

УДК 37.013

DOI: 10.15593/2224-9389/2019.2.11

**Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак**

Получена: 20.05.2019

Принята: 12.06.2019

Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Опубликована: 10.07.2019

## **ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНЫЙ И ТРАНСЛИНГВАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ КАК НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТЕОРИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Рассматриваются совершенно новые подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам, плюрилингвальный и транслингвальный, которые начинают активно развиваться в европейской лингводидактике и едва появляются в отечественных исследованиях. Популярное в настоящее время предметно-языковое обучение (CLIL), а также теория и методика преподавания академических дисциплин на английском языке (EMI) постепенно уступают место новым направлениям.

Авторы прежде всего обращаются к рассмотрению внешних факторов, оказывающих влияние на развитие обозначенных подходов в российской науке и российских вузах. Среди них первостепенное место занимает интернационализация высшего образования, которая происходит под влиянием всеобщей интернационализации и глобализации общественных процессов и не может не включать вопросы международной и межкультурной деятельности в цели и задачи высшего образования. Еще один фактор связан с растущими требованиями университетских стандартов и возрастанием сложности профессионально-ориентированного содержания языковых учебных материалов и достаточно низким уровнем владения иностранным языком среди студентов, что представляет собой определенную проблему для методической науки и заставляет ученых обратиться к поиску новых подходов и методов обучения.

В статье исследуются особенности и дидактические возможности плюрилингвального и транслингвального подходов с целью решения обозначенной проблемы, анализируются принципы их функционирования и содержательный компонент. Цель статьи – осуществить сравнительно-сопоставительный анализ данных подходов и предложить некоторые примеры их практического применения. Авторами предлагаются и первичные результаты экспериментального обучения, осуществленного в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого.

**Ключевые слова:** предметно-языковое обучение, интегрированное обучение, плюрилингвальный подход, транслингвальный подход.

**L.P. Khalyapina, E.V. Shostak**

Peter the Great St. Petersburg  
Polytechnic University,  
Saint-Petersburg, Russian Federation

Received: 20.05.2019

Accepted: 12.06.2019

Published: 10.07.2019

## **PLURILINGUAL AND TRANSLINGUAL APPROACHES AS NEW TRENDS IN THE THEORY OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING FOR TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS**

The article deals with such completely new approaches which are actively developed in European linguodidactics and begin to penetrate Russian academic literature. We are talking about such approaches to the integrated teaching of foreign languages and professional disciplines as plurilingual and translingual. The currently popular content and language integrated learning (CLIL), as well as the theory and methods of teaching academic disciplines in English (EMI), are gradually giving way to new directions. The authors, first of all, turn to the consideration of external factors that influence the development of these approaches in Russian science and Russian universities. Among them, the primary place is occupied by the internationalization of higher education, which occurs under the influence of the internationalization and globalization of social processes and cannot but include issues of international and intercultural activity in the goals and objectives of higher education. Another factor is related to the growing requirements of university standards and the increasing complexity of vocational-oriented content of language teaching materials and a relatively low level of foreign language skills among students, which presents a certain problem for methodological science and makes scientists turn to the search for new approaches and teaching methods.

The article examines the features and didactic possibilities of the plurilingual and translingual approaches in solving these problems, analyzes the principles of their functioning and the content component. The purpose of the article is to carry out a comparative analysis of these approaches and offer some examples of their practical application. The authors also propose the initial results of experimental studies carried out at the Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

**Keywords:** *content and language learning, integrated learning, plurilingual approach, translingual approach.*

### **Введение**

Теория и методика обучения иностранным языкам в техническом вузе, как и все лингводидактические концепции, постоянно реагируют на ситуации окружающего мира, экономические и социальные изменения. Что же в настоящее время в большей степени влияет на появление новых подходов, развитие новых направлений в данной научной области?

Расширение процессов глобализации способствовало переосмыслению языковой политики европейских стран и России и поиску новых нестандартных решений в вопросах урегулирования слаженности механизма взаимодействия представителей разных стран для гармоничного функционирования в рамках единого социально-политического пространства, прежде всего, для успешного интегрирования выпускников высших учебных заведений в международную производственную сферу деятельности.

