

МИНИСТЕРСТВО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
Всесоюзный институт  
языков  
в школе

**ИНОСТРАННЫЕ  
ЯЗЫКИ  
В ШКОЛЕ**

**ENGLISH**

**2/86**

**FRANÇAIS**

**DEUTSCH**

№ \_\_\_\_\_ **ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОСВЕЩЕНИЕ»**







Памятник  
Владимиру Ильичу Ленину  
на Октябрьской площади в Москве  
[скульптор Л. Е. Кербель]



Кабинет В. И. Ленина в Кремле



Мемориальная доска на здании  
театра им. Ленинского комсомола



Центральный музей В. И. Ленина



# ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

## ENGLISH 2/86 FRANÇAIS DEUTSCH

МАРТ · АПРЕЛЬ

МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР

Основан в 1934 году

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ»

Выходит 6 раз в год

В МИНИСТЕРСТВЕ  
ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

МЕТОДИКА

ИЗ ОПЫТА ШКОЛЫ

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ  
УЧИТЕЛЯ

3

Миролюбов А. А. Обучение иностранным языкам в свете реформы школы

8

Приказ по Министерству просвещения РСФСР № 75-К от 4 декабря 1985 г.

9

Гак В. Г. О причинах различных теоретических истолкований языковых фактов

16

Фоломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку

21

Красюк Н. И. Клоуз-тест, его особенности и возможности использования при обучении иностранному языку в средней школе

● Психологи о проблемах обучения иностранным языкам ●

24

Амонашвили Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками

27

Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня

33

Малышева Г. И. Учить школьников учиться

41

Холодина О. Д. Об экологическом образовании и воспитании школьников на уроках английского языка

● Наши учителя ●

42

Калинецкая Ю. А. Галина Ивановна Малышева

● Из опыта работы ИУУ ●

45

Пономарева В. В. Работа кабинета иностранных языков Московского городского ИУУ по изучению и распространению передового педагогического опыта

50

Медведева О. И., Лейвич З. М. Школа передового опыта

● Из опыта работы педагогического вуза ●

54

Роман С. В. О подготовке студентов к внеклассной работе по иностранному языку в школе

58

Борисов В. С. Учебно-исследовательская работа студентов при обучении иностранному языку на выпускном курсе языкового вуза



## ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

62

67

70

## СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

75

78

## ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

83

## ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

87

89

## ПРИЛОЖЕНИЕ

90

94

99

104

107

108

К 100-летию со дня рождения Э. Тельмана

Agranowskaja L. D. Thälmann ist niemals gefallen...

Asséeva E. I. Ils ont défendu la Patrie (composition littéraire et musicale)

Димент А. Л. Our First Steps in English

Matvéiev R. Pour le 115<sup>e</sup> anniversaire de la Commune de Paris

Dratschuk A. S. Zu einigen Fragen des Bildungswesens in der DDR

Кунин А. В. Новые словари фразеологизмов, цитат, пословиц

Бурдина М. И. О новой форме проведения экзаменов по иностранному языку в VIII и X классах школ РСФСР с преподаванием ряда предметов на иностранном языке

Долгова Л. А. Контроль речевых навыков и умений (список статей, опубликованных в журнале «Иностранные языки в школе»)

Lenin's Boyhood and Adolescence

Lenin-Gedenkstätten in Moskau

Lieux historiques évoquant le souvenir de Lénine en U.R.S.S.

К 25-летию первого полета человека в космос

Yuri Gagarin — Cosmonaut Number One

Стихотворения ко Дню космонавтики на немецком языке

La poésie

Главный редактор Т. Е. Сахарова. Зам. главного редактора В. И. Юньев

Редакционная коллегия:

Е. Б. Антонова, И. Л. Бим, М. И. Бурдина, Н. М. Гарнова, Н. И. Гез, В. В. Деревенченко, Н. С. Дуб, В. Н. Иванова, Ю. А. Калинецкая, З. И. Корнеева, А. А. Леонтьев, Г. В. Рогова, Г. А. Смирнова, А. П. Старков, Т. Г. Трошко, А. П. Шапко, Л. А. Шемарулина.

Зав. редакцией Т. М. Булычева.

Художественный редактор М. Я. Волкова.

Технический редактор О. Н. Семина.

Корректоры: О. В. Мокрович, Г. В. Хрусталева, Н. Д. Цухай

Сдано в набор 28.10.85. Подписано в печать 04.02.86. Формат 70×108 1/16. Высокая печать. Усл. печ. л. 9,8. Усл. кр.-отт. 10,33. Уч.-изд. л. 13,28. Тираж 190 070 экз. Заказ 52

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.  
Адрес редакции: 129846, ГСП, Москва, И-521, 3-й проезд Марьиной рощи, 41. Телефон 289-52-24

Ордена Трудового Красного Знамени Чеховский полиграфический комбинат ВО «Союзполиграфпром» Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли  
142300, г. Чехов Московской обл.

© Издательство «Просвещение», «Иностранные языки в школе», 1986 г.





В документах реформы школы подчеркивается ответственность учащихся за качество работы. Уметь самостоятельно трудиться означает овладение приемами познавательной деятельности, знание критериев ее качественного выполнения. Это определяет важность совершенствования контроля и самоконтроля при обучении иностранным языкам. Этим проблемам посвящается целый ряд публикаций данного номера. Номер открывает передовая статья академика АПН СССР А. А. Миролубова, в которой рассматриваются основные направления перестройки преподавания иностранного языка в свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы.

В статьях С. К. Фоломкиной и Н. И. Красюк рассказывается о формах одновременной массовой проверки знаний, навыков и умений учащихся.

Ш. А. Амонашвили обращает внимание на стимулирующую роль оценки, которая должна поощрять ребенка, а не вызывать у него отрицательных эмоций. А. А. Леонтьев ставит в своей статье вопрос о сознательном усвоении системы языка при коммуникативном подходе к обучению как о важнейшей предпосылке формирования навыков и умений самоконтроля и самостоятельной работы учащихся.

С интересным опытом организации тематического контроля знакомит читателей учительница немецкого языка школы № 28 г. Новгорода Г. И. Малышева.

В номере публикуется библиография статей по вопросам контроля.

Учителя школы найдут в журнале материалы для практической работы, посвященные ленинской тематике, знаменательным датам: 115-й годовщине Парижской Коммуны, 100-летию со дня рождения Э. Тельмана, Дню космонавтики, 25-летию первого полета человека в космос.

Опыт учебной и воспитательной работы на уроках иностранного языка и во внеурочное время представлен в статьях Ю. А. Калинецкой, О. Д. Холодиной, Е. И. Асеевой, А. Л. Димент.

Статьи С. В. Роман, В. С. Борисова, В. В. Пономаревой, О. И. Медведевой посвящены вопросам подготовки и повышения квалификации учителя иностранного языка в вузе и ИУУ.

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СВЕТЕ РЕФОРМЫ ШКОЛЫ

В двенадцатую пятилетку наша страна вступает в атмосфере трудового подъема, единодушной поддержки народом социально-экономической и внешнеполитической линии партии, ее стратегического курса ускорения, устремленного к качественно новому этапу в развитии общества.

1986 год — это первый год развертывания социальной программы предстоящей пятилетки. В плане экономического развития страны на 1986 год последовательно проводится идея о продвижении вперед дела реформы образования. В связи с осуществлением реформы школы увеличивается подготовка специалистов по педагогическим специальностям. Предусматривается дальнейшее повышение оплаты труда работников общеобразовательной и профессиональной школы. Возрастет число ученических мест, причем установленные на 1986 г. объекты строительства жилых домов и детских дошкольных учреждений несколько превысят среднегодовые задания, намеченные на двенадцатую пятилетку. Этот год должен задать динамику на последующие четыре года. Много делается для того, чтобы и школа выполнила свою важную роль в ускорении социально-экономического развития нашего общества. В материалах реформы прямо указывается на то, что на современном этапе развития социалистического общества необходим новый, более широкий подход к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Жизнь требует «от молодого человека, вступающего в самостоятельную жизнь, — рабочего, техника, инженера — самого современного образования, высокого интеллектуального и физического развития, глубокого знания научно-технических и экономических основ производства, сознательного, творческого отношения к труду» [О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. М., 1984, с. 39]. Эта же мысль выражена и в проекте Программы КПСС, где указывается, что «ускорение



научно-технического прогресса предъявляет все более высокие требования к общему и профессиональному образованию трудящихся». При этом в документах реформы подчеркивается положение о том, что непреходящей задачей школы является обеспечение учащимся прочных и глубоких знаний, навыков и умений.

Социальный заказ общества, выраженный в документах реформы, ставит задачу кардинальной перестройки преподавания всех учебных предметов, в том числе и иностранного языка под углом зрения решительного повышения качества обучения и воспитания школьников. Материалы реформы указывают и пути достижения указанной задачи: повышение научного уровня обучения и его практической направленности, усиление воспитывающего потенциала предмета, устранение перегрузки учащихся и прочное овладение учебным материалом. Обратимся к рассмотрению данных путей повышения качества обучения иностранным языкам.

Решение вопроса о повышении научного уровня обучения решается по-разному в зависимости от специфики учебного предмета. Применительно к учебным дисциплинам — основам наук — имеется два направления в решении данного вопроса: изменения в содержании обучения и перестройка методики обучения. В соответствии с первым направлением в содержание обучения добавляется материал, соответствующий современному уровню науки, и исключается устаревший. Второе направление связано с совершенствованием методики на основе достижений базовых, а также смежных наук.

Применительно к предмету «иностранный язык» подобный подход с учетом двух направлений неправомерен, так как задачей данной учебной дисциплины является формирование основ речевой деятельности на изучаемом языке, а не сообщение основ германистики или романистики. Так, например, вряд ли можно пересматривать грамматический материал программы с позиций современной науки, поскольку, какой бы научной трактовки ни придерживаться, нельзя научить речи, не обеспечив усвоения учащимися Present или Past Indefinite, Präsens или Präteritum. Совершенно неоправданно говорить и об устаревшем материале применительно к лексике, поскольку в словарном составе учебников нет архаизмов.

Из сказанного нетрудно прийти к выводу о том, что повышение научного уровня преподавания применительно к предмету «иностранный язык» означает повышение научного уровня методики обучения как за счет эффективного исследования в пределах данной отрасли педагогической науки, а также обобщения передового опыта, так и путем ее перестройки с учетом данных лингвистики, педагогики, психологии, психолингвистики и других наук.

Эти науки находятся в постоянном развитии. В языкознании разрабатываются новые подходы к языку как системе и ее функционированию (социолингвистика, теория речевых актов, лингвистика текста, функциональная грамматика). В психологии осуществляются важные исследования, связанные с изучением педагогического общения, взаимоотношений в коллективе и коллективной деятельности. В педагогике и методике актуальной остается проблема оптимизации учебно-воспитательного процесса, рассмотрение его как единой системы. Таким образом, необходимо обратить самое серьезное внимание на новейшие достижения базовых наук и совершенствовать методику обучения иностранным языкам с учетом их достижений.

Обратимся к рассмотрению вопроса об усилении практической направленности в обучении.

Применительно к предмету «иностранный язык» это означает прежде всего усиление коммуникативной направленности всего учебного процесса. Как известно, задача нашего предмета состоит в формировании умений и навыков речевого иноязычного общения (конечно, в определенных, строго регламентированных рамках), в ситуациях, обеспечивающих идейно-политическое, трудовое и нравственное воспитание и развитие общего кругозора учащихся, использование их собственного жизненного опыта, а также сведений, почерпнутых при чтении или восприятии на слух иноязычных текстов. На практике при этом важно не переоценивать прагматический аспект общения, а рассматривать его как коммуникативно-познавательную деятельность, важнейшей



сопутствующей задачей которой является осознание языковых средств и овладение иностранным языком как системой. Особого внимания в плане усиления практической направленности обучения заслуживают вопросы обучения чтению и пониманию текстов особенно в старших классах. Необходимо разработать четкую и эффективную систему контроля навыков и умений учащихся в чтении, уделяя особое внимание организации их домашнего чтения.

Обеспечение практической направленности в обучении иностранным языкам тесно связано с необходимостью усиления внимания к формированию умений самостоятельно работать над языком. Как справедливо указывала О. И. Москальская, средняя школа должна обеспечить формирование основ речевой деятельности на иностранном языке, создавая серьезные предпосылки для полноценного «доучивания» после школы в вузе, на курсах или самостоятельно. Если не формировать умения самостоятельной работы над языком почти сразу же, в начале обучения, то учащиеся закончат школу, не овладев этими умениями, т. е. по существу неготовыми к «доучиванию», к совершенствованию в языке или даже неспособными поддерживать сформированные умения.

Общеизвестно, как скоро утрачиваются речевые умения без практики и тренировки, поэтому развитие умений самостоятельно работать над языком — это залог успешного применения иностранного языка в практической жизни.

Одной из важных сторон усиления практической направленности в обучении является коренное улучшение трудового воспитания, осуществление производственного обучения с целью приобретения школьниками профессий. Учителя всех учебных предметов должны внести свой посильный вклад в это общегосударственное дело. Конечно, и раньше учителя иностранного языка вносили свою лепту в трудовое воспитание, содействуя формированию умений умственного труда. В современных условиях этого явно недостаточно. Возникает насущная проблема — связи иностранного языка с трудовым обучением и особенно с приобретением школьниками профессий.

В конце 50-х годов делались попытки связать обучение иностранному языку с трудовым обучением. Однако на практике это порой приобретало уродливые формы, выражавшиеся в том, что школьникам предлагалось заучивать термины: названия слесарных, столярных или иных инструментов и материалов. Подобный подход приводил к неоправданной нагрузке памяти учащихся ненужными словами и не приносил практической пользы.

Связь иностранного языка с трудовым, производственным обучением может быть реализована посредством использования текстов, формирующих у школьников уважение к труду и людям труда, а также за счет большего включения в материалы для чтения как обязательного, так и факультативного курсов простейших текстов технической литературы. Подобный путь представляет собой реальную связь обучения иностранным языкам с производственным обучением школьников.

Серьезным вкладом в реализацию идей реформы является усиление воспитательного потенциала при обучении всем предметам, в том числе иностранному языку.

Для решения этой задачи в преподавании иностранных языков используются ценные в идейном отношении тексты, в старших классах привлекаются газетные материалы, доступные учащимся, в которых освещаются современные политические и социальные проблемы. Чтобы усилить их воспитательное воздействие, особое внимание следует уделять таким формам работы: определение основной идеи текста, сопоставление жизни в нашей стране и в капиталистическом мире, показ преимуществ социалистического образа жизни. В беседах по тексту очень важно стимулировать личностное отношение учащихся к идеям автора.

Другое направление усиления воспитательного потенциала учебного предмета «иностранный язык» связано с расширением и углублением внеклассной и внешкольной работы. В советской школе накоплен значительный опыт работы клубов интернациональной дружбы, кружков, проведения массовых мероприятий (сборов, вечеров, самодеятельных спектаклей и т. п.). Все перечисленные формы внеклассной и внешкольной работы важны тем, что они позволяют содействовать формированию советского патриотизма, пролетарского интернационализма и расширению кругозора учащихся.



Кроме того, использование иностранного языка во внеклассных и внешкольных мероприятиях усиливает веру учеников в свои знания, умения, создает возможности практического применения иностранного языка, что благотворно влияет на повышение мотивации к его изучению. Сейчас задача состоит в том, чтобы шире распространять передовой опыт внеклассной и внешкольной работы, добиваться того, чтобы подобная работа проводилась во всех школах страны. Важнейшим направлением в реализации реформы общеобразовательной и профессиональной школы является устранение перегрузки учащихся и нормализация их учебной нагрузки.

Представляется возможным наметить три направления решения данной проблемы.

Во-первых, учителям необходимо реализовывать на практике дифференцированный подход к освоению языкового материала, четкое деление его на две категории: предназначенный для продуктивного усвоения (употребления как в устной речи, так и в чтении) и для рецептивного (узнавания и понимания его при аудировании и чтении). Это позволит уделить больше времени отработке языкового материала, подлежащего продуктивному усвоению.

Второе направление связано с формированием потенциального словарного запаса учащихся.

Умение понимать такого рода слова формируется уже на средней ступени обучения и совершенствуется на старшей.

Количество таких слов, о значении которых можно догадаться, учесть невозможно, так как это зависит от лексического наполнения текста и от сформированности умений школьников.

Формирование потенциального словарного запаса — важный фактор развития умения читать и понимать иноязычный текст без увеличения нагрузки.

Для развития умения читать и понимать текст на иностранном языке очень важно научить школьников понимать основное содержание текста, не обращаясь каждый раз к словарю, если встретилось незнакомое слово, не влияющее на общее понимание содержания. Умение обходить трудности при чтении текста — важное умение, позволяющее читать иноязычные тексты без увеличения нагрузки школьников. Необходимо целенаправленно формировать его в процессе обучения.

Задача обеспечения учащихся прочными знаниями, развития у них прочных навыков и умений связана с рационализацией процесса обучения. В условиях научно-технического прогресса эта задача касается всех отраслей народного хозяйства, науки, культуры. Она может быть решена путем оптимизации учебно-воспитательного процесса, т. е. с помощью системы приемов и способов обучения, наиболее эффективных для данных конкретных условий. Совершенно очевидно, что для разных союзных республик варианты оптимизации будут различны, ибо различны условия обучения иностранному языку (сетка часов, особенности родного языка и т. п.).

Первым направлением оптимизации целесообразно считать серьезную экспериментальную проверку имеющихся приемов и способов обучения для данных конкретных условий, а также обобщение передового опыта учителей.

Вторым направлением может явиться широкое применение ТСО не только на уроке, но и во внеклассной работе, использование таких приемов работы, как ролевые игры.

И третье направление — это использование знаний, умений и навыков, сформированных в родном языке.

Поясним последнее положение несколько подробнее. В современной методике справедливо уделяется значительное внимание интерференции родного языка и разработке приемов, препятствующих ее возникновению. Подобный учет родного языка существен и необходим. В значительно меньшей степени учитывается возможность положительного переноса умений и навыков, сформированных на родном языке. Здесь ограничиваются в основном использованием лингвистических терминов и понятий, сформированных в курсе родного языка (понятие о предложении, частях речи, членах предложения и т. п.). Вместе с тем целый ряд умений, связанных с речевой деятельностью (умение логически выражать свои мысли, вычленять главное из текста, поддерживать диалог



и многое другое), уже сформирован или формируется в курсе родного языка в рамках задачи развития связной речи. В преподавании иностранного языка ставятся задачи развития тех же умений. По-видимому, целесообразно осуществить перенос этих умений, что позволит сэкономить учебное время и сосредоточить усилия на формировании специфичных навыков и умений.

Для осуществления поставленной задачи необходимо, во-первых, определить круг тех речевых умений, которые могут быть перенесены на иностранный язык, а во-вторых, разработать приемы переноса выявленных умений. В результате будет осуществлена тесная, неразрывная связь между курсами родного и иностранного языков, что будет содействовать лингвистическому образованию учащихся.

Двенадцатая пятилетка должна стать переломной во всех отраслях народного хозяйства, в науке и культуре, в области народного образования, в деле реализации реформы школы, так как именно в эти годы школе предстоит полностью перейти на новое содержание образования, начать последовательный переход на обучение детей с 6-летнего возраста, надлежит серьезно улучшить трудовое воспитание учащихся, их профессиональную подготовку, а также решить ряд других важных задач. Успешная их реализация возможна лишь при условии серьезного изучения учителями новых программ и других материалов, постоянного самообразования, развертывания творческой инициативы в поисках новых путей и приемов обучения и воспитания подрастающего поколения.

**А. А. МИРОЛЮБОВ,**  
академик АПН СССР



# **В Министерстве просвещения РСФСР**

## **ПРИКАЗ ПО МИНИСТЕРСТВУ ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР № 75-К ОТ 4 ДЕКАБРЯ 1985 Г.**

**Об объявлении благодарности  
работникам народного образо-  
вания за активное участие в ра-  
боте межобластных курсов по-  
вышения квалификации учите-  
лей испанского языка общеоб-  
разовательных школ РСФСР,  
проведенных на базе Воронеж-  
ского областного института усо-  
вершенствования учителей в  
1985 году**

За активное участие в проведении межоб-  
ластных курсов повышения квалификации  
учителей испанского языка общеобразова-  
тельных школ РСФСР в 1985 году на базе  
Воронежского областного института усо-  
вершенствования учителей и высокое каче-  
ство занятий объявить благодарность:

1. МОРОЗОВОЙ Н. А.— заместителю ди-  
ректора Воронежского областного институ-  
та усовершенствования учителей;
2. АВТОНОМОВОЙ Ю. Н.— заведующей  
кабинетом иностранных языков Воронеж-  
ского областного института усовершен-  
ствования учителей;
3. НИКИФОРОВОЙ Т. В.— методисту каби-  
нета иностранных языков Воронежского об-  
ластного института усовершенствования  
учителей;
4. ЕМЕЛЬЯНОВОЙ Е. Н.— учителю испан-  
ского языка средней школы № 21 г. Воро-  
нежа;
5. ШАМЫГИНОЙ М. И.— учителю испан-  
ского языка средней школы № 68 г. Во-  
ронежа.

**Заместитель министра  
просвещения РСФСР  
И. М. КОСОНОЖКИН**



# Языкознание

В. Г. ГАК, Москва

## О ПРИЧИНАХ РАЗЛИЧНЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИСТОЛКОВАНИЙ ЯЗЫКОВЫХ ФАКТОВ

В процессе своей работы учителю иностранного языка приходится обращаться к грамматикам и словарям, к различным пособиям по соответствующему иностранному языку; при этом нередко обнаруживаются расхождения в терминологии и теоретической интерпретации многих языковых явлений. В различных грамматиках одного и того же языка даются различные классификации, разные определения одного и того же языкового явления, одно и то же явление получает различные терминологические обозначения. Даже самая скромная практическая грамматика основывается на определенной лингвистической теории: номенклатура частей речи, грамматических категорий, используемая терминология представляют собой результат определенного теоретического осмысления фактов языка — сопоставления, классификации и других мыслительных процессов, составляющих сущность научной работы. И если мы не видим теории в «практических» грамматиках, то только в силу привычности понятий, образующих их основу. В связи с развитием общей и частной лингвистики наблюдается появление все новых и новых теорий, касающихся тех или иных фактов языка. Иногда авторы грамматик двигаются в противоположном направлении. Вот характерный пример. Традиционная французская грамматика определяла слова типа *mon* — мой, *ton* — твой, *ce* — этот и т. п. как местоименные прилагательные (*les*

*adjectifs pronominaux*), составляющие особую группу среди прилагательных. В последние десятилетия они стали исключаться из класса прилагательных и выделяться вместе с артиклем в особую часть речи — детерминативы. В русской грамматике слова *мой, твой, этот* и т. п. относились к местоимениям (см., например, «Грамматика русского языка». М., 1952, ч. 1, с. 387), хотя и отмечались функциональные различия между местоимениями-прилагательными и местоимениями-существительными. В «Русской грамматике» (М., 1980, ч. 1, с. 542) эти слова под названием *местоименные прилагательные* отделены от местоимений как части речи и включены в класс прилагательных в качестве особой семантической группы последних наряду с качественными, относительными и порядковыми.

Нередко ученые возвращаются к классификациям и определениям, от которых как бы уже отказались. Так, грамматическая традиция рассматривала форму *il fera* в французском языке как условное наклонение. Под влиянием работ Г. Гийома ее стали интерпретировать как особое предположительное (гипотетическое) будущее время в составе индикатива. Но снова появляются работы, выделяющие эту форму в особое наклонение — условное, или потенциальное.

Как должен вести себя преподаватель иностранного языка перед лицом подобных расхождений? Как относиться к ним? Прежде всего в этих разногласиях не следует видеть неспособность тех или иных ученых разобраться в сущности исследуемого предмета, несовершенство науки и ее методов. Необходимо понять объективные причины, приводящие к разнообразию теоретических толкований.

Лингвистика изучает язык в разных аспектах: в пространстве и во времени, в его структуре и функционировании. Различные, нередко даже противоречивые, теоретические истолкования могут касаться каждого из этих аспектов изучения языка. Как и всякая наука лингвистика преследует двоякую задачу: описание явлений, фак-



тов языка и постижение сущности этих явлений, т. е. определение их значимости, их положения в системе языка, их природы и закономерностей функционирования. Изучая разнообразные формы проявления языковых фактов, наука стремится вскрыть их сущность, их внутреннее содержание. К. Маркс писал: «Если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 25, ч. 2, с. 384). Но путь от «видимых» явлений к «невидимой» сущности сложен: исследователи сталкиваются здесь с рядом факторов, которые осложняют поиски научного решения, делают данное научное осмысление не единственно возможным. Мы остановимся на трех таких факторах (причинах), особенно ярко проявляющихся в сфере языка.

*Первой причиной*, определяющей множественность теоретических решений, является не дискретность самих языковых фактов, отсутствие четких границ между ними. Анализируемые языковые явления нередко образуют своего рода спектр, в котором один цвет постепенно и незаметно переходит в другой, так что трудно провести однозначно определенные разграничения. Ф. Энгельс писал: («Hard and fast lines\* несовместимы с теорией развития» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 527). Обращаясь к примерам из естествознания, он отмечал, что границы между привычными четкими классами все более исчезают с развитием знаний. Факты языка формируют некоторый континуум — цепь постепенных переходов; крайние звенья этой цепи четко различаются между собой, но они связаны зоной постепенных переходов, где невозможно провести раз и навсегда разграничительные линии. Исходя из того или иного объективно существующего фактора, ученые проводят эти линии по-разному, по-разному проводят классификации внутри этого континуума, вследствие чего различно определяется природа одних и тех же фактов и формируются различные теоретические решения. Такой континуум существует во всех отмеченных выше аспектах языка.

В хронологическом аспекте это приводит к появлению различных периодизаций истории языка. Языковое развитие идет непрерывно и при этом неравномерно: значительные изменения в сфере фонологии или бурное развитие словарного состава языка не обязательно сопровождаются столь же существенными сдвигами в грамматическом строе языка и наоборот. В связи с этим возникают различные мнения по вопросу о периодизации истории языка и нередко периоды определяются не только на основе фактов внутренней эволюции языкового

строения, но порой в еще большей степени, исходя из явлений внешней истории языка, которые оказывают влияние на функционирование языка, а через него и на развитие его строя. Так, начало периода старофранцузского языка, растянувшееся на двести лет, одни авторы связывают с началом правления Карла Великого (768 г.), другие — с распадом империи Карла Великого и выделением французского государства (843 г.), третьи (А. Доза) — даже с воцарением династии Капетингов (987 г.). Любая из этих «точных» дат оказывается неточной: новый этап в развитии языка охватывает длительный отрезок времени, и любая привязка его к определенному историческому событию окажется условной. Но без подобных условных вех обойтись нельзя.

Континуум языковых фактов наблюдается и в пространственном аспекте, в связи с чем оказывается затруднительным во многих случаях проведение границ между диалектами, вариантами языка, выделение и классификация самих языков. Ввиду несовпадения границ различных явлений при выделении и классификации диалектов, иногда и языков, в качестве идентифицирующего за основу принимают какой-либо определенный признак, чаще всего фонетический. Естественно, что при обращении к иным признакам границы диалектов и их классификация будут определены иначе. Нередко и в этом случае оказываются решающими факты внешней лингвистики — государственные границы, наличие литературной формы языка и пр. Например, каталанский язык структурно близок к окситанскому (провансальскому), но они не только считаются разными языками, но причисляются к разным языковым группам (соответственно к иберо-романским и галло-романским), поскольку в течение веков первый находился в орбите испанского языка, второй — в сфере влияния французского.

Функционально-стилистические уровни (регистры) языка также образуют континуум. Например, во французском языке между диалектами и литературным языком располагаются промежуточные формы: «офрануженный» диалект — региональный литературный язык. Во французском языке Канады исследователи обнаруживают семь разновидностей речи: французский литературный, франко-канадский, ориентирующийся на норму Франции, франко-канадский литературный, франко-канадский общедоступный, франко-канадский фамильярный, франко-канадский простонародный, франко-канадское просторечие («жуаль»), причем трудно найти определенные черты, отличающие данную разновидность от соседней («La norme linguistique». Р., 1983, р. 685). Французское просторечие весьма заметно отличается от литературной книжно-письменной речи, но между ними находится

\* Абсолютно резкие разграничительные линии. (Ред.)



разговорная речь, которая объединяется с ними многими и разнообразными переходами. Нередко различия между регистрами носят только количественный характер, проявляясь в степени употребления определенных форм. Вот, например, процентное распределение разных типов вопросительных конструкций при выражении специального вопроса с непереходным глаголом в разных регистрах французского языка:

Тип конструкции	Просторечие	Литературный язык	
		разговорн.	книжн.
I. Только вопросительное слово			
(1) в препозиции: Où tu vas? Où Jean va?	36	46	10
(2) в постпозиции: Tu vas où? Jean va où?	12	33	25
II. Вопросительные частицы:			
(3) <i>Est-ce que</i> Où est-ce que tu vas? Où est-ce que Jean va?	8	12	3
(4) <i>que</i> Où qu'tu vas?	26	—	—
(5) <i>c'est que</i> Où c'est qu'tu vas?	3	4	—
(6) <i>que c'est que</i> Où que c'est que tu vas?	6	—	—
III. Инверсия подлежащего:			
(7) простая с местоимением: Où vas-tu?	—	3	47
(8) простая с существительным: Où sont passés mes cigares?	9	2	12
(9) сложная: Où Jean va-t-il?	—	—	3

Специфическими являются конструкция 4, 6 для просторечия и 9 и отчасти 7 — для книжной речи. Остальные примерно в равной мере охватывают соседние регистры: просторечие и разговорную речь (1, 3, 5), разговорную речь и книжную (2), наблюдается даже случай поляризации: конструкция 8 в большей степени свойственна просторечию и книжной речи, чем разговорной (там же, с. 677).

Еще более значительные колебания между уровнями речи наблюдаются в сфере лекси-

ки. Одно и то же слово разными словарями причисляется к разным социо-функциональным разновидностям речи (арго, просторечие, разговорная речь, общезыковая норма), границы между стилистическими регистрами оказываются расплывчатыми. Ввиду этого в последние годы во Франции появились словари, представляющие стилистически сниженную лексику в целом, без разделения на разговорную речь, просторечие, арг (C a r a d e s F. Dictionnaire du français argotique et populaire. P., 1977; C e l l a r d J., R e y A. Dictionnaire du français non conventionnel. P., 1980).

Непрерывность в высшей степени свойственна и структурному аспекту языка. Языковые структуры образуют ряды, в которых лишь крайние элементы явным образом отличаются друг от друга, но эти элементы связаны промежуточными явлениями так, что нередко трудно провести между ними четкие границы. Например, между одним словом, составляющим один член предложения (*читаю*), и двумя, образующими два члена предложения (*читаю книгу*), находится цепь промежуточных явлений: аналитическая морфологическая форма слова (*буду читать*), два слова, составляющие один аналитический член предложения (*хочу читать*), так что границы слова и члена предложения могут определяться по-разному.

Прямое дополнение отличается от косвенного во французском языке пятью основными признаками. Любая конструкция, имеющая все эти пять признаков, является прямопереходной, не обладающая ни одним из них — косвенно-объектной или обстоятельственной. Но обнаруживаются случаи, когда конструкция обладает только признаком 1, или 1 и 2; 1, 2 и 3; 1, 2, 3 и 4; 2, 3, 4 и 5 и т. п. В таком случае образуется континуум форм, внутри которого можно провести классификационные линии по-разному. Такое постепенное нарастание признаков имеет место при переходе от причастия к адъективированному прилагательному, от пассивной конструкции к именному сказуемому и во многих других звеньях языковой системы. Приведем еще один пример.

Во французском языке в одном семантическом гнезде могут объединяться основы с историческими или живыми чередованиями звуков, свойственными этому языку (*cheval* — лошадь и *chevaucher* — ехать верхом), собственно французские основы и основы, заимствованные из латинского, других романских или греческого языка (*cheval* и *cavalerie* — кавалерия, *équestre* — конный, *hippique* — конный). При наличии различных основ говорят о лексическом супплетивизме. Однако провести точную границу между чередованиями (вариантами одной основы) и супплетивизмом (разными основами) далеко не просто. Возьмем сле-



дующие пары со звуком «а» в одной из основ: (1) *pous savons — je sais*; (2) *bas — baisser, clarté — clair, amour — aimer, marin — mer*; (3) *facteur — fait*; (4) *lacturne — se taire*; (5) *aqueux — eau*; (6) *manuel — chirographaire — рукописный*. В первом случае — несомненное чередование внутри глагольной основы, в последнем — несомненный супплетивизм: прилагательное восходит к греческому корню *chiro — рука*. В примерах (2) — (5) пары слов восходят к одному и тому же латинскому корню, но имеет место нарастание фонетических расхождений: в (2) — то же соотношение, что в (1) ([a] — [e]), но в сфере словообразования. Соотношения типа (3) и (4) встречаются в ряде гнезд (*lacté — lait, pactiser — paix*), они обычно рассматриваются как супплетивизм, поскольку формы с *-act-* и *-ac-* заимствованы из латыни. Но если исходить только из происхождения слова, то следует видеть супплетивизм основ и в формах *clarté* и *amour*, поскольку они непосредственно взяты из латинского и провансальского языков. Чисто исторический подход не согласуется с ситуацией внутри современного языка. Случай (5) относится к супплетивизму, поскольку латинская основа *aqu(a)* — стала неузнаваемой в *eau*. Таким образом, случаи (4), (3) и частично (2) ставят вопросы, так что если рассматривать факты в синхронном плане, то нельзя провести бесспорную границу между вариантами основы (чередованием) и двумя разными основами (супплетивизмом).

Вторая причина сложностей теоретического осмысления языкового материала заключается в асимметрии, т. е. в несоответствии плана выражения (форм) и плана содержания (значений). Например, в простом времени (*il*) *tapge* форма и содержание структурно параллельны, в сложном времени (*il*) *a tapgé* форма состоит из двух элементов и имеет признаки словосочетания; возникает вопрос, действительно ли это сочетание является морфологической формой глагола или же объединением глагола и причастия. В последнем случае логически следует вывод об отсутствии такого глагольного времени в системе языка. Относительно простой формы подобного вопроса не возникает. Сравним семантически равнозначные формы лат. *amari* и франц. *être aimé* — *быть любимым*. Латинский глагол, несомненно, представляет собой морфологическую форму пассива. Во французском языке аналогичное значение выражается сочетанием двух элементов и сразу же возникает вопрос, является ли это сочетание морфологической формой или синтаксической перифразой; если это перифраза, то пассивного залога как морфологической формы в языке нет. Именно так решали данный вопрос некоторые французские лингвисты. Различие форм во многом определяет различную интерпретацию

германского и романского будущего времени. Французское будущее время *il fera* и английское *he will do* имеют примерно одинаковый диапазон значений. Французская глагольная форма является синтетической, это, несомненно, морфологическая форма глагола (хотя можно спорить относительно ее основного значения). Аналитический характер английской формы дает основания рассматривать ее не как форму будущего времени, а как перифразу с модальным значением.

Любой случай асимметрии дает основания для множественности теоретических решений. Писатель С. Цвейг писал о Данте, что «Божественность природы заключается для Данте в ее стройности. И поэтому он делает в своей «Комедии» невероятную, небывалую в поэзии попытку привести мир к одной схеме». Лингвисты тоже порой, по-видимому, полагают, что совершенство природы языка заключается в стройности, и считают исследование законченным, если удастся языковую стихию отобразить в виде определенной симметричной схемы, заполнить в ней «пустые клетки» и т. п. Однако язык представляет собой чрезвычайно «асимметричное» явление, ввиду асимметрии одно и то же языковое явление может получить несколько разных теоретических толкований, число которых, однако, всякий раз ограничивается природой данного конкретного объекта.

Например, в русском языке система глагольных времен обнаруживает асимметрию:

несоверш. вид: *читал читаю буду читать*  
соверш. вид: *прочитал — прочитаю*

Форма *прочитаю* получила в науке тройную интерпретацию: 1) она рассматривается как будущее время, но при этом допускается асимметрия: в одном виде у глагола три времени, в другом — два; в совершенном виде обнаруживается «пустая клетка» — отсутствует настоящее время; 2) она рассматривается как форма настоящего-будущего; в этом случае асимметрия принимает форму синкретизма: одна форма одновременно реализует два значения; 3) она рассматривается как реализация двух омонимов: формы настоящего и формы будущего времени. В этом случае пустая клетка схемы заполняется, но асимметрия сохраняется: различия в значениях не подкрепляются различиями форм.

Рассмотрим другой пример. Сравнивая пары *clou — clouer* и *billet — billeter*, мы без труда выделяем в глаголах основу, равную существительному (*clou-, billet-*), и флексию инфинитива, символизирующую глагольную парадигму. Однако в глаголе *pianoter* при вычитании флексии *-er* остается основа *pianot-*, не совпадающая с исходным существительным (*piano*). Как трактовать такой процесс словообразования? Здесь логически возможны три решения и все они предлагались в науке. Можно считать



*piano*- словообразовательной основой, но при этом придется признать, что данное существительное имеет две формы основы: *piano*- и *piano*-, что нарушает симметричное соотношение формы и содержания. Можно считать *-t*- частью показателя инфинитива *-ter*, но отсюда вытекает, что у глаголов I группы есть два варианта инфинитивной флексии: *-er* и *-ter*. И в этом случае одно и то же значение выражается в разных формах. Есть еще третье решение: считать, что *-t*- не принадлежит ни к основе, ни к аффиксу, но является особым элементом, вставляющимся в слово при его образовании — интерфиксом. Но при этом придется признать, что в языке имеются формы, лишенные собственного значения, это тоже вид асимметрии. Стремление видеть стройность в структуре языка побуждает ученых предлагать разные решения одних и тех же проблем. Во французском языке возникли две параллельные формы на базе инфинитива: *aimer* + *+ ai* → *aimegai* и *aimer* + *(av) ais* → *aimegaais*. Традиционная грамматика трактует их «несимметрично», относя первую к индикативу (будущее время), вторую — к условному наклонению (настоящее время). Г. Гийом представил временные формы французского языка в более симметричной схеме:

действие	время		
	прошедшее	настоящее	будущее
совершенное	chant-ai	chant-e	chanter-ai
совершаемое	chant-ais		chanter-ais

Согласно этой концепции, *chanterais* включается в индикатив в качестве одного из будущих времен. При этом устанавливается (правда, только для 1—3 лиц глаголов I группы) симметрия форм и значений: основа *chant*- выражает настоящее время и прошедшее, основа *chanter*- будущее, морфема *-ai* — совершенное действие, морфема *-ais* — совершаемое. Другой французский лингвист А. Ивон дал тоже вполне симметричную, но совсем иную схему французских глагольных форм, которая становится особенно наглядной, если взять форму 1 лица множ. числа:

время	наклонение	
	индикатив — $\phi$	предположительное — <i>er</i>
настоящее — $\phi$	chantons (chant- $\phi$ - $\phi$ -ons)	chanterons (chant-er- $\phi$ -ons)
прошедшее- <i>i</i>	chantions (chant- $\phi$ -i-ons)	chanterions (chant-er-i-ons)

Устанавливается симметрия форм и значений: морфеме *-i*- приписывается значение прошедшего времени, морфеме *-er*- — значение предположительного наклонения (*le suppositif*). Значения настоящего времени и индикатива немаркированы (знак  $\emptyset$ ). Традиционное будущее время переносится из индикатива вместе с *conditionnel* в особое предположительное наклонение, а сама форма *conditionnel* считается формой прошедшего времени, а не будущего, как в теории Гийома. Пример ясно показывает, как ориентация на стройность языковой системы и установление полной симметрии форм и значений может привести к различной теоретической интерпретации одних и тех же фактов.

Третья причина, обуславливающая разнообразие теоретических решений, состоит в том, что сам исследуемый объект имеет множество граней, связей, проявлений. Любой научный анализ является углублением нашего представления об объекте, но вместе с тем и абстрагированием от некоторых его свойств. В процессе научного познания делается упор на определенную грань объекта, это позволяет углубленно изучить данный аспект явления, но вместе с тем делает возможным различные решения. Многие расхождения в интерпретации языковых явлений, о которых шла речь выше, определяются тем, что само явление многосторонне. Так, местоименные прилагательные совмещают формальные грамматические признаки прилагательных и семантические признаки местоимений, что позволяет их классифицировать по-разному. Будущее время выражает действие проблематичное, которое еще не совершилось. Вследствие этого оно несет в себе определенную модальную окраску. Это заставляет видеть в форме будущего времени то временную форму индикатива, то предположительное наклонение. Условное наклонение выражает обусловленное действие, которое может совершиться, если создаются определенные условия. Такое потенциальное действие всегда отнесено к плану следования. Это побуждает некоторых авторов трактовать условное наклонение как форму будущего времени индикатива с гипотетическим оттенком. Поскольку эта форма выражает также будущее в прошедшем, одни авторы в качестве первичного значения этой формы принимают значение будущего, другие — прошедшего, третьи — потенциальности.

Мы постарались показать, что разнообразие теоретических трактовок обусловлено объективными факторами устройства и функционирования языка, при этом различные теоретические решения дополняют друг друга, раскрывая различные объективно существующие аспекты предмета. Преподавателю иностранного языка не следует испытывать чувства растерянности и недоумения ввиду этого разнообразия теоре-



тических выводов. Напротив, с ними полезно знакомиться, так как они, акцентируя то или иное свойство языкового явления, способствуют расширению и углублению знания о нем. При этом следует подчеркнуть, что число разнообразных теоретических интерпретаций, касающихся определенного языкового явления, не бесконечно: оно определяется самой спецификой данного явления. Поэтому иногда решения дублируют друг друга, хотя авторы и прибегают к различным терминологическим обозначениям. Так, мы видели, что проблема словообразования с интерфиксом может иметь только три решения, будущее время во французском языке может трактоваться только двояко (время или модальность), тогда как условное наклонение может быть интерпретировано пятью разными способами. По вопросу о французском частичном артикле можно предложить лишь четыре решения, относительно французского сослагательного наклонения — пять и так далее. Аналогично и в других языках по разным явлениям можно логически исчислить возможные решения и интерпретации. С другой стороны, не всегда предлагаемые решения оказываются одинаково убедительными с точки зрения фундаментальных положений используемой лингвистической теории. Это также ограничивает возможности теоретических разногласий.

К колебаниям классификаций добавляются и расхождения в области терминологии. Даже те авторы, которые считают *top*, *top* детерминативами, сохраняют для них термин «местоименные прилагательные». Также и ученые, отрицающие наличие особого условного наклонения во французском языке, пользуются для обозначения форм на *-gaît* термином *conditionnel*. Это показывает условность терминологии, процесс демотивации в ней.

Лингвистические термины исторически формировались, исходя из различных посылок. Этимологически термин может обозначать либо собственные признаки языкового явления, либо его положение среди других явлений. В первом случае он может указывать на форму, содержание либо функционирование языкового факта, во втором — на его синтагматические или парадигматические связи. Даже если взять систему обозначений частей речи, то мы увидим, что некоторые части речи получили свое название по содержанию (например, *существительное* / *субстантив* обозначает субстанцию), другие — по функции (например, *союз* — калька с латинского *coniunctio* — *соединение*: функция союза — соединять слова и предложения), третьи — по синтаксическим связям (например, *предлог*, *прилагательное*, *наречие*). В глагольной системе одни времена (настоящее время, имперфект и др.) названы, исходя из значения форм, другие (сложное будущее в русском языке, простое и сложное прошедшее во

французском) — исходя из формы, третьи — по их положению в парадигматическом ряду (*Futurum I, II* в немецком языке). В русской грамматике все падежи получили семантические обозначения (именительный, дательный и т. п.), кроме предложного, названного так по его синтаксическим признакам (он всегда употребляется с предлогом).

Эти способы обозначения различны по степени мотивированности и информативности. Наименее информативными являются обозначения, указывающие лишь на положение формы в парадигматическом ряду (например, *Partizip I, II*), наиболее информативны содержательные обозначения, прямо указывающие на значение языковой формы. Однако именно эти обозначения являются наиболее уязвимыми и часто подвергаются пересмотру. Это объясняется тем, что языковое явление может иметь ряд значений, так что используемое обозначение лишь частично охватывает его семантику. Отсюда возникает стремление заменить содержательное обозначение формальным, которое могло бы охватить все употребления данной языковой формы. Наименования причастий прошедшего и настоящего времени (*Present, Past Participle; Participe présent, passé*) как будто отражают содержательную сторону соответствующих форм. Но эти определения оказываются неточными: у непереходных глаголов эти формы показывают *одновременность* / *предшествование*, у переходных — *активность* / *пассивность* (ср. франц. *aggravant* — *aggravé; lisant* — *lu*). Поэтому в некоторых грамматиках их начинают называть на немецкий лад: причастие I и II, исходя из формального их расположения в парадигме. Также для практического удобства в русских грамматиках падежные формы иногда обозначаются цифрами (*N<sub>1</sub>* — именительный, *N<sub>2</sub>* — родительный и т. д.), цифрами обозначаются и формы спряжения: 1-я форма — 1 л. ед. числа, 4-я форма — 1 л. мн. числа и т. п.).

К формально-мотивированному термину приходится обращаться при неясности семантической сущности формы, при объединении ряда омонимических форм (так, англ. *ing-form* охватывает герундий, причастие, отглагольное существительное), а также в том случае, когда традиционное обозначение не раскрывает сущности языковой формы и, демотивируясь, становится затруднительным для усваивания. Например, в прежних французских грамматиках два прошедших времени имели содержательные обозначения: *прошедшее определенное* (*je fis*) и *прошедшее неопределенное* (*j'ai fait*). Но трудно было понять, в чем состоит эта определенность и неопределенность действия (характерно, что в испанской грамматической традиции форма, аналогичная первой, *-hice-* называется «прошедшим неопределенным»). Поэтому они



уступили место номинациям, основанным на внешней форме грамматического времени: *прошедшее простое* и *прошедшее сложное*. Это внесло, однако, алогичность в систему наименований прошедших времен во французской грамматике, ибо в ней имеются два других сложных времени (*plus-que-parfait*, *passé antérieur*) и другое простое (*imparfait*), которые именуются по своим значениям.

Между содержательным и формальным обозначением нередко выявляются отношения обратной пропорциональности: обозначение, мотивированное формой, легко для усвоения, охватывает все случаи употребления языкового факта, но не дает информации о его сущности; о его семантике или функции. Обозначение, мотивированное содержанием (функцией), глубже отражает сущность объекта, но может оказаться, ввиду многозначности или полифункциональности объекта, неподходящим, ложным и даже вводящим в заблуждение. В этом случае обозначение демотивируется. Широта терминологического обозначения обратно пропорциональна его содержательности.

Учителю полезно знать относительность используемой терминологии, обращать внимание на случаи десемантизации терминов, превращения их в немотивированные этикетки (это, разумеется, имеет место далеко не всегда). Классификации и дефиниции, используемые термины имеют относительный характер. Важнейшее в науке и практике — раскрытие всех сторон устройства и функционирования объекта. Основное внимание следует уделять показу полифункциональности языковых форм, их взаимосвязи с другими явлениями языка и условиями общения.

Выше мы постарались показать, что расхождения в теоретической интерпретации фактов могут обуславливаться их объективными свойствами и вместе с тем подходом исследователя, производящим выбор в пределах объективно возможного.

Вместе с тем, не следует упускать из виду, что сама относительность классификации и терминологии относительна: она касается лишь определенного корпуса языковых фактов. «Материалистическая диалектика ... признает относительность всех наших знаний не в смысле отрицания объективной истины, а в смысле исторической обусловленности пределов приближения наших знаний к этой истине» (Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 18, с. 139).

Лингвистика содержит немало определений, классификаций теорий, образующих объективную истину, независимую от взглядов отдельных исследователей. То же определение относится и к терминологии. Расхождения в терминологии, обусловленные стремлением отразить различные свойства, объективно присущие данному объекту, не следует смешивать с чисто субъективными явлениями, не мотивированными изучаемым объектом, когда тот или иной автор пытается использовать терминологию, не отражающую нового познания лингвистического объекта, но лишь отдавая дань моде, желая ради мнимой новизны прикрыть другим термином известную, добытую и помимо него истину, и т. п.

Проблема системы понятий и терминологии, используемых в учебниках иностранных языков, заслуживает конкретного обсуждения по разным аспектам разных языков.



# Методика

С. К. ФОЛОМКИНА, Москва

## ТЕСТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В последнее десятилетие внимание преподавателей иностранного языка привлекает проблема тестирования, о чем свидетельствуют многочисленные публикации. Этот интерес вполне объясним — в самой организации тестов заложен ряд черт, дающих основание видеть в их применении один из способов повышения эффективности учебного процесса. Так, тест позволяет проверять одновременно *всех* учащихся класса/группы; выполнение теста занимает *немного времени*, что делает возможным его проведение практически на любом занятии; при выполнении теста все учащиеся поставлены *в равные условия* — они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение; тест дает возможность включать *большой объем материала* и контролировать не только *его усвоение*, но и *наличие отдельных умений* пользования им.

Перечисленные и некоторые другие характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе. Однако чрезмерное увлечение тестированием без должного критического осмысления различных его аспектов может привести к недостаточной объективной оценке его учебной ценности и тем самым вместо пользы принести вред делу практического преподавания иностранного языка. Отдельные симптомы такой завышенной оценки, к сожалению, уже наблюдаются. Так, тестам приписываются качества, которых они не имеют: наличие немедленной обратной связи, стимулирование интеллектуальной актив-

ности учащихся, способность выявлять качество и степень сформированности того или иного вида речевой деятельности, объективность оценки знаний учащегося и т. д. Недостаточно четкое определение функций теста в учебном процессе приводит к противоречиям между его назначением и рекомендациями относительно его проведения (например, при контроле аудирования как вида речевой деятельности рекомендуется прослушивать текст несколько раз и др.). Наконец, следует отметить, что сам термин «тест», по-видимому под влиянием источников на английском языке, где слово *test* означает *любую* форму контролирующего задания, иногда употребляется слишком широко. Так, тестом называют перевод с одного языка на другой, ответы на вопросы, письменное изложение содержания прочитанного/прослушанного и т. д. Другими словами, термин «тест» употребляется, по сути дела, как синоним слов «контроль», «контрольное задание». Такое широкое его толкование вряд ли можно признать удачным, так как оно вносит неясность в методическую терминологию; кроме того, отнюдь не всем видам контрольных заданий присущи упоминавшиеся выше характеристики, наличие которых дает основание рассматривать тесты как один из способов рационального использования учебного времени.

Как известно, американские тестологи, которые являются родоначальниками в области тестирования по иностранному языку, различают объективные и субъективные тесты. В объективных тестах определение правильности ответа осуществляется механически, по заготовленному ключу, в субъективных оно основывается на мнении проверяющих. К объективным относятся тесты, которые содержат следующие задания: выбрать ответ из ряда предложенных (*multiple-choice technique*), объединить по какому-либо признаку предложенные языковые единицы — слова, синтагмы, предложения и др. (*matching technique*), определить факт наличия или отсутствия какого-либо призна-



ка у предложенных языковых или речевых элементов (*true/false technique*), восстановить целое из его частей, предложенных в произвольном порядке (*slashed technique*). Другими словами, задания объективных тестов всегда имеют однозначное решение, и в этом заключается еще одно отличие их от заданий субъективных тестов. Наиболее распространенными среди последних являются дополнение — при этом материал для дополнения не дается (*completion technique*), восстановление опущенного (*cloze technique*)<sup>1</sup>, сочинение (*essay*), участие в интервью (*controlled/guided interview*) и др.

Во избежание разночтений за термином «тест», по-видимому, целесообразно закрепить задания, имеющие специфическую организацию, которая позволяет всем учащимся а) работать одновременно в одинаковых условиях и б) записывать выполнение символами (например: 1а, 2с, 3б и т. д. или +, — и др.). Данная формулировка отнюдь не претендует на ранг определения понятия «тест» — его еще предстоит разработать в терминах советской методики. Однако в ней содержатся признаки, которые необходимы для отграничения тестовых заданий от нетестовых. В соответствии с этими признаками из арсенала заданий, разработанных американскими исследователями и объединяемых ими словом «тесты», мы будем относить к тестам только те, которые носят название объективных. В этом значении в дальнейшем и употребляется термин «тест».

Вопросы использования тестов в процессе обучения иностранному языку являются предметом интенсивного изучения отечественными и зарубежными методистами и тестологами. Имеющиеся на сегодняшний день результаты — теоретические и практические — дают основания для выводов о функциях тестов в учебном процессе. Дело в том, что, возникнув как специфическая форма контроля, в настоящее время тесты все чаще находят применение как упражнения, предназначенные для овладения учащимися тем или иным языковым материалом и/или отдельными речевыми умениями. В соответствии с этим в литературе на английском языке все чаще появляется термин *teaching test* — «обучающий тест»<sup>2</sup>. Данным термином, по-видимому, целесообразно воспользоваться при противопоставлении тестов этого назначения контролирующим тестам. Такое противопоставление в настоящее время совершен-

но необходимо, поскольку в современном учебном процессе тесты — даже при том ограничении заданий, которые мы предлагаем относить к тестам, — отчетливо выполняют две различные функции: контролирующую и обучающую. В зависимости от предписываемой им функции к ним предъявляются различные требования, и составляются они по-разному, хотя внешне очень схожи.

Само собой разумеется, что указанное противопоставление, как и во всех других случаях, носит условный характер, поскольку почти всякий контроль обучает, а любое упражнение/задание (одна из форм реализации обучения и учения) предполагает контроль его выполнения. В данном случае тесты, как и другие упражнения/задания, различаются по их доминирующей цели. К контрольным относятся те, основной целью которых является установить факт знания/незнания или владения/невладения учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью и соответственно оценить его; цель обучающих тестов — обеспечить усвоение, овладение учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью, и контроль их выполнения выступает для учителя как средство управления этим процессом.

К тестам, выполняющим контролирующую функцию, относятся два основных вида: тесты, проверяющие наличие у школьников определенного уровня коммуникативной компетенции (*proficiency tests*), и тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения (*achievement tests*). В средней школе первый вид теста можно соотносить с итоговым контролем, проводимым в конце курса обучения, второй вид — с промежуточным итоговым контролем, осуществляемым по окончании определенного цикла занятий. Эти виды тестов подробно изучены в теоретическом плане и находят широкое применение в зарубежной практике преподавания иностранных языков.

Следует отметить, однако, что, несмотря на обширную литературу по данным видам тестов, их широкую апробацию на практике и многочисленные экспериментальные исследования, ряд кардинальных вопросов остается, по свидетельству самих тестологов, не до конца выясненным. В частности, сомнению подвергается реализация в рассматриваемых тестах одного из самых основных требований — требования их адекватности (*validity*)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Согласно этому требованию тест должен проверять именно то, для чего он предназначен. Например, если проверяется владение школьником активным словарем, то должны быть представлены доказательства, что правильное выполнение учащимся предложенного задания свидетельствует о его умении пользоваться этим словарем в устной речи.

<sup>1</sup> При определенных условиях, например в сочетании с выбором ответа из ряда предложенных, этот тест будет относиться к группе объективных тестов.

<sup>2</sup> В литературе на русском языке термин «обучающий тест» уже употребляется в программах (не по иностранным языкам!) для ЭВМ; см., например, систему «Рига», созданную в Латвийском государственном университете им. П. Стучки.



Даже адекватность «языковых» тестов (лексических, грамматических, фонетических), разработка которых была начата значительно раньше «речевых» (проверяющих то или иное умение), отнюдь не безусловна. Дело в том, что во всех объективных тестах испытуемому дается весь языковой материал, в том числе и тот, который представляет собой правильный ответ и который испытуемый должен лишь узнать (увидеть или услышать). Другими словами, в основе выполнения тестового задания лежит *узнавание*, а убедительных данных, определяющих условия, при которых узнавание свидетельствует о том, что испытуемый может воспроизвести эту же единицу самостоятельно, пока нет. Более того, нет надежных данных, подтверждающих, что узнавание языковой единицы среди объективно или субъективно похожих на нее<sup>4</sup> является показателем того, что испытуемый сможет узнать ее в естественном потоке звучащей речи или при чтении. Ведь помещение контролируемой единицы среди похожих на нее единиц невольно заставляет испытуемого сосредоточивать свое внимание на их дифференциальных признаках, что служит для него своеобразной подсказкой. Поэтому в целом ряде экспериментов<sup>5</sup> была получена низкая корреляция как между нетестовыми и тестовыми заданиями, так и между «языковыми» и «речевыми» тестами<sup>6</sup>.

Таким образом, успешное выполнение языкового теста не является однозначным показателем умения учащегося оперировать соответствующим материалом в речевой деятельности, продуктивной или даже рецептивной. Единственное, о чем можно говорить с уверенностью, это то, что отрицательный результат выполнения теста свидетельствует о невладеении соответствующим материалом.

Еще сложнее обстоит дело с «речевыми» тестами, разработка которых началась совсем недавно. Сложность вопроса усугубляется тем, что до сих пор остается в принципе неясным, *каким образом* с помощью теста проверять владение тем или иным видом речевой деятельности. Здесь можно обнаружить два подхода, согласно которым владение тем или иным видом речевой деятельности устанавливается а)

непосредственно, путем оценки речевого поведения испытуемого в процессе выполнения самой речевой деятельности, и б) опосредованно, через проверку владения учащимся определенным языковым материалом (для чего используются «языковые» тесты) и каким-либо другим или другими видами речевой деятельности. Примером второго подхода могут служить тесты, разрабатываемые Институтом английского языка при Мичиганском университете (США), по образцу которых создаются тесты во многих странах. Так, для оценки умения говорить на английском (иностранном) языке предлагается комплект тестов, составные части которого были разработаны Р. Ладом в 50-х годах; в комплект входят три «языковых» теста (проверка восприятия на слух языковых единиц разного порядка, лексический и грамматический тесты) и один «речевой» (сочинение).

Уязвимым в тестах, оценивающих объект контроля опосредованно, является отсутствие доказательств корреляции между контролируемым объектом и объектами, предлагаемыми в тестах. В этом отношении первый подход представляется как будто более надежным. Следует заметить, что его сторонники не составляют единого лагеря. Некоторые тестологи предлагают ставить испытуемого в условия реальной речевой деятельности, при которой он слушает или читает конкретные тексты, звучащие или письменные<sup>7</sup>. Однако такая процедура делает тест очень громоздким (например, для проверки понимания речи на слух предлагается прослушать 10—12 текстов<sup>8</sup>), что фактически лишает тестовую форму контроля ее преимуществ по сравнению с другими, нетестовыми. Кроме того, крайне сложным, практически почти невозможным становится подбор равных по трудности текстов для нескольких вариантов одного и того же теста<sup>9</sup>. Стремясь компенсировать эти и другие недостатки, некоторые исследователи рассматриваемого подхода предлагают судить о сформированности того или иного вида речевой деятельности на основании а) результатов успешности самой деятельности (для чего учащиеся слушают или читают 3—4 текста)

<sup>4</sup> Сходство контролируемой и противопоставляемых ей единиц, существующее объективно или субъективно (т. е. только с точки зрения испытуемого), — обязательное условие теста.

<sup>5</sup> См., например, кн.: Oller J. W., Jr. *Language Tests at School. A Pragmatic Approach*. London, 1979.

<sup>6</sup> Следует отметить, что в литературе приводится немало примеров и высокой корреляции. Однако исследователи, получившие ее, обычно сопоставляют результаты только тестовых заданий, т. е. априорно считают тест приемлемой формой контроля.

<sup>7</sup> Таким способом осуществляется проверка умений понимания речи на слух и чтения. Для проверки умений говорения и письма в данном случае используются субъективные тесты — различного рода интервью и сочинения. Некоторые примеры интервью можно найти в статье И. А. Рапопорта «Прагматические тесты: сущность, специфика, перспективы» (Иностр. языки в школе, 1985, № 2).

<sup>8</sup> См.: Lusen'sky B. *Suggestions for Listening Comprehension Test*. — In: Rapport 8. *Engleska institutionen. Göteborgs univ.*, 1972.

<sup>9</sup> Каждый тест создается в нескольких вариантах, равноценных по трудности, которые предъявляются различным потокам учащихся одного уровня обученности.



и б) проверки наличия у испытуемых отдельных умений, необходимых для осуществления речевой деятельности (с этой целью для каждого ее вида — пока преимущественно для аудирования и чтения — составляется перечень умений, наличие которых считается необходимым для ее осуществления). При проведении данного вида теста в число вопросов<sup>10</sup> к каждому тексту включаются такие, которые проверяют его понимание, типа: *Главная мысль текста заключается в том, что: а) ...; б) ...; в) ...; г) ...* (в пунктах а, б, в, г предлагаются различные утверждения, которые связаны с текстом, но, кроме одного из них, не являются отражением его главной мысли), а также такие, ответ на которые дает возможность судить о наличии у испытуемого определенного умения, — например, для определения, умеет ли учащийся соотносить значение слова с контекстом (это умение важно для рецептивных видов речевой деятельности), может быть предложен вопрос типа *Слово «...» в данном тексте означает: а) ...; б) ...; в) ...; г) ...*.

Указанный вид теста наряду с «чисто языковыми» тестами в настоящее время является наиболее популярным. Такую форму контролирующего теста, безусловно, значительно легче реализовать на практике, чем, очевидно, и объясняется его распространенность. Однако его адекватность, даже только в отношении рецептивных видов речевой деятельности, нельзя считать доказанной, что признают и сами его сторонники. Во-первых, высказываются сомнения относительно достоверности получаемых результатов о степени понимания текста или владения тем или иным умением: неясно, например, когда происходит понимание текста — в процессе слушания/чтения или же в тот момент, когда учащийся работает с заданием теста и сравнивает предлагаемые ему решения вопроса, т. е. выбирает одно из готовых решений. Во-вторых, пока еще отсутствует исчерпывающий список умений, необходимых для осуществления того или иного вида речевой деятельности. В-третьих, нерешенным остается вопрос, следует ли проверять все умения (хотя бы из числа установленных) или же можно ограничиться несколькими; если же можно ограничиться несколькими умениями, то какими. Последняя проблема тесно связана с вопросом о возможности компенсации одного умения другим, на который также пока еще нет ответа. Наконец, сомнению подвергается и сама посылка — судить о сформированности того или иного вида речевой деятельности на основании отдельных умений. Эти сомнения высказывали

Н. Брукс<sup>11</sup> и другие исследователи еще в 60-х годах.

Таким образом, даже беглый анализ существующих теоретических работ и конкретных тестов показывает, что в настоящее время тест еще нельзя считать адекватным способом контроля и потому в практике работы им следует пользоваться с осторожностью. Безусловно, тест пока еще не может заменить такую, например, форму итогового контроля, как экзамены. Однако его можно с успехом использовать как одну из форм (не единственную!) промежуточного итогового контроля, проводимого, например, по окончании цикла занятий (achievement tests). Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает школьников к ответственности за весь материал цикла (что способствует успешности их обучения), поскольку тестом, рассчитанным на 10—15 минут выполнения, можно охватить *весь* изученный за соответствующее время *материал* и проверить *всех* учащихся. С этой точки зрения тест является весьма действенным и экономным средством контроля. Следует также иметь в виду, что проверка 30—40 тестов по ключу не займет у учителя больше 5—7 минут.

Как уже отмечалось, в настоящее время совершенно отчетливо наметилась тенденция использовать тесты в обучающей функции, т. е. в процессе овладения учащимися языковым материалом, отдельными речевыми умениями, различными видами аудирования и чтения. Закрепление за тестами этой функции представляется оправданным и перспективным по следующим причинам.

Прежде всего сам характер тестовых заданий и их организация по своей сути соответствуют назначению упражнения. Выбор ответа из ряда предложенных, объединение языковых единиц по какому-либо признаку, определение факта наличия или отсутствия какого-либо признака у языковых единиц, восстановление целого из его частей — все это виды работы, в основе которых лежат аналитические операции, направленные на выделение дифференциальных признаков тренируемой единицы, а последние, как известно, составляют основу запоминания языкового материала.

При составлении обучающих тестов обеспечивается противопоставление одной языковой единицы другим, уже известным, относящимся к тому же уровню и имеющим сходные с ней черты. Причем следует иметь в виду, что одна и та же единица (например, слово) имеет черты сходства (существующие объективно или только с точки зрения учащегося) с разными рядами единиц в зависимости от ее формальных (звучание, написание, грамматические

<sup>10</sup> Следует заметить, что не все вопросы / пункты (items) имеют форму вопросительного предложения. Гораздо чаще они имеют форму утверждения.

<sup>11</sup> См.: Brooks N. Language and Language Learning. N. Y., 1964.



формы) или семантических (значение, сочетаемость) признаков. Обучающие тесты дают возможность противопоставлять языковую единицу по каждому из указанных признаков, что трудно обеспечить какими-либо другими видами упражнений. Иными словами, обучающие тесты дают возможность «обработать» соответствующую единицу по всем ее признакам без большой затраты времени. Таким образом, как раз та характеристика теста, которая ставит под сомнение «чистоту» контроля, — возможность сравнения дифференциальных признаков схожих вариантов ответа — составляет учебную ценность теста как упражнения.

Помещение изучаемой единицы в положение то избираемой, то отвергаемой по тому или иному признаку дает возможность не только многократно ее повторить, но и использовать для ее запоминания как произвольное, так и произвольное внимание. Организация теста позволяет постепенно сокращать время его выполнения. Это, по сути дела, означает, что можно работать над ускорением операций анализа, их свертыванием, т. е. добиваться автоматизации процессов узнавания. Последнее очень важно, так как в арсенале методики имеется небольшое количество видов упражнений, позволяющих автоматизировать данные процессы.

При развитии отдельных умений (из числа установленных), которые связаны со смысловой переработкой информации, воспринимаемой на слух или в процессе чтения, характер и организация тестовых заданий предусматривают тренировку каждого умения в изолированном от других умений виде на отрывках / абзацах различного построения (например, начинающихся с главной мысли, заканчивающихся главной мыслью, содержащих две главные мысли и т. п.).

Наконец, обучающие тесты позволяют в известной мере управлять мыслительной деятельностью учащегося во время слушания или чтения текста. Как показывает практика, установка, даваемая учителем перед восприятием речи на слух или чтением текста, часто бывает недостаточной для того, чтобы оказать существенное влияние на характер протекания мыслительной деятельности ученика. Установка должна обязательно подкрепляться соответствующей формой контроля понимания прослушанного/прочитанного, поскольку — и это также показывает практика — учащийся слушает или читает так, как его затем проверяют. Вот почему использование теста, в котором указывается, что важно для понимания при той или иной установке, приучает школьников варьировать процесс переработки воспринимаемой информации в зависимости от поставленной цели, т. е. пользоваться разными видами аудирования и чтения.

Приведенных примеров, по нашему мнению,

достаточно для того, чтобы показать, что диапазон применения тестов в обучающей функции довольно широк, причем их учебная ценность сомнений не вызывает. Само собой разумеется, что в процессе обучения за этими тестами, в которых ответ фактически подсказывается, должны следовать аналогичные нетестовые упражнения, предусматривающие самостоятельное решение задач учащимися. Другими словами, обучающие тесты представляют собой важный промежуточный этап в работе по овладению языковым материалом, развитию речевых умений, освоению различных видов аудирования и чтения.

Мы рассмотрели две возможные функции тестов в учебном процессе — контролирующую и обучающую. Тесты, реализующие ту или иную функцию, внешне схожи, но имеют разные задачи, и поэтому к их содержанию и проведению предъявляются различные требования. Так, например, для контролирующего теста характерны однократное повторение тестируемой единицы, противопоставление ее другим единицам лишь по одному какому-либо признаку, помещение ее обязательно в качестве искомой, одноразовое выполнение теста и т. д.; для обучающего теста типичны многократное повторение одной и той же единицы, противопоставление ее другим единицам по разным признакам, помещение ее в положение то искомой, то отвергаемой, многократное выполнение одного и того же теста (для достижения нужной скорости узнавания) и т. д.

Изложенное, как мы полагаем, свидетельствует о том, что использование тестов в практике преподавания оправдано, однако и в теоретических исследованиях и при составлении тестов следует четко разграничивать две их функции, с тем чтобы использовать их реальные возможности для повышения эффективности учебного процесса. Нам также представляется необходимым специальное, целенаправленное изучение вопросов, связанных с тестированием. В особом изучении нуждаются обучающие тесты — определение требований к ним, установление их места в общей системе упражнений для развития того или иного вида речевой деятельности, определение учебной эффективности отдельных видов тестовых заданий и другие вопросы должны привлечь внимание и методистов и преподавателей-практиков.



# КЛОУЗ-ТЕСТ, ЕГО ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Как известно, традиционные приемы проверки знаний, навыков и умений учащихся, применяемые в учебном процессе, не всегда отвечают требованиям, предъявляемым к рациональному контролю. Поиск эффективных форм контроля обусловил все возрастающий интерес к методу тестов.

Тестирование как метод состоит из целого ряда приемов, среди которых особого внимания заслуживает так называемый клоуз-тест (cloze-test). Этот вид теста описан в методической литературе еще как тест дополнения или тест восстановления. Клоуз-тест был разработан и предложен американским ученым В. Тейлором для определения того, насколько труден тот или иной текст для чтения и понимания, а также того, насколько этот текст интересен для читающего (см.: Taylor W. Cloze Procedure: a New Tool for Measuring Readability.— *Journalism Quarterly*, 1953, No. 30). В. Тейлор получил достаточно высокий коэффициент корреляции (0,76) между результатами выполнения теста и результатами ответов на вопросы по содержанию того же текста. С тех пор клоуз-тест находит широкое применение в зарубежной практике обучения родному и иностранному языкам в качестве эффективного приема контроля, выполняемого преимущественно в письменной форме.

Особенность клоуз-теста состоит в том, что ситуация в нем представляется в виде связного текста (как монолога, так и диалога). Таким образом, информация подобной тестовой ситуации относится, с одной стороны, к организации языка, а с другой — к внеязыковой действительности. Сочетание лингвистических и экстралингвистических особенностей текста дает возможность преодолеть абстрагированность моделей проверяемого языкового материала (см.: Банкевич Л. В. Тестирование лексики иностранного языка. М., 1981, с. 72). Отсюда следует, что успешность выполнения клоуз-теста находится в прямой зависимости от того, насколько быстро испытуемый может

понять весь текст и восстановить связи между событиями или состояниями персонажей, описанными в тексте. Это в свою очередь определяется тем, как хорошо он владеет лексикой изучаемого языка, в какой степени у него развита языковая догадка и как адекватно он понимает текст каждой конкретной тестовой ситуации.

Сказанное выше позволяет сделать вывод, что клоуз-тест может быть использован как форма контроля в средней школе на продвинутом этапе обучения, когда у учащихся сформирована соответствующая языковая база, на которой строится догадка.

Методика составления клоуз-теста не представляет особых трудностей. При разработке этого теста преподаватель должен руководствоваться следующими проверенными на практике рекомендациями.

Для основы клоуз-теста необходимо выбрать отрывок прозы объемом не менее 100 и не более 300—400 слов, в котором пропускается каждое *n*-е (т. е. 5-е, 7-е и т. д.) слово, независимо от того, структурное оно или знаменательное. Отрывок прозы должен представлять законченное по смыслу, логически обоснованное изложение фактов или событий, в котором почти не упоминаются имена собственные, а пропущенные слова достаточно легко восстанавливаются за счет контекста (см. об этом, например: Kempet S. Filling in the Missing Links.— *Journal of Learning and Learning Behavior*, 1982, vol. 21, No. 1). Приведем пример подобного теста, разработанного на основе текста из учебника английского языка для VIII класса средней школы А. П. Старкова и др. (М., 1984, с. 53):

Newspapers and magazines play a very (1) role in our life. There is (2) no family that does not receive (3) or two newspapers and magazines. Each (4) on the 5th of May the (5) people of the Soviet Union celebrate (6) traditional Press Day.

The working people (7) the heroes of our time. They (8) described in articles, stories and reports. (9) Soviet press pays much attention to (10) cultural needs and communist education. It (11) against bourgeois ideology and everything that (12) in the way of progress.

The (13) of the Soviet press are proletarian (14) and friendship, they are the ideals (15) Communism.

(Ключ: 1 — important; 2 — practically; 3 — one; 4 — year; 5 — working; 6 — their; 7 — are; 8 — are; 9 — the; 10 — their; 11 — struggles; 12 — stands; 13 — ideals; 14 — internationalism; 15 — of.)

Подготовленный таким способом текст заготавливается в количестве, соответствующем числу испытуемых, и распределяется между ними. Учащиеся читают текст про себя дважды. При первом чтении они знакомятся с его общим содержанием, при втором — заполняют пропуски теми словами, которые они находят необходимыми для вос-



становления содержания всего текста. Учащиеся вписывают слова в клоуз-тест или записывают свои ответы на специальных опросных листках. Правильность заполнения пропусков свидетельствует о точном понимании текста во всей взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических факторов, представленных в нем, а также о владении лексическим материалом в процессе чтения.

Таким образом, с помощью данного клоуз-теста достаточно точно и объективно устанавливаются степень сформированности навыков чтения и уровень владения лексикой при чтении.

По нашему мнению, клоуз-тест может явиться также средством проверки понимания иноязычной речи на слух. В этом случае он представляет собой звучащую речь (в монологической или диалогической форме), предъявляемую в нормальном темпе при наличии «естественных помех», роль которых выполняют пропущенные слова. Психологическим содержанием деятельности испытуемых при выполнении такого клоуз-теста является прогнозирование на основе использования избыточных элементов сообщения, контекстуальной и лингвистической догадки. Активная внутренняя деятельность обучающихся по восстановлению деформированного сообщения находит свое выражение в конкретных результатах: восстановленных или невосстановленных словах, что свидетельствует о понимании или непонимании воспринятого сообщения.

При подготовке клоуз-теста для контроля аудирования следует подбирать текст, содержащий знакомый учащимся лексический материал и простые синтаксические структуры. Учитывая ограниченный объем оперативной памяти, мы считаем, что длина предложений в тексте не должна превышать 13—15 слов. Если же основой клоуз-теста является диалог, то число участвующих в диалоге не должно превышать двух человек. Данный клоуз-тест строится по такому же принципу, как и описанный выше, однако здесь необходима большая дистанция между пропущенными словами, которая к тому же не носит такой регулярный характер, как в уже рассмотренном клоуз-тесте, а в текст-основу допускается вносить изменения, для того чтобы обеспечить выбор более подходящего для контроля слова и облегчить для учащихся восприятие текста на слух. При подготовке фонограммы текста первая запись речевого сообщения фиксируется на пленке с пропуском определенных слов. Во второй записи вместо данных пропущенных слов следует сделать паузы длительностью не менее 4—5 секунд, с тем чтобы испытуемые успели записать свой ответ во время этих пауз. Кроме того, во второй записи должен быть особый звуковой сигнал, предупреждающий о пропуске (посту-

кивание, щелчок и пр.). Клоуз-тест для контроля аудирования можно провести, например, на основе следующего текста, взятого из книги для учителя к учебнику английского языка для VI класса средней школы А. П. Старкова и др. (М., 1982, с. 133—134):

#### *An Address Without a Letter*

Before 1840 there were no stamps. In those days people usually (1) much money for a letter when they received it. That is why (2) who were poor did not write letters often. When they sent or (3) a letter, it was a very important thing for them. Many people (4) if someone received a letter.

There is a story from that time about a (5) to a poor woman. One day the postman came to her house to (6) her a letter. He told the woman to pay a lot of (7), which she did not have.

The woman looked at the letter, and (8) it back to the postman. "I cannot pay for it," she (9). Just at that moment a man heard the conversation between the (10) and the woman. He came up to the woman and said, "I (11) to help you. Let me pay for your letter. I (12) money." The man gave the postman the money he wanted to (13) from the woman.

"I thank you very much," said the woman, "but you must not (14) for the letter. It is from my brother. He (15) me one letter every three months. He does not (16) about himself and his family. He writes only my (17) on the letter. Then I know that he is (18). And as I cannot pay for the letter, I give it (19) to the postman." (Ключ: 1 — paid; 2 — people; 3 — received; 4 — knew; 5 — letter; 6 — bring/give; 7 — money; 8 — gave; 9 — said; 10 — postman; 11 — want; 12 — have; 13 — get; 14 — pay; 15 — sends; 16 — write; 17 — address; 18 — well; 19 — back.)

Клоуз-тест можно использовать и в целях текущего (следящего) контроля, когда важно своевременно выявить, как учащиеся овладели лексическим материалом, пройденным за определенный промежуток времени. Поскольку практически очень трудно подобрать такой текст, в котором предназначенные для пропусков слова были бы объединены в рамках одной темы, мы предлагаем при построении клоуз-теста исходить из того принципа выборочного исключения подлежащего проверке материала, который считается основным при контроле владения служебными словами (артиклями, предлогами и т. д.). Иначе говоря, контролируемое слово или словосочетание опускается в том месте предложения, где оно находится в соответствии с грамматическими правилами оформления высказывания. Внедрение в практику создания клоуз-теста данного принципа намного расширит возможности преподавателя при организации текущего контроля, ибо исходя из этого принципа он может подготовить несколько клоуз-тестов за время изучения определенной разговорной темы и таким образом проверить усвоение всего лексического материала в ее пределах более экономным путем. Усвоение лексики, как



установлено, является одним из параметров обученности иностранному языку, который одновременно связан с другими параметрами и даже определяет их (см.: Рапопорт И. А., Соттер И. Опыт разработки стандартизованного теста.— Иностр. языки в школе, 1977, № 1, с. 28). Эта точка зрения подтверждается данными частотного словаря Э. А. Штейнфельдт, согласно которому существительные составляют 40,7 % всех наиболее употребительных знаменательных слов, выступающих при этом в роли смысловых вех и потому способствующих пониманию текста в целом. Примером такого клоуз-теста, разработанного на основе текста из учебника английского языка для VI класса А. П. Старкова и др. (М., 1984, с. 40—41), может быть следующий:

*The Stogovs' Summer Holidays*

The school year was over, but Boris Slogov went to the school very often in June to work on the school (1). He and his schoolmates looked after different vegetables and fruit trees on the (2).

Lena went to a sport and labour camp. In the morning the boys and girls helped to look after cattle on a (3) and after dinner they played games and visited interesting places.

Then July came and the Stogovs went to the Black (4). Nadyusha was very happy because it was her first (5) to the seaside.

When the family came back home, Vera Ivanovna said, "You, children, are going to have some more holidays. But they will be a little different from what you have had at the (6). You'll go to see your uncle in the country. He works on the collective farm and you can help the collective farmers."

"That's fine!" said Boris. "Now I can work in a (7) field myself."

(Ключ: 1 — plot; 2 — plot; 3 — cattle-farm; 4 — Sea; 5 — visit; 6 — seaside; 7 — wheat.)

При разработке такого клоуз-теста, так же как и при разработке клоуз-теста для контроля навыков аудирования, допускается вносить изменения в текст-основу. Учащиеся читают текст дважды. При втором чтении они заполняют пропуски осваиваемыми в данный период времени существительными. Таким же образом может быть построен клоуз-тест, с помощью которого осуществляется проверка владения учащимися глаголами, которые выступают в роли сказуемых, вследствие чего понимание этих глаголов важно для понимания текста в целом.

Оценка качества выполнения всех приведенных выше клоуз-тестов может осуществляться следующим способом. За каждый правильный ответ ученик получает 1 балл, за неправильный ответ или отказ от него — 0 баллов. Если для своего ответа испытуемый выбрал не то слово, которое требуется вставить, а близкое ему по значению (причем выбранное им слово соответствует смыслу всего отрывка), то при про-

ведении контроля навыков чтения или аудирования он получает 1 балл, а при проведении текущего контроля — 0,5 балла, поскольку такой ответ свидетельствует о высоком уровне развития языковой догадки, а не о владении осваиваемым в данный период времени лексическим материалом. При оценке качества выполнения теста общую сумму баллов (которая получается, если все ответы испытуемого были бы правильными) сравнивают с реально набранным количеством баллов.

В настоящей статье мы рассмотрели некоторые, наиболее приемлемые для условий средней школы возможности использования клоуз-теста при обучении иностранному языку. Как показывают приведенные примеры, клоуз-тест в ряде случаев может быть эффективным средством проверки знаний, навыков и умений учащихся.



Ш. А. АМОНАШВИЛИ, Тбилиси

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ<sup>1</sup>

О врожденной речевой функциональной тенденции. От рождения ребенок наследует способность заговорить, овладеть речью. Эта способность проявляется уже на первом году жизни, а двухлетний ребенок начинает общаться с окружающими посредством речи. Он мог бы заговорить сразу на двух-трех языках, если бы люди, заботящиеся о нем и воспитывающие его, образовали для него (искусственно или естественно) разные языковые среды. Так, если бы мать говорила с ребенком только на грузинском языке, отец — только на русском, бабушка и дедушка — только на английском, то ребенок без труда начал бы говорить с каждым из них на том языке, на котором они говорят с ним, не путая языки и даже не понимая вначале, что говорит на разных языках. Такие примеры нередки в нашей действительности.

Суть описываемого нами явления, по всей вероятности, заключается в следующем. *Во-первых*, основное назначение способности заговорить, как и назначение других прирожденных задатков, состоит в жизнеобеспечении растущего организма, в адаптации, приспособлении его к той среде, которая начинает на него воздействовать. Ребенку необходимо заговорить для того, чтобы выразить свои нужды, потребности, стремления, удовлетворение которых для его организма, для его развития жизненно важно, а удовлетворить их сам, без помощи взрослых, он не может. Определенная языковая среда поощряет к функционированию механизм речи, соответствующий этой среде. *Во-вторых*, механизм (функция) речи носит, так сказать, общенациональный, общезыковой характер, ибо ребенок, несмотря на национальную принадлежность своих родителей, наследует от них возможность заговорить на любом языке, если он оказывается в соответствующей языковой среде.

*В-третьих*, механизм речи может обеспечить растущий организм способностью существовать в разных языковых средах, т. е. дает ему возможность овладеть теми языками, посредством которых могут быть удовлетворены потребности в средах, где проявляют постоянную заботу о нем. Примечательно, что для каждой языковой среды у ребенка возникает устойчивая и автономная языковая установка, позволяющая ему не путать разные языки и их средства выражения. Следует отметить, что разные языковые среды ребенок первоначально и не воспринимает как разные — внешний мир, в котором он оказался, является для него одной средой во всем своем многообразии проявлений и способов воздействия.

*В-четвертых*, механизм способности заговорить снабжен уникальным свойством вбирать в себя потоки речи окружающих и обрабатывать их. Ребенок воспринимает речь независимо от того, к кому она обращена, — к самому ребенку или к другим людям, в случае если она воздействует на его слуховые и отчасти зрительные каналы. После восприятия речи происходит ее обработка: в ней выделяются основные языковые структуры и обобщенные способы самостоятельного построения речевых конструкций. Если взрослые, от которых ребенок воспринимает речь, не искажают ее, то ребенок овладевает умением говорить правильно, ясно. Если же речь взрослых пестрит всякого рода искажениями, жаргонизмами и т. д., то речь ребенка будет страдать теми же недостатками, исправление которых в дальнейшем не всегда окажется ему под силу.

Иногда считают, что работа врожденной функции говорения опирается в основном на способности к подражанию и запоминанию. В действительности эти способности, может быть, и играют какую-то роль при возникновении речи, однако они не могут быть определяющими в этом процессе. Иначе невозможно было бы объяснить богатство средств речевой деятельности, словотворчество, которые проявляет ребенок сразу же после начала говорения.

Отмеченные свойства речевой функции определяют легкость и быстроту, с которыми ребенок овладевает языком в раннем детстве. Что же происходит дальше? Почему детям старше 8—11 лет становится труднее овладеть вторым языком? Дело в том, что к 6—8 годам ребенок свободно владеет речью на родном языке, беспрепятственно общается с окружающими его людьми, а уникальные свойства, присущие механизму способности заговорить, застывают, так как они уже обеспечили жизнеспособность организма в среде и их значение для организма исчерпано. На этом этапе попытка уподобить процесс обуче-

<sup>1</sup> Настоящая статья, написанная на основании опыта обучения русскому языку как языку межнационального общения, является попыткой перенести общие положения на преподавание иностранных языков.



ния второму языку процессу усвоения родного языка не может увенчаться успехом; другие языки могут быть усвоены не на основе (или же не столько на основе) врожденных свойств речевой функции, не «сами собой», а в процессе целеустремленного обучения и учения на основе действия других функций, в частности памяти, мышления, воли. Для этих функций усвоение языков как средств жизнеобеспечения, т. е. средств общения, не является их собственной задачей — они призваны решать другие задачи в развитии ребенка. К тому же автоматизированный механизм родной речи так и врывается в эту работу, пытаясь своей силой нарушить процесс выработки нового механизма. Вышесказанное служит объяснением того, почему с возрастом становится труднее осваивать второй язык.

**О трудностях усвоения второго языка в младшем школьном возрасте.** Рассмотрим некоторые трудности, возникающие у ребенка в процессе освоения второго языка.

*Первая трудность* заключается в отсутствии у школьника действенных и актуальных мотивов овладения вторым языком. В раннем детстве в таких мотивах не было необходимости, ибо речевая функциональная тенденция и языковая среда составляли достаточно сильный импульс для усвоения языка. Теперь же, когда школьник владеет родным языком, с помощью которого он решает все проблемы общения, удовлетворяет основные жизненные, социально-культурные и познавательные интересы, необходимость владения вторым языком не переживается им как актуальная потребность. Конечно, он знает, как важно владеть вторым языком, какую роль этот язык может сыграть в его будущей жизни. Однако такой уровень осознания важности овладения вторым языком часто бывает недостаточным. Что же касается таких «стимуляторов», как строгость учителя, боязнь получить плохую отметку, быть наказанным родителями, то они не могут стать источниками возникновения актуальных мотивов. В этих случаях школьник будет изучать второй язык не с целью общения, а с целью избавления от ожидаемых неприятностей. Такая психологическая основа, разумеется, не может плодотворно влиять на успешное освоение языка и его свободное применение в процессе реального общения. Актуальными для изучения второго языка могли бы стать следующие мотивы: стремление к расширению сферы общения, к расширению и углублению сферы познавательной деятельности, красота звучания самого языка, любовь к народу — носителю этого языка и интерес к его культуре. В процессе обучения эти мотивы могут быть расчленены, конкретизированы, объединены. Необходимо добиться того, чтобы они стали действительно важными и актуальными для учащихся. Вместе с

тем нельзя полагать, что, однажды появившись, тот или иной мотив (или группа мотивов) будет действовать постоянно, как вечный двигатель; на каждом конкретном уроке его следует заново активизировать, укреплять, углублять, включать в другие, более высокие системы мотивов. Суть педагогической организации обучающей среды заключается в том, чтобы в настоящую жизнь школьника были органически введены элементы его будущей жизни, чтобы уже сегодня он жил так, как, возможно, будет жить в будущем. В таком случае мотивы изучения второго языка станут действенными и актуальными.

*Вторая трудность* освоения неродного языка связана с владением учащимися родным языком. Если на уроке иностранного языка школьник смог бы временно забыть способы построения речи на родном языке, тогда он овладел бы способами речевой деятельности на иностранном языке опираясь на мышление, память, эмоции и т. д. и не перенося особенности родного языка на изучаемый иностранный. Однако человек не может забыть глубоко автоматизированные навыки родной речи. На уроках неродного языка происходит следующее. Во-первых, ученик невольно переводит на родной язык смысловые единицы иностранного языка, т. е. осознание им этих единиц достигается не с помощью иностранного языка, а посредством родного языка. Эта тенденция закрепляется и в результате распространенного метода обучения, при котором сами учителя довольно часто прибегают к родному языку для объяснения значений слов и речевых высказываний. Во-вторых, при попытках построить речевое высказывание на иностранном языке ученик использует речевые структуры родного языка. Все это напоминает попытку мастера, умеющего строить каменные дома, построить дом из дерева. Нужно полагать, что у этого мастера не получится хороший деревянный дом, так как он будет строить его не способами плотника, которыми не владеет, а способами каменщика.

Если речевой механизм второго языка еще не сформирован, то речевой механизм родного языка подменяет и даже вытесняет его. Таким образом, возникает проблема ослабления влияния механизма родного языка в процессе освоения второго языка. В силу объективных причин не прибегать к помощи родного языка при обучении второму языку невозможно, а в некоторых случаях, с целью сокращения и облегчения процесса усвоения последнего, бывает желательно воспользоваться родным языком. Однако необходимо, с одной стороны, определить содержание этих исключительных случаев, а с другой — создать сильные оградительные барьеры для преодоления отрицательного влияния родного языка. Следует определить содержание языковых явлений, которые должны быть сопостав-



лены друг с другом из-за их резкого отличия, а также описать случаи сближения механизмов родного и второго языков, способствующие овладению иностранным языком.

*Третья трудность* — это личностные психологические барьеры, которые могут возникнуть у части школьников в отношении второго языка: неуверенность в том, что они смогут заговорить на иностранном языке, стеснительность и боязнь стать посмешищем из-за ошибок в речи, боязнь того, что за допущенными ошибками последуют нежелательные оценки, и т. д. Возникновению этих барьеров может способствовать частый неуспех, завершающийся нестимулирующими, неподбадривающими оценками и отношением учителя. Вот почему необходимо усилить роль стимулирующих оценок в процессе обучения второму языку (подробнее об этом см. ниже).

**О психолого-педагогических условиях обучения второму языку младших школьников.** Мы назовем три психолого-педагогических условия повышения эффективности процесса обучения второму языку младших школьников: осуществление процесса обучения на началах личностно-гуманного подхода; обеспечение успеха, т. е. радости познания, при освоении учащимися второго языка; применение стимулирующих оценок. Рассмотрим каждое из перечисленных условий.

Суть организации педагогического процесса на началах *личностно-гуманного подхода* заключается в том, чтобы сделать ребенка нашим соратником в его обучении и воспитании, настроить его на педагогическое влияние, сохранить за ним переживание чувства свободного выбора. Такой подход противостоит императивным и авторитарным началам в обучении и воспитании, так сказать, силовому педагогическому процессу.

В результате изучения ребенка-школьника, воспитывающегося в условиях императивного педагогического процесса, сложилось представление, что ребенок упорно не желает, не хочет учиться и воспитываться и потому его необходимо принуждать к учебно-воспитательному процессу. Однако классики педагогики всегда стремились к тому, чтобы педагогический процесс приобщал ребенка к его будущему, располагал его к воспитателю и намерениям воспитателя. Экспериментальные исследования советских психологов и ученых-педагогов неопровержимо доказали, что тенденция к познанию и взрослению — естественное состояние человека, растущего в нашей социальной среде. Поэтому нам надо искать такие способы организации педагогического процесса, которые приводят в движение настроенные на развитие силы ребенка. Кроме того, эти способы должны удовлетворять одно из главнейших условий активизации природных потенциальных

возможностей и личностных свойств ребенка — переживание им чувства свободного выбора. Поясним наше последнее утверждение.

Разные функциональные возможности ребенка стремятся к свободному проявлению. Игровая деятельность потому и увлекает ребенка, что в ней он чувствует свободное движение своих внутренних сил. Заставить играть невозможно (это будет уже не игра) — ребенок переходит от одной игры к другой по мере того, какие задатки начинают в нем действовать в тот или иной момент на том или ином возрастном этапе. Что касается педагогического процесса, то он носит принудительный характер, поскольку его содержание, основные формы и методы управления заранее определены взрослыми. Именно здесь и возникает проблема такой организации педагогического процесса, при которой ребенок-школьник воспринимает его не как принуждение, а как свободно выбранную им деятельность. Вот почему можно говорить о педагогике как о науке и как об искусстве обучения и воспитания молодого поколения.

В процессе осуществления личностно-гуманного подхода ставится цель формирования личности и одновременно утверждается форма гуманного общения с развивающейся личностью. Исключительно важную роль играет при этом педагог: он должен не просто передавать знания, но прежде всего вносить в педагогический процесс дух чуткости, дружелюбия, уважения, сопереживания, сорадости и в этой самой благоприятной для свободного проявления внутренних сил каждого школьника атмосфере осуществлять процесс обучения и воспитания.

С личностно-гуманным подходом связано условие обеспечения *успеха, т. е. радости познания, при освоении учащимися второго языка*. Речь идет не о том, чтобы школьник не испытывал затруднений в процессе работы, а о том, чтобы он, во-первых, владел умением самооценки, а во-вторых, — и это особенно важно — ощущал положительную оценку, даваемую его работе людьми, среди которых он учится и живет. Ведь через учебно-познавательную деятельность и ее результаты школьник стремится, с одной стороны, удовлетворить свои интересы, а с другой — утвердить себя в социальной среде в процессе взросления. Поэтому для полного ощущения успеха ему необходимо чувствовать, что его продвижение замечено и положительно отмечено окружающими его людьми, в первую очередь учителями, товарищами, родителями.

Итак, переживание успеха обеспечивается многими факторами, среди которых ведущим является характер общественной оценки. Школьник нуждается в искреннем, деловом, серьезном, стимулирующем отношении к его успехам со стороны педаго-



га, товарищей, родителей. В таком отношении ученик должен чувствовать веру в его способности, радость за его успехи, требование идти вперед. При неудачах необходимо помочь школьнику осмыслить их, оценить их как временные трудности, которые можно преодолеть, увидеть пути своего дальнейшего продвижения и успеха.

Переживание успеха, т. е. радости познания, обеспечивается не только характером общественной оценки. Процесс обучения, построенный на сотрудничестве педагога и школьника, должен предоставлять ученику возможность быть «открывателем», иметь свою точку зрения, отстаивать ее, оказываться правым. Превратив ребенка в творчески мыслящего человека, мы можем не бояться того, что он будет мучительно переживать трудности учения и каждый его неуспех будет вести к ослаблению и угасанию его познавательного стремления. Рассмотрение роли *стимулирующих оценок* в процессе обучения второму языку начнем с разграничения понятий «оценка» и «отметка».

Оценка в обучении — это процесс (порой даже познавательного характера), во время которого на основе определенных способов, суждений, анализа ведется соотнесение результатов обучения с заданным эталоном. Отметка же является формально материализованным результатом оценивания. И так как учение является организованным обществом необходимым компонентом жизни растущего человека, отметка при таком разграничении лишается дидактической функции стимулирования ученика и приобретает силу социального давления над ним.

Боязнь получить плохую отметку за допущенные в речи ошибки сковывает речевую инициативу школьника и тем самым препятствует освоению им второго языка. Поэтому большинство уроков начального этапа обучения неродному языку может проходить без выставления ученикам отметок, даже без упоминания об их существовании. Освободившись от страха получить плохую отметку, школьник будет воспринимать замечания учителя как ориентиры в дальнейшей работе по овладению языком, что превратит эти замечания в своеобразные стимуляторы учебного процесса. Умаление значения отметок на уроках второго языка должно сопровождаться усилением роли стимулирующих оценок. Давая оценку работе ученика на уроке, учитель прежде всего отмечает положительные стороны в его речевых навыках и умениях и на таком фоне высказывает свои замечания, указывает пути устранения пробелов. Следует также как можно чаще применять положительные оценки по ходу урока: выражать удовлетворение по поводу каждого правильного ответа ученика, поощрять трудолюбие, старательность, стремление самостоятельно преодолеть трудности и т. п. Таким образом, для стимулиро-

вания процесса овладения вторым языком важно, чтобы школьники видели в оценках и отметках в основном свои успехи, а не свое отставание. Необходимо, конечно, так оценивать работу учеников, чтобы они соглашались с оценками и отметками учителя, т. е. считали их справедливыми и правильными. В ряде случаев возможно привлечение самих школьников к оценке знаний, навыков, умений.

В заключение отметим, что, как показали результаты экспериментального обучения<sup>2</sup>, рассмотренные в нашей статье психолого-педагогические условия обучения второму языку младших школьников способствуют успешному овладению учащимися речевыми навыками и умениями, повышению эффективности учебно-воспитательного процесса в целом.

<sup>2</sup> Экспериментальное обучение проводилось сотрудниками лаборатории экспериментальной дидактики НИИ педагогических наук им. Я. С. Гогешабили Министерства просвещения Грузинской ССР.

---

А. А. ЛЕОНТЬЕВ, Москва

---

## ПРИНЦИП КОММУНИКАТИВНОСТИ СЕГОДНЯ

---

### 1.

Как и любая наука, методическая наука не стоит на месте. Конечно, странно было бы ожидать в ней коренных переворотов; но и эволюция целей обучения и вообще развитие практики обучения, и все более углубленная разработка самой методической теории и лежащих в ее основе педагогических, психологических, лингвистических положений приводят к тому, что в методике появляются и укрепляются новые тенденции, реализуются те или иные подходы, внедряются определенные идеи. И поэтому совершенно закономерным с точки зрения истории науки является тот факт, что в определенный момент в методике преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, утвердился коммуникативный подход, в наибольшей степени соответствующий как ведущим в настоящее время целям обучения, так и психолого-педагогическим идеям сегодняшнего дня, лежащим в основе методических положений.

Столь же закономерным представляется, что, внедряя этот подход, его теоретики иногда впадают в крайности. Это естественно, если только в нужный момент мы



сможем остановиться и оглянуться. Думается, сейчас как раз такой момент.

Настоящая статья и направлена на то, чтобы проанализировать проблему коммуникативности, как она представляется сегодня, и уточнить некоторые вопросы, остающиеся недостаточно ясными или вызывающие разногласия.

В течение нескольких лет практически вся советская методика преподавания иностранного языка опиралась на разработанную Б. В. Беляевым (1) концепцию сознательно-практического метода, характеризующегося в числе других методическими принципами коммуникативности и сознательности. Однако в конце 70-х гг. одно из ее направлений — методика преподавания русского языка как иностранного — пошло своими путями, правомерность которых здесь целесообразно обсудить.

На третьем (Варшавском) конгрессе МАПРЯЛ принцип коммуникативности приобрел особый статус. В резолюции этого конгресса, как известно, было сказано: «...характерной чертой современного процесса обучения и вместе с тем его руководящим принципом является активное использование языка в целях общения, письменного и устного обмена знаниями, информацией и т. д. Принцип коммуникативности обеспечивает развитие практических навыков владения русским языком в различных целях и повышение интереса учащихся к предмету» (4, с. 255). С этого момента принцип коммуникативности начал триумфальное шествие по страницам методической литературы. Однако на первых порах он не противопоставлялся методу обучения (сознательно-практическому или какому-либо иному). Это произошло только в 1982 году, на V (Пражском) конгрессе МАПРЯЛ, где была поставлена под сомнение правомерность единого метода обучения на том основании, что цели обучения и его конкретные приемы различны.

По логике некоторых теоретиков принципа коммуникативности, преподаватель сам должен изучать различные методы, вычленив из них отдельные приемы, представляющие собой систему, и применять те из них, которые дают наибольший эффект в конкретных условиях. Методист перекладывает определение того, как учить, на плечи преподавателя. Именно он, преподаватель, должен и оценить достоинства и применимость разных методов, и выбрать нужные приемы, и следить, чтобы они представляли собой систему, и учесть все факторы учебного процесса. Согласно методическому письму МВССО СССР «Коммуникативность и современные методы обучения русскому языку иностранцев» (3) принцип коммуникативности должен ему в этом помочь. Он «вооружает учителей, методистов, авторов учебников методологией для объединения различных факторов и создания целостной концепции обучения». Это

основополагающая методическая категория, которая «вместе с правилами обучения является для педагогов надежным руководством к действию». Таким образом, мы получили методику без методов, но с «концепцией обучения», «правилами обучения» (остается выяснить, что стоит за этим необычным термином!) и принципами, причем методологией для этой методики является коммуникативность.

Развернутое толкование принципа коммуникативности дается, как известно, в книге В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой. В основу этого толкования кладется идея системы коммуникативных задач, которые ставятся перед учащимися, и языкового материала как средства решения этих задач. «Коммуникативность ... предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их. Она ... подчиняет себе все стороны обучения — соотношение знаний с умениями и навыками, выбор приемов обучения, способ преподнесения, содержание общеобразовательных и воспитательных задач...» (5, с. 10—11).

Все это совершенно верно (кстати, саму идею общения как решения коммуникативной задачи выдвинул автор данной статьи в 1972—1973 годах) (2). И мы имели все основания говорить в своем докладе на V Пражском конгрессе МАПРЯЛ, написанном совместно с А. Виншалекком и Л. В. Степановой, что «плодотворность коммуникативного подхода для практики обучения иностранцев русскому языку несомненна. Не случайно примерно в то же время лозунг коммуникативности был выдвинут целым рядом методистов, занимающихся преподаванием иностранных языков русским учащимся<sup>1</sup>. Методика обучения ... русскому языку как иностранному сделала необратимый шаг вперед, и нет никаких оснований думать, что она когда-нибудь вернется к пройденному ею этапу. Принцип коммуникативности вполне оправдал себя и в конкретной методике (системе методических приемов), и при написании учебников и учебных пособий, и при отборе и систематизации упражнений» (6, с. 72).

Но еще в 1978 году мы писали в журнале «Русский язык за рубежом», обсуждая проблему системности в методике: «Методисты часто делают акцент на коммуникативности как методическом принципе, что совершенно правильно. Однако ее легко переоценить и превратить коммуникативность в прагматичность» (7, с. 50). В январе 1982 года в докладе на конфе-

<sup>1</sup> Мы можем назвать, в частности, чрезвычайно плодотворные исследования Е. И. Пассова и его сотрудников, с чьим подходом мы в основном солидарны. (Авт.)



ренции ЮНЕСКО—МАПРЯЛ говорилось, что «коммуникативное обучение не должно пониматься упрощенно. В психологическом плане идея коммуникативности предполагает не столько обязательное общение в процессе обучения, сколько более общее требование естественности деятельности учащихся на всех этапах ее формирования... Но для учащегося естественна любая мотивированная деятельность, а отнюдь не только непосредственно коммуникативная» (8, с. 50—51). Наконец, в августе того же года на Пражском конгрессе мы предупреждали, что «далеко не всюду и не всегда этот принцип (коммуникативности.— А. Л.) реализуется достаточно и полно и правильно, что, естественно, вызывает негативную реакцию у части преподавателей и методистов. Неточности и ошибки в истолковании и реализации принципа коммуникативности относятся порой за счет самого этого принципа» (6, с. 72). Сюда относится прежде всего «упрощенное понимание самой коммуникативности, превращение идеи общения в идею прагматического использования речевых навыков и умений» (там же). При этом недостаточна «просто имитация — полная или по крайней мере частичная — условий действительного общения» (6, с. 75). При коммуникативном подходе «мы не обеспечиваем ... достаточно полной реализации дидактического принципа сознательности ... Имеется острая необходимость в том, чтобы точно определить функции работы над языковым материалом в общей системе обучения и соотношение ее с целями обучения. В рамках научного обоснования коммуникативного подхода эта задача пока не решена» (6, с. 77). И, завершая доклад, мы подчеркивали: «... само по себе выдвижение подобного принципа еще далеко не обеспечивает его последовательной и систематической реализации в практике преподавания...» (6, с. 79).

В чем же была причина этого беспокойства, что заставляло нас непрестанно призывать к более глубокому и последовательному пониманию принципа коммуникативности? Какие для этого были объективные основания?

Начнем с того, что в методике преподавания русского языка (и не только в ней!) произошло неправомерное выпячивание упрощенно, вульгаризированно понимаемого общения, сведение всей проблемы коммуникативности к организации естественного общения на занятиях и к удовлетворению коммуникативных потребностей отдельно взятого учащегося. Это — предмет для особого анализа, который мы постараемся дать в другой работе.

Произошло — опять-таки не только в русистике! — незаметное отождествление активности учащихся с их коммуникативной активностью, мотивации — с коммуникатив-

ной мотивацией. Об этих вопросах мы уже подробно писали (6), (8).

Произошло сведение предмета обучения к речи или речевой деятельности, что совершенно неправомерно. Здесь опять-таки приходится вспомнить, что именно автор данной статьи лет 15 назад употребил формулу, согласно которой основным содержанием обучения языку является обучение речевой деятельности при помощи языка, а затем было сказано иначе — общению при помощи языка. Тогда это было очень важно внедрить в сознание методистов и преподавателей, да и вообще важно было научить их мыслить в категориях психологии деятельности. Сейчас этот подход стал общепринятым и едва ли уместно рабски следовать ему, тем более что примерно в те же годы (1969) было предельно четко подчеркнуто, что процесс обучения складывается «из обучения иноязычному языковому материалу (средствам общения) и обучения деятельности общения. Оба аспекта одинаково важны» (9, с. 146).

Таким образом, во-первых, нарушилось правильное соотношение методической теории и конкретной методики. Во-вторых, оказалось нарушенным разумное соотношение коммуникативной ориентации и сознательной систематизации языкового материала, а сама коммуникация стала трактоваться недопустимо упрощенно.

Попытаемся поставить кое-что на свои места.

## 2.

Начнем с разъяснения некоторых основных методических понятий. То, как мы учим, определяется прежде всего тем, как мы понимаем процесс учения и его компоненты, в особенности — психику учащегося и учебный предмет. Поскольку мы исходим из марксистско-ленинского учения о человеке и обществе, и наше понимание человека как объекта процесса обучения, и наше понимание языка как учебного предмета, и, наконец, наша трактовка самого процесса обучения должны соответствовать этому наиболее общему, принципиально-методологическому подходу. Другой вопрос, что он, этот подход, реализуется и в собственно педагогических или дидактических, и в психологических факторах, учитываемых нами при построении и обосновании методической системы; естественно, что то, как именно он в них реализуется, может пониматься разными учеными по-разному; наконец, опять-таки особый вопрос, какие непосредственно методические выводы мы должны делать из тех или иных педагогических, дидактических, психологических положений. Все это сейчас для нас несущественно: важно, что в методической системе обязательно присутствует уровень методологии и что он никак не сводим к голой идее коммуникативности. Но он не



сводим и к абстрактно-философским положениям, взятым в отрыве от специфики объекта нашего познания.

В рамках данной статьи нет возможности раскрыть это общее положение — смотри об этом, в частности (7). Важно подчеркнуть, однако, что нельзя жонглировать словом «методология», как это иногда случается в методической литературе.

Перейдем к понятию метода. Их имеется действительно много, и в каждом можно найти что-то ценное. Напомним: учителю предлагается самостоятельно выбирать приемы, руководствуясь тем, чтобы они образовывали систему. Не говоря уже о том, что никаких критериев системности не дается, — что такое «система приемов», как не метод? «Каждому преподавателю свой метод» — не слишком ли смелый лозунг? Понятие метода в современной методике неоднозначно. Но практически во всех имеющихся его определениях (10, с. 3; 11, с. 121 и 132; 12, с. 17 и 18; 13, с. 341 и др.) понятие метода соотнесено с наиболее общими факторами, определяющими выбор взаимосвязанных приемов (рекомендаций, поступков ...), т. е. метод понимается или как то, что диктует выбор данной системы приемов (и делает ее системой), или как сама эта система. Нетрудно увидеть, что принципиальной разницы между обоими пониманиями нет.

За каждым методом как системой конкретных приемов обучения, включая сюда и типы упражнений, и формы организации урока, и способы использования наглядности, стоит совершенно определенная общепедагогическая и психологическая концепция, а в конечном счете — определенная методологическая база. Именно и только поэтому можно говорить о том или ином методе как системе, в которой объединены различные приемы и определенным образом сбалансирована коммуникативная ориентация и ориентация на сознательную систематизацию языкового материала, что педагогическая и психологическая, а в конечном счете методологическая позиция автора метода диктует именно это соотношение, выбор и соединение именно этих приемов. Отрицая метод, мы тем самым отрицаем наличие у нашей обучающей деятельности общетеоретической и методологической основы, сводя ее детерминацию целиком на уровень эмпирии учебного процесса, на уровень конкретной деятельности конкретного преподавателя.

Подводя итог этой части нашей статьи, попытаемся сжато перечислить, в чем же основные функции методиста, из чего складывается предмет его науки.

1. Методист (в содружестве с философом, психологом, педагогом) определяет выбор метода (системы) обучения.

2. Методист анализирует факторы, влияющие на учебный процесс, нерархизирует их,

выделяя определяющие и сопутствующие, и выявляет системные связи между ними.

3. Методист выделяет наиболее общие модификации метода обучения, зависящие от таких факторов, как цель обучения, уровень подготовки учащихся, этап обучения и т. п.

4. В рамках конкретной методики методист, зная особенности данной модификации учебного процесса, предлагает такую систему методических приемов, которая способна обеспечить эффективность обучения при данных целях и в данных условиях. Эта система будет разной: одной на начальном, другой на продвинутом этапе, одной при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов, другой — при обучении нефилологов, одной при обучении учащихся языку, близкородственному их родному языку, другой — при обучении языку, типологически от него далекому.

5. Наконец, методист подсказывает преподавателю, из каких приемов обучения, видов и форм работы он имеет возможность выбирать в каждом отдельном случае и чем ему следует при этом руководствоваться. Совершенно не нужно, чтобы сам преподаватель коллекционировал типы упражнений, разновидности языковых и речевых игр, приемы релаксации, приемы организации общения на занятиях, приемы постановки артикуляций, виды домашних заданий, структуру урока; но он должен в них ориентироваться и иметь критерии для их выбора. А самое главное — что вся эта технология обучения, весь набор ее вариантов есть открытая система; она непрерывно обновляется за счет практического опыта преподавателей, их удачных находок. В самых общих чертах, следовательно, можно говорить о двух основных компонентах методики — назовем их «теоретической методикой» и «практической методикой». В предмет теоретической методики входят функции 1—3. В предмет практической методики — остальные функции: выявление системы работы в рамках конкретной методики и все, что касается технологии обучения. Здесь, как можно видеть, большое поле для размышлений и для серьезной разработки.

### 3.

Можно было бы посвятить по несколько страниц уточнению буквально каждой проблемы, обсуждаемой в связи с принципом коммуникативности. Особенно неоправданным представляется явный крен в сторону «естественной», «реальной» коммуникации, который в конце концов привел к простейшему принципу: все то, что непосредственно коммуникативно, — хорошо; все, что нельзя рассматривать как общение, — плохо. Так, например, проблема системы приемов работы с художественными текстами на уроке иностранного языка некоторыми методистами выносятся вообще за рамки методики.



К сожалению, рамки настоящей статьи лишают нас возможности проделать подробную аналитическую работу со многими вопросами и мы ограничимся только ключевой проблемой: соотношением коммуникативности и сознательности. Именно по этому вопросу в литературе меньше всего ясности. Еще в 1959 году Б. В. Беляев предельно четко определил особенности сознательно-практического метода. Он писал: «учащиеся ... тренируются в иноязычной речи, но на основе предварительного ознакомления их с теорией изучаемого языка... При таком сознательно-практическом овладении иностранным языком процесс овладения этим языком носит сознательный характер, а владение им оказывается непосредственно-интуитивным...» (1, с. 17).

Цитированное положение Б. В. Беляева при всей его, с нашей современной позиции, терминологической неточности продолжает оставаться незыблемой психологической основой нашей методики. Появление принципа коммуникативности ничего здесь не меняет, потому что коммуникативная ориентация и без того всегда понималась как главное условие автоматизации сознательных операций. С другой стороны, идея коммуникативности важна прежде всего не для интериоризации<sup>2</sup> знаний и отработки речевых навыков, а для формирования коммуникативно-речевых умений. Но условием их формирования является отработка речевых навыков, которая обязательно предполагает на определенном этапе обращение к сознательному оперированию языковым материалом, во всяком случае, когда мы имеем дело с так называемыми сознательными операциями. Вообще научная методика требует разумного соотношения сознательных и приспособительных компонентов в усвоении. Эта проблема, как мы говорили на конференции ЮНЕСКО—МАПРЯЛ, «связана с системной презентацией языкового материала, т. е. с процессами сознательной ориентировки в языке,— то, что является ядром системы языка, не может усваиваться иным путем, кроме сознательного» (8, с. 51). Там же указывалось: «То, что мы называем обучением собственно языку (языковым средствам, языковому материалу), в психологическом смысле сводится к формированию действий ориентировки, необходимой для речевой деятельности, и к овладению средствами осуществления этой деятельности» (8, с. 49).

С одной стороны, перед нами система языка, выступающая как система ориентиров для речевой деятельности; с другой — коммуникативно ориентированное описание языковых единиц и средств. И если даже некоторые методисты начинают сомневаться в том, должен ли учащийся специально

осознавать языковую систему, то при этом речь идет об описании языка как системы языковых средств, используемых в общении; тогда как о языке как системе ориентиров деятельности при этом забывают.

Описание системы языка для целей обучения, конечно, совершенно не обязательно должно быть тождественным структурному или вообще научно-лингвистическому. Более того, специфика лингводидактического описания иностранного языка, то самое, что делает «иностраннный язык» (или «русский язык как иностранный») лингвистической проблемой,— это как раз и есть функционирование системы языка в качестве ориентировочной основы для формирования речевой деятельности на этом языке! Но вот что при этом исключительно важно: какова бы ни была эта специфика, язык и в таком описании должен сохранить все свои сущностные свойства и свою системную организацию. В каком виде она будет представлена, например в виде «активной» или «пассивной» грамматики, несущественно, но при всех условиях существует известный инвариант, «переступить» который нельзя.

Можно обнаружить сколько угодно системных связей разного рода; но сколько бы их ни было, они не могут заменить одна другую. Падежное словоизменение нельзя «зачеркнуть» и учить функциональным стилям. Любое описание иностранного языка обязательно должно отражать его системную инвариантность, в нашем случае — факт альтернации падежных словоформ. А каким путем мы приведем ученика к осознанию и усвоению этого факта, например через чисто формальную (морфологическую) парадигму или через функционально-семантическую модель,— это уже другой вопрос.

Между коммуникативным и сознательно систематизирующим подходом нет никакого противоречия. Они решают разные задачи, соответствуя разным этапам порождения речи и разным аспектам усвоения языка. Наконец, популяризация принципа коммуникативности «без берегов» наталкивается на отмеченный еще Б. В. Беляевым факт, что есть разные по своим психологическим характеристикам учащиеся (по Беляеву, это «интуитивно-чувственный» и «рационально-логический» типы). И то, что хорошо для одного типа учащихся, может оказаться плохо для другого. В последнее время эта проблема была специально изучена М. К. Кабардовым (14). Он в результате детального экспериментального исследования пришел к выводу, что Беляев был прав и что можно выделить два основных типа овладения иностранным языком — в его терминологии «коммуникативный» и «некоммуникативный». Последний свойственен примерно 20—30 % учащихся интенсивных курсов. У них отмечалась «большая по-

<sup>2</sup> интериоризация — превращение структуры деятельности во внутренние структуры психики



требность в опосредовании речевых действий, в теоретическом изучении лингвистического материала. У них наблюдалось больше формальных языковых операций, прямо не связанных с коммуникативным намерением» и т. п. Одним словом, это учащиеся, которые не только не могут обойтись без сознательной систематизации языкового материала, но для которых она является обязательным условием формирования коммуникативных умений!

А значит, у нас нет оснований объявлять коммуникативный подход своего рода универсальной отмычкой. По крайней мере к трем из десяти учащихся эта отмычка не подходит.

#### 4.

Проделанный нами выше анализ, думается, не может не привести к заключению о том, что принцип коммуникативности не имеет оснований претендовать на ту исключительную роль, которая ему порой приписывается, а научное обоснование этого принципа во многом оставляет желать лучшего.

Принцип коммуникативности — такой же методический принцип, как принцип сознательности, и один не исключает, а предполагает другой.

*Литература.*

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М., 1965.

2. Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку. — В кн.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на III Варшавском конгрессе МАПРЯЛ. М., 1976.

3. Коммуникативность и современные методы обучения русскому языку иностранцев. Методическое письмо. (Министерство высшего и среднего специального образования

СССР. Институт русского языка имени А. С. Пушкина). М., 1983.

4. Третий международный конгресс русистов (Варшава, 1976). М., 1979.

5. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам. 3-е изд. М., 1984.

6. Виншалец А., Леонтьев А. А., Степанова Л. В. Научные основы принципа активной коммуникативности. — В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982.

7. Леонтьев А. А. Проблема системности в методике обучения иностранцев русскому языку и понятие интенсификации. — Русск. язык за рубежом, 1978, № 6.

8. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. — Русск. язык за рубежом, 1982, № 4.

9. Зимняя И., Леонтьев А. Психологические особенности овладения иностранным языком. — В кн.: Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы. Тезисы докладов и выступлений. М., 1969.

10. Беляев Б. В. Об основном методе и методиках обучения иностранному языку. — Иностр. языки в школе, 1965, № 3.

11. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.

12. Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Кислая С. В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев, 1976.

13. Dictionnaire de didactique des langues / Dirigé par R. Galisson, D. Coste. Paris, 1976.

14. Кабардов М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения). Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.



# Из опыта школы

## УЧИТЬ ШКОЛЬНИКОВ УЧИТЬСЯ

Меня часто спрашивают, что я считаю в своей работе главным? Отвечаю так: учить, чтобы научить. А научить надо многому, и прежде всего умению честно и много трудиться, трудиться осмысленно, ответственно, результативно, творчески. Этого требует от нас, учителей, сама жизнь. Этого требует и реформа школы — постоянно совершенствовать учебно-воспитательный процесс, качественно и в комплексе решать образовательные, воспитательные, развивающие и, конечно, практические задачи.

Стремление научить рождает поиск. Поиск таких форм работы, которые обеспечивают максимальную активность, и прежде всего мыслительную, — всех и каждого ученика в отдельности; поиск и создание новых наглядных пособий; поиск и использование новых игр и игровых приемов; поиск и применение новых, наиболее интересных для учащихся, связанных непосредственно с их жизнью, с окружающей действительностью ситуаций для работы в парах, группах; создание таких условий, при которых иностранный язык является действительно средством общения. А это требует внесения изменений в структуру и форму урока, продуманных, не допускающих нарушения методической системы в целом. Труд учителя и труд учащихся должен обязательно сочетаться и быть подлинно творческим, лишь тогда он даст взаимное удовлетворение. В труде мы стремимся к достижению определенной цели, конкретного результата. Это хорошо знают ученики. Именно поэтому считаю важным и обязательным показывать им, как они трудились, чему научились, что дает им возможность ощущать свое продвижение в учении, стимулирую их дальнейшую деятельность.

Обучаю их контролировать собственную работу и работу товарищей.

Целенаправленная работа в этом плане создает условия для проведения особых обобщающе-повторительных уроков в самых разных формах. Но объединяет их одно: для детей — это праздник труда на уроках, вне их, дома.

Трудом для учащихся является прежде всего овладение приемами умственной деятельности. Вместе с учителем они учатся наблюдать, осмысливать, воспроизводить, запоминать, рассуждать. Вместе с ним они радуются, удивляются, огорчаются, оценивают, делают выводы, подводят итоги проделанной работы.

Эмоциональное поведение учителя играет при этом исключительно важную роль, так как дети видят, что учитель живет, действует, мыслит, переживает вместе с ними. Таким же образом учащиеся должны трудиться дома и соответственно этому получают домашние задания, предполагающие тренировку тех или иных приемов умственной деятельности. Им даются рекомендации учиться говорить дома вслух, и они воспроизводят изученное на уроке, используя в качестве слушателей братьев и сестер, родителей, куклы, игрушки. И это очень важно при переходе к общению учащихся в парах и группах. Делают они это охотно, так как интересно и еще потому, что знают: их умения будут проверены и оценены.

Кропотливая, настойчивая работа по формированию у школьников приемов умственной деятельности приносит свои результаты: приобретаются знания, умения и навыки, дети учатся учиться, и не только немецкому языку. Они осознают себя как мыслящую, активно действующую личность, понимают, что учеба — это нелегкий труд, требующий немалых волевых усилий.

Вот что показало анкетирование, проведенное в IV классе в конце учебного года. На вопрос *Чему вы научились на уроках немецкого языка?* большинство учащихся ответили: думать, рассуждать, осмысленно трудиться; логически мыслить; включаться в работу на уроке с первой минуты, рабо-



тать, забыв о перемене. На второй вопрос анкеты *Какие качества характера помогли тебе формировать уроки немецкого языка?* были получены ответы: собранность, прилежание, ответственность; дисциплинированность, сосредоточенность; уроки развивали ум и речь, силу воли, работоспособность.

Обучение приемам умственной деятельности продолжается и совершенствуется во всех последующих классах. При этом особое внимание уделяется развитию творческого мышления учащихся. Это поиск самостоятельного решения поставленной задачи, умение доказывать, обосновывать, убеждать; эмоционально и образно выражать свои мысли; приводимые факты и события соотносить с действительностью и со своим жизненным опытом; находить ту или иную информацию, осмысливать ее, выражать свое отношение к ней, что, несомненно, решает и задачу формирования мировоззрения, нравственных качеств и убеждений учащихся.

Программа требует, чтобы каждый ученик овладел определенным объемом знаний, требуемым уровнем умений и навыков. Чтобы решить эту задачу, важно знать, как каждый ученик осваивает поэтапно изучаемый материал. Это побудило меня составить перечень заданий и вопросов, помогающих определить знания, умения и навыки учащихся последовательно, по циклам уроков. Возникли таблицы, в которых отражаются лексика и задания контролирующего характера. Они называются „Für die Kontrolle und Selbstkontrolle. Klasse ..., Stunden von ... bis ...“. На листе ватмана под цифрой I приводится лексический материал, изученный на указанных уроках, представленный иллюстративно (картинками) или словами; под цифрой II даются вопросы и задания, требующие от учеников максимального употребления этого материала.

В таблице, предназначенной для уроков 1—13 (IV класс), после рисунков, иллюстрирующих изученную лексику, под заголовком *Что я уже могу?* перечисляются умения, которыми овладели ученики: 1) называть лица, в том числе поименно, и предметы, выраженные именами существительными женского рода; 2) задавать вопрос без вопросительного слова, т. е. выражать сомнение; 3) давать положительный и отрицательный ответ; 4) выяснять *Кто это?* или *Что это?* и говорить об одном лице или о нескольких; 5) задавать вопрос *Что это?* и отвечать на него; 6) в беседе выражать согласие или несогласие, употреблять при этом выражения *Да, это верно, Нет, это неверно*; 7) считать до 10, задавать вопрос *Сколько будет ...?*; 8) называть качество лиц и предметов; 9) заменять имена существительные женского рода местоимениями.

В таблице к урокам 32—33 (VI класс, тема „Wir erwarten Gäste aus der DDR“) даны следующие задания: попроси своего товари-

ща проверить твои знания и оценить твои умения. Если нужно, пусть он станет твоим партнером в беседе.

Затем перечисляются умения, которые усвоили ученики, и даются задания:

1) Ты можешь вести беседу о переписке и любимых занятиях твоих друзей. Сделай это!

2) Работая над темой, ты узнал много новых слов и новые группы слов. Назови их (прими участие в игре „Rate mal!“).

3) Ты умеешь рассказывать о переписке, составлять сообщение (по теме ...). Сделай это.

Время высказывания — 1,5 минуты, число предложений — не менее 10 (в том числе предложения с *im ... zu* и содержащие оценочное суждение).

4) Ты можешь выразить утверждение, употребив *daß-Sätze*. Попроси своего товарища рассказать о том, что он делает дома, и передай услышанное.

5) Пофантазируй! Употреби при этом выражения: *Ich habe gehört, daß ..., Ich habe gesehen ..., Man sagt, daß ...*

6) Представь себе, что к тебе придут гости. Подумай, как пройдет подготовка к встрече и сама встреча. Составь план сообщения. Опираясь на него, расскажи об этом своему товарищу.

Такие таблицы охватывают в системе весь учебный материал, не пропускается ни один урок. Ими ребята пользуются на уроках, во внеурочное время, при индивидуальном опросе, работе в парах и группах.

Проверяющими являются как учитель, так и ученики с высоким уровнем обученности, которых мы называем консультантами или руководителями групп. С помощью таблиц удастся проверить знание каждым учеником лексики и умение практически оперировать ею.

Подвести учащихся к выполнению заданий, указанных в таблицах, помогает так называемая «Знайкина тетрадь», которая предназначена для оказания им помощи в усвоении учебного материала, прежде всего дома. Кроме того, она дает возможность родителям (особенно четвероклассников) следить за тем, над каким материалом должен работать ученик и как. Это тетрадь, в которой в ходе объяснения материала ребята под руководством учителя составляют опоры в виде кратких записей, пояснений, таблиц, схем, рисунков, планов, перечня заданий «Что я уже могу?» (если это необходимо) и др. Например:

wo? — где?	wohin? — куда?
die → der	die → die
der → dem	der → den
das → dem	das → das
die → den -n	die → die

«Знайкина тетрадь» несколько уже обычной, обрезается по размеру учебника и хранится в нем. Учащиеся всегда имеют ее при себе.



Вот как отвечают школьники на вопрос анкеты *Помогает ли тебе «Знайкина тетрадь?»*: «Да, «Знайкина тетрадь» мне помогает, потому что в ней есть опоры». «Мне «Знайкина тетрадь» очень помогает. У меня там таблицы, рисунки, предлоги, окончания. Если я что-нибудь забыл, то посмотрю в нее, вспомню».

Данное пособие не изживает себя и в старших классах. Оно приобретает характер справочника, помогающего в самостоятельной работе, в нем различные пометки и записи, необходимые в ходе работы на уроке и дома. Только теперь тетрадь называется „Notizheft“.

Работа с таблицами для контроля и самоконтроля должна опираться на умение учащихся правильно оценивать успехи свои и товарищей. Этому их учат буквально с первых уроков.

Вместе с учителем дети подсчитывают число произнесенных предложений, отмечают употребление грамматических конструкций, следят за логической последовательностью изложения, содержательной стороной высказывания. Они быстро осваивают эту технологию. Как правило, во время ответов учащихся в любой форме на доске производятся примерно следующие записи: вертикальными черточками отмечается число произнесенных предложений; особыми условными знаками обозначаются фразы, выраженные сложными грамматическими конструкциями или содержащие оценочные суждения. Они учитываются при оценке ответа. Если в предложении допускается ошибка, вертикальная черточка, обозначающая его, обводится кружочком, такие предложения считаются минусовыми. Таким образом ребята точно знают, какую оценку следует поставить за ответ. Главным критерием оценок являются содержание высказывания, соответствие его реальной или условно-реальной действительности, оценочные суждения, соответствие высказывания нравственным нормам.

Большим стимулом к активной работе учащихся по овладению умениями и навыками является проведение конкурсов, выполнение отдельных заданий на конкурс, а также смотры знаний. Задания «на конкурс» носят разнообразный характер, могут относиться к чтению, устной речи (к монологу, диалогу, полилогу), могут касаться темпа речи, ее объема, времени произнесения, формы предъявления информации. Как правило, задания выполняются учащимися охотно и с большой ответственностью.

Контроль знаний, умений и навыков школьников я не ограничиваю рамками циклов уроков. Сложилась четкая система организации и проведения обобщающе-повторительных уроков по каждой изучаемой теме. В IV классе первый такой урок проводится в конце октября, контролируется усвоение изученного в I четверти. Я назвала его «День первого успеха» и ставлю перед собой

задачу: для детей он должен стать праздником и действительно отразить их первые успехи.

Вот как он проходит. Кабинет иностранного языка красочно оформляется: на доске (она занимает почти всю стену) — яркие наглядные пособия (предметы, схемы, таблицы, специально подготовленные рисунки, символы, знаки). Дети приходят на этот урок в праздничной форме.

Учитель начинает урок на родном языке, так как на данном этапе учащиеся не в состоянии понять все указания на иностранном языке, а учителю на первом таком уроке важно, чтобы его хорошо понимали (он знакомит учеников со структурой проведения таких уроков).

П.: Дорогие ребята! Вот уже два месяца мы изучаем немецкий язык. Как же мы работали и чему учились?

Вы учились внимательно слушать речь учителя, понимать ее, осмысленно проговаривать за ним, учились удерживать в памяти услышанное и увиденное на уроке так, чтобы дома и на последующих уроках говорить самостоятельно. Вы усвоили главное: чтобы успешно овладеть немецким языком, надо добросовестно трудиться в школе и дома. Сегодня, в «День первого успеха», в день нашего первого смотра знаний, вы покажете результаты своего труда, и мы назовем лучших.

Also, wir beginnen unsere Stunde.

Liebe Kinder! Heute spielen wir  $Y_1$ , spielst du gern? (Ответ.) Frage, ob  $Y_2$  ( $Y_3$ ) auch gern spielt.  $Y_3$ , frage  $Y_4$ , ob er mit Interesse spielt. Wer spielt noch gern?

Also, viele Kinder spielen gern. Das ist sehr schön! Heute spielen wir auch, aber in Gruppen. Das ist die Gruppe Nummer I (перечисляются имена детей, входящих в группу) Das ist die Gruppe Nummer II ... Und das ist die Gruppe III ... (Учитель показывает на учащихся I, II, III рядов и записывает номера групп на доске: I, II, III)

I. П.: Мы с вами учились называть предметы и лица, которые нас окружают, или вы видели их изображения в книжках-раскладушках. Мы учились называть и их качества. Покажите, как вы это можете делать! Время высказывания — 1 минута. (К доске приглашаются по одному представителю от каждого ряда. В ходе высказываний фиксируется число произнесенных ими предложений, учитывается грамотность и время высказывания. Подводится итог, конечный результат по числу правильно произнесенных предложений записывается под номером группы. Определяя оценочный балл, намеренно советуюсь с классом, привлекая к работе каждого ученика, подчеркнуто аргументирую каждую оценку, имея в виду, что на следующих смотрах это будут делать сами учащиеся. На доске появляется первая запись:

I	II	III
18	14	20.)



II. П.: Вы учились называть предмет или лицо, а указывая их качество, употреблять местоимения женского, мужского и среднего родов. Покажите, как вы умеете это делать! Время высказывания — 1 минута. (К доске вновь приглашаются представители рядов, ответы их фиксируются, комментируются, оцениваются.)

III. П.: Вы учились называть несколько предметов и нескольких лиц, характеризовать их, заменять их названия личными местоимениями во множественном числе. Покажите, как вы это делаете. (Выступают учащиеся от каждого ряда. Обсуждаются оценки.)

IV. П.: Любопытный Буратино стал вашим другом и помощником. Участники I группы покажут, как они беседуют с ним о предметах и лицах, выраженных именами существительными женского рода. Участники II группы в своей беседе должны употреблять имена существительные мужского, а учащиеся III группы — среднего родов. (Дается минута на подготовку, и представители рядов приглашаются к доске.)

V. П.: Любопытного Буратино интересуют и имена существительные во множественном числе! (Ученики всех групп беседуют с Буратино, употребляют при этом имена существительные среднего (I группа), женского (II группа), мужского (III группа) родов во множественном числе.)

VI. П.: Мы учились удерживать в памяти материал. (Книжки-раскладушки убираются с доски.) Покажите в игре „Rate mal!“, что вы и без помощи книжек-раскладушек можете быстро и правильно употреблять изученные имена существительные всех трех родов! Представители групп должны отгадать загаданные классом предмет или лицо, выраженные именами существительными мужского (I группа), среднего (II группа), женского (III группа) родов. Ученики групп поочередно выходят из кабинета, затем снова заходят и задают учащимся вопросы. Например: У<sub>1</sub> (из группы I): Ist das ein Tisch? — У<sub>2</sub> (из группы II): Nein, das ist kein Tisch. И т. д. (Число заданных вопросов фиксируется.)

VII. П.: Вы учились называть не только предметы и лица, но и производимые действия, употреблять глаголы в разных лицах. Побеседуйте друг с другом по образцу: У<sub>1</sub>: Ich male. У<sub>2</sub>, malst du auch? И т. д. (К доске выходят по три учащихся от ряда и ведут аналогичную беседу.)

VIII. П.: Хорошо ли вы усвоили алфавит и правила чтения? Покажите это! (Приглашаются три ученика для участия в конкурсе на лучшего чтеца. Каждому предлагается прочитать текст из учебника. Чтение оценивается.)

IX. П.: Памятка № 3 учила нас последовательности действий при списывании. Покажите, помогла ли она вам грамотно писать. (Представители групп записывают под диктовку учителя по два предложе-

ния на доске. Запись проверяется, оценивается.)

X. Подведение итогов. Учитель и учащиеся определяют лучшую группу и лучших «знатоков» немецкого языка. Победителей смотра учитель благодарит, вручает им памятные значки, пишет благодарность в дневники. Самые знающие и трудолюбивые ученики объявляются «консультантами», или, как мы их называем, «молодыми учителями».

Остальным ученикам класса объясняется, что и они с помощью консультантов и благодаря работе в группах смогут успешнее овладевать немецким языком. Группы создаются тут же по взаимному согласию консультантов и подопечных, учитываются дружеские взаимоотношения, место жительства, учитель утверждает состав групп. «День первого успеха» дает начало групповой работе.

Практика показала, что групповая работа полезна ученикам с различной степенью обученности и является одной из эффективных форм активизации их речемыслительной деятельности. Она позволяет учителю дойти до каждого ученика, вызывает их творческую активность, способствует более прочному усвоению лексико-грамматического материала, значительно повышает уровень умений и навыков, создает условия для реального общения на изучаемом иностранном языке. Групповая работа имеет и воспитательное значение: учит деловому общению, помогает выработать чувство ответственности и долга перед коллективом, вызывает стремление каждого внести достойный вклад в общую работу, не подвести товарищей, быть надежным партнером в разговоре, учить быть принципиальным, правильно оценивать свои действия и действия товарищей, воспринимать требования и подчинять им свое поведение.

Чтобы подготовить учащихся к работе в группах, им предлагается выполнить отдельные задания учебника с измененной формулировкой, ориентирующей на коллективное участие (в парах, группах), часто в форме игр (рекомендуемых авторами УМК и составляемых учителем), стимулирующих общение.

Максимальное развитие групповая работа находит в V—VI классах. Итоговые уроки проводятся здесь в форме игры в «театр» и называются „Wir spielen Theater“.

Создаются несложные декорации, дети сами выступают в костюмах или говорят за кукол. Свои роли они готовят серьезно, обращая внимание на форму речи, ее объем, грамотность, эмоциональность, отражают поведение своего «героя». Уроки „Wir spielen Theater“ — настоящие праздники, приносящие участникам групп и слушающим глубокое удовлетворение. Успеху их способствует проведение разнообразных игр, особенно ролевых.

И если на начальном этапе обучения для



организации групповой работы требуется кропотливый труд учителя (его рекомендации по составлению ситуаций, совместный поиск различных видов выполнения задания, контроль за подлинно коллективной работой), то позднее работа в группах становится более самостоятельной, и за ее организацией и ходом следит консультант.

Систематическая работа в группах подводит учащихся к самостоятельному составлению коммуникативных ситуаций. Как правило, это естественные жизненные ситуации, близкие детям. В этом проявляется их творчество, развивается активность. Например, готовясь к очередному обобщающе-повторительному уроку, каждая группа учеников VI класса определила ситуацию. Инсценируя ее, участники групп показали не только качество усвоения изученного материала по теме, но и процесс работы над ней. Сообщение начинал консультант. Приведем одно из них:

Wir haben zu Hause an dem Thema „Wir sprechen über gesellschaftlich nützliche Arbeit“ gearbeitet. Zuerst haben wir einige Übungen gemacht. У<sub>1</sub>, zeige, welche Übungen du gemacht hast! (У<sub>1</sub> выполняет упражнение) Danke! Wir haben auch zu diesem Thema in folgender Situation gesprochen ...

Назовем несколько инсценированных ситуаций: 1) «Я — пионерский вожатый. Это — мои пионеры», «После коммунистического субботника мы говорим о проделанной работе» (группа I). 2) «Я — учитель, это — ученики. Сегодня мы проводим классный час на тему «Твоя общественно полезная работа» (группа II). 3) «Я — ответственный политинформатор, это — мои одноклассники. Мы вместе готовимся к тематической политинформации на тему «Как отвечают дети на заботу о них партии и правительства» (группа III).

Пятилетний опыт проведения групповой формы работы позволяет мне сделать вывод о ее высокой результативности.

«Дни первого успеха» проводятся во всех классах и становятся традиционными. Сколько тем — столько праздников. Меняется лишь форма их проведения. Одна из них — смотры знаний. К ним мы готовимся всем классом. Определяем двух учеников, наиболее активно работавших над данной темой. Им отводится роль ведущих. С ними и консультантами уточняем название смотра, оно созвучно названию темы, определяем объем подлежащего контролю материала, составляем задания (часть из них в игровой форме), которые позволят систематизировать, закрепить и проверить знания, умения и навыки учащихся по данной теме.

Смотры знаний проходят празднично, торжественно, в форме соревнования между командами и группами. Члены команд выбирают названия, эмблемы, головные уборы для группы. На доске помещаются книжки-раскладушки, самодельные плакаты, символы, изречения, пословицы о труде и при-

лежании, так как труд приносит успех в любом виде деятельности. Продумываем и музыкальное сопровождение смотра (в начале, в период подготовки команды к ответу и в заключение смотра звучит музыка). Во время смотра знаний учащиеся выстраиваются командами. Учитель поздравляет их с итоговым уроком, желает успехов, выражает надежду услышать правильные ответы. Ведущие сообщают название смотра, дают задания, определяют время на подготовку и высказывание, выслушивают ответы команд, фиксируют их правильность и точность, комментируют, оценивают, подводят итоги.

Смотры знаний своей необычностью, нестандартностью их проведения вызывают особый интерес ребят. Они в значительной степени влияют на развитие личностных качеств учащихся: тренируют ум, память, внимание; мобилизуют усилия в поисках наиболее полных и оригинальных ответов на вопросы; воспитывают коллективизм, ответственность каждого ученика перед своими товарищами. А главное — смотры знаний способствуют прочному усвоению подлежащего изучению материала.

Приведу задания, предложенные ученикам V класса на уроке смотра знаний по теме „Unser Tagesablauf“ (урок 73).

П.: Heute haben wir Wiederholungsstunde.

1. Sagt, an welchem Thema haben wir im Februar und im März gearbeitet?
2. Worüber haben wir zu diesem Thema gesprochen?
3. An welchem grammatischen Mittel haben wir in dieser Zeit gearbeitet? (Perfekt, man, es, слабое склонение имен существительных.)

Wollen wir heute sehen, wer am besten an diesem Thema gearbeitet hat! Zwei Mannschaften bilden wir heute.

Die 1. Mannschaft heißt ... (хоровой ответ I команды).

Die 2. Mannschaft heißt ... (хоровой ответ II команды).

Das Spiel leiten У<sub>1</sub> und У<sub>2</sub> Bitte!

У<sub>1</sub>: Liebe Mitschüler! Für jede Aufgabe habt ihr eine Minute zum Nachdenken und zwei Minuten zum Sprechen. Ich vermerke die Anzahl der Sätze, У<sub>2</sub> vermerkt die Zeit. Wir wünschen euch viel Erfolg!

У<sub>2</sub>: Die erste Aufgabe: Wir können die Frage „Wie spät ist es?“ völlig richtig beantworten! Beweist das bitte! Jedes Mitglied der Mannschaft soll arbeiten!

Ведущие дают капитанам команд макеты часов. Члены команд выстраиваются по обе стороны кабинета, передают друг другу макеты часов, показывают и называют время.

У<sub>1</sub>: Wir können grammatisch richtig sprechen und Reflexivverben gebrauchen! Sagt, daß diese Personen (указанные в выданных командах карточках: du, er, sie, es, wir, ihr, Sie; карточки передаются от одного ученика к другому, каждый дополняет предложения) dasselbe tun; Jeder von euch soll sprechen!

У<sub>2</sub>: Wir können schon richtig die Verben im Perfekt gebrauchen. Hört zu und sagt, daß ihr gestern dasselbe gemacht habt!



Y<sub>1</sub>: Für die 1. Mannschaft:

Ich stehe gewöhnlich früh auf. Und du? Ich mache jeden Tag Morgengymnastik. Und du? Ich esse gewöhnlich im Speiseraum zu Mittag. Und du? Ich gehe gewöhnlich nach der Schule nach Hause. Und du? Am Abend esse ich gewöhnlich nicht besonders viel. Manchmal sehe ich fern. Und du?

Y<sub>2</sub>: Für die 2. Mannschaft:

Am Morgen putze ich die Zähne. Und du? Jeden Morgen mache ich die Lüftungsklappe auf. Und du? Jeden Morgen mache ich das Bett selbst. Und du? Ich bringe jeden Tag mein Zimmer in Ordnung. Und du? Jeden Tag helfe ich den Eltern. Ich wasche das Geschirr selbst ab.

(Фиксируется число произнесенных предложений, правильность речи. За употребление предложений с *im ... zu*, разговорных реплик, отражающих эмоциональную окрашенность диалогической речи, команды получают дополнительные баллы.)

Y<sub>1</sub>: Wir können schon miteinander im Perfekt sprechen! Tut das! Spielt «Доктор Айболит».

Член команды, исполняющий роль доктора, задает команде-сопернице вопросы в форме Perfekt. Задание командам: Gebraucht die passenden Sprachhandlungen!

Y<sub>2</sub>: Es ist nicht leicht, freie Zeit zu finden. Sagt, was man gewöhnlich in der Freizeit macht! Gebraucht dabei das Pronomen *man*! Jedes Mitglied der Mannschaft soll sprechen!

Y<sub>1</sub>: Einige Kinder lesen in der Freizeit gern. Erzählt einander über die Bücher, die ihr schon gelesen habt, und empfiehlt den Klassenkameraden, diese Bücher zu lesen!

Y<sub>2</sub>: Sehr gern besuchen die Kinder in ihrer Freizeit auch den Zoo. Die Nowgoroder haben leider keinen Zoo, aber sie fahren oft nach Leningrad, um dort den Zoo zu besuchen.

Spielt Theater!

Zeigt das bitte!

„Fährt“ nach Leningrad und „spricht“ dort über die Tiere, die im Zoo leben!

Y<sub>1</sub>: Die Nowgoroder haben viel Interessantes über die Tiere erfahren und können jetzt „Ratet mal!“ spielen. Spielt! Gebraucht dabei die schwache Deklination der Substantive!

Ratet mal, was im Paket ist! Ratet mal, wessen Ohren da im Paket sind! Ratet mal, wem die Frau Futter gibt! Ratet mal, für wen der Mann sorgt! (В пакете для игры «Угадай-ка!» — рисунки животных.)

Y<sub>2</sub>: Nun, ihr wißt schon viel über Tiere! Ihr seid richtige Tierfreunde. Alle Kinder lieben auch die Natur. Wir Menschen sind klug und stark. Man muß für die Tiere und für die Natur sorgen. Vergesst das nicht! Wollen wir jetzt dem Frühling ein Geschenk machen! Erzählt, wie schön diese Jahreszeit ist, was diese Jahreszeit besonderes hat, warum sie so viele Menschen lieben!

Y<sub>1</sub>: Nun, unser Spiel ist zu Ende.

Подводятся итоги «Смотра знаний», объявляется команда-победительница, называются «знатоки» немецкого языка, им вручаются памятные знаки с изображением Доктора Айболита, зверушек или подснежника. Ведущие «Смотра знаний» рассказывают о том, как он прошел, в книжке-раскладушке, красочно иллюстрируют свой рассказ. Это позволяет собирать материал о проведении

данной работы и использовать его в дальнейшем.

В старших классах «Смотры знаний» или «Праздники труда» проходят в иной форме. Как правило, эти уроки обобщающего повторения превращаются в уроки реального общения. Это уроки обмена мнениями, уроки-дискуссии, уроки защиты мнения, уроки-лекции. Они отличаются активным участием всех школьников (и выступающих, и слушающих), их эмоциональным настроем, сложившимся еще на начальном этапе обучения, а также возможностью использовать иностранный язык как средство общения. Наглядно убедиться в этом учащиеся имеют возможность при проведении уроков-встреч. Они систематически проводятся между учениками VII—X классов. Общаясь между собой, ребята видят, что они не только понимают друг друга, но и могут получать информацию на изучаемом иностранном языке. Практикуются своеобразные отчеты учеников, показывающих, как они усвоили изученную тему. Так, например, прошлогодние семиклассники выступили в роли гостей из ГДР (членов FDJ) во время встречи с десятиклассниками. Завязалась живая беседа, «представители» СССР и ГДР рассказали друг другу о своих странах, о достопримечательностях Новгорода.

Учебник для VII класса богат страноведческим материалом, усвоение которого имеет особое значение. В конце учебного года я пригласила преподавателя Новгородского государственного педагогического института, который прочитал лекцию о ГДР в доступной для учащихся форме. Такие лекции расширяют кругозор школьников. У меня возникла мысль создать из числа семиклассников группы лекторов и провести лекцию с активным участием в ней слушающих (вызвать их ответную реакцию). Ребята поддержали меня. Были сформированы группы лекторов, составлена тематика лекций:

1. An der Landkarte der DDR.
2. Kinder- und Jugendorganisationen der DDR.
3. Berlin — Hauptstadt der DDR.
4. Kultur und Presse der DDR.
5. Die Messestadt Leipzig.
6. Dresden — Stadt der Kultur.
7. Große Deutsche.
8. Einiges über die deutsche Sprache.

Каждая группа состояла из восьми учеников (по числу тем). Они хорошо изучили материал по темам, познакомились с упражнениями и текстами учебника, книги для чтения и, подготовив сообщения, выступили с ними перед учащимися VIII—X классов. Сообщения сопровождались иллюстрациями, собранными в книжках-раскладушках. Чтобы обеспечить активное слушание, лекторы-семиклассники предложили учащимся ответить на ряд вопросов, высказать свое мнение о прослушанном, объяснить значение тех или других понятий и т. д. Старшеклассники назвали понравившиеся им сооб-



щения и обосновали свою точку зрения (чем было интересно сообщение, насыщенность его информацией, грамотность, темп речи и т. д.), посоветовали, над чем «лекторам» стоит еще поработать, поблагодарили их. Особого внимания учителя требует организация работы в VIII классе (возможность общения учеников здесь минимальна). Чтобы продолжить развивать навыки устной речи учащихся, очень важно продумать систему работы над темой, организовать речевую практику учащихся. С этой целью еще до работы над темой выделяю для себя важный лексический, грамматический и информационный материал, на котором позднее, после выполнения серии тренировочных упражнений и своеобразных домашних заданий сосредоточиваю внимание учащихся, готовлю их к употреблению данного материала в речи и подвожу к итогово-обобщающему уроку.

Расскажу о таком уроке в VIII классе по теме „Der schönste Beruf“.

1. Учащимся рекомендовалось просмотреть учебник, книгу для чтения и другие пособия, имеющиеся в кабинете, для того чтобы воспользоваться отобранным материалом при обсуждении вопросов (они приведены ниже).

2. Совместно с учениками определена форма урока — обоснование своего мнения.

3. Учащимся предложено объединиться в группы по интересам к той или иной профессии.

4. Продумано оформление доски, музыкальное сопровождение и наглядный материал, оказывающий воспитательное воздействие на учащихся.

5. Определены задачи ведущих: сообщить задание, выслушать мнения разных групп, прокомментировать их, оценить работу каждой группы и отдельных учеников (учитывая содержание высказывания и умение аргументированно обосновать свое мнение).

При оценке использовать карточки трех цветов: красная — «отлично», желтая — «хорошо», зеленая — «удовлетворительно».

Задачи урока: 1. Систематизировать знания учащихся по теме „Der schönste Beruf“.

2. Контролировать умения учащихся логично и убедительно излагать свои мысли, обосновывать свое мнение.

3. Способствовать формированию активной жизненной позиции учащихся.

Приведу фрагмент урока.

П.: Liebe Freunde! Diese Stunde ist für mich als Deutschlehrerin und als Klassenleiterin sehr wichtig, weil wir die Frage „Berufswahl“ nicht nur in den Deutschstunden, sondern auch in Klassenversammlungen, bei Exkursionen in Werke und Betriebe und auch in Elternversammlungen besprochen haben.

Wir haben auch darüber gesprochen, daß viele von euch schon nach der 8. Klasse einen Beruf wählen und an einer Fachschule weiter studieren werden.

Ja, die Zeit vergeht wie im Fluge. Ihr seid schon keine kleinen Kinder mehr, sondern Jugendliche.

Unser Land braucht jetzt eure Hände, euren Fleiß. Heute diskutieren wir in der Stunde zu Fragen, die mit unserem Thema aus dem Lehrbuch „Der schönste Beruf“ verbunden sind.

Ich bitte euch, logisch zu denken und eure Meinungen offen, ehrlich zu äußern. Es ist selbstverständlich, daß jeder von euch seinen eigenen Standpunkt hat. Versucht heute, eure Meinung zu begründen und zu verteidigen.

Unsere Gruppen sehen heute anders aus, weil sie nach Interessen, Wünschen, Berufen organisiert sind.

Diese Gruppe besteht nur aus Jungen, weil sie sich alle für Technik interessieren.

Diese — aus sechs Mädchen, für die der Beruf des Lehrers besonders interessant ist.

Der Wunsch dieser beiden Jungen ist die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Problemen.

Hier sitzt die zukünftige Kindergärtnerin.

Diese drei Schülerinnen sind zukünftige Ärztinnen.

Diese zwei (ведущие:  $Y_1$ ,  $Y_2$ ) haben zwar auch ein Ziel vor Augen, aber heute spielen sie eine andere Rolle, sie werden eure Arbeit einschätzen.

Seid alle aktiv! Ich wünsche euch viel Erfolg! Beginnt!

$Y_1$ : Alle wissen, daß es sehr wichtig ist, den zukünftigen Beruf nach den Interessen zu wählen. Aber man soll auch daran denken, wo unsere Heimatstadt und unser Land junge Hände brauchen.

$Y_2$ : Es ist sehr wichtig, den richtigen Platz im Leben zu finden, um mit Freude und Vergnügen zu arbeiten. Es ist auch wichtig, anderen Menschen mit seiner Arbeit Freude und Nutzen zu bringen.

$Y_1$ : Heute möchten wir die Meinungen unserer Klassenkameraden zu einigen Fragen hören.

(Ведущие предлагают каждой группе высказать свое мнение по всем вопросам. Все ответы оценивались, оценки комментировались, учитывались их содержание, грамотность, соответствие речи уровню данного класса. Отвечающие получали знаки: за отличный ответ — карточку красного, за хороший — желтого, за удовлетворительный — зеленого цвета.)

Приведу заданные вопросы:

1. Also, die erste Frage ist. Was versteht ihr unter dem Wort *Arbeit*?

2. Die zweite Frage ist. Was versteht ihr unter dem Wort *Beruf*?

3. Was heißt *der schönste Beruf*, *der beste Beruf*, *der Traumberuf*?

4. Sind alle Berufe einander gleich? Vergleicht bitte einige miteinander!

5. Was versteht man unter dem Wort *Fachmann*?

6. Wovon und von wem hängt die Berufswahl ab?

7. Welche Wege stehen uns nach der Schule offen?

8. Können unsere Berufsträume immer in Erfüllung gehen? Warum?

9. Ist es in der ganzen Welt so, wie in der Sowjetunion? Verdient jeder Mensch des Planeten Glück?

10. Wir sehen hier ein Plakat, das sehr deutlich den Hauptgedanken unseres Gesprächs wiedergibt. Wollen wir es vorlesen und erklären! Den Menschen mit seiner Arbeit Freude machen — was kann schöner sein?

11. Könnt ihr auch selbst Sprichwörter und Aussagen über Berufe und Arbeit nennen? Bitte!

Es ist wichtig, so zu leben, um einander mit seinem Beruf Freude zu bringen. Begründet die Meinung, daß alle Berufe bei uns wichtig und geehrt sind!



12. Und wo braucht man die Hände und den Enthusiasmus der Jugendlichen?

13. Zum Schluß schlagen wir vor, einige Rätsel zu raten! Denkt nach und sagt, was für Berufe diese Figuren bezeichnen! Sagt, warum wir gerade diese Rätsel vorgeschlagen haben!

Затем ведущие подсчитали карточки каждой группы, объявили группу-победительницу, подвели итоги дискуссии, оценили выбор одноклассниками профессий в соответствии с их чертами характера, склонностями, интересами; выразили надежду на то, что они станут хорошими специалистами. Вот некоторые их высказывания:

Wir meinen, daß Sweta K., Oksana A., Natascha J., Natascha A., Julia S. den richtigen Beruf gewählt haben, weil sie solche Eigenschaften wie Selbstlosigkeit, Zielstrebigkeit, Kinderliebe, Fleiß, Hilfsbereitschaft, Arbeitsamkeit, Ehrlichkeit und Ordnungsliebe besitzen. Sie sind auch prinzipientreu, streng, aber gerecht. Wir zweifeln nicht daran, daß diese Mädchen gute Lehrerinnen werden, und wünschen ihnen viel Erfolg bei der zukünftigen Arbeit!

Приведем высказывания учащихся (их ответы на третий вопрос):

У<sub>3</sub>: Wir zukünftige Ärzte meinen folgendes: jeder Beruf ist schön und interessant. Und wir glauben, daß jeder Mensch für sich selbst den richtigen Beruf wählen muß. Was heißt *richtig*? Das hängt von den Interessen des Menschen, von seinem Wissen, von der Liebe zum Beruf ab. Von den Menschen, die mit ihrer Arbeit Menschen Freude bringen, sagt man, daß sie ihren Platz im Leben gefunden haben. Wir meinen, daß es sehr wichtig ist, seinen Platz im Leben zu finden.

У<sub>4</sub>: In diesem Jahr stehen viele von uns vor einer schweren Wahl: wir müssen uns für einen Beruf entscheiden. Wir — Lena, Natascha und ich möchten sehr gern Ärztinnen werden. Manchmal kommt es vor, daß die Eltern mit der Berufswahl ihres Sohnes oder ihrer Tochter nicht einverstanden sind. Für uns ist es sehr schön, daß unsere Eltern mit unserem Beruf einverstanden sind. Für meine Mutti zum Beispiel ist der Beruf des Arztes ein Traumberuf, weil sie von diesem Beruf von Kindheit an geträumt hat.

У<sub>5</sub>: Also, wir glauben, daß der schönste Beruf — der Beruf des Arztes ist. Wir meinen, daß von der Gesundheit des Menschen vieles in seinem Leben abhängt. Alle wissen natürlich, daß es noch viele Krankheiten gibt, die den Menschen Sorgen machen. Wir möchten gegen diese Krankheiten kämpfen, um alle Menschen uns herum glücklich zu sehen. Um glücklich zu leben, muß man vor allem gesund sein. Dafür werden wir verantwortlich sein.

У<sub>6</sub>: Wir haben den Beruf des Arztes gewählt, weil er sehr nützlich ist. Er ist auch populär, geehrt, aber schwer, weil ein richtiger Arzt Tag und Nacht im Dienst ist.

У<sub>7</sub>: Also, für uns ist der Beruf des Arztes der schönste, weil der Arzt den Menschen hilft, mit seiner Arbeit Freude bringt, von allen gebraucht wird.

У<sub>8</sub>: Wir zukünftigen Lehrer denken, daß man diese Frage so beantworten kann: Jeden Beruf kann man schön, nötig und wichtig nennen. Das hängt doch von dem Menschen ab. Wenn der Mensch seine Arbeit liebt, wenn die Arbeit ihm Freude macht, wenn er mit seiner Arbeit Menschen Freude bringt, wird er immer sagen, daß seine Arbeit, sein Beruf die schönsten sind.

У<sub>9</sub>: Von unserem Beruf hängt auch vieles im

Leben ab. Wir sind mit der Meinung der zukünftigen Lehrer völlig einverstanden: der Beruf eines Arztes ist wirklich schön. Aber den Lehrerberuf nennt man „den Beruf aller Berufe“, weil von diesem Beruf alle anderen Berufe abhängen, weil der Lehrer einen Menschen erzieht und dessen Charakter formt.

У<sub>10</sub>: Wir verstehen, daß es nicht leicht ist, ein kleines Kind zu einem gebildeten und allseitig entwickelten Jugendlichen zu erziehen. Aber wenn der Mensch den Beruf nach seinen Interessen wählt, wird er immer glücklich. Vorbild ist für uns unsere Deutschlehrerin. Sie hat immer viele Kinder um sich, hilft ihnen, erzieht sie zu richtigen Menschen und arbeitet natürlich sehr viel.

У<sub>11</sub>: Also, der Beruf eines Lehrers ist nützