



Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах

Стаття присвячена розгляду спільних рис та відмінностей трьох споріднених підходів до викладання іноземних мов для спеціальних цілей у немовній вищій школі: навчання через зміст, змістовно-мовної інтеграції та іншомовного занурення. Показана принципова різниця та переваги цих підходів над традиційним професійно орієнтованим навчанням іноземної мови. Розглядаються можливості практичного впровадження таких підходів у немовних вишах та надається схема/континуум послідовних переходів від традиційного професійно орієнтованого навчання мови до навчання мови через зміст спеціальних дисциплін і до іншомовного занурення.

Ключові слова: немовні виші, підходи до викладання іноземних мов, навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція, іншомовне занурення, професійно орієнтоване навчання.

Тарнопольський О. Б. Обучение через содержание, содержательно-языковая интеграция и иноязычное погружение в преподавании иностранных языков для специальных целей в неязыковых вузах

Статья посвящена рассмотрению общих черт и отличий трех родственных подходов к преподаванию иностранных языков для специальных целей в неязыковой высшей школе: обучения через содержание, содержательно-языковой интеграции и иноязычного погружения. Показана принципиальная разница и преимущества этих подходов над традиционным профессионально ориентированным обучением иностранным языкам. Рассматриваются возможности практического внедрения таких подходов в неязыковых вузах и дается схема/континуум последовательных переходов от традиционного профессионально ориентированного обучения языку к обучению через содержание специальных дисциплин и к иноязычному погружению.

Ключевые слова: неязыковые вузы, подходы к преподаванию иностранных языков, обучение через содержание, содержательно-языковая интеграция, иноязычное погружение, профессионально ориентированное обучение.

Tarnopolsky O. B. Content-based instruction, CLIL and foreign language immersion in teaching foreign languages for specific purposes at non-linguistic tertiary educational institutions

The article is devoted to discussing the common features and distinctions of three related approaches to teaching foreign languages for specific purposes at non-linguistic tertiary educational institutions: content-based instruction, CLIL and foreign language immersion. The radical difference and advantages of those approaches over the traditional professionally oriented instruction are demonstrated. The ways of practically introducing such approaches at non-linguistic tertiary educational institutions are considered and a scheme/continuum of consecutive transitions from the traditional professionally oriented instruction to content-based instruction and to foreign language immersion is suggested.

Key words: non-linguistic tertiary educational institutions, approaches to teaching foreign languages, content-based instruction, CLIL, foreign language immersion, professionally oriented instruction.

Навчання іноземної мови (ІМ) через зміст спеціальних дисциплін (*content-based second language instruction*), змістовно-мовна інтеграція у навчанні (*CLIL – Content and Language Integrated Learning*) та іншомовне занурення (*immersion*) є провідними і найефективнішими напрямками оптимізації та інтенсифікації оволодіння студентами ІМ для професійних цілей. Вони широко використовуються в університетах розвинених країн світу. На жаль, викладачі ІМ для професійного спілкування в українській немовній вищій школі ще недостатньо обізнані із сутністю цих трьох споріднених підходів, що заважає їх ефективному впровадженню. Тому метою цієї статті є обговорення особливостей названих напрямів у методиці навчання ІМ для професійного спілкування та їх співвідношення один з одним.

Починати таке обговорення потрібно з навчання ІМ через зміст спеціальних дисциплін (*content-based second language instruction*), оскільки саме воно є найбільш пристосованим для навчання мови у немовних вишах.

Одним з перших досліджень навчання мови та спілкування нею через зміст інших навчальних дисциплін була монографія D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche [7]. У ній автори дають визначення такого навчання, розуміючи це термінологічне словосполучення як поєднання певного змісту дисциплін з цілями навчання іноземної мови/мов. Воно забезпечує паралельне засвоєння знань з певної (немовної) дисципліни, а також мовленнєвих навичок і вмінь, пов'язаних з мовою, що вивчається, та зі спілкуванням нею. Програма навчання ІМ тісно ув'язана або навіть безпосередньо базується на програмі навчання певної (немовної) дисципліни, так що послідовність засвоєння мовного/мовленнєвого контенту відповідає потребам послідовного засвоєння контенту немовної дисципліни. У фокусі уваги студентів (а, частково, і викладача) знаходиться засвоєння екстралінгвістичної інформації певної (немовної) дисципліни через посередництво ІМ. Розвиток суто мовленнєвих навичок та вмінь здійснюється у цьому процесі попутно, як побічний продукт процесу в цілому. Таким чином, навчання через зміст усуває наявний у більшості спеціалізованих навчальних закладів розрив між навчанням мови та навчанням спеціальних (наприклад, фахових) дисциплін, заради спілкування у сфері яких мова власне і вивчається.

Не слід плутати навчання мови через зміст спеціальних дисциплін із професійно орієнтованим навчанням, добре відомим вітчизняним викладачам ІМ у немовних вишах. Якщо, як це трапляється дуже часто в підручниках з навчання ІМ для спеціальних цілей, студенти читають іншомовні тексти за фахом, а за читанням слідує вправи на лексичний і граматичний матеріал з прочитаного, то це є професійно орієнтованим навчанням, але ніяк не навчан-

ням через зміст. Для навчання через зміст характерні лише ті види навчальної діяльності, які є специфічними саме для того професійного змісту, якого необхідно навчати через використання ІМ. Такі професійно орієнтовані види навчальної діяльності певною мірою моделюють фахову діяльність, а не просто спираються на її предметний зміст. Сюди відносяться мозкові штурми та дискусії студентів з професійних питань, обговорення кейсів, студентські презентації професійного характеру, проектна робота та інші види навчальної діяльності, які виконуються не рідною мовою, а мовою, що вивчається.

Дуже близьким поняттям до поняття навчання мови через зміст спеціальних дисциплін є змістовно-мовна інтеграція у навчанні (*CLIL*). Різниця полягає лише в тому, що *CLIL* трактується як ширше поняття. За D. Coyle [12], *CLIL – це будь-яке навчання іноземної мови, коли вона використовується як засіб для викладання та засвоєння учнями/студентами позамовного змісту. CLIL складається з цілого комплексу різноманітних методик практичної реалізації навчання через зміст інших дисциплін. Це не лише ті підходи, що впливають з наведеного раніше визначення терміна content-based second language instruction, тому що CLIL зорієнтоване не тільки, і навіть не стільки, на вищу освіту, але й на освіту середню, що, безумовно, потребує специфічних методичних рішень. В результаті до CLIL входить як навчання через зміст у розглянутому розумінні, так і інші модифікації (які в нашому випадку нас не цікавлять, оскільки вони здебільшого не зорієнтовані на вищу освіту). Отже CLIL можна розглядати як родові поняття по відношенню до видового поняття навчання мови через зміст спеціальності. І CLIL, і навчання мови через зміст спеціальності можна об'єднати поняттям інтегрованого навчання, оскільки в обох випадках має місце інтеграція мови і змісту.*

На основі західноєвропейського практичного досвіду впровадження *CLIL* D. Coyle [12] виділяє наступні загальні переваги цього підходу незалежно від його конкретних модифікацій (включаючи таку розглянуту вище модифікацію як *content-based second language instruction*):

1. Зростання лінгвістичної компетенції тих, хто навчається, та їх впевненості в своїх мовних та мовленевих можливостях.
2. Підвищення очікувань щодо ефективності і результативності навчання як з боку викладачів, так і з боку учнів/студентів.
3. Розвиток у тих, що навчаються, умінь приймати рішення в ситуаціях ризику, а також умінь вирішувати проблеми.
4. Кращий розвиток у тих, що навчаються, іншомовних лексичних і граматичних мовленевих навичок.
5. Мотивування й заохочення тих, що навчаються, до розвитку власної автономії і навіть незалежності у навчальному процесі.
6. Перехід учнів/студентів від вивчення штучної тематики, характерної для занять з ІМ, на реальну і практично значущу тематику.

7. Підвищення рівня володіння рідною мовою, передусім грамотності.
8. Підвищення рівня мовленнєвої спонтанності у спілкуванні завдяки тому, що мова використовується як засіб, а не як мета навчання.
9. Розвиток в учнів/студентів умінь вчитися і концентруватися на навчанні, оскільки оволодіння уміннями вчитися, використовуючи ІМ як засіб навчання, є однією з базових вимог до *CLIL*.
10. Розвиток навчальної мотивації і позитивного ставлення до процесу навчання.
11. Можливість інтегрувати розвиток міжкультурних умінь спілкування у навчальну програму.

Усі ці переваги *CLIL* (і переваги навчання через зміст у вищенаведеному розумінні як однієї з модифікацій *CLIL*) призвели до того, що у професійній літературі почали висловлюватися думки про недоцільність продовження навчання ІМ для спеціальних цілей традиційним шляхом, коли саме мова (фахова підмова) та спілкування нею, а не фаховий предметний зміст, знаходяться у центрі уваги того, хто навчається, і того, хто навчає (як, наприклад, за методикою *ESP*, тобто за методикою викладання англійської мови для спеціальних цілей [20], яка й покладена в основу професійно орієнтованого навчання у вітчизняній вищій школі). Так, Н. Bicknell [8] обґрунтовано ставить питання про доцільність навчання ділової англійської мови традиційним шляхом у випадку, коли навчання за методикою *CLIL* апріорно приводить до кращих результатів. Звичайно, далеко не всі погоджуються з таким висновком (див., наприклад, заперечення N. McBeath [19] на адресу вищезгаданої статті Н. Bicknell), але мало хто не погодиться з тим, що в умовах успіхів *CLIL* принаймні підняття цього питання неможливо уникнути.

Стосовно ж поставленого питання правими, мабуть, є обидві сторони цієї дискусії. Співвідношення між, наприклад, *ESP* (у навчанні англійської мови для спеціальних цілей) та *CLIL* залежать від умов та цілей навчання. Наприклад, якщо ділову ІМ вивчають бізнесмени-практики або економісти, тобто вже сформовані фахівці з досвідом у своїй галузі, то *CLIL* (і навчання через зміст у вищенаведеному розумінні як більш вузької модифікації *CLIL*) їм навряд чи потрібне. Ці люди сфокусовані на оволодінні саме мовою для ділового спілкування, а не на оволодінні предметним змістом, який їм добре відомий. Тому найбільш раціональним у цьому випадку буде організація навчального процесу за більш традиційною і загальноприйнятою методикою навчання мови для спеціальних цілей (професійно орієнтоване навчання). Якщо ж ідеться про навчання студентів немовних вишів, тобто людей ще недостатньо обізнаних у своїй майбутній професії, то тут інтеграція предметного змісту фахових дисциплін з цілями навчання ІМ буде найдоречнішою, оскільки саме в такому випадку можуть найбільш яскраво проявитися усі ті переваги *CLIL* (або переваги навчання через зміст), про які йшлося раніше. Тому з подальшим розвитком навчання через зміст воно

можливо буде все більше «витіснити» традиційну професійно орієнтовану методику навчання мови для спеціальних цілей у немовних вишах.

Все сказане вище про співвідношення *CLIL* та навчання ІМ через зміст фахових дисциплін дає право зробити наступні висновки:

1. *CLIL* та навчання ІМ через зміст фахових дисциплін – це різновиди однієї й тієї ж методики *інтегрованого* навчання. Різниця полягає лише в тому, що *CLIL* є більш широким поняттям і включає різні модифікації цієї методики для різних умов і цілей навчання, таких як навчання у середній школі, вишах тощо. Оскільки в цій статті розглядається лише звужений варіант *CLIL*, тобто розроблений для навчання дорослих (наприклад, студентів вишів) під назвою *навчання через зміст (content-based second language instruction)*, то для цих умов доцільно використовувати лише термін *навчання через зміст* у наведеному на початку статті його розумінні, не звертаючись до ширшого поняття *CLIL*.
2. Навчання через зміст (у вишах) має чимало практично встановлених переваг (див. вище) над традиційним професійно орієнтованим навчанням ІМ для спеціальних цілей (*ESP* у випадку навчання англійської мови для спеціальних цілей). Ці переваги забезпечують підвищення якості, ефективності та результативності навчання мови для професійного спілкування у вищому немовному навчальному закладі.
3. Завдяки таким перевагам доцільним є поступове переведення навчального процесу з професійно орієнтованого навчання ІМ для спеціальних цілей у немовних вишах України на методику опанування мови та спілкування нею через зміст фахових дисциплін.

Але й повна відмова від традиційного професійно орієнтованого навчання була б, мабуть, недоцільною. Таке традиційне професійно орієнтоване навчання ІМ може бути корисним на перших курсах немовних вишів, коли як мовна, так і фахова підготовка студентів ще робить досить складним для них опанування мови через зміст спеціальних дисциплін. Якщо ж на основі попередньої підготовки через професійно орієнтоване навчання на I курсі впроваджувати навчання через зміст на заняттях з ІМ тільки з II курсу, для тих, що навчаються, буде значно легше подолати мовні та змістові труднощі.

У свою чергу, навчання ІМ через зміст фахових дисциплін на II курсі створює можливості для впровадження *іншомовного занурення* при викладанні самих цих фахових дисциплін на старших курсах немовних вишів.

Навчання ІМ через занурення перетворилося на досить універсально вживану практику в багатьох розвинених країнах світу після успіху в 60-70-тих роках минулого століття програм так званого «канадського занурення» [10]. Будь-яка програма навчання ІМ через занурення базується на викладанні однієї чи декількох дисциплін шкільного або університетського циклу не рідною мовою учнів або студентів, а тією ІМ, яку вони опановують [11]. Програми іншомовного занурення для вищих навчальних закладів визначають таке занурення як специфічний тип інтегрованого (з навчанням спеціальних дисциплін)

навчання ІМ, метою якого є оволодіння студентами мовою для професійного спілкування [21]. Таким чином, і занурення, як і викладання мови через зміст спеціальних дисциплін, є різновидом інтегрованого навчання. Тому, якщо у немовних вишах упроваджується і навчання через зміст, й іншомовне занурення, доцільно говорити про впровадження в них саме *інтегрованого навчання*, об'єднуючи обидва види єдиним широким за змістом терміном.

Головна різниця між двома названими видами інтегрованого навчання полягає в тому, що навчання мови через зміст в основному проводиться на заняттях з ІМ, а про іншомовне занурення можна говорити, лише коли курс саме фахової дисципліни викладається ІМ [5].

Таке іншомовне занурення може бути трьох видів. Його найвищим видом є *повне занурення (total immersion)* [16]). Повне іншомовне занурення – це звичайні академічні заняття з фахових дисциплін з єдиною різницею в тому, що вони проводяться не рідною мовою студентів, а іноземною мовою без будь-яких «послаблень» з огляду на рівень володіння цією мовою тими, хто навчається. Це означає, що студенти, які вивчають спеціальні дисципліни за методикою повного іншомовного занурення, повинні мати високий рівень володіння ІМ (принаймні B2, якщо не C1, за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* [1]). Більше того, такий високий рівень мовної підготовки повинен стосуватися не тільки, і не стільки, загальнонавчальної мови, скільки саме підмови для професійного спілкування. Таким чином, повне іншомовне занурення – це найвищий рівень підготовки з ІМ для професійного спілкування майбутніх фахівців.

Проведені нами дослідження [5] дозволили встановити, що в економічних вишах після загальноприйнятого курсу англійської мови для спеціальних цілей, побудованого за професійно орієнтованою методикою *ESP* [20], неможливо відразу впроваджувати *повне англомовне занурення* у навчанні фахових дисциплін. Мовна підготовка студентів, отримана у вузівському курсі англійської мови, для цього просто недостатня. Це не означає, що у цьому випадку впровадження повного англомовного занурення зовсім неможливе. Але до нього студентів потрібно ще досить довго готувати.

Послідовність такої підготовки вимагає впровадження після стандартного професійно орієнтованого викладання англійської мови на I курсі та навчання через зміст спеціальних дисциплін на II курсі спочатку *помірного занурення* (на III курсі), а потім *часткового занурення* (на IV курсі). І помірне, і часткове занурення є другим і третім видами занурення, яке може проводитися на заняттях з фахових дисциплін [4].

Часткове занурення (partial immersion) [9; 16]) базується на тому, що, проводячись тільки на заняттях зі спеціальних дисциплін, воно передбачає тимчасове поєднання іноземної та рідної мов (наприклад, лекції можуть читатися рідною мовою) на початковому етапі з поступовим «витісненням» рідної мови та заміни її іноземною.

Помірне занурення (sheltered/structural immersion) [13; 14; 15; 18]) – це ще нижчий та найпростіший з видів занурення. Воно також базується на поєднанні рідної та

іноземної мов у процесі викладання, але таке поєднання двох мов є не тимчасовим, а постійним протягом усього курсу *помірного занурення*. Цей вид занурення розглядається як підготовча стадія для наступного введення на його основі *часткового*, а потім і *повного занурення*.

У дослідженні З.М. Корневої [4] було доведено, що саме *помірне занурення* може впроваджуватися безпосередньо після дворічного курсу англійської мови в економічних вишах і дуже ефективно забезпечувати мовний розвиток студентів, опанування ними предметного змісту спеціальної дисципліни і створення основи для наступного впровадження *часткового*, а пізніше і *повного занурення*.

Усе сказане вище приводить до висновку, що в умовах навчання ІМ для професійного спілкування у немовних вишах можлива певна схема послідовності переходів від традиційного професійно орієнтованого навчання мови до навчання мови через зміст спеціальних дисциплін і, нарешті, до іншомовного занурення (Рис. 1).



