



Научная статья

УДК 378.016:81

DOI: 10.24412/2076-913X-2024-456-162-175

## КОНВЕРГЕНЦИЯ ПРИНЦИПОВ КОНТЕКСТНОГО И ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Алмазова Надежда Ивановна<sup>1</sup>,

Халяпина Людмила Петровна<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,  
Санкт-Петербург, Россия,

<sup>1</sup> almazova\_ni@spbstu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9284-5734>

<sup>2</sup> halyapina\_lp@spbstu.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1283-2245>

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению актуальных проблем поиска оптимальных методологических подходов к иноязычной подготовке студентов нелингвистических вузов, что обусловлено все изменяющейся ролью предмета «иностранный язык» в системе высшего профессионального образования. В теории и методике обучения иностранным языкам на протяжении последних лет происходит ряд изменений, касающихся освоения и внедрения новых подходов, сопровождающихся процессами все большей интеграции иностранного языка и профессиональных дисциплин. Однако разнообразие появляющихся подходов требует проведения сравнительно-сопоставительного анализа и детального понимания их сходств и различий с возможным

объединением (конвергенцией) общих принципов. Авторы статьи обращаются к анализу таких подходов в иноязычной подготовке студентов, которые ориентированы на интегративный, взаимосвязанный характер обучения иностранному языку и профессионально-предметному контенту (прежде всего, контекстный и предметно-языковой интегрированный). Рассматриваются основные положения и принципы двух подходов профессиональной лингводидактики, составляющих теоретико-методологическую основу современной системы обучения иностранным языкам в нелингвистическом вузе. Авторами обосновывается необходимость конвергенции основных принципов контекстного и предметно-языкового обучения с учетом того, что данные подходы ориентированы на решение идентичных задач иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов, а также предлагается расширить поиск и сформулировать дополнительные принципы обучения, вызванные требованием времени.

**Ключевые слова:** образовательная среда, интегрированное предметно-языковое обучение, контекстное обучение, принципы обучения, конвергенция принципов, профессионализация образовательного контента, предметный контент, языковой контент.

**Для цитирования:** Алмазова, Н. И., Халяпина, Л. П. (2024). Конвергенция принципов контекстного и предметно-языкового обучения как методологическая основа иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(56), 162–175. <https://www.doi.org/10.24412/2076-913X-2024-456-162-175>

#### Original article

UDC 378.016:81

DOI: 10.24412/2076-913X-2024-456-162-175

## CONVERGING PRINCIPLES OF CONTEXTUAL AND SUBJECT-BASED LANGUAGE TRAINING AS THE METHODOLOGICAL BASIS FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Nadezhda I. Almazova<sup>1</sup>,

Lyudmila P. Khalyapina<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,  
St. Petersburg, Russia,

<sup>1</sup> [almazova\\_ni@spbstu.ru](mailto:almazova_ni@spbstu.ru), <http://orcid.org/0000-0002-9284-5734>

<sup>2</sup> [halyapina\\_lp@spbstu.ru](mailto:halyapina_lp@spbstu.ru), <http://orcid.org/0000-0003-1283-2245>

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of current problems of searching for optimal methodological approaches to foreign language training of students of non-linguistic universities, which is due to the ever-changing role of the subject «Foreign Language» in the system of higher professional education. In the theory and methodology of teaching foreign languages, a number of changes have occurred in recent years,

concerning the development and implementation of new approaches, accompanied by processes of increasing integration of a foreign language and professional disciplines. However, the diversity of emerging approaches requires a comparative analysis and a detailed understanding of their similarities and differences with a possible unification (convergence) of general principles. The authors of the article turn to the analysis of such approaches in foreign language training of students that are focused on the integrative, interconnected nature of teaching a foreign language and professional — subject content (primarily contextual and subject-language integrated). The main provisions and principles of two approaches to professional linguodidactics are considered, which constitute the theoretical and methodological basis of the modern system of teaching foreign languages in a non-linguistic university. The authors substantiate the need for convergence of the basic principles of contextual and subject-language teaching, taking into account that these approaches are aimed at solving identical problems of foreign language training for students at non-linguistic universities, and also propose to expand the search and formulate additional principles of teaching caused by the demands of the time.

