

П. А. Ноздров

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ПРЕОБЛАДАНИЯ ЯЗЫКОВОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ

Статья рассматривает возможность решения противоречия билингвистического образования для подготовки к экзаменам по истории на иностранном языке. Несоответствие уровня развития коммуникативных компетенций, отмеченное многими исследователями, уровню, достаточному для освоения предметного содержания, побуждает к поиску решений данного противоречия. Необходимость преобладания языкового компонента в младших классах основной школы обуславливается кумулятивным эффектом отставания по программе, высокими требованиями экзаменов, а также снижением мотивации к обучению. Для реализации данного смещения в сторону языкового компонента проводится поиск оснований, заключающихся в постепенном систематическом развитии коммуникативных компетенций посредством CLIL, а также особенностях программ и экзаменов по истории.

Ключевые слова: преподавание истории на иностранном языке, младшие классы основной общей школы, предметно-языковое интегрированное обучение, коммуникативные компетенции, международные экзамены по истории, International Baccalaureate, Cambridge Assessment International Education.

P. Nozdrov

TEACHING HISTORY IN A FOREIGN LANGUAGE IN JUNIOR SCHOOL: WHY PLACING PRIORITY ON THE LANGUAGE

The article considers the possibility of solving the contradictions of bilingual education in preparation for exams in history in a foreign language. The discrepancy between the level of communicative competencies, noted by many researchers, and the level sufficient for mastering the subject encourages the research community to find solutions. The author emphasizes that in junior school the priority should be placed on linguistic training due to the cumulative effect of lagging behind in the subject, high exam requirements, and a decrease in motivation for learning. To make the shift towards the language learning more effective, the article focuses on the following: the features of programmes and exams in history as well as a gradual systematic development of communicative competencies through CLIL.

Keywords: teaching history in a foreign language, junior secondary school, content and language integrated learning (CLIL), communicative competences, international exams in history, International Baccalaureate, Cambridge Assessment International Education.

Данная статья призвана рассмотреть целесообразность преобладания языкового компонента над предметным содержанием в младших классах основного общего образования, где предметы преподаются на иностранном языке.

Статья рассматривает преподавание истории на иностранном языке и в целом входит

в канву изучения проблем билингвистического образования и предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Для подготовки данной статьи использовались синтез и анализ существующих разработок и идей российских и зарубежных коллег по данному вопросу. Для оценки уровня владения коммуникативными компетенциями

учащихся автор пользовался публикациями, описывающими опыт коллег, а также личными наблюдениями во время преподавания в международных школах IB MYP и Cambridge IGCSE. Для определения уровня языковых компетенций выбрана система Джима Камминса — одного из признанных профессионалов в области лингвистики и билингвистического обучения. Для установления критериев оценивания, целей и принципов обучения истории были использованы материалы российских и зарубежных программ.

Существующее развитие международного образования зачастую подразумевает билингвистическое обучение. Среди программ-лидеров такого образования особенно стоят британская Cambridge Assessment International Education и швейцарская International Baccalaureate (IB), отмеченные в докладе UNESCO [11]. Результаты экзаменов этих программ принимаются во многих ведущих вузах Европы, США и других регионов. Преподавание предметов в основном ведется на английском языке, хотя, к примеру, IB поощряет использование нескольких языков обучения.

Школы по всему миру, в том числе и в России, имеют возможность присоединения к таким программам на разных этапах. Наиболее популярными являются программы основного и старшего звена, окончив которые, учащиеся имеют возможность поступления в ведущие вузы, а также могут продолжать прерванное обучение в школах разных стран, так как во всех странах школы-участницы обязательно следуют установленным стандартам.

Данный аспект развития международного образования, несомненно, является большим преимуществом для учащихся. Однако участники программ проходят через определенные трудности в странах, где язык обучения не является родным языком для большинства учащихся. В силу того, что предметы преподаются на иностранном языке, а также уровень экзаменационных вопросов сравним с уровнем экзаменов англоговорящих стран,