Рис. 1. Схема/континуум послідовних переходів від традиційного професійно орієнтованого навчання мови до навчання мови через зміст спеціальних дисциплін і до іншомовного занурення

Згідно з цією схемою/континуумом на I курсі студенти вивчають ІМ в курсі цієї мови на основі професійної орієнтованості, тобто таким чином, що, незважаючи на змістовий зв'язок навчальних матеріалів з майбутньою професією, весь акцент у навчальному процесі припадає на мову та спілкування нею. Це готує студентів у лінгвістичному, психологічному і фаховому планах (останнє передусім за рахунок спеціальних дисциплін на I курсі) до переходу на заняттях з ІМ на II курсі на вищий рівень у процесі оволодіння мовою і фахом – на рівень їх інтегрованого опанування через інтегроване навчання мови і змісту спеціальності, коли змісту приділяється або основна увага, або, принаймні, не менша, ніж мовному аспекту. В результаті оволодіння мовою і мовленням відбувається багато в чому як побічний продукт засвоєння фахових знань засобами ІМ.

Як відомо, у більшості немовних вишів курс ІМ закінчується другим роком навчання. Якщо будувати цей курс так, як запропоновано вище, то попереднє навчання мови через зміст спеціальності готує студентів до іншомовного занурення, починаючи з III року навчання. Таке занурення

проводиться уже не в мовному курсі, а в курсах спеціальних дисциплін. Звичайно, спочатку йдеться про запровадження простіших форм такого занурення – помірного і часткового, – коли мовний рівень студентів жорстко враховується. Але його врахування й поступове підвищення протягом III і IV курсів дозволяє так підняти цей рівень до V курсу, що в цей останній рік навчання стає можливим повне іншомовне занурення, яке проводиться без усяких побоювань щодо можливого виходу за межі реальної мовної підготовки студентів.

Те, що описана схема/континуум дійсно працює і працює дуже ефективно, було доведено (в тому числі експериментально) в нашому багаторічному дослідженні [5]. Це дослідження також показало, що за більш сприятливих умов (таких як більша кількість годин на вивчення ІМ на молодших курсах, продовження спеціальної мовної підготовки на III курсі тощо) і при використанні деяких специфічних методик можливо від навчання мови через зміст спеціальності у мовному курсі прямо переходити до часткового занурення, оминаючи помірне занурення. В окремих випадках від навчання мови через зміст спеціальності у мовному курсі можна безпосередньо перейти навіть до повного занурення, оминаючи і помірне, і часткове занурення [5; 6]. Можливість таких прямих переходів відображена на схемі (Рис. 1).

Але всі ці варіанти переходів від одного з видів навчання ІМ для професійного спілкування у немовних вишах до іншого є лише модифікаціями запропонованого цілісного підходу, який уже довів свою ефективність у практиці викладання (див. вище). Сутність же підходу в цілому полягає у поступовій відмові від традиційної для вітчизняних немовних вишів методики професійно орієнтованого навчання (з її фокусуванням головним чином на мові, яка вивчається) і переході до методики *інтегрованого навчання спеціальності та іноземної мови* (у різних варіантах такої загальної методики, таких як навчання через зміст фахових навчальних предметів у курсі іноземної мови та іншомовне занурення у курсах спеціальних дисциплін). Світова практика і наші власні дослідження, на які вище були зроблені посилення, виявили дві основні переваги методики інтегрованого навчання спеціальності та ІМ над традиційною методикою професійно орієнтованого навчання.

Першою перевагою є те, що у випадку інтегрованого навчання увага і студентів, і викладача спочатку збалансовано розподілена між предметним змістом і мовою з певним пріоритетом змісту (навчання мови через зміст спеціальності у курсі ІМ). Потім увага все менше фокусується на мові, а все більше на предметному змісті (іншомовне занурення у курсах спеціальних дисциплін). В результаті ІМ, навички та вміння професійного спілкування нею засвоюються, формуються й розвиваються здебільшого мимовільно, як побічний продукт екстралінгвістичної діяльності, заради якої мова власне і вивчається. Це створює значно кращі умови для формування і розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, тому що таке формування й розвиток стають цілком *природними* процесами.