Глобализация не мыслима вне контекста межкультурного взаимодействия. Влияние феномена глобализации на культуру в своих работах освещали следующие исследователи: С. Холл, П. Бергер, К. Леви-Стросс, Р. Робертсон, Т.Г. Богатырева, Т.Г. Киселева, С.Г. Тер-Минасова и др. Понимание и оценка последствий глобализации постепенно видоизменились от резко негативного контекста к позитивному. Изначально глобализация рассматривалась как угроза существующим культурам (Ф. Фукуяма, В.И. Самохвалов, П. Бергер); в дальнейшем произошел сдвиг в сторону принятия сосуществования культурной идентичности народов и процесса глобализации (П. Бергер, К. Леви-Стросс, Р. Робертсон). Такая интерпретация феномена привела к установлению политики мультикультурализма, поощряющей развитие различных культурных групп, становление и сохранение их культурной идентичности через «диалог и преемственность культур» [1, с. 13]. В теории и методике обучения иностранным языкам в это время развиваются такие подходы, как мультикультурный и поликультурный, которые в принципе рассматриваются как близкие по значению (термин «мультикультурный/ multicultural» в большей степени используется в зарубежном контексте, а «поликультурный» – в российском). Основная идея данных подходов заключается обучении школьников/студентов иностранному языку через диалог культур, который нацелен на обеспечение реализации взаимопонимания между представителями разных этнокультур, адаптацию учащихся к культуре другой страны без отказа от своей собственной [2].

Глобализация в дальнейшем запустила и активное развитие процессов интернационализации высшего образования. За основу понятийного аппарата в этой сфере было принято определение Дж. Найт, согласно которому интернационализация высшего образования представляет собой внедрение международных аспектов во все основные функции высшего образования – образовательную, научно-исследовательскую и обслуживающую [3]. Данная ситуация обуславливает актуальность вопросов модернизации системы обучения иностранным языкам на уровне вуза, которая обеспечивала бы молодых людей профессиональной, языковой, речевой и социокультурной компетенциями, достаточными для осуществления академической мобильности и последующей профессиональной самореализации в условиях международного рынка труда, который становится результатом развития и становления глобализирующегося мира.

Иначе говоря, обозначенные выше процессы запускают механизм всё возрастающих требований к уровню владения иностранным языком студентами технических вузов как на уровне общего академического дискурса, так и на уровне профессионального дискурса, что, в свою очередь, требует разработки и применения новые подходов и концепций в лингводидактической теории.

Теоретические и эмпирические исследования в сфере таких известных концепций обучения иностранным языкам в техническом вузе, как профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам (Серова 1986, Пипченко 2016), предметно-языковое интегрированное обучение – CLIL (Coyle 2010, Pavon 2013, Крылов 2016, Салехова 2008 и др.), преподавание профессиональных дисциплин на английском языке – EMI (J.Dearden 2015), свидетельствуют о том, что все эти концепции достаточно успешно применяются в европейских вузах, для которых характерен высокий уровень владения иностранными языками у студентов (сказывается специальная языковая политики Евросоюза), но достаточно трудно реализуются в российских вузах с достаточно низким уровнем иноязычной компетенции.

Для подтверждения наших предположений было проведено анкетирование студентов инженерно-строительного института СПбПУ. В исследовании приняли участие 202 студента 2-го курса и 73 студента 3-го курса. Среди респондентов 3,6 % указали, что они знают английский язык на продвинутом уровне, 11,6 % респондентов полагают, что их владение английским языком на уровне выше среднего. Оставшаяся часть – 84,8 % респондентов – говорят на английском языке на промежуточном уровне и ниже. Почти одна треть респондентов (28,7 %) оценивают уровень английского знания языка на элементарном уровне. В то же время 58 респондентов планируют продолжить свое образование в зарубежных университетах, и 155 студентов рассматривают такую возможность в будущем. Студенты, владеющие английским языком на элементарном и низком уровнях, понимают возникающую проблему языкового барьера, которая может препятствовать их дальнейшему обучению по программам специализации за границей или по международным программам магистратуры в СПбПУ, отсутствие ее обеспечило бы им больший спектр возможностей для последующего профессионального самоопределения и карьерного роста соответственно, уровень их мотивации достаточно высок. Проблема заключается в методике обучения.

Таким образом, научная проблема, требующая решения, может быть обозначена следующим образом: каким должен быть методологический подход к обучению иностранному языку/иностранному языкам (в целях профессиональной мобильности желательно владеть двумя и более иностранными языками), который способствовал бы более эффективному овладению профессиональным иностранным языком при условии начального низкого уровня иноязычной компетенции.

### **Методология**

Наше внимание привлекли два наиболее значимых и начинающих активно развиваться в европейской науке подхода – плюрилингвальный и транслингвальный.

Прежде всего необходимо определиться с терминами «плюрилингвальный подход» и «транслингвальный подход». В рамках концепции «гуманистического плюрилингвизма» различаются термины «мультилингвизм» и «плюрилингвизм». Мультилингвизм относится к обществу, состоящему из носителей разных языков. Плюрилингвизм предполагает общество, в котором каждый индивид плюриязычен. Привнесём это различие в сферу лингводидактики. Если ранее цель образования заключалась в том, чтобы показать многообразие языков и культур, познакомить человека с ними, научить индивида уважительно относиться к представителям других культур (мультилингвальное и полилингвальное образование), то сейчас цель сместилась в сторону установления диалога культур. В рамках новой концепции цель образовательного процесса не только познакомить индивида со всем культурным и языковым разнообразием, но и включить обучающегося во всё это многообразие, мотивировать его на межкультурный диалог и взаимодействие с носителями (плюрилингвальное образование).

Согласно статье В.К. Кочисова и О.У. Гогицаевой «Этнопедагогические аспекты полилингвального образования», полилингвальная личность должна «системно и устойчиво проявлять 4 компетенции: языковую, речевую, коммуникативную и этнокультуроведческую» [11, с. 119]. В зарубежных же исследованиях плюрилингвальная личность может проявлять частично сформированные компетенции на разных языках, например, в работе авторов D. Coste, D. Moore и G. Zarate «Plurilingual and pluricultural competence» [12] и в работе G. Lüdi «The Swiss model of plurilingual communication» [13]. Различия становятся существенными в момент выбора цели обучения. В одном случае цель – развитие всех четырёх видов речевой деятельности на одинаковом уровне во всех изучаемых индивидом языках (частный случай – сбалансированный билингвизм); в другом случае цель – это выборочное развитие видов речевой деятельности (либо чтение, либо говорение; возможно также функциональное различие – умение вести бытовую беседу на одном языке и разговор на профессиональную тематику – на другом языке) и умение учить язык самостоятельно.

Итак, подведём итог вышеизложенного. Термины «плюрилингвальное образование», «плюрилингвальное обучение», а также производные термины «плюрилингвальная компетенция» и «плюрилингвальная личность» в свете новой концепции «гуманистического плюрилингвизма» представляют собой уточнённые, трансформированные и переосмысленные версии терминов с формантами «поли-», «мульти-» и «много-». Они знаменуют новый виток в развитии лингводидактики, новый этап, новую постнеоклассическую лингводидактическую науку. Логично полагать, что результаты предшествующих исследований в рамках предыдущей парадигмы не перечеркиваются, а используются в качестве опоры для разработки материалов (как практических учеб-

ных пособий и методик для изучения языка, так и теоретических трудов) по плюрилингвальному образованию.

К принципам плюрилингвального обучения мы относим:

*Принцип интегративности.* Под интегративностью понимается интеграция трех видов: лингвистического и социокультурного аспектов, профессиональной тематики и языкового наполнения, интеграция CLIL (*англ.* Content and Language Integrated Learning) традиционного подхода к изучению языка LSP (*англ.* Language for Special Purposes), соизучение двух иностранных языков в учебном процессе. Перечислим ключевые характеристики применения данного принципа: 1. Акцент делается на изучении грамматики и лексики, и только после этого – на интеграции пройденного языкового материала с профессионально-ориентированной тематикой. В этом заключается принципиальное отличие от CLIL, где на первое место выдвигается освоение контента [Barushnikov, 2004; Meyer, Coyle, & Halbach, 2015; Pavon, 2013]. 2. Интеграция языковая предусматривает одновременное обучение общему второму иностранному (в нашем случае – испанскому) и профессионально-ориентированному английскому языкам. При изучении испанского языка также делается акцент на изучение социокультурных аспектов (обращение на «ты» на улице к незнакомым людям, а также к преподавателям в университете; функциональные особенности баров в Испании и т.д.), из чего вытекает интеграция лингвистического и социокультурного аспектов.