учащиеся могут сталкиваться с определенными трудностями в обучении. Недостаточный уровень владения языком обучения подтверждается как российскими, так и зарубежными коллегами [12–14]. В результате складывается противоречие, так как для получения качественного образования, изучая предметы на иностранном языке, учащиеся должны иметь высокий уровень владения коммуникативными компетенциями на иностранном языке уже к началу основной общей школы. Авторами предметно-языкового интегрированного обучения, в том числе и создателем термина CLIL Дэвидом Маршем, проблема изучения содержания на иностранном языке решается посредством первоначальной подготовки необходимых языковых компетенций и последующим усложнением содержания. При этом вопрос установления обоснованного баланса между языком и содержанием авторами не ставится по причине различий в контекстах образовательных учреждений, применяющих CLIL, и в национальных образовательных стандартах разных стран [8]. Данная статья написана с целью проведения такого обоснования в контексте обучения CLIL в младших классах основной общей школы Российской Федерации, в странах с похожим национальным стандартом образования, а также в школах, реализующих обучение по международным программам.

Существующее противоречие между желательным и реальным уровнем языка к началу основной общей школы необходимо разрешать качественно и в достаточно короткие сроки. Наиболее целесообразным представляется смещение акцента обучения в сторону освоения языковых компетенций с последующим планомерным увеличением доли предметной составляющей. Однако такой подход может негативно сказаться на освоении материала предмета, в данном случае истории, поэтому дополнительно необходимо рассмотреть возможность смещения акцента обучения без относительного вреда для образовательных программ.

Необходимость увеличения доли языкового компонента

При низком уровне владения речевыми видами деятельности учащихся преподавателю стоит увеличить изучение языкового компонента по отношению к предметному содержанию. При этом необходимо сохранить форму заданий, развивающих необходимые впоследствии навыки, которые будут применены на экзаменах.

Побуждением к написанию данной статьи первоначально являлся личный опыт автора, столкнувшегося с несоответствием критериев оценивания и уровнем владения языком учащихся. Было выделено три аспекта необходимого преобладания языкового компонента над предметным содержанием в младших классах основной общей школы: 1. Кумулятивный эффект отставания; 2. Высокие критерии оценивания на экзаменах; 3. Снижение мотивации учащихся.

В случае если учащиеся не владеют речевыми видами деятельности в достаточной для освоения аутентичных материалов степени, переход в следующие классы может способствовать накапливанию отставания по программе, впоследствии перерастающего в неуспеваемость [1]. При этом данная проблема не всегда является неисправимой, так как может быть связана не с мышлением учащегося, а с недостатком времени, направленного на развитие знаний и умений, поэтому для классификации уровня владения языком была выбрана система деления по уровням BICS и CALP Джима Камминса (Jim Cummins).

Джим Камминс является признанным профессионалом в области лингвистики и изучения билингвистического обучения. Исследуя успеваемость детей эмигрантов в новой языковой среде, Камминс пришел к выводам, что некоторые оценки уровня мыслительных способностей детей эмигрантов необъективны и занижены. Такие учащиеся зачастую демонстрируют более низкие результаты по причине того, что они позднее попадают в среду языка обучения и, соответственно,

позднее осваивают более сложные академические термины и речевые конструкции, используемые на занятиях в школе. Однако понимание логики процессов и причинно-следственных связей может присутствовать на родном языке, но не быть отмеченным на языке обучения в школе, поэтому объективной связи с мыслительными способностями таких учащихся не установить [9].

Согласно Камминсу, владение иностранным языком учащихся можно разделить на 2 уровня: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) и CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). BICS — это базовый уровень владения коммуникативными компетенциями, которого достаточно для поддержания стандартных взаимоотношений с окружающими. Для освоения данного уровня, погружаясь в среду иностранного языка, учащимся обычно требуется от 1 до 3 лет. CALP — более продвинутый уровень. На данном уровне язык используется как инструмент для обучения. Учащиеся способны к абстрактному мышлению, обобщению, анализу, синтезу различной информации, прогнозированию результатов на иностранном языке. Для достижения данного уровня владения компетенциями требуется приблизительно от 5 до 7 лет [3]. При этом важно отметить, что учащиеся, изучаемые лингвистом, — это дети иммигрантов, буквально окруженные новой языковой средой.