Причина в тому, що мовленнєва діяльність, або мов-

ленневе спілкування, завжди є засобом виконання інших видів діяльності [2]. Якщо це так, то, безумовно, оволодіння іноземною мовленнєвою комунікацією буде найбільш ефективним лише тоді, коли вона виступає в цій своїй природній ролі – як засіб, завдяки якому здійснюються інші діяльності. Використання мови як засобу екстралінгвістичної діяльності, коли сама мова може засвоюватися лише як побічний продукт цієї діяльності, вмикає механізми мимовільного запам'ятовування і навіть імпринтингу, що, як добре відомо, значно полегшує засвоєння мовного матеріалу і процес навчання мови і мовлення взагалі, а також дуже суттєво підвищує ефективність цього процесу [3].

Другою перевагою є те, що в інтегрованому навчанні фактично неможливо розділити навчання мови і навчання майбутньої спеціальності. В результаті ІМ перетворюється на майже фахову дисципліну з усіма безумовними позитивними наслідками, які з такого перетворення випливають.

Висновком із усього сказаного в цій статті може бути підкреслення нагальної потреби розробки всіх аспектів, форм і модифікацій інтегрованого навчання ІМ для професійного спілкування у неможливі вищах України з експериментальною і суто практичною апробацією розроблених методик. Це і є головною перспективою подальших досліджень у галузі оптимізації та інтенсифікації викладання ІМ у розглянутому типі вищих навчальних закладів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.; Леонтьев А.А. Психолінгвістическіє єдностіци и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 308 с.
3. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 563 с.; Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А.Н. Леонтьев. // Психолінгвістика и обучение русскому языку нерусских. – М.: Русский язык, 1977. – С. 5-12.
4. Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / З.М. Корнева. – Київ, 2006. – 21 с.
5. Методика англоязычного погружения в обучение английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах. Монография / [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко и др.]; под общей и научной редакцией О.Б. Тарнопольского, В.Е. Момота и С.П. Кожушко – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2008. – 236 с.
6. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвіт, 2004. – 192 с.
7. Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.
8. Bicknell H. Will CLIL kill BE / H. Bicknell // Business Issues. – 2009. – Issue 72. – P. 7-8.
9. Burger S. "Late, late immersion": discipline-based second language teaching at the University of Ottawa / S. Burger, M. Wesche, M. Migneron // Johnson K., Swain M. (Eds.). – Cambridge: Cambridge University Press. – 1997. – P. 85-102.
10. Calvé P. L'immersion au Canada. – Paris: Didier Erudition, 1991. – 138 p.; French immersion: Process, product and perspectives / Compiled by S. Rehorick and V. Edwards. – The Canadian Modern Language Review, 1994. – 428 p.
11. Clark K. The design and implementation of an English immersion program / K. Clark. // The ABC's of English immersion: A teacher guide. – Washington, DC: Center for Equal Opportunity, 2000. – 44 p.
12. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective / D. Coyle. // Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education / Ed. By NELLEKE VAN DEUSEN-SCHOLL and Nancy H. Hornberger. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 97-111.
13. Cummins J. Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion [Електронний ресурс] / J. Cummins. – 2000. – Режим доступу: <http://www.itechilearn.com/cummins/immersion2000.html>.
14. Cummins J. Instructional conditions for trilingual development / J. Cummins. // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2001. – No. 4, 1. – P. 61-75.
15. Freeman D. Sheltered English instruction [Електронний ресурс] / D. Freeman. // ERIC Digest, ED 301070. – 2000. – Режим доступу: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed301070.htm.
16. Holobow N. Effectiveness of partial French immersion for children of different social class and ethnic backgrounds / N. Holobow, F. Genesee, W. Lambert, et al. // Applied Psycholinguistics. – 1983. – No. 8. – P. 137-152.
17. Johnson R.K. Immersion education: International perspectives / R.K. Johnson, M. Swain. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 315 p.
18. Kerper J.M. Sheltered immersion: contrasts and controversy [Електронний ресурс] / J.M. Kerper. – 2004. – Режим доступу: <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/MoraModules/Default.htm>.
19. McBeath N. Business English will outlive CLIL / N. McBeath. // Business Issues. – 2009. – Issue 73. – P. 6-7.
20. Robinson P.C. ESP today: A practitioner's guide / P.C. Robinson. – Hamel, Hempstead: Prentice Hall, 1991. – 146 p.
21. Walker C.L., Tedick D.J. The complexity of immersion education: Teachers, addresses and issues / C.L. Walker, D.J. Tedick. // Modern Language Journal. – 2000. – Vol. 1, No. 84. – P.931-940.

Отримано 08.06.11