

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ



Аннотация

В статье рассматривается потенциал предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как средства преодоления трудностей формирования речевых умений у учащихся 7-х классов основной общеобразовательной школы. Теоретической основой выступает концепция Р. К. Миньяр-Белоручева о дифференциации языковых знаний и навыков, с одной стороны, и речевых умений — с другой, дополненная современными подходами к разграничению понятий «знание», «навык», «умение», «компетенция» и «компетентность». На примере практического кейса — подготовки и проведения проектно-исследовательской работы в рамках городского мероприятия — демонстрируются механизмы реализации модели soft CLIL, способствующие повышению мотивации и комплексному развитию иноязычной коммуникативной компетентности. Делается вывод о высокой эффективности CLIL-подхода для создания аутентичных коммуникативных контекстов, необходимых для формирования функциональной речевой способности у подростков.



Abstract

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING THROUGH PROJECT ACTIVITIES AT SCHOOL

The article examines the potential of Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a means of overcoming difficulties in developing speech skills in 7th grade students of basic general education school. The theoretical basis is R. K. Minyar-Beloruchev's concept of differentiating between language knowledge and skills, on the one hand, and speech abilities, on the other, supplemented by contemporary approaches to distinguishing the terms 'knowledge', 'skill', 'ability', 'competence' and 'competency'. Using a practical case study — the preparation and implementation of project-research work as part of a city event — the mechanisms for implementing the soft CLIL model are demonstrated, which contributes to increased motivation and the comprehensive development of foreign language communicative competence. The conclusion is drawn about the high effectiveness of the CLIL approach for creating authentic communicative contexts necessary for the formation of functional speech ability in adolescents.



Ключевые
слова

предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, речевые умения, компетенция, компетентность, гибкие навыки, 4К, мотивация, основная общеобразовательная школа, английский язык, проектно-исследовательская деятельность



Keywords

Content and Language Integrated Learning, CLIL, speech skills, competence, competency, soft skills, 4K, motivation, basic general education school, English language, project-research activity

Введение. Одной из актуальных проблем, с которой сталкиваются учителя иностранного языка в основной школе, является разрыв между знанием лексики и грамматики и способностью учащихся свободно высказываться. Как показывает практика, многие семиклассники, демонстрируя высокие результаты в лексико-грамматических тестах, испытывают значительные трудности при спонтанном использовании языка для решения реальных коммуникативных задач. Данная проблема часто обусловлена дефицитом учебной мотивации и ограниченностью аутентичных коммуникативных контекстов в рамках стандартного учебно-методического комплекса.

Для корректного анализа этой проблемы необходимо четкое разграничение базовых дидактических понятий. Согласно современным европейским подходам, знание (*knowledge*) трактуется как «факты, понятия, идеи и теории, обеспечивающие понимание определенной области». Навык (*skill*) определяется как «способность применять знания и использовать опыт для выполнения задач и решения проблем» [9]. Умение (*ability*) представляет собой осознанное применение навыков в новой, изменяющейся ситуации; оно предполагает гибкость и перенос. Компетенция понимается как потенциальная составляющая, совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, задаваемая как нормативное требование. Компетентность представляет собой интегральную характеристику личности, проявляющуюся в реальной деятельности, включающую ценностно-смысловое отношение к ее предмету и обеспечивающую успешное решение профессиональных задач [1].

Основополагающее разграничение между языковыми знаниями и речевыми умениями было предложено еще Р. К. Миньяр-Белоручевым [4]. В его концепции умение трактуется как способность, формируемая на основе автоматизированных навыков и реализуемая в процессе решения коммуникативных задач в изменяющихся условиях речевого общения. С этой точки зрения традиционный учебный процесс нередко оказывается сфокусированным на накоплении языковых знаний и формировании отдельных навыков в ущерб целенаправленному развитию спонтанности, беглости и стратегической адаптивности речи. Возникает так называемый разрыв между знанием и умением — ситуация, при которой учащийся демонстрирует сформированные лексико-грамматические навыки в контролируемых упражнениях, но не способен мобилизовать их для решения спонтанных коммуникативных задач.