**Keywords:** educational environment, integrated subject-language learning, contextual learning, principles of learning, convergence of principles, professionalization of educational content, subject content, language content.

**For citation:** Almazova, N. I., Khalyapina, L. P. (2024). Converging principles of contextual and subject-based language training as the methodological basis for foreign language training of non-linguistic university students. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(56), 162–175. <https://www.doi.org/10.24412/2076-913X-2024-456-162-175>

## Введение

Современные тенденции в системе иноязычной подготовки студентов вуза определяются установками на достижение характеристик выпускника вуза, отраженных как в образовательных, так и в профессиональных стандартах и ориентированных на реализацию идеи усиления профессионализации образовательного процесса. Подготовка профессиональных кадров неразрывно связана с определенной организацией локальных систем обучения, трансформация которых определяется тенденций практикоориентированности всех компонентов образовательной среды. К ключевым компонентам относятся: содержание, организационные установки, технологии и методики, варианты взаимодействия субъектов образовательного процесса, способы междисциплинарного взаимодействия. Иностранный язык (ИЯ), относящийся к гуманитарным наукам, как правило, не является приоритетной дисциплиной в вузах нелингвистических направлений подготовки (технических, военных, творческих и др.), хотя всеобщая цифровизация и эволюция информационно-коммуникационных технологий, рост уровня междисциплинарности проектов, требующих решения разноплановых задач, в том числе на иностранном языке, различные международные проекты, ориентированные на конкретные профессиональные задачи, определяют необходимость трансформации традиционного иноязычного обучения в сторону его перехода от изолированной и самодостаточной цели обучения к средству обучения и приобретения

с его помощью новых профессиональных знаний и формирования дополнительных компетенций. Следует отметить также, что в современных общественно-экономических реалиях наблюдается возрастающий интерес и мотивированность студентов в сфере профессионального владения иностранным языком в целях полифункциональной коммуникации, включая профессиональную и профессионально-научную коммуникацию.

Все это ставит ряд исследовательских задач, которые направлены на рассмотрение и анализ существующих методологических концепций и подходов, относящихся к категории современных научных изысканий, способных повысить роль и значимость иностранного языка в системе высшего профессионального образования. В то же время необходимо подумать о возможности слияния (конвергенции на уровне смыслов) актуальных для сегодняшней науки подходов и возможности рассмотрения новых идей на уровне принципов обучения.

## Методология исследования

В теории и методике обучения ИЯ студентов нелингвистического вуза на протяжении последних лет происходит ряд изменений, касающихся все большей интеграции иностранного языка и профессиональных (предметных) дисциплин. Это связано с тем, что обнаруживается тенденция трансформации целеполагания при обучении ИЯ, когда, наряду с языковыми задачами, внимание уделяется и предметному наполнению. Постепенно все больше укрепляет свои позиции интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам, истоки которого лежат в европейском опыте предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning — CLIL). Цель интеграции разных подходов в обучении — формирование универсального набора компетенций у студентов высших учебных заведений.

Вместе с тем указанные интеграционные процессы возникли не на пустом месте, а формировались и развивались в теории и методике обучения ИЯ в неязыковом вузе на протяжении многих десятилетий, пройдя путь от профессионально ориентированного обучения. Несмотря на то что такие образовательные концепции, как *профессионально ориентированное, контекстное и предметно-языковое интегрированное обучение*, последовательно развивались одна за другой, обогащая каждый предыдущий и приближая все большую степень интеграции языка и предмета, в зарубежной и отечественной науке наблюдались разные пути их развития и становления.

Для полного понимания процесса формирования современной образовательной концепции в обучении ИЯ студентов нелингвистического вуза следует обратиться к рассмотрению достаточно большого исследовательского корпуса существующих в современной лингводидактике работ, позволяющих проследить становление вышеперечисленных теорий и подходов.

Опираясь на современные подходы к проблеме профессионализации (К. Э. Безукладников, А. А. Вербицкий, Э. Г. Крылов и др.) при формировании образовательной среды в условиях иноязычного образования в вузах нелингвистических направлений подготовки, мы ориентируемся на целый ряд методических постулатов, определяющих возможность реализации концепции профессионализации образовательного процесса.

