

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	[ei]	[ai]	[ou]	
<input type="checkbox"/>				
[ɛə]	[iə]	[uə]	[æ]	[tʃ]
<input type="checkbox"/>				
[oi]	[ɔ:]	[h]	[W]	[s]

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	32	28	34	
<input type="checkbox"/>				
33	29	31	30	35
<input type="checkbox"/>				
38	36	27	39	27

Рис. 8

Индивидуальная карточка контроля ошибок

№	Date	Tense	Article	Word order	Wrong word	Fall	Rise	Pause	Sound	Numerals	
										Cardinal	Ordinal
1.	2.09	5	1	—	3						
2.	4.09	3	1	—	2						
3.	6.09					4	2		6		
4.	12.09	1			1	2			4		
5.	18.09								1		
6.	25.09		1							3	2
7.	30.09							1			1
8.	4.10										
9.	6.10	1				1				1	

Применение всех приспособлений и приборов на практике в течение нескольких лет показало их простоту в работе, незначительные финансовые затраты в изготовлении (мы выполняли их как дома, так и в школьном радиокружке) и высокую эффективность в оптимизации всего учебного процесса в целом.

Н. И. ПАШКОВА, Куярская средняя школа, Марийская ССР

## Из опыта зарубежной школы

### Обучение иностранным языкам и подготовка учителей в объединенной Германии

В данной статье делается попытка помочь заинтересованному советскому читателю понять современную ситуацию, сложившуюся в объединенной Германии в области школьного обучения иностранным языкам и в процессе подготовки учителей иностранного языка. Принципиально важно, по нашему мнению, в настоящий момент достичь согласия в общеевропейском масштабе по вопросам, связанным с исходным уровнем, насущными проблемами и перспективами развития иноязычного образования. Особая необходимость международного общения, информирования и взаимопонимания в рамках указанной темы проистекает прежде всего из нового измерения европейского интеграционного процесса и общего стремления наций строить европейский дом на солидной политической, социально-экономической и духовно-культурной базе. К духовно-культурным основам будущего европейского дома следовало бы не в последнюю очередь отнести ориентированный на сближение европейских наций процесс обучения иностранным языкам.

Гармонизация всех сторон международного общения, в том числе взаимно согласованная позиция в отношении профиля иноязычного обучения, необходима уже потому, что именно сейчас создаются контуры общеевропейского (включая страны Центральной и Восточной Европы) экономического рынка. Разветвленная рыночная система откроет каждому человеку в Европе возможность осуществлять свою профессиональную деятельность на общепризнанных правах и вне границ собственной страны. Это не фантастический проект далекого будущего, напротив, эта возможность уже после 1992 года станет реальностью общественной жизни во всех странах Европейского сообщества.

Перед лицом данного развития повышается значение многостороннего обмена накопленным опытом в области преподавания иностранных языков, взаимного информирования о наиболее эффективных методах и формах обучения, широкого внедрения унифицированных параметров, норм, стандартов, общеприемлемых базисных

структур школьного обучения и профессиональной подготовки. В этой связи следует отметить весомый вклад в дискуссию о европейском профиле иноязычного образования в школах и высших учебных заведениях двух международных конференций с участием представителей политических и экономических кругов, методистов из стран Западной и Восточной Европы, которые состоялись весной 1990 года в Бохуме и Любеке (ФРГ). Важнейшим результатом этих конференций явилось намерение их участников предпринять первые шаги на пути к формулированию общих позиций в европейской программе иноязычного обучения на период 90-х годов.

Отрадно, что многие прогрессивные тенденции общеевропейского объединительного процесса, нового методического мышления, в частности идеи «диалога культур», интеграции языковых учебных предметов, базового уровня образования и профессионально ориентированного самообучения, находят свое развитие в работах советских ученых (см.: Бим И. Л. Методологические проблемы обучения предметам языкового цикла // Советская педагогика.— 1989.— № 3; Бим И. Л., Биолетова М. З., Вайсбурд М. Л., Якушина О. З. К проблеме базового уровня образования по иностранным языкам в средней школе // Иностр. языки в школе.— 1990.— № 5; Леонтьев А. А., Ленская Е. А., Розанова Е. Д. Единый подход к предметам языкового цикла // Иностр. языки в школе.— 1990.— № 5).

Отталкиваясь от этих исходных рассуждений, перейдем теперь к непосредственной теме нашей статьи.

Государственное дело обучения иностранного языка и порядок изучения языков в общеобразовательных школах Германии регулируются так называемым «Гамбургским соглашением» западногерманских земель («Соглашение между землями Федеративной республики об унификации в области школьного образования» от 28 октября 1964 г., последняя редакция текста соглашения датирована 1971 годом). Соглашение, в частности, определяет, что регулярное изучение одного обязательного иностранного языка начинается в школе с V класса.

В то время как в общеобразовательной школе ученик стоит перед выбором одного из «живых», реально функционирующих в коммуникативной сфере языков (например, английского или французского), гимназия предоставляет ему возможность выбрать в качестве обязательного объекта

изучения «живой» язык или латынь.

Выбор второго иностранного языка (начиная с VII класса) необходим только для учащихся гимназии, в других типах школ (например, в реальной школе) изучение второго иностранного языка осуществляется факультативно. Третий иностранный язык предлагается учащимся гимназии в IX или XI классе (как правило, факультативно). Что касается выбора третьего иностранного языка, то здесь нет четких рекомендаций. К числу языков, избираемых учащимися в качестве третьего, принадлежат датский, итальянский, нидерландский, португальский, русский или испанский языки, в последнее время также — арабский, китайский, японский.

Охарактеризованная выше ситуация распространяется преимущественно на западногерманские земли, где (по данным статистического управления ФРГ на 1985/86 учебный год) соотношение избираемых в качестве объекта изучения иностранных языков и количества учащихся выглядело следующим образом:

Изучаемый иностранный язык Число учащихся, изучающих данный язык

Английский	4 402 518
Французский	1 215 646
Русский	27 960
Испанский	33 113
Итальянский	12 909

По всей вероятности, эта ситуация, учитывая вступление ГДР в Федеративную республику, в определенной степени может измениться. Однако сначала следует указать на то, что в иерархии иностранных языков бывшей ГДР только русский язык имел статус обязательного. Этот статус в 1989 году был отменен, что привело к значительному сокращению числа учащихся, желающих изучать русский язык как иностранный. На первые позиции в восточногерманских землях, как и следовало ожидать, выходит английский язык. Сейчас трудно прогнозировать, как будет выглядеть дальнейшее ранжирование иностранных языков по степени предпочтительности в школьной системе обучения восточногерманских земель. В качестве второго иностранного языка (обязательного или факультативного) наряду с латынью и французским языком рассматривается и русский.

Что касается выбора третьего иностранного языка, то база объектов изучения расширяется за счет языков соседних восточных стран, а именно: польского и чешского. Тем самым оказывается поддержка об-

шевропейской тенденции в школьном обучении иностранным языкам, которая может быть обозначена с помощью термина «диверсификация языкового выбора». Диверсификация (многообразие) распространяется как на расширенный выбор возможностей изучения третьего иностранного языка (например, польского или чешского), так и на введение в гимназиях факультативных курсов четвертого и пятого иностранных языков.

Представляется, что выбор третьего иностранного языка (как, впрочем, и четвертого, и пятого) в рамках школьной системы обучения по возможности должен опираться на принцип изучения родственных языков с ограниченной целенаправленностью (ср.: Finkenstädt T., Schröder K. *Sprachschranken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.— Essen, 1990.— S. 52). Этот принцип соотносится с коммуникативной моделью рецептивного многоязычия в Европе будущего. Согласно данной модели в Европе 90-х и последующих годов не представляется целесообразным и даже вообще возможным оперирование в коммуникативной сфере только одним европейским языком (например, английским) в качестве так называемого "Lingua franca" (общего языка). Как альтернативный вариант предлагается модель, в рамках которой каждый из партнеров по коммуникации говорит на своем родном языке, и в то же время участники коммуникации понимают друг друга, так как они владеют речью собеседника в рецептивном плане, т. е. в объеме, необходимом для понимания иноязычной речи. В пользу этой модели транснациональной коммуникации в Европе говорят политико-языковые факторы, в частности признание равенства наций и языков. Еще один аргумент в пользу этой модели связан с анализом проблемы языковой культуры, особенно если учесть, что применение одного языка представителями разных наций в качестве «универсального», «общего» посредника непременно ведет к деформации, обеднению данного языка.

В конечном итоге следует назвать и причины прагматического характера. Они затрагивают степень эффективности коммуникации, так называемую квоту понимания в коммуникационном процессе, которая может значительно повышаться, если по меньшей мере один из партнеров говорит на родном языке.

Модель рецептивного многоязычия следует рекомендовать также и с дидактиче-

ской точки зрения. Рецептивные языковые знания приобрести гораздо легче, чем продуктивные, и они требуют в значительной мере меньше последовательно организованных упражнений по сравнению с продуктивными языковыми знаниями. Далее, при приобретении рецептивных знаний используется принцип изучения родственных языков, принцип, применение которого в сфере продуктивных знаний выглядит проблематичным. С этих позиций вполне целесообразно в таком случае при «первом» или «втором» английском языке рекомендовать учащемуся в качестве «второго» или «третьего» иностранного языка выбрать «языки соседства» — нидерландский, датский или шведский, при «первом» французском — испанский, итальянский, португальский; при «первом» русском — польский, чешский или сербо-хорватский.

Вышеприведенные положения дают возможность понять, какие базисные требования, с учетом тенденций европейского интеграционного процесса, уже сейчас предъявляются в Германии к обучению иностранным языкам и соответственно к профессиональной деятельности учителя иностранного языка, а также к подготовке будущих учителей. Мы не касаемся здесь конкретных вопросов методической организации процесса обучения, профессионально-педагогических умений учителя иностранного языка, так как они могут быть предметом рассмотрения специальной статьи.

Квалификацию учителя иностранного языка в Германии можно получить после завершения обучения как в университете, так и (в некоторых федеральных землях) в педагогической высшей школе. По данным статистического управления ФРГ в зимнем семестре 1988/89 учебного года в западногерманских высших учебных заведениях 3994 студента выбрали специальность учителя английского языка в качестве первой учебной дисциплины. Французский язык предпочли 1819 студентов, латинский язык — 1157. Значительно меньшее число студентов выбрало греческий язык (238), испанский (150), русский (114) и т. д.

На территории бывшей ГДР главное внимание в подготовке учителей иностранного языка по вышеназванным причинам уделялось специальности «русский язык». Наряду с этим практически только в университетах осуществлялась подготовка учителей английского, французского, испанского, польского и чешского языков. Следует ожидать, что уже в ближайшем будущем основное место в подготовке учителей иностранного языка в восточногерманских землях займет специальность «английский

язык», определенную конкуренцию составит специальность «французский язык», «испанский язык», «русский язык» и другие.

Учебный процесс в университетах и высших школах Германии предусматривает, как правило, обучение студентов трем дисциплинам, при этом допускается сочетание двух иностранных языков в качестве первой и второй специальности, возможны также и другие комбинации (например, родной язык и иностранный язык; иностранный язык и нефилологическая специальность — математика, биология, экономика и т. д.).

Третья специальность, как правило, — науки психолого-педагогического цикла. При выборе первой и второй учебной специальности важное значение приобретают два аспекта. Во-первых, ясно, что учащийся считает для себя более выгодным и производительным изучать две родственные дисциплины. Именно с этой точки зрения предпочтение часто отдается комбинации из двух филологических дисциплин.

Но с другой стороны, обучение двум родственным дисциплинам ограничивает возможность дальнейшего профессионального выбора. Для того чтобы повысить шансы будущих учителей на получение работы, государство сознательно сужает рамки обучения родственными дисциплинами. Одновременно поощряется желание студентов изучать не связанные между собой специальности. Продолжительность учебного процесса в университетах и высших школах составляет восемь семестров. Как показывает, впрочем, опыт западногерманских высших учебных заведений, фактическое учебное время охватывает 13 или 14 семестров. Такое превышение «нормативного» учебного времени объясняется в значительной степени растянутыми сроками экзаменов (от одного до двух лет). Количество семестров в итоге не определяет фактически затраченное учебное время.

Целесообразнее в этом случае привести данные об общем количестве учебных часов. Оно составляет в среднем 2400 учебных часов. Средняя недельная нагрузка студентов составляет 20 часов, семестровая нагрузка равняется 160 часам.

Обучение в университетах или высших школах завершается первым государственным экзаменом. Сдав первый госэкзамен, выпускник выполняет условие, необходимое для приема в так называемое «референдарное обучение». Оно включает в себя одно- или двухгодичную профессиональную деятельность в школе под руководством и надзором земельного школьного управления. По окончании «референдарного обучения» следует сдать второй госэкзамен. Успешная сдача экзамена дает право самостоятельно

вести уроки иностранного языка с V по X класс или (в зависимости от варианта обучения в вузе) с V по XIII класс.

Такое деление профессионально-педагогической подготовки на первую фазу (обучение в высшей школе) и вторую фазу (профессиональная деятельность в школе под руководством и надзором земельного школьного управления) не всегда и не у всех встречает только положительный отклик. Особенно оно подвергается критике в восточногерманских землях, где до объединения Германии одногодичная практическая деятельность в школе была интегрирована в вузовский педагогический процесс и ответственность за проведение школьной практики полностью возлагалась на высшую школу. Разделение непосредственного обучения и школьно-педагогической практики на два относительно независимых друг от друга образовательных комплекса заставляет решать довольно сложную проблему: как избежать излишнего теоретизирования в высшей школе и голого практицизма в школьной деятельности.

Содержание обучения будущих учителей иностранного языка традиционно состоит из дисциплин научно-профессионального профиля: лингвистики, литературы и литературоведения, практики языка и страноведческого цикла. Каждое из этих научно-профессиональных направлений имеет соответствующие разделы. В качестве примера приведем градацию учебных дисциплин по специальности «английский язык»:

#### **Лингвистика**

Теории, модели, методы  
Уровни описания английского языка  
Области применения и интердисциплинарные аспекты описания  
Исторические аспекты английского языка  
Региональные, социальные и функциональные аспекты английского языка

#### **Литература и литературоведение**

Теории, модели, методы  
Английская литература с момента возникновения до 1650 года  
Английская литература с 1650 года до современного периода  
Американская литература  
Англоязычная литература (исключая Великобританию и США)

#### **Практика языка**

Фонетика  
Грамматика  
Перевод  
Коммуникация  
Язык специальности

#### **Страноведение**

Политические, экономические, социаль-

ные структуры и история Великобритании и Ирландии, включая историю культуры и общественного развития

Политические, экономические, социальные структуры и история США, включая историю культуры и общественного развития

Политические, экономические, социальные структуры и история других стран англоязычного мира, включая историю культуры и общественного развития

Учебный распорядок университетов и высших школ устанавливает, какие лекции, семинары, практические занятия по каждой дисциплине должны посещаться студентами. Это не означает, что студенты обязаны посещать буквально все учебные занятия. Напротив, им предоставляется возможность широкого выбора из общего списка предлагаемых к посещению семинаров (например, на выбор предлагаются два основных семинара по различным разделам одной дисциплины). Таким образом, сам студент в значительной мере определяет содержание своего обучения. Это ведет одновременно к отказу от систематической формы подачи материала предметно-научных дисциплин. При таких условиях студенты вынуждены больше полагаться на собственные силы, развивать самостоятельность мышления и умения самообучения для того, чтобы получить системное представление об изучаемой дисциплине.

Затрагивая данный аспект проблемы, следует упомянуть, что в университетах и высших учебных заведениях на территории бывшей ГДР проявлялись тенденции противоположного характера. В прошлом здесь доминировал принцип обязательности посещения всех предписанных учебным планом занятий. С этим связывалось стремление к содержательной полноценности и систематичности обучения. К сожалению, такая целеустановка влекла за собой ненормальные учебные перегрузки обучаемых как в содержательном, так и в временном планах. Недельная нагрузка составляла 25 и более часов занятий. Содержательное наполнение занятий и временные затраты были настолько велики, что фактически приводило к поверхностному изучению специальных дисциплин, а не к глубокому научному проникновению в суть предмета. Предметно-дидактическая тематика занимает при обучении в университетах и высших школах по отношению к специальным дисциплинам сравнительно небольшое место. Таким образом, обучение студентов профессионально ориентированным умениям перенесено на вторую фазу подготовки будущих учителей,

когда параллельно с пробными уроками под руководством земельного школьного управления в школе проводятся учебные семинары.

Применительно к содержанию и методической организации подготовки будущих учителей необходимо учитывать и другие направления развития современного урока иностранного языка. К этим новым тенденциям относятся наряду с уже упомянутой диверсификацией выбора языков также более тесная связь уроков родного и иностранного языков на основе коммуникативно ориентированной и практически направленной организации занятий. Обучение иностранным языкам предлагается вести уже с III класса. Здесь можно было бы использовать опыт школ с расширенным преподаванием русского языка (начиная с III класса) бывшей ГДР. Следующая тенденция направлена против равномерного распределения интенсивности учебных часов, отведенных на изучение иностранного языка. Это предполагает дифференцированный подход к организации процесса обучения на протяжении всех лет обучения, включая смену интенсивных фаз (шесть и более часов в неделю). Интенсивные фазы в обучении иностранным языкам позволяют учащимся в относительно короткие отрезки времени добиться ощутимого и обозримого прогресса, поэтому они особенно важны на среднем этапе обучения иностранному языку, когда наиболее зримо проявляется угроза снижения интереса к языку. Предполагается также в гимназиях более активно использовать иностранный язык при обучении неязыковым предметам. Расширение сферы использования иностранных языков за счет неязыковых предметов вполне оправдано на гимназической ступени обучения, особенно если иметь в виду ее подготовительный для поступления в университет профиль и тот факт, что для изучения естественных наук, экономики, информатики и т. п. обязательно нужны знания иностранных языков (прежде всего английского).