В качестве эффективного педагогического ответа на этот вызов в последние десятилетия активно рассматривается предметно-языковое интегрированное обучение (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*). Данный подход, базирующийся на концептуальной рамке 4C — «содержание» (*content*), «коммуникация» (*communication*), «познание» (*cognition*) и «культура» (*culture*) [9], — позволяет создать содержательно насыщенный и аутентичный контекст, где язык выступает не как самоцель, а как инструмент для получения новых знаний и решения практических задач.

В мировой и отечественной педагогической практике принято различать две основные модели *CLIL*. *Hard CLIL* предполагает изучение значительной части программы неязыкового предмета на иностранном языке. Подход *soft CLIL*, в свою очередь, ориентирован на интеграцию предметного содержания, тем и концепций из других дисциплин в уроки иностранного языка, остающиеся при этом стержневыми [8].

В условиях российской основной общеобразовательной школы наиболее применимой и реалистичной представляется модель *soft CLIL*. Ее стратегическая

задача — обогащение и контекстуализация языкового курса за счет привлечения материалов из других предметных областей. Это создает «зону содержательной напряженности», где для усвоения интересного неязыкового материала учащийся вынужден активно и осмысленно пользоваться иностранным языком.

Современные исследования подтверждают эффективность *CLIL* для развития устных речевых умений на уровне основного общего образования. Л. Тапия и М. Вега в своем исследовании, посвященном влиянию *CLIL* на развитие разговорных навыков в классах английского как иностранного на среднем уровне образования, подтверждают, что двойной фокус *CLIL* на содержании и языке развивает критическое мышление более высокого порядка, когнитивную вовлеченность и способствует повышению мотивации [11]. В то же время исследование Л. Меттеви с соавторами с участием 756 учащихся французских школ показало, что эффекты *CLIL* в отношении социально-аффективных факторов ограничены, особенно когда учитывается исходный уровень лексических знаний. Авторы делают вывод, что эмоции и мотивация при изучении языка в большей степени зависят от предшествующего знания языка, чем от самого факта участия в *CLIL*-программе [10]. Таким образом, *CLIL* не гарантирует повышения мотивации автоматически, но создает для этого благоприятные условия, что полностью подтверждается нашим опытом.

Эффективным организационным форматом для реализации *soft CLIL* является проектно-исследовательская деятельность. Как отмечает Е. С. Кузнецова, проектная деятельность позволяет учащемуся быть не объектом обучающих воздействий, а субъектом учебной деятельности, способным самостоятельно ставить цели, выбирать средства их достижения и оценивать результаты [3, с. 52]. Это положение перекликается с выводами П. В. Сысоева, который подчеркивает, что проектная деятельность развивает критическое и творческое мышление, учебную автономию, умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности [6, с. 17].

В нашем исследовании проектный метод реализуется не в социокультурной среде (как в работе Е. С. Кузнецовой), а в естественно-научном контексте — через подготовку и проведение химического эксперимента на английском языке. Это позволяет проверить эффективность *CLIL*-подхода в предметной области, традиционно считающейся далекой от гуманитарных дисциплин.

Важно подчеркнуть, что формируемые в ходе *CLIL*-проекта речевые умения могут быть отнесены к гибким навыкам (*soft skills*) — универсальным компетенциям, не зависящим от специфики конкретной предметной области. Как отмечает Ю. С. Коньшина, ключевыми компетенциями XXI века признаются критическое мышление, креативность, коммуникация и коллаборация (компетенции 4К) [2]. Представленный в нашем исследовании проект полностью соответствует этому перечню: учащиеся работали в команде (коллаборация), обсуждали ход эксперимента (коммуникация), выдвигали гипотезы (критическое мышление) и создавали итоговую презентацию (креативность). Кроме того, М. С. Митяева и М. А. Старцева отмечают, что гибкие навыки — это социально-психологические навыки, которые необходимы в большинстве жизненных ситуаций: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие [5, с. 43].

