стараемся проводить аналогии с русским языком, используем упражнения с опорой на родной язык. В старших классах происходит сравнение родного и изучаемого языков, сопоставление явлений, структур и конструкций. Разумеется, школьники уже большую часть урока говорят и пишут на иностранном языке, но родной язык при этом не может не учитываться. Объяснение грамматических структур, лексических единиц, фразеологизмов, способов перевода — всё это не может не опираться на родной язык учеников» [17, с. 6]. Мы разделяем мнение ученых о естественности использования родного языка в процессе обучения иностранному, поскольку аналогии с родным языком и использование его для объяснения грамматических структур, лексических единиц, фразеологизмов и способов перевода способствует лучшему усвоению материала обучающимися.

Основанием для гипотезы о том, что роль билингвизма в обучении является естественным фактором успеха и играет положительную роль в достижении учебного результата, являются, например, исследования Крашена С., связанные с процессом овладения иностранным языком, которые начались еще во второй половине прошлого века и продолжают до сих пор [19]. Основное содержание теории свидетельствует о том, что естественный процесс изучения языка существенно отличается от изучения его в учебных условиях. В таких условиях педагог не в силах реализовать подобную обстановку в классе. Здесь же сказано, что только при условии «понятной информации на входе» возможно усвоение языкового материала, а без этого невозможна «продуктивная информация на выходе». В связи с этим при изучении языка возникает обоснованность использования принципа обучения на основе родного языка. Это аргументировано тем фактом, что тревожность и напряжение вызывается у участников большим количеством непонятных знаков и слов, напрягая так называемый «аффективный

фильтр». Этот барьер когнитивной перегрузки (cognitive overload), по мнению S. Krashen, можно снять с помощью родного языка [19].

S. Kempert в своих публикациях подчеркивает роль билингвального обучения иностранному языку в интеллектуальном развитии учащихся, в частности, в повышении эффективности решения проблемных задач [18].

Как уже было доказано в вышеописанных исследованиях о влиянии билингвизма на жизненный успех, абсолютно очевидна взаимосвязанность этого фактора и дальнейшего экономического и общественного статуса изучающих иностранный язык. Согласно статистике, обучающиеся, изучающие на билингвальной основе (язык в интеграции с ценной информацией на родном и иностранном языках), добиваются в жизни более высокого экономического статуса. На основе этого факта S. Krashen и соавторы делают вывод, что для повышения дальнейшего экономического статуса преуспевающих в изучении обучающихся необходимо наполнить курс иностранного языка межпредметными знаниями неязыкового характера (trans-subject / translanguaging knowledge) и обеспечить на уроке билингвальное обучение [20].

Когда обучающийся начинает изучать иностранный язык в школе, возникает такое явление, как учебный билингвизм. Учебный билингвизм является естественным психолингвистическим явлением в овладении иностранным языком, играющим позитивную роль в усвоении языка, развитии интеллекта, формировании и самореализации личности обучающихся. Так, F. Fabbro считает, что в современных условиях на занятиях по иностранному языку могут формироваться известные науке типы билингвизма: последовательный и одновременный (sequential and simultaneous); сбалансированный и доминирующий (balanced and dominant); добавляющий и вытесняющий (additive and subtractive) [11]. Согласно исследованиям психолингвистики и нейролингвистики, коды родного и иностранного языка в индивидуальном ментальном пространстве как автономны, так и функционально связаны [25]. Запрет на использование опоры на родной язык на уроках иностранного языка ограничивает мыслительный процесс, так как он блокирует доступ к языковым средствам формирования и формулирования мысли. Следовательно, опора не просто необходима, она играет решающую роль в интеллектуальном развитии, поскольку расширяет поле, в котором осуществляется формулировка мысли.

Другим интересным и перспективным для дальнейших исследований в рамках билингвизма явлением является зависимость между родной и иностранной лексикой. M. Roselli, A. Ardila, M. Turado убеждены, что если слово, изучаемое на иностранном языке, хорошо известно учащимся на родном языке, то доступ к слову в хра-

нилище языковой памяти упрощается [26]. Кроме того, V. Grever и соавторы в своих исследованиях утверждают, что чем больше развит лексикон учащегося на родном языке, тем больше слов он сможет продемонстрировать и на иностранном языке. [14]. Мы согласны с точкой зрения M. Turado и V. Grever, так как процесс глобализации способствует взаимному обогащению лексики большинства языков в мире. Это позволяет выстроить взаимосвязь между уровнями владения родного и иностранного языка. Эта функциональная связь слов родного и иностранного языка обусловлена тем, что ментальный лексикон билингов порождает процесс интеграции слов из родного и иностранного языка в единую нейронную сеть с распространенной активацией в момент речи. Примером таких интеграций является частое использование иностранных слов или фраз в речи и наоборот. Таким же примером и наоборот может являться проявление слов родного языка при разговоре на иностранном языке, так как лексика родного языка в момент речи на иностранном языке активизируется и поддерживает иностранную лексику [13; 22].