Учащиеся международных школ (или других школ, где преподавание отдельных предметов ведется на иностранном языке) могут не проходить подготовительное обучение на иностранном языке в детском саду; к тому же языковая среда за пределами школы может являться иной, нежели язык обучения в школе. Таким образом, к моменту начала изучения истории на иностранном языке в 5–6 классах (младших классах основной общей школы) учащиеся могут не освоить в полной мере даже уровень BICS. В таком случае учащиеся накапливают отставание по предмету, которое, по сути, является накоплением невыполненных заданий, пропу-

сков в осмысливании и понимании и в итоге становится причиной неуспеваемости [1].

Еще одним аспектом необходимости смещения баланса в сторону языковых компетенций является относительная сложность подготовки и выполнения экзаменов. Учащиеся международных школ сдают экзамены по предметам на уровне учащихся стран изучаемого языка. Экзамены включают в себя задания, которые необходимо выполнить, продемонстрировав знания и умения по курсу предмета. В случае неспособности удачно сдать экзамены под удар могут попасть как будущее учащегося, так и рейтинг образовательного учреждения.

На протяжении курса истории учащиеся собирают, описывают и анализируют данные, проверяют гипотезы, учатся интерпретировать сложную информацию, включая первоисточники [7].

К концу курса основной общей школы учащиеся должны: уметь использовать терминологию; демонстрировать понимание исторических концепций; уметь проводить исследование от постановки вопроса и работы с источниками до рефлексии; эффективно передавать информацию; уметь выбирать способ коммуникации; оформлять цитирование; аргументировать свою точку зрения; анализировать, синтезировать и обобщать большие объемы информации, в том числе из первоисточников; писать развернутые ответы и исторические эссе [10].

Таким образом, в случае если учащиеся не обладают достаточным уровнем владения коммуникативными компетенциями на иностранном языке, эффективное изучение относительно сложных академических понятий, развитие исторического мышления и работа с источниками может быть крайне затруднительной.

Невозможность соответствия положительным критериям оценивания сильно влияет на мотивацию и самооценку учащегося, что тоже может негативно повлиять на дальнейшее обучение, а также на рейтинг образовательного учреждения при условии постоян-

ного низкого общего балла за экзамены и негативных отзывов родителей.

Ряд исследований показывает взаимосвязь между мотивацией и успеваемостью, включающую в себя оценочный, социальный и познавательный мотивы [1]. Для поддержания высокой мотивации к обучению учащимся основной общей школы наиболее важно мнение родителей, оценка преподавателя и успешность выполняемой деятельности. В случае низкого уровня владения речевыми видами деятельности поддержка стабильной высокой мотивации может быть затруднена.

Таким образом, основная необходимость разрешения указанного выше противоречия между реальным уровнем владения коммуникативными компетенциями и ожидаемым базируется на трех основных компонентах: кумулятивный эффект отставания по программе, относительная сложность подготовки и выполнения экзаменов, а также снижение мотивации к обучению.

Возможность увеличения доли языкового компонента в младших классах основной общей школы

Помимо необходимости увеличения языкового компонента в преподавании истории на иностранном языке логично рассмотреть и возможность реализации данной идеи. По мнению автора данной статьи, курс истории является одним из наиболее подходящих для смещения фокуса с освоения предмета на усиление развития языка в младших классах основной общей школы. Данный принцип актуален как логичное применение постепенного систематического развития предметных и коммуникативных компетенций общего для процесса обучения в целом, а также в силу гибкости международных программ по истории и возможности применения концентрического принципа построения современных курсов по данному предмету.

Данная проблема поднимает, помимо прочего, вопрос дифференцированного подхода

к обучению, однако этот аспект слишком обширен, чтобы рассматриваться в рамках данной статьи.

Преподаватели могут сталкиваться со сложными педагогическими задачами, требующими изменения сложившихся принципов и подходов. Очевидно, что преобладание языкового компонента в упомянутом случае не является единственным решением. Однако данный способ предоставляет возможность постепенного систематического развития от уровня BICS к уровню CALP, достаточному для подготовки к международным экзаменам. К тому же одновременное изучение содержания предмета, даже относительно упрощенное, укладывается в принцип концентрического построения программ по истории, рассматриваемый далее.

Преобладание доли языкового компонента с последующим нарастанием компонента содержания возможно, так как по мере развития коммуникативных компетенций будет увеличиваться и способность использования более сложных с лексической и грамматической точки зрения материалов и заданий.