Существует ещё один тип интеграции, вытекающий из названия формируемой компетенции, профессиональная плюрилингвальная компетенция – интеграция профессионально-ориентированного обучения английскому языку и общего курса испанского языка.

*Принцип базовых учебных стратегий.* Данный принцип является частным случаем принципа автономного обучения, предложенного Г.Р. Тимирбаевой [16], и выведен на основе работ по полилингвальному обучению. Однако данный принцип фокусируется именно на базовых учебных стратегиях, важных для построения учебной деятельности каждого студента независимо от его предпочтений и личностных особенностей.

*Принцип обстоятельности процесса обучения нескольким иностранным языкам* (Н.В. Барышников, Д.А. Листвин). Предполагает невозможность основательно овладеть иностранным языком за короткое время, «предполагает чёткую регламентацию учебного времени, строгую дозировку нового учебно-речевого материала и переход от одной порции к другой лишь после того, как предыдущая основательно освоена обучаемыми» [14, с. 25].

*Принцип эффекта простоты учебного процесса* – у обучающегося должно присутствовать чувство простоты учебного процесса, отсутствие обременительности и перегруженности заданиями. Данный эффект достигается через подбор и тщательное составление заданий к курсу.

*Принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации*, воплощающий в себе комплекс принципов, заложенных в одноименном методе, разработанном Д.А. Листвиным и реализованном на базе курсов по немецкому языку. За сложным названием «метод малоинтерференционной динамической стереотипизации» лежит вполне очевидный и понятный набор принципов, которыми пользуются полиглоты: выделение в языке главного и самого нужного; движение от простого к сложному; автоматизация навыков на каждом этапе; повторение пройденного; максимальное исключение помех и путаницы в подаче материала.

Экспериментальное обучение по реализации данного подхода было проведено в СПбПУ с участием студентов технического профиля (физика плазмы, математика и механика, промышленный дизайн) с целью формирования у них профессиональной плюрилингвальной компетенции, а именно профессионально-ориентированной речевой компетенции на английском языке и общей речевой компетенции на испанском языке.

Результаты экспериментального обучения подтвердили гипотезу исследования о повышении уровня сформированности профессиональной плюрилингвальной компетенции. На основе специфических принципов данного подхода обучения (плюрилингвального) происходит и решение сформулированной во введении научной проблемы: методически обоснованное интегрирование аспектов языка (лексика+грамматики), их отработка на основе принципа малоинтерференционной динамической стереотипизации, интеграция профессионально-ориентированного обучения английскому языку и общего курса испанского языка – всё это в комплексе обеспечивает более эффективное овладение профессиональным иностранным языком при условии начального низкого уровня иноязычной компетенции.

Второй подход, который, с нашей точки зрения, также представляется новым и призванным решать поставленную нами научную задачу, – это транслингвальный подход.

Концепция транслингвальности возникла в лингвистике и лингводидактике в конце 1990-х годов, и одним из ее первых авторов была профессор Вивиан Замэль. Области применения транслингвальности исследованы в работе З.Г. Прошиной [17, с. 161–162]. Транслингвальный подход в исследовании языка и в лингводидактике делает акцент не на язык как систему, а на язык как практику, то есть деятельность [18]. Иначе говоря, трансязычие – это использование всего коммуникативного репертуара говорящего, в результате чего языки и культуры плавно перетекают друг в друга, где-то помогая, а где-то мешая (отсюда представления о трансференции и интерференции). Об использовании трансязычия в школе много пишут и выступают Офелия Гарсиа [18] и Суреш Канагараджа [19]. О. Гарсиа предлагает в билингвальных школах постоянно проводить сопоставление языков, составляющих язы-