Одной из проблем, которые поднимает билингвизм, является проблема выбора языка в процессе обучения. Достаточно отметить, что до недавнего времени переключение кодов с иностранного языка на русский считалось недостатком, однако в работах целого ряда авторов (J. Rankin, S. Grosso, S. Reiterev) приводятся доказательства в пользу того, что это не соответствует действительности. Чтобы обосновать этот факт, вышеуказанные ученые привели доказательства [24] лингвистических исследований, где они выяснили, что родной и иностранный языки находятся между собой в состоянии взаимодействия. Ученые опирались на исследования E. Kaan в сфере иноязычного чтения в 2015 году в США [17] и исследования G. Jacob в сфере синтаксической обработки в 2009 г. в Шотландии [16]. В первом исследовании был проведен эксперимент с чтением на голландском и английском языках. Результат показал, что несмотря на разный уровень чтения, было заметно влияния родного (английского) языка участников эксперимента на скорость чтения и понимание текста при чтении на голландском языке, особенно при схожести синтаксических и грамматических структур [17]. Во втором исследовании был также проведен эксперимент с чтением на английском и немецком языках (немецкий был родным для участников эксперимента), целью которого было сравнение скорости чтения и выявление взаимодействия между родным и иностранным языками. Результат показал, что при смене языка мозг участников эксперимента воспринимал происходящее как одну и ту же задачу, более того, мозгу было проще воспринимать те части текста, где синтаксические сходства языков показывали максимальное сходство, хотя скорость чтения была разной, как и в первом эксперименте. Суть заключается в том, что при формировании и формулировании мысли

и речи на иностранном языке, родной язык обязательно принимает участие [19]. Это явление J. Rankin называет *коактивацией языков* – *co-activation of languages* [24]. Коактивация имеет отличительные черты, которые проявляются во многих факторах при разговоре и письме на иностранном языке. Например, C. Bergmann показал в своих работах, что иностранный язык во многом копирует черты родного языка, так как ячейки памяти родного языка более доступны для пользователя [4]. Активация подобного процесса копирования происходит при возникновении сложностей в решении интеллектуальных задач на иностранном языке. В этом случае для решения возникших трудностей мозг активирует переключение кодов, чтобы решить возникшую ситуацию.

По мере повышения уровня сформированности иноязычной компетентности обучающихся и роста межпредметных интеграций с языковой программой также растет роль родного языка. D. Lasagabaster, мнение которого мы разделяем, говорит о том, что осуществление принципов интегрированного обучения языку и содержанию (CLIL) выступает в качестве фактора развития учебного билингвизма, а также принципа обучения в форме переключения кодов и межъязыкового обучения иностранному языку [21]. Переключение кодов с иностранного на родной язык является ситуативным явлением, и чем эта ситуация формальнее, тем меньше наблюдается случаев переключения кодов [10]. Однако несмотря на этот фактор, существуют случаи, когда говорящий, находящийся в монолингвальной среде, может неосознанно переходить на родной язык, неизвестный собеседнику.

Есть еще один момент в билингвизме, который активно изучается учеными – это влияние учебного билингвизма на творческий процесс во время обучения. Здесь исследования свидетельствуют о том, что уровень творчества и находчивости в решении языковых интеллектуальных задач напрямую зависит от реализации возможностей ресурсов родного языка, включая понятия-когнаты, т.е. слова родного и изучаемого языка с идентичным смыслом. D. Brandon отмечает, что сами слова-когнаты родного языка зачастую проявляются в использовании при написании письменной речи [6]. Рассуждение с использованием когнат позволяет использовать язык без дополнительных затруднений и затормаживаний. Российские обучающиеся, пишущие эссе, зачастую обращаются к таким словам, чтобы отыскать или придать смысл конструируемому предложению.

Формальный запрет родного языка на занятиях иностранным языком имеет негативные социально-психологические последствия для развития личности обучающиеся, так как затрудняет их национально-культурное самоопределение и лишает ощущения принадлежности

к своей культуре (a sense of belonging). Так, например, исследования D. Tholin показывают, что на занятиях английским языком в Швеции каждая третья школа использует шведский язык и шведскую культуру в качестве ориентира обучения и воспитания [28]. Психолингвистические исследования показывают, что переключение кодов на занятиях по английскому языку можно считать закономерным явлением. В этой связи представляет интерес проблема выбора учителями языка общения с обучающимися на уроках иностранного языка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что проблема предметно-интегрированного обучения широко обсуждается в науке. Метод разработан в рамках теории