ПРАКТИЧЕСКИЙ КЕЙС: ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПО ТЕМЕ CHEMILUMINESCENCE НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В рамках практического исследования на базе одной из общеобразовательных школ г. Екатеринбурга был инициирован и реализован проект для учащихся 7-го класса. Проект был приурочен к городскому конкурсу и предполагал подготовку

и публичную демонстрацию проектно-исследовательской работы на английском языке. Целью проекта стало создание условий для комплексного развития иноязычных речевых умений (прежде всего монологической речи и командного взаимодействия) в высокомотивирующей, практически ориентированной и социально значимой деятельности.

Работа над проектом строилась поэтапно.

Первый этап: выбор темы и планирование. На мотивационно-целевом этапе учащимся были предложены на выбор несколько безопасных и наглядных опытов из области химии и физики. В ходе открытой дискуссии на английском языке был проведен анализ преимуществ каждого варианта. В результате коллективного голосования выбор пал на опыт *Chemiluminescence* (хемилюминесценцию). Предоставление свободы выбора сформировало у учащихся личную заинтересованность и ответственность за конечный результат, что является ключевым фактором внутренней мотивации.

Второй этап: подготовка материалов и языкового сопровождения. Участники проекта самостоятельно разделились на рабочие мини-группы по интересам и склонностям: «ведущих экспериментаторов», «ассистентов», «оформителей» и «сценаристов». Такое распределение ролей обеспечило вовлеченность каждого и позволило дифференцировать задачи. Данный прием соответствует описанному в методической литературе способу формирования гибких навыков «учимся в команде» [5, с. 45].

Первой практической задачей стал сбор информации, подготовка необходимых реагентов и составление тематического глоссария. Учащиеся самостоятельно выявили и выучили ключевые термины: *flu pills (ascorbic acid), ammonia solution, hydrogen peroxide, hematogen, test tube with a stopper, beaker, powder, mixture, to observe, to glow*.

Параллельно группа «сценаристов» разработала пошаговый алгоритм действий, активизируя знание грамматической конструкции императива и связок последовательности (*first, then, after that, finally*):

1. *Grind two tablets into powder.*
2. *Pour 30 ml of hydrogen peroxide into a beaker.*
3. *Add the powder to the beaker.*
4. *Add three drops of ammonia solution.*
5. *Pour some of the mixture into a test tube.*
6. *Add a small piece of hematogen to the test tube and close the cap tightly.*
7. *Move to a darkened area and shake the test tube vigorously.*
8. *Observe the result.*

Данный протокол стал основным речевым опорным текстом для всех участников. Составление плана работы над продуктом — это отдельный прием формирования гибких навыков: учащиеся учатся выделять этапы работы, распределять время, анализировать и прогнозировать [5, с. 45].

Третий этап: исследование и создание презентации. Учащимся было предложено сформулировать гипотезу о механизме реакции и исследовать практическое применение хемилюминесценции. Они самостоятельно нашли информацию о применении люминола в криминалистике, о «светящихся палочках» и биолюминесценции морских организмов. Кульминацией этой работы стало формулирование учащимися итогового вывода, который они представили

на конкурсе: «*Chemiluminescence is not just a fascinating lab phenomenon. It has a wide range of practical applications. For instance, in forensic science, luminol is used to detect traces of blood, even if washed, as it reacts with iron in hemoglobin producing a characteristic blue glow*».

Четвертый этап: речевая и организационная репетиция. На этом этапе происходило согласование действий всех участников и многократная отработка устных комментариев в смоделированной коммуникативной ситуации.

Ключевым наблюдением стало возникновение феномена непроизвольного (спонтанного) порождения речи. В процессе репетиций учащиеся начали использовать фразы, не запланированные в исходном сценарии: «*Be careful with the peroxide!*», «*Could you pass me the test tube, please?*», «*Let's move to a darker spot*», «*Did everyone see the glow?*». Именно эти спонтанные высказывания стали главным индикатором того, что учащиеся перешли от заучивания к осмысленному использованию языка: он перестал быть объектом изучения и превратился в инструмент решения реальных коммуникативных задач.

Пятый этап: публичная демонстрация и рефлексия. Финальная презентация на городском конкурсе стала аутентичным экзаменом на сформированность речевых умений. Учащиеся продемонстрировали уверенное использование специальной лексики, соблюдение логики повествования и способность к импровизации (ответы на вопросы жюри). Успешный опыт стал мощным положительным подкреплением, доказавшим учащимся их коммуникативную состоятельность.

Реализация данного проекта позволила достичь ряда значимых результатов, подтверждающих эффективность выбранного подхода.

Трансформация мотивационной сферы. В соответствии с выводами Л. Меттеви с соавторами мы не рассматриваем *CLIL* как автоматический генератор мотивации [10]. Однако в условиях нашего кейса произошло качественное изменение структуры мотивации: внешняя мотивация (получение оценки, выполнение требования учителя) уступила место внутренней, основанной на интересе к содержанию проекта («Хочу разобраться») и социальной значимости результата («Хочу показать»).

Важным фактором успешности проектной работы является публичное признание результатов. Е. С. Кузнецова отмечает: «Когда школьник видит, что его экскурсия показана по региональному телевидению... мотивация к продолжению работы многократно возрастает» [3, с. 55]. В нашем исследовании аналогичный эффект был достигнут благодаря участию в городском конкурсе, где учащиеся представили результаты своего эксперимента на английском языке перед широкой аудиторией.

Глубокая интеграция и активизация компетенций. Работа над проектом требовала одновременной мобилизации знаний из разных областей: предметных (химия), когнитивных (выдвижение гипотезы, анализ информации) и иноязычных коммуникативных. Язык стал необходимым средством для планирования, координации и презентации, что и является сутью интегрированного обучения.

Развитие речевых умений через осмысленную практику. Необходимость многократно, четко и последовательно комментировать действия на английском языке перед реальной аудиторией создала естественную и сильную потребность

в автоматизации речевых навыков. Специальная лексика и грамматические структуры были усвоены через функциональное, контекстуализированное повторение, а не механическое заучивание.

Снижение психологического барьера. Групповая работа с четким распределением ролей позволила каждому ученику найти свою «зону уверенности» и участвовать в посильной для него коммуникативной задаче. Это минимизировало страх ошибки, так как фокус внимания сместился на содержание и результат совместной деятельности.

Достижение метапредметных результатов и формирование гибких навыков. В процессе работы были сформированы ключевые универсальные учебные действия: познавательные (поиск и обработка информации, выдвижение гипотез), регулятивные (целеполагание, планирование, коррекция действий) и коммуникативные (умение выражать мысли, планирование сотрудничества, управление поведением партнера). Формируемые в ходе *CLIL*-проекта речевые умения могут быть отнесены к гибким навыкам — универсальным компетенциям, которые, как отмечает Ю. С. Коньшина, включают критическое мышление, креативность, коммуникацию и коллаборацию [2]. Эти навыки подлежат целенаправленному формированию в основной школе в соответствии с обновленными федеральными государственными образовательными стандартами.

Феномен спонтанного речепорождения как индикатор перехода от навыка к умению. Наблюдаемый в процессе репетиций феномен непровольного порождения речи является ключевым свидетельством перехода от изолированного навыка к функциональному умению. Если традиционное понимание навыка как автоматизированного действия объясняет способность учащихся без запинки произносить заученный протокол эксперимента, то спонтанные фразы, не предусмотренные сценарием, свидетельствуют о том, что язык стал инструментом решения реальных коммуникативных задач. Именно эти высказывания показывают, что произошел переход от декларативного знания к процедурному умению.