ковой репертуар учащихся, осуществлять переключение с одного языка на другой (хотя она и проводит различие между кодовым переключением и транслингвизмом), больше читать писателей-билингвов, использовать билингвизм творчески в письме и др. Данным автором делаются важные выводы о необходимости и возможности коммуникантам с разными родными языками использовать самые разные коммуникативные стратегии в транслингвальной ситуации общения: – смешение и переключение языковых кодов; – заимствования; – гибридизацию языков, – упрощение; – переспрос; – использование невербальных средств (жестов, мимики, звукоподражания и др.); то есть всего того, что способствует активизации металингвистических знаний. Основной задачей преподавателя иностранного языка в данном случае является максимальное использование потенциала перечисленных стратегий для овладения коммуникативной деятельностью в условиях трансязычия.

Исследователь из университете Калабрия (Италия) Тереза Тинг также активно занимается исследованием проблемы транслингвального обучения и доказывает его эффективность на этапе подготовки студентов к активному использованию CLIL и EMI [20; 21]. Сложность языка контента, по её мнению, делает явным тот факт, что «обучение» требует от учащихся понимания не только содержания самого текста, но также понимания незнакомого академического языка, и предупреждает нас о необходимости разработки методических заданий, которые систематически уравнивали бы когнитивную нагрузку как на содержание, так и на язык. На первом этапе она предлагает использовать двухмерную структуру, относящуюся только к обучению на родном языке. Далее в этой структуре она предлагает переходить к более высокому уровню – к иностранному языку, но сначала к знакомому студентам уровню BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), делая постепенный переход к менее знакомому уровню академического иностранного языка, то есть FL-CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Объединение этих компонентов в более сложную структуру приводит к трехмерной EMI / CLIL-комбинации (рисунок), что делает явными все возможные комбинации сложностей контента и языка, которые могут существовать при сложном контенте, представленном на иностранном языке.

Такая система нового типа интеграции в рамках транслингвального подхода, с нашей точки зрения, имеет перспективное будущее не только в теории обучения иностранным языкам, но и в практике интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Исследования и некоторые данные, полученные российскими и зарубежными учеными, начинающими исследования в данном научном направлении, демонстрируют положительные данные и в то же время требуют дальнейшего изучения.



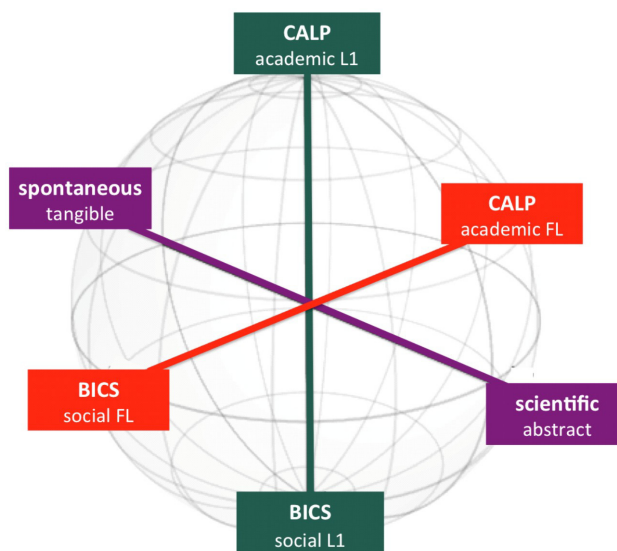


Рис. Трехмерная комбинация транслингвального обучения (по Т. Тинг)

### Заключение

Обучение иностранному языку в техническом вузе в условиях глобализирующегося мира требует поиска новых научных подходов, которые обеспечили бы повышение эффективности этого процесса и возрастание уровня иноязычной коммуникативной компетенции, сформированной у выпускников вуза.

В данной статье мы предложили два возможных подхода, которые учитывают, с одной стороны, сложность содержания иноязычного профессионального дискурса, которым должны овладеть студенты технического вуза, а, с другой стороны, недостаточно высокий уровень владения иностранным языком, с которым студенты приходят на первый курс.

Каждый из предложенных нами подходов ориентирован на то, чтобы снять возникающие трудности за счет интеграции базовых и постепенно формируемых знаний, умений и навыков в сферах: 1) профессионального дискурса на родном языке (русском), 2) общего и академического дискурса на английском языке (+ на втором иностранном), 3) профессионального дискурса на английском языке. Именно такая интеграция способна обеспечить более эффективную подготовку выпускников технического вуза к успешной профессиональной реализации в условиях транснациональных корпораций глобализирующегося мира.

### Список литературы

1. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности: монография. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. – 225 с.

2. Утехина А.Н. Межкультурная дидактика: монография / под ред. Т.И. Зелениной. – М.: ФЛИНТА, 2012. – 280 с.
3. Knight J. Internationalization Remodelled: Definition, Approaches and Rationales // *Journal of Studies in International Education*. – 2004. – Vol. 8, № 1. – P. 5–31.
4. Серова Т.С. Профессионально-ориентированное чтение как компонент профессиональной деятельности и его основные функции // *Виды речевой деятельности в системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе*. – Пермь: Изд-во ПГУ-ППИ, 1986. – С. 3–11.
5. Пипченко Е.Л. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению студентов технического университета на основе проблемно-исследовательских проектов: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – 253 с.
6. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
7. Pavón V., Ellison Maria. Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *L I N G V A R V M A R E N A* – Vol. 4 – ANO 2013. – P. 65–78.
8. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – 52 с.
9. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис. д-ра пед. наук. – Казань, 2008. – 427 с.
10. Dearden, J. (2015). *English as a Medium of Instruction – A Growing Global Phenomenon*. – London: British Council.
11. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Этнопедагогические аспекты полилингвального образования // *Вектор науки. Сер. Педагогика и психология*. – 2013. – С. 119–121.
12. Coste D., Moore D., Zarate G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle // Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. – Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, 1997.
13. Lüdi G. The Swiss model of plurilingual communication // Ludger Zeevaert, Jan D. ten Thije. *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies, and Didactic Concepts* – s.l.: John Benjamins Publishing, 2007. – P. 159–177.
14. Барышников Н.В. Мультилингводидактика // *Иностранные языки в школе*. – 2004. – № 5. – С. 19–27.
15. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K. & Ting T. A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making // *Language, Culture and Curriculum*. – 2015. – Vol. 28, № 1. – P. 41–57.
16. Тимирбаева Г.Р. Полилингвизм как принцип подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в полилингвальном обществе // *Вестник Казанского технологического университета*. – 2007. – № 3–4. – С. 268–272.
17. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // *Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. – 2017. – Т. 17. – № 2. – С. 155–170.
18. Garcia O., Wei L. *Translanguaging*. – New York: Palgrave Macmillan, 2014.
19. Canagarajah S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. – London, New York: Routledge, 2013. – 224 p.

20. Ting Y.L.T. CLIL at upper secondary: Strategizing foreign language for the deep reading of complex academic L1-text // LEND (Lingua e Nuova Didattica). – 2017. – № 1. – P. 37–48.

21. Ting Y.L.T., Bernasconi M.P. Helping students master highly complex discourse in instances void of concepts: Making “fossil anatomy” learnable // EDULEARN18 Proceedings, 2018. – P. 2800–2807.

## References

1. Khaliapina L.P. Metodicheskaja sistema formirovanija polikul'turnoi iazykovoi lichnosti [Methodical system of formation of polycultural language personality]. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat, 2006, 225 p.

2. Utekhina A.N. Mezhkul'turnaia didaktika [Intercultural didactics]. Ed. T.I. Zelenina. Moscow, FLINTA, 2012, 280 p.

3. Knight J. Internationalization remodelled: Definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 2004, vol. 8, no. 1, pp. 5–31.

4. Serova T.S. Professional'no-orientirovannoe chtenie kak komponent pro-fessional'noi deiatel'nosti i ego osnovnye funktsii [Professionally-oriented reading as a component of professional activity and its main functions]. *Vidy rechevoi deiatel'nosti v sisteme professional'no-orientirovannogo obucheniia inostrannomu iazyku v vuze*. Perm, PGU-PPI, 1986, pp. 3–11.

5. Pipchenko E.L. Obuchenie gibkomu inoiazыchnomu professional'no-orientirovannomu chteniiu studentov tekhnicheskogo universiteta na osnove problemno-issledovatel'skikh proektov [Training in a flexible foreign language professionally-oriented reading of technical university students on the basis of problem research projects]. Ph.D. thesis. Ekaterinburg, 2016, 253 p.

6. Coyle Do, Hood Philip, Marsh David. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010, 173 p.

7. Pavón V., Ellison Maria. Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *LINGVARVMARENA*, 2013, vol. 4, pp. 65–78.

8. Krylov E.G. Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu iazyku i inzhernym distsiplinam v tekhnicheskom vuze [Integrative bilingual education in foreign language and engineering disciplines at a technical college]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Ekaterinburg, 2016, 52 p.

9. Salekhova L.L. Didakticheskaja model' bilingval'nogo obucheniia matematike v vysshei pedagogicheskoi shkole [The didactic model of bilingual education in mathematics at higher pedagogical school]. Doctor's degree dissertation. Kazan, 2008, 427 p.

10. Dearden J. English as a medium of instruction – A Growing global phenomenon. London, British Council, 2015.

11. Kochisov V.K., Gogitsaeva O.U. Etnopedagogicheskie aspekty polilingval'nogo obrazovaniia [Ethnopedagogical aspects of multilingual education]. *Vektor nauki. Ser. Pedagogika i psikhologija*, 2013, pp. 119–121.

12. Coste D., Moore D., Zarate G. Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, 1997.

13. Lüdi G. The Swiss model of plurilingual communication. *Ludger Zeevaert, Jan D. ten Thije. Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies, and Didactic Concepts* – s.l.: John Benjamins Publishing, 2007, pp. 159–177.

14. Baryshnikov N.V. Mul'tilingvodidaktika [Multilinguodidactics]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2004, no. 5, pp. 19–27.

15. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. A pluriliteracies approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 2015, vol. 28, no. 1, pp. 41–57.

16. Timirbaeva G.R. Polilingvizm kak sredstvo podgotovki perevodchikov v sfere professional'noi kommunikatsii v polilingval'nom obshchestve [Multilingualism as a means of training translators in the field of professional communication in a multilingual society]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2007, no. 3–4, pp. 268–272.

17. Proshina Z.G. Translingvizm i ego prikladnoe znachenie [Translingualism and its application]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniia: iazyki i spetsial'nost'*, 2017, vol. 17, no. 2, pp. 155–170.

18. Garcia O., Wei L. *Translanguaging*. New York, Palgrave Macmillan, 2014.

19. Canagarajah S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London, New York, Routledge, 2013, 224 p.

20. Ting Y.L.T. CLIL at upper secondary: Strategizing foreign language for the deep reading of complex academic L1-text. *LEND (Lingua e Nuova Didattica)*, 2017, no. 1, pp. 37–48.

21. Ting Y.L.T., Bernasconi M.P. Helping students master highly complex discourse in instances void of concepts: Making “fossil anatomy” learnable. *EDULEARN18 Proceedings*, 2018, pp. 2800–2807.

#### Сведения об авторах

**ХАЛЯПИНА Людмила Петровна**  
e-mail: [halyapina\\_lp@spbstu.ru](mailto:halyapina_lp@spbstu.ru)

Доктор педагогических наук, профессор, профессор Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

**ШОСТАК Екатерина Владимировна**  
e-mail: [ekaterinavsh@yandex.ru](mailto:ekaterinavsh@yandex.ru)

Аспирантка кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация», Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

#### About the authors

**Lyudmila P. KHALYAPINA**  
e-mail: [halyapina\\_lp@spbstu.ru](mailto:halyapina_lp@spbstu.ru)

Doctor of Pedagogy, Professor, Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics, Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russian Federation)

**Ekaterina V. SHOSTAK**  
e-mail: [ekaterinavsh@yandex.ru](mailto:ekaterinavsh@yandex.ru)

Postgraduate Student, Department of Linguistics and Inter-Cultural Communication, Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Saint-Petersburg, Russian Federation)