Система формирования и развития коммуникативных компетенций у учащихся, как и любой процесс обучения, предполагает движение от простого к сложному. Очевидно, что учащиеся, не достигшие уровня BICS, могут испытывать серьезные трудности в обучении предмету в силу отсутствия необходимой лексики: для понимания содержания предмета, коммуникации в классе и обдумывания информации. В ситуации несоответствия развития коммуникативных компетенций содержанию предмета преподавателю рекомендуется сфокусироваться на изучении языка, основывая обучение на принципах предметно-языкового интегрированного обучения [8]. Некоторые исследователи высказывают идею более значительного преобладания языкового компонента над предметным на начальном этапе обучения характерного языковому курсу ESP (English for Special Purposes) с последующим переходом к CLIL, где языку и пред-

мету уделяется примерно равное количество времени [4].

Учащимся, не достигшим уровня BICS, вероятно, потребуется так называемый «скаффолдинг» (scaffolding), то есть поддержка в понимании и освоении материала, включающая в себя упражнения на понимание и запоминание новой лексики, отработку готовых речевых конструкций, переработку материала до уровня учащихся и т. п. Также преподавателям следует готовить визуальные материалы, таблицы, схемы, карты, способствующие лучшему усвоению материалов. В таком случае развитие коммуникативных компетенций происходит одновременно с предметными [13]. Ряд исследователей подтверждает успешность применения предметно-языкового интегрированного обучения для учащихся уровня BICS [14]. Более того, исследователи CLIL отмечают, что этот подход демонстрирует большую эффективность в обучении языку, чем классические уроки иностранного языка [12]. Для решения описываемого противоречия предметно-языковое интегрированное обучение представляется одним из наиболее подходящих подходов.

Важным для установления указанного смещения является возможность концентрического построения программ по истории. Программы по истории строятся по линейному (хронологическому) принципу или по концентрическому. Линейный принцип предполагает последовательное изучение событий прошлого, каждый этап рассматривается однократно за все время курса. В нашей стране такой подход просуществовал достаточно долгое время в советской школе, а с недавнего времени вновь был введен в образовательную систему. К положительным аспектам можно отнести то, что обучение соответствует структуре исторической науки, содержание излагается последовательно, систематически. К отрицательным моментам главным образом относится то, что изучение истории Древнего Мира, Средневековья, Нового Времени в младших классах основной общей школы происходит на низком уровне развития на-

выков исторического мышления и навыков работы с информацией в силу опыта и возрастных особенностей учащихся. Таким образом, у учащихся формируется упрощенное представление об этих исторических этапах.

Концентрическая система изучения истории подразумевает от двух до трех центров, то есть программа по истории повторяется несколько раз, каждый раз увеличивая глубину понимания и добавляя новые предметные компетенции для учащихся. Таким образом, одна и та же тема осваивается учащимися несколько раз. К примеру, изучая историю Древней Греции, учащиеся младшей основной общей школы изучают мифы и легенды, пантеон богов, тогда как социальная сфера и особенности политических систем изучаются относительно упрощенно. В то же время учащиеся средней (полной) школы имеют возможность повторить, проанализировать и пересмотреть этот исторический этап, строя новые причинно-следственные связи, соответствующие возрасту, знаниям и навыкам старшеклассников [2].

Концентрический принцип в настоящее время свойственен еще одной популярной программе — американской College Board Advanced Placement [6]. Что касается IB и Cambridge Assessment, данный принцип может быть свободно использован в основной школе, так как преподавательский состав имеет определенную свободу выбора принципа построения содержания курса, что будет рассмотрено далее. Российские школы, участвующие в данных международных программах, также имеют возможность строить учебный план по концентрическому принципу при условии, что преподавание истории ведется отдельно, на русском и английском языках, либо если увеличено количество часов, отводимое на предмет.

Важно подчеркнуть, что курсы истории в одних из самых популярных международных программ не привязаны содержательно ко всему периоду письменной истории с Древнейших времен и до наших дней. Данные программы проверяют знания и навыки

только определенных исторических периодов. В отличие от российских экзаменов ОГЭ и ЕГЭ или американской программы College Board Advanced Placement, в которых проверяются знание и понимание событий, берущих начало в Античности или Средневековье соответственно, программы IB и Cambridge базируются на проверке навыков исторического мышления и охватывают сравнительно небольшие отрезки времени. Учащиеся данных программ могут выбрать темы для исследований и глубокого изучения из относительно небольшого списка, что также позволяет перераспределить время обучения языку по отношению к содержанию в младших классах основной общей школы.