билингвизма в различных его формах, оказывающих положительное влияние на формирование языковых и личностных навыков обучающихся различных уровней. Искусственный билингвизм является основой учебного билингвизма, формирующего принцип интегративного языкового обучения. В свою очередь, межпредметная интеграция с использованием иностранного языка предполагает учет принципов учебного билингвизма с опорой на родной язык, что является личностно и лингвистически развивающим фактором для обучающихся. Само предметно-интегрированное обучение – это метод, у которого большое будущее, связанное с тем, что интеграция в обучении позволяет формировать единую картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сигуан, М. Образование и двуязычие: пер. с фр. / М. Сигуан, У.Ф. Макки. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с
2. Шумская, О.А. Влияние родного языка на изучение иностранного языка / О.А. Шумская, И.Г. Придворева. — Текст: непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, ноябрь 2018 г.). — Краснодар: Новация, 2018. — С. 5-7. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/309/14647/> (дата обращения: 27.10.2024).
3. Ball, P. How do you know if you're practicing CLIL? [Электронный ресурс] / P. Ball. — URL: <http://www.onestopenglish.com/clil/metodologu/-articles/article-how-do-you-know-if-youre-practising-clil/500614.article>
4. Bergmann C., Sprenger S. Schmid S. The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency // Acta Psychologica. 2015. Vol. 161. P. 25-35.
5. Bilingualism And the Brain, SMU Assistant Professor Yang Hwajin, Singapore Management University, March 23, 2015
6. Brandon D., Tullock M. F.-V. The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona // Research in the Teaching of English Volume. 2013. № 47 (4). P. 29-41.
7. Coyle, D. CLIL – a pedagogical approach [Электронный ресурс] / D. Coyle // Encyclopedia of Language and Education. – Springer, 2008. — URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-30424-3_92
8. Coyle, D. CLIL [Текст]: Content and language Integrated Learning /D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 170 p.
9. Darn, S. Content and Language Integrated learning [Электронный ресурс] / S. Darn. — URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>
10. Dewaele J. Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum // Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic Perspectives. Bristol. Multilingual Matters. 2001. P. 69-89.
11. Fabbro F. The Neurolinguistics of Bilingualism. N.Y.: Psychology Press, 2013.
12. Garcia O., Kleifgen J. Educating Emergent Bilinguals. N.Y.: Teachers College Press, 2010.
13. Goral M., Levy E., Oblor L. Neurolinguistic aspects of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2002. Vol. 6 (4). P. 211-440.
14. Grever V., Laurence J., Rydland V. Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: the role of first-language vocabulary skills and second-language talk input // International Journal of Bilingualism. 2016. Vol. 20 (2). P. 1-17.
15. Graddol, D. English Next, British Council Publications [Электронный ресурс] / D. Graddol. — URL: https://www.academia.edu/12530018/English_Next_by_David_Graddol
16. Jacob, Gunnar. (2009). The role of native language in second-language syntactic processing. Unpublished doctoral dissertation, University of Dundee, Scotland.
17. Kaan, Edith, Ballantyne, Jocelyn C. & Wijnen, Frank (2015). Effects of reading speed on second-language sentence processing. Applied Psycholinguistics. 36(4), 799 – 830.
18. Kempert S. Children's scientific reasoning in the context of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2015. № 19 (6). P. 646-664.
19. Krashen S. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions // International Journal of Foreign Language Teaching. 2004. Vol. 1. P. 21-29.
20. Krashen S., Brown C. The ameliorating effects of high socioeconomic status: a secondary analysis // Bilingual Research Journal. 2005. Vol. 29 (1). P. 185-196.
21. Lasagabaster D. The use of L1 in CLIL classes: the teachers' perspective // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 2013. № 6 (2). P. 1-21. 250 p.
22. Lin L., Johnson C. Mandarin-English bilingual vocabulary development in an English-immersion preschool: how does it compare with monolingual development? // Internat19. Robertson L., Drury R., Cable C. Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2014. Vol. 17 (5). P. 610-623.
23. Marsh, D. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential
24. Rankin J., Grosso S., Reiterev S. Effect of L1 co-activation on the processing of L2 morpho-syntax in German-speaking learners of English // Proceedings of the 13th

- Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference. Somerville. MA, 2016. P. 196-207.
25. Riehl C. Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadia Press, 2005. P. 45-59.
26. Roselli M., Ardila A., Turado M. Cognate facilitation effect in balanced and non-balanced Spanish-English bilinguals using the Boston Naming Test // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 18 (6). P. 649-662.
27. Swain, M. Discovering successful second language teaching strategies and practices [Текст]: From programme evaluation to classroom experimentation and a response / M. Swain, R. K. Johnson // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 1996. – V. 17, № 2. – P. 89-104
28. Tholin J. «Swedishness» as a norm for learners of English in Swedish schools: a study of national and local objectives and criteria in compulsory schools // Scandinavian Journal of Educational Research. 2014. Vol. 58 (3). P. 39-45.
-

© Гусева Татьяна Константиновна (tkguseva@sfedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»