Заключение. Представленный практический опыт подтверждает высокий дидактический потенциал модели *soft CLIL* для преодоления разрыва между языковыми знаниями и речевыми умениями. Создание интегрированного предметно-языкового контекста — подготовка и презентация проектно-исследовательской работы — обеспечивает перенос центра тяжести с изучения языка на использование языка для изучения.

Такой контекст порождает подлинную коммуникативную потребность, стимулирует познавательную активность подростков и обеспечивает многократное, осмысленное употребление языкового материала. Наблюдаемый феномен спонтанного речепорождения служит объективным свидетельством перехода от декларативного знания к процедурному умению.

Как показало проведенное исследование, *CLIL*-проекты позволяют формировать не только предметные, но и надпрофессиональные компетенции: критическое мышление, креативность, коммуникацию и коллаборацию (компетенции 4К) [2]. В этом смысле методология *CLIL* смыкается с более широким контекстом современного образования, где развитие навыков возможно не только на учебных предметах гуманитарного или естественного цикла, но и в любой деятельности, построенной по принципам интеграции содержания и активного коммуникативного взаимодействия [5, с. 47].

Перспективой дальнейшего исследования может стать сравнительный анализ эффективности *hard* и *soft CLIL* для разных возрастных групп. Методология *CLIL*, реализуемая через проектно-исследовательскую деятельность, соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и открывает путь к созданию мотивирующей и эффективной образовательной среды на уроках иностранного языка в основной общеобразовательной школе.



Литература

1. **Галустян О. В., Радченко Л. А., Плешаков М. А., Пальчикова Г. С.** Понятия компетенции и компетентности в современной педагогике // Педагогическое образование. — 2019. — № 2. — С. 1–5.
2. **Коньшина Ю. С.** Интеграция мягких навыков «4К» в образовательный процесс // Просвещение. Иностранные языки: сетевое издание. — 2026. — 12 февраля. — URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2026/02/integration-of-4c-soft-skills-into-educational-process> (дата обращения: 03.04.2026).
3. **Кузнецова Е. С.** Проектная деятельность по иностранному языку как средство формирования региональной идентичности школьников (из опыта реализации социокультурных проектов в Воронежской области) // Иностр. языки в школе. — 2026. — № 1. — С. 51–56.
4. **Миньяр-Белоручев Р. К.** Методика обучения французскому языку. — М.: Просвещение, 1990. — 224 с.
5. **Митяева М. С., Старцева М. А.** Формирование «мягких навыков» (soft skills) на уроках технологии в 5 классе основной общеобразовательной школы // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2022. — № 1 (53). — С. 43–47.
6. **Сысоев П. В.** Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностр. языки в школе. — 2020. — № 9. — С. 15–28.
7. **Bentley K.** The TKT Course CLIL Module. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — 128 p.
8. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** CLIL: Content and Language Integrated Learning. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — 184 p.
9. European Commission, EPALE. Adult skills and competences: a human-centred approach [Blog]. — 2025. — URL: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/adult-skills-and-competences-human-centred-approach> (дата обращения: 03.04.2026).
10. **Mettwie L., Van Mensel L., De Smet A., Galand B.** A longitudinal test of the impact of CLIL on language emotions and learning motivation // System. — 2024. — № 123. — 103355. DOI: 10.1016/j.system.2024.103355.
11. **Tapia L., Vega M.** The Impact of Content Learning Integrated Language (CLIL) on the Speaking Skill in the EFL Classroom at the Secondary Level // Religación. — 2024. — № 40. — e2401220. — DOI: 10.46652/rgn.v9i40.1220.

Сумкина Раиса Алексеевна, учитель английского языка МАОУ СОШ № 149 г. Екатеринбурга, аспирант Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета.
ermisch-ray@mail.ru



Сведения
об авторе