Для IB MYP (Middle Years Programme) школы разрабатывают курсы по интегрированным гуманитарным наукам, истории, экономике, географии, философии, социологии/антропологии, управлению бизнесом, психологии и мировым религиям. Школы IB выбирают, предоставлять ли учащимся курсы истории и географии, которые длятся все 5 лет основной общей школы, или, например, сделать интегрированный курс, состоящий из разделенных по предметам модулей, которые изучаются один за другим. Содержание учебного плана, соответственно, является второстепенным по отношению к навыкам, подходам к обучению и развитию концептуального понимания и планируется в каждой школе независимо [10].

Электронные экзамены (eAssessment) могут сдаваться учащимися в конце курса MYP — это формальные внешние экзамены, которые доступны по истории, географии и интегрированным гуманитарным наукам. Темы, изучаемые в курсе, — ограничены, например: «Война и миротворчество»; «Права и социальный протест»; «Торговля, помощь и обмен» и другие. Методисты и преподаватели школ имеют относительную свободу в выборе содержания обучения, так как учебный план не предписан и очерчен лишь общими темами. Другими словами, учителя сами формируют учебный план,

основываясь на собственных предпочтениях, а также пожеланиях учащихся. Это означает, что нет жесткой привязки к огромному количеству событий и явлений исторического прошлого, соответственно время, затрачиваемое обычно на изучение каждого региона в каждый исторической эпохе, может быть перераспределено на проработку коммуникативных компетенций [10].

Кембриджский учебный план по истории курса IGCSE состоит из ключевых вопросов, пунктов внимательного изучения и специализированного содержания. Существует две опции для основной общей школы: «XIX век: Развитие современных национальных государств, 1848–1914» и «XX век: Международные отношения с 1919». Список тем углубленного курса ограничен относительно коротким периодом XX века для ряда стран [7].

Таким образом, учащиеся Cambridge IGCSE на протяжении 9 и 10 классов могут сфокусироваться только на изучении, к примеру, XIX века и Первой мировой войны, оставляя остальные темы мировой истории в стороне. Изучение других исторических периодов в предшествующие классы не может оказать значительного влияния на успешную сдачу экзаменов.

Обе программы IB MYP и Cambridge IGCSE заостряют внимание на навыках, необходимых будущим историкам и исследователям. Учащиеся учатся проводить исследования, работать с источниками, проверять объективность фактов, презентовать аргументированные ответы. Таким образом, освобождается большое количество времени на проработку навыков исторического мышления и развитие коммуникативных компетен-

ций, сместив фокус с изучения и систематизации большого количества событий и фактов других исторических периодов.

Разумеется, данный подход можно подвергнуть критике, так как у учащихся может сформироваться «мозаичное» представление о мировой истории, но такая критика, хотя и требует упоминания, выходит за рамки данной статьи.

Выводы

Целью данной статьи было обоснование целесообразности преобладания доли языкового компонента в преподавании истории на иностранном языке в младших классах основной общей школы. Разумеется, планирование должно разрабатываться согласно уровню владения коммуникативными компетенциями: если учащиеся младшей основной общей школы могут работать с аутентичными материалами по предметам, разработанным для их сверстников из стран изучаемого языка, то планирование может не отличаться каким-либо особенным углублением в языковой компонент, являясь стандартным преподаванием посредством иностранного языка.

Данная статья рассматривает случаи, когда учащиеся не способны работать с аутентичными материалами и выполнять задания на уровне носителей языка таким образом, что преподавателю необходимо дополнительно развивать владение речевыми видами деятельности, основываясь на содержании курса. В статье были рассмотрены как положения о необходимости преобладания языкового компонента, так и реальные возможности осуществления такого смещения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вавилов Ю. П. Проблемы учебной неуспеваемости школьников // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 19–24.
2. Никулина Н. Ю. Методика преподавания истории в средней школе: учебное пособие. Калининград: КГУ, 2000. 93 с.
3. Родионова Е. В. Методологические основы предметно-языкового интегрированного обучения в высшей школе // Наука и перспективы. 2018. № 4. С. 40–52.