В связи с названными перспективами обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе повышаются требования к его профессионализации<sup>1</sup>. Под профессионализацией процесса обучения иностранным языкам, в частности, понимается:

большее количество часов для изучения практики языка и страноведения; обязательное (относительно длительное

<sup>1</sup> Речь идет именно о профессионализации обучения, а не о его профессионально-педагогической направленности.

по времени) пребывание в стране изучаемого языка;

более подробные сведения о языках как социальных и исторических феноменах; осознанное понимание методов литературы и литературно-исторических связей;

разумное и гибкое сочетание моделей обучения на отдельных примерах и системного изложения учебного материала, особенно в научно-литературной и лингвистической областях;

подчеркнутый характер профессиональной направленности филологических дисциплин;

более высокая заинтересованность учащихся в прогрессе и результатах обучения, соучастие учащихся в организации и проведении урока, совместное (педагога и учащихся) проявление оптимизма в изучении языка, языковой и лингвострановедческой любознательности.

Изменения в подготовке учителей иностранных языков диктуются не только дальнейшим развитием процесса обучения иностранным языкам в школе, поэтому их характеристику нельзя сужать только рамками профессионализации. Наряду с профессионализацией нужно указать и на другую тенденцию, которая складывается в результате относительно невысоких шансов выпускника на получение работы по избранной специальности.

Этим неблагоприятным явлением противопоставляется, в частности, включение дополнительных дисциплин в учебную программу университетов или высших школ для заинтересованных в расширении своих профессиональных шансов будущих учителей иностранного языка. Целью дополнительного обучения является «многофункциональная квалификация» учителя иностранного языка, которая делает его в профессиональном отношении более мобильным и распространяется, к примеру, на такие отрасли знания, как «Информатика», «Экономика и менеджмент», «Перевод», «Немецкий язык как иностранный», «Литературный перевод». В результате такого рода дополнительной квалификации принцип профессионализации в процессе подготовки учителя иностранного языка не только не нарушается, но и получает новые возможности для своей реализации.

В заключение следует назвать еще одну — третью тенденцию в процессе подготовки учителей иностранного языка. Она уже была упомянута в связи с характеристикой принципа профессионализации и соотносится с требованием в будущем допускать к работе только тех учителей иностранного языка, которые прошли через одну из форм обучения в стране изучаемого языка. Таким

образом, обучение за границей должно стать неотъемлемым элементом процесса обучения учителей иностранного языка. Учебные заведения бывшей ГДР имеют в этом плане солидный опыт в области подготовки учителей русского языка. Уже в 60-е годы в ГДР студенты-русисты проходили одногодичную стажировку в СССР. С 1982 года семестровое «включенное обучение» в Советском Союзе стало составной частью подготовки будущих учителей русского языка. Кроме того, практически каждому третьему студенту-русисту предоставлялась возможность пройти одногодичную стажировку в стране изучаемого языка.

Х. БАУМАНН, Москва  
А. С. КАРПОВ, г. Улан-Удэ

### Использование лингвострановедческих материалов в процессе преподавания французского языка за рубежом

Цель данной статьи — продолжить знакомство читателей с современными тенденциями преподавания французского языка за рубежом (имеется в виду преподавание французского языка как иностранного) и с тем, как они реализуются в новых учебных комплектах, созданных французскими специалистами.

В зарубежной методике в процессе преподавания французского языка широко используются лингвострановедческие материалы. Однако, если раньше такие материалы носили в основном историко-географический характер, то в учебных комплектах, появившихся во Франции в 80-е годы, ярко прослеживается современная тенденция в методике преподавания иностранного языка — обучать ему не только как средству общения, но и как средству приобщения к культуре. В результате в процессе преподавания большое место уделяется показу современной культуры, современного быта французского народа, знакомству с его традициями.

В данной статье мы хотели бы представить читателям наиболее интересный на наш взгляд, с точки зрения использования лингвострановедческих материалов, комплект «*En avant, la musique*», созданный французскими специалистами в 1984—1985 гг.

Несколько непонятное с первого взгляда