В целях определения исследовательской категории для последующего сравнения разных подходов к обучению иностранным языкам обратимся к категории *принципов обучения*, или *дидактическим принципам*, которые, как известно, составляют педагогическую основу обучения.

Идея профессионализации в методике преподавания иностранных языков в настоящее время прошла путь от понятия *язык для специальных целей* (*LSP — language for specific purposes* (Hutchinson, 1987)), в котором определяющим принципом выступает принцип междисциплинарности и профессиональной направленности.

В системе отечественной педагогической науки в середине XX века параллельно с зарубежным LSP начинает развиваться теория *профессионально ориентированного обучения ИЯ*. В рамках становления данного подхода были сформулированы теоретические идеи по вопросам высшего профессионального образования, отраженные в исследованиях Т. С. Серовой (Серова, 1986), П. И. Образцова и О. И. Ивановой (Образцов, Иванова, 2005); разработана методологическая база для профессионально ориентированного обучения разным видам речевой деятельности, которая представлена в работах О. Г. Полякова (Поляков, 2008).

В рамках реализации профессионально ориентированного обучения иностранному языку описываются различные дидактико-методические принципы, такие как принципы воспитания и развития компетентностно-ориентированной личности, гуманистического развития обучаемых средствами иностранного языка в контексте диалога культур, принципы проблемности, аутентичности, *междисциплинарной взаимообусловленности*.

В рамках исследования П. И. Образцовым и О. Ю. Ивановой был обоснован *принцип профессиональной направленности* учебного материала при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Авторы подчеркивают, что профессионально ориентированный подход к обучению иностранного языка на неязыковых факультетах вузов предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности.

Анализ работ вышеназванных авторов позволяет сделать вывод, что такие основополагающие принципы профессионально ориентированного обучения, как междисциплинарной обусловленности и профессиональной направленности,

явились важными предвестниками процесса, изменившими роль и место предмета «Иностранный язык», обозначив начальный этап последующей конвергентности этого предмета с дисциплинами профессионального цикла.

На следующем этапе развития науки появляется такая образовательная концепция, которая значительно усилила процесс конвергентности и в целом способствовала наиболее востребованному приближению системы высшего образования и к требованиям системы производства через понимание образовательного процесса как контекстного образования, разработанного в отечественной методике А. А. Вербицким (Вербицкий, 2008, 2021).

Ведущим для данного типа образования выступает принцип контекстности образовательной среды, т. е. направленности на формирование профессионально значимых компетенций в образовательном процессе через непосредственное погружение обучаемых в профессиональный контекст на всех этапах обучения. Организация этой среды конструируется за счет подбора профессионально ориентированного дискурса, видов деятельности, включающих в себя в качестве обязательных форматов проектное и проблемное обучение, а также различные формы и виды коммуникации, т. е. все те компоненты образовательной среды, которые мы условно обозначаем как образовательный контент. Именно ориентация на реализацию данного принципа создала условия, при которых теоретическое знание впервые становится для студента осмысленным, превращаясь в живое знание, в *ориентировочную основу предстоящей профессиональной деятельности*. Принцип контекстности позволил А. А. Вербицкому обозначить и ряд важных базовых форм студенческой активности, которые способствовали постепенному переходу от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной (имитирующей реальную профессиональную деятельность в условиях образовательной среды) и к собственно учебно-профессиональной деятельности.

Если принцип межпредметности и взаимообусловленности целевых установок, связанных с иноязычным образованием, и отражает методологическую основу организации контекстного учебного процесса, то принцип контекстности связан с реформатированием видов деятельности, когда от симулятивных, стереотипных и условно-речевых упражнений мы переходим к видам деятельности квазипрофессионального содержания, которые стимулируют вовлеченность обучающегося и повышают его мотивацию за счет осознания личной значимости данных знаний и умений в будущей профессиональной деятельности. А. А. Вербицкий при этом говорит о последовательном моделировании не только предметного, но и социального содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся (Вербицкий, 2008), т. е. о более глубоком погружении в профессиональную общественно значимую ситуацию будущей деятельности.

Обучение иностранному языку на основе контекстного подхода обеспечивает вовлеченность студентов в образовательный процесс и актуализирует запрос студентов на использование ИЯ в будущей профессиональной деятельности.