4. *Tarnaeva L. P., Baeva G. A.* Предметно-языковая интеграция в системе лингвистического образования: Pro et contra // Язык и культура. 2019. № 45. С. 280–298. <https://doi.org/10.17223/19996195/45/20>
5. *Царенкова В. В., Шпановская С. И.* К вопросу о лингвистических преимуществах предметно-языкового интегрированного обучения // Труды БГТУ. № 5. История. Философия. Филология. 2016. № 5 (187). С. 231–234.
6. AP World History: Modern. Course and Exam Description (2020). [Online]. URL: <https://apcentral.collegeboard.org/pdf/ap-world-history-modern-course-and-exam-description.pdf> (accessed 06.12.2020).
7. Cambridge IGCSE History (0470) // Cambridge Assessment International Education. [Online]. URL: <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-igcse-history-0470/> (accessed 06.12.2020).
8. *Coyle D., Hood Ph., Marsh D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2010. 173 p.
9. *Cummins J.* BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction // Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2: Literacy. 2nd ed. New York: Springer Publ., 2008. P. 71–83. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
10. Individuals and Societies Middle Years Programme Subject Brief // International Baccalaureate. 2014. [Online]. URL: <https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/curriculum/individuals-and-societies/> (accessed 06.12.2020).
11. *Hayden M., Thompson J.* International schools: Growth and development. Paris: UNESCO Publ., 2008. 92 p.
12. *Hamidavi N., Amiz M. S., Gorjian B.* The effect of CLIL method on teaching reading comprehension to junior high school students // Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège. 2016. Vol. 85. P. 1642–1652.
13. *Yakaeva T., Salekhova L., Kuperman K., Grigorieva K.* Content and language integrated learning: Language scaffolding and speech strategies // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017. Vol. 7. No. 9. P. 137–143.
14. *Yang W.* ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? // E.S.P. Today. 2016. Vol. 4. No. 1. P. 49–50.

REFERENCES

1. *Vavilov Yu. P.* Problemy uchebnoy neuspevaemosti shkol'nikov // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. 2016. № 2. S. 19–24.
2. *Nikulina N. Yu.* Metodika prepodavaniya istorii v sredney shkole: uchebnoe posobie. Kaliningrad: KGU, 2000. 93 s.
3. *Rodionova E. V.* Metodologicheskie osnovy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v vysshey shkole // Nauka i perspektivy. 2018. № 4. S. 40–52.
4. *Tarnaeva L. P., Baeva G. A.* Предметно-языковая интеграция в системе лингвистического образования: Pro et contra // Язык и культура. 2019. № 45. С. 280–298. <https://doi.org/10.17223/19996195/45/20>
5. *Tsarenkova V. V., Shpanovskaya S. I.* К вопросу о лингвистических преимуществах предметно-языкового интегрированного обучения // Труды БГТУ. № 5. История. Философия. Филология. 2016. № 5 (187). С. 231–234.
6. AP World History: Modern. Course and Exam Description (2020). [Online]. URL: <https://apcentral.collegeboard.org/pdf/ap-world-history-modern-course-and-exam-description.pdf> (accessed 06.12.2020).
7. Cambridge IGCSE History (0470) // Cambridge Assessment International Education. [Online]. URL: <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-igcse-history-0470/> (accessed 06.12.2020).
8. *Coyle D., Hood Ph., Marsh D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2010. 173 p.
9. *Cummins J.* BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction // Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2: Literacy. 2nd ed. New York: Springer Publ., 2008. P. 71–83. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
10. Individuals and Societies Middle Years Programme Subject Brief // International Baccalaureate. 2014. [Online]. URL: <https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/curriculum/individuals-and-societies/> (accessed 06.12.2020).

11. *Hayden M., Thompson J.* International schools: Growth and development. Paris: UNESCO Publ., 2008. 92 p.
12. *Hamidavi N., Amiz M. S., Gorjian B.* The effect of CLIL method on teaching reading comprehension to junior high school students // *Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège.* 2016. Vol. 85. P. 1642–1652.
13. *Yakaeva T., Salekhova L., Kuperman K., Grigorieva K.* Content and language integrated learning: Language scaffolding and speech strategies // *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2017. Vol. 7. No. 9. P. 137–143.
14. *Yang W.* ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? // *E.S.P. Today.* 2016. Vol. 4. No. 1. P. 49–50.