Иначе говоря, контекстный подход и соответствующие ему принципы обучения позволили говорить о более существенном встречном движении иностранного языка и профессиональных дисциплин, т. е. о той ситуации, которая с педагогической точки зрения призвана обусловить взаимное влияние этих, казалось бы, противоположных дисциплин гуманитарного и технического циклов, которое в итоге приведет к взаимному обогащению и повышению эффективности друг друга.

И, наконец, в реалиях современной лингводидактики и практики обучения в вузах, в которых студенты обучаются по специальностям, не связанным с лингвистическими направлениями, все очевиднее становится важность и перспективность использования подхода, определяемого в современной методической литературе как предметно-языковой интегрированный подход (*content and language integrated learning, CLIL*).

Обучение иностранным языкам с позиции предметно-языкового интегрированного обучения занимает лидирующие позиции в образовательной политике как европейских стран, так и стран Азии. Обозначенная методика получила детальное освещение в контексте школьного обучения (D. Marsh, V. Pavon, T. Ting et al.); в то же время в системе высшего профессионального образования данный подход на сегодняшний день позиционируется как максимально актуальный и принципиально новый, меняющий положение предмета «Иностранный язык» (Алмазова, 2017, с. 120). В фокусе данной концепции понятие «обучение иностранному языку» эволюционирует в принципиально новый конструкт — «предметно-языковое интегрированное обучение», позволяющий достигать двуединую цель обучения: параллельное изучение профессиональной дисциплины и иностранного языка (Marsh, 2002, 2007; Pavon, 2024, 2021; Ting, 2020; Martens, Mettewie, 2023). То есть в данном случае задача педагога заключается не только в том, чтобы обучать языку, но и в том, чтобы средствами иностранного языка формировать новые профессиональные знания и умения.

В отечественной лингводидактике идеи CLIL исследованы в работах Л. П. Халяпиной (Халяпина, 2020, 2022), Е. К. Вдовиной (Vdovina, 2022), П. В. Сысоева (Сысоев, 2019) и др. Ведущим принципом, на основе которого строится система CLIL, является принцип 4C, в котором отражена концептуальная природа CLIL. Методисты, актуализирующие данный подход в своей образовательной практике, подчеркивают симбиоз таких принципов, как: 1) формирование знания контента и умение пользоваться этим контентом (*Content*); 2) взаимодействие и сотрудничество участников познавательного процесса (*Communication*); 3) активное участие обучающихся в процессе познания (*Cognition*); 4) совершенствование языка и речевых навыков в контексте межкультурной коммуникации (*Culture*).

Дополнительный перечень принципов предметно-языкового обучения разрабатывался в том числе российскими методистами, в частности Э. Г. Крыловым, Л. Л. Салеховой, Е. К. Вдовиной, Н. В. Поповой и др. В процессе работы был сформулирован принцип интегративности, характерный для всех рассмотренных

трудов. Он предполагает корреляцию целевого и содержательно-профессионального направлений обучения, предусматривающих фокусирование на потребностях обучаемых. К другим компонентам относится активность обучаемых, трансформация динамической системы мотивации к учебной и профессиональной деятельности (Крылов, 2016; Салехова, 2008). В работах Е. К. Вдовиной идея данного принципа выражена в иной формулировке и называется принципом двойного целеполагания при изучении интегрированной дисциплины, что подчеркивает идею последовательного и взаимосвязанного овладения как иностранным языком, так и профессиональными знаниями будущего специалиста (Вдовина, 2022). Кроме того, отечественные ученые большое внимание уделяют гармоничному развитию когнитивной и коммуникативной сфер обучаемых за счет реализации принципа проблемности при организации учебной деятельности.

Таким образом, можно вслед за Н. Д. Гальсковой утверждать, именно в условиях реализации предметно-языкового интегрированного обучения рассматривается вопрос о конвергентности как о процессе сближения, схождения двух образовательных концепций: обучения иностранному языку и обучения профессиональному предмету, которые приводят к определенному конечному результату, имеющему положительное значение (Гальскова, 2018).

Расширяя идею конвергентности, мы считаем возможным заявить о сближении всех рассмотренных выше принципов, имеющих отношение, казалось бы, к разным научным подходам: контекстному и предметно-языковому интегрированному. Однако, с нашей точки зрения, принципы этих двух научных направлений в комплексе призваны еще в большей степени достичь максимальной эффективности в обучении иностранным языкам в системе нелингвистического университета. Данные результаты обобщены в ряде научных исследований, проведенных в том числе в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого.

## Результаты и дискуссия

На основе анализа дидактических принципов обучения и отечественной практики использования рассмотренных подходов, а также в дополнение к идее о конвергентности ряда принципов нам представляется правомерным расширить структуру принципов за счет включения дополнительного компонента, который обозначен нами как кооперация (*Cooperation*). Речь идет о степени вовлеченности и взаимодействия преподавателя-предметника и преподавателя ИЯ, что в итоге приводит к совместному моделированию образовательного контента на основе более глубокой интеграции целевых установок. Степень интеграции языка и предмета в условиях совместно моделируемого образовательного контента может быть различной. Исследователи в области интегрированного обучения выделяют мягкий и жесткий CLIL, которые обозначают в первом случае фокусирование внимания на языковом контенте (преобладание ИЯ),

во-втором случае — на предметном контенте (преобладание предмета). Сфокусированность на языковом контенте с использованием некоего профессионально ориентированного дискурса чаще всего преподавателями не дифференцируется как CLIL, а заменяется общепринятым профессионально ориентированным обучением в рамках курса «Профессионально ориентированный ИЯ». Реальное включение студентов в решение профессиональных задач в данном случае чаще всего носит симулятивный характер, коммуникация происходит в целом на уровне стереотипов и шаблонов без глубокого коммуникативно-когнитивного погружения. Жесткий CLIL направлен на интегративное формирование предметных и языковых компетенций и связан с моделированием образовательной среды, которая определяется нами как контекстная, т. е. профессионально ориентированная образовательная среда.

Предлагаемый нами принцип кооперации призван обеспечить более высокий уровень практического овладения предметно-языковым интегрированным подходом и его применения. Взаимодействие преподавателя-предметника и преподавателя-лингвиста возможно как в формате конфронтации, когда превалирует одна целевая установка, так и в тандем-формате, в рамках которого происходит частичная кооперация или суммативный формат кооперации, когда двунаправленные целевые установки реализуются одним преподавателем (предметником или лингвистом).

Расширение принципов обучения связано с выявлением методических основ и степени интеграции предметного и языкового содержания обучения, определяемого педагогом, с требованиями к компетенциям преподавателя, реализующего формат обучения языку и предмету; с определением критериев сформированности интегративных языковых и предметных компетенций, а также с учетом нагрузки преподавателя, работающего в данном формате.

Предметно-языковое интегрированное обучение понимается нами как взаимосвязанная деятельность педагога и обучающихся в рамках принципа двойного целеполагания: параллельного изучения предметной дисциплины и иностранного языка, в результате которого достигается синтез компетенций, обеспечивающих высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания, т. е. происходит овладение предметными и научными знаниями, вырабатываются навыки применения предметных знаний как на родном, так и на иностранном языке, и совершенствуются умения, позволяющие осуществлять профессиональное общение в рамках определенной предметной области на иностранном языке.

Мы провели анкетирование преподавателей иностранного языка Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого в количестве 30 человек на предмет их отношения к интеграции предметного содержания при организации обучения в рамках языковых дисциплин и реализации предметно-языкового интегрированного обучения. По результатам анкетирования профессорско-преподавательского состава, 80 % педагогов рассматривают ИЯ как инструмент профессиональной коммуникации (рис. 1).



Рис. 1. Результаты анкетирования профессорско-преподавательского состава

Fig. 1. Results of the survey of the teaching staff

## Заключение

Сравнительный анализ ведущих принципов контекстного и предметно-языкового интегрированного обучения делают очевидным близость этих двух подходов.

Возможность говорить о *конвергентности принципов* контекстного и предметно-языкового интегрированного подходов доказывают следующие аргументы: принципы контекстности, максимального приближения учебной деятельности студентов к функциям, задачам и компетенциям реальной профессиональной деятельности через этап квазипрофессионального содержания обучения в теории контекстного обучения *концептуально близки* принципам 4С в предметно-языковом интегрированном обучении, которое также ориентировано на максимальное приближение учебной деятельности по овладению иностранным языком к его осознанной направленности на профессионально ориентированное обучение, на углубление представления о том, что иностранный язык является не изолированной учебной дисциплиной, а дисциплиной, рассматриваемой в качестве средства овладения языком профессии.

Таким образом, мы утверждаем, что можно говорить о достижении конвергенции принципов контекстного и предметно-языкового обучения в качестве методологической основы иноязычной подготовки студентов нелингвистического вуза.

## Список источников

1. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
2. Серова, Т. С. (1988). *Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе*. Издательство Уральского университета.
3. Образцов, П. И., & Иванова, О. Ю. (2005). *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов*. Учебное пособие. (Под ред. П. И. Образцова). ОГУ.
4. Поляков, О. Г. (2008). Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования. *Иностранные языки в школе*, 1, 2–8.
5. Вербицкий, А. А. (2018). Психолого-педагогические основы контекстного образования. *Психология и педагогика контекстного образования* (с. 7–89). Коллективная монография. Нестор-История.
6. Актуальные вопросы контекстного образования. (2021). Материалы круглого стола, посвященного памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А. А. Вербицкого, 25 февраля 2021 г. (Под ред. Е. Б. Пучковой, Е. А. Сорокоумовой). МПГУ.
7. Алмазова, Н. И., Баранова, Н. И., & Халяпина, Л. П. (2017). Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике. *Язык и культура*, 39, 116–134.
8. Marsh, D. (2002). *Content and language integrated learning: The European dimension — actions, trends and foresight potential*. Cambridge University Press.
9. Marsh, D. (2007). Language awareness and CLIL. *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language* (pp. 233–246). J. Cenoz, N. H. Hornberger (Eds.). Vol. 6. Springer Science and Business Media LLC.
10. Pavon, V., & Vinuesa, V. (2024). Between egalitarianism and diversity in CLIL programmes: what do teachers think? *Revista de Educación*, 403, 193–219. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-613>
11. Sanchez-Gorcía, R., & Pavon, V. (2021). Students' perceptions on the use of project-based learning in CLIL: learning outputs and psycho-affective consideration. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 14(1), 69–98. <https://doi.org/10.5294/laclil.2021.14.1.3>
12. Ting, Yen-Ling Teresa. (2020). The symbiotic energy of [complex content]+foreign language]: Translanguaging Towards Disciplinary Academic Literacy. In *Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices* (pp. 37–61). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3266-9.ch003>
13. Martens, L., & Mettwie, L. (2023). Looking for the i in CLIL: A literature review on the implementation of dual focus in both subject and language classrooms. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(3), 255–277. <https://doi.org/10.46364/njltl.v11i3.1155>
14. Халяпина, Л. П. (2022). Формирование иноязычной предметной компетенции студента технического вуза в рамках реализации предметно-языкового интегрированного подхода. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 6, 1522–1535.

15. Khalyapina, L. (2020). *Examining content and language integrated learning (CLIL) theories and practices*. IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-7998-3266-9>
16. Vdovina, E. K. (2022). Issues of training multilingual professionals in higher education. *Technologies in a Multilingual Environment. PCSF 2022. Lecture Notes in Networks and Systems*, Vol. 636, 346–358. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-26783-3\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-031-26783-3_29)
17. Сысоев, П. В. (2019). Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России. *Язык и культура*, 48, 349–371.
18. Крылов, Э. Г. (2016). *Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе* [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург].
19. Салехова, Л. Л. (2008). Модель билингвального обучения математике. *Высшее образование в России*, 3, 161–165.
20. Попова, Н. В., Коган, М. С., & Вдовина, Е. К. (2018). Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 23(173), 29–42.
21. Гальскова, Н. Д. (2018). Современные направления лингводидактики как науки. *Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов* (с. 7–53). (Под ред. Л. П. Халяпиной). Издательство Политехнического университета.

## References

1. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 183. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
2. Serova, T. S. (1988). *Psychological and linguodidactic aspects of teaching professionally oriented foreign language reading at the university*. Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. (In Russ.).
3. Obraztsov, P. I., & Ivanova, O. Yu. (2005). *Professionally-oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities*. A study guide. OSU. (In Russ.).
4. Polyakov, O. G. (2008). Goals of profile-oriented teaching of a foreign language at a university: an experience of formulation. *Foreign Languages at School*, 1, 2–8. (In Russ.).
5. Verbitsky, A. A. (2018). Psychological and pedagogical foundations of contextual education. *Psychology and pedagogy of contextual education* (pp. 7–89). A collective monograph. Nestor-History. (In Russ.).
6. *Current issues of contextual education*. (2021). Materials of the round table dedicated to the memory of Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor A. A. Verbitsky6 February 25, 2021. Edited by E. B. Puchkova, E. A. Sorokoumova. MPG.U. (In Russ.).
7. Almazova, N. I., Baranova, N. I., & Khalyapina, L. P. (2017). Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics. *Yazyk i kul'tura*, 39, 116–134. (In Russ.).
8. Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension — Actions, Trends and Foresight Potential*. Cambridge University Press.

9. Marsh, D. (2007). Language Awareness and CLIL. *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language* (pp. 233–246). J. Cenoz, N. H. Hornberger (Eds.). Vol. 6. *Springer Science and Business Media LLC*.
10. Pavon, V., & Vinuesa, V. (2024). Between egalitarianism and diversity in CLIL programmes: what do teachers think? *Revista de Educación*, 403, 193–219. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-613>
11. Sanchez-Gorcía, R., & Pavon, V. (2021). Students' perceptions on the use of project-based learning in CLIL: learning outputs and psycho-affective consideration. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 14(1), 69–98. <https://doi.org/10.5294/laclil.2021.14.1.3>
12. Ting, Yen-Ling Teresa. (2020). The symbiotic energy of [complex content]+[foreign language]: translanguaging towards disciplinary academic literacy. In *Examining content and language integrated learning (CLIL) theories and practices*, 37–61. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3266-9.ch003>
13. Martens, L., & Mettewie, L. (2023). Looking for the i in CLIL: A literature review on the implementation of dual focus in both subject and language classrooms. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 11(3), 255–277. <https://doi.org/10.46364/njltl.v11i3.1155>
14. Khalyapina, L. P. (2022). Formation of foreign language subject competence of a technical university student within the framework of the implementation of a subject-language integrated approach. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 6, 1522–1535. (In Russ.).
15. Khalyapina, L. (2020). *Examining content and language integrated learning (CLIL) theories and practices*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3266-9>
16. Vdovina, E. K. (2022). Issues of training multilingual professionals in higher education. *Technologies in a Multilingual Environment. PCSF 2022. Lecture Notes in Networks and Systems*, Vol. 636, 346–358. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-26783-3\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-031-26783-3_29)
17. Sysoev, P. V. (2019). Controversial issues of implementing subject-language integrated teaching of students professional communication in Russia. *Yazyk i kul'tura*, 48, 349–371. (In Russ.).
18. Krylov, E. G. (2016). *Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines in a technical university* [Abstract of the Dissertation... for the PhD (Education): 13.00.02. Ekaterinburg]. (In Russ.).
19. Salekhova, L. L. (2008). Model of bilingual teaching of mathematics. *Higher Education in Russia*, 3, 161–165. (In Russ.).
20. Popova, N. V., Kogan, M. S., & Vdovina, E. K. (2018). Subject-language integrated learning (CLIL) as a methodology for actualizing interdisciplinary links in a technical university. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 23(173), 29–42. (In Russ.).
21. Gal'skova, N. D. (2018). Modern directions of linguodidactics as a science. *Integrated teaching of foreign languages and professional disciplines. Experience of Russian universities* (pp. 7–53). Edited by L. P. Khalyapina. Izdatel'stvo Politeknicheskogo universiteta. (In Russ.).

*Информация об авторах*

**Надежда Ивановна Алмазова** — доктор педагогических наук, профессор, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института СПбПУ.

**Людмила Петровна Халяпина** — доктор педагогических наук, профессор, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института СПбПУ.

*Information about the authors*

**Nadezhda I. Almazova** — D. Sc. (Pedagogy), Professor, Professor of the Higher School of Linguistics and Pedagogics of the Humanitarian Institute of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

**Lyudmila P. Khalyapina** — D. Sc. (Pedagogy), Professor, Professor of the Higher School of Linguistics and Pedagogics of the Humanitarian Institute of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

*The authors declare no conflict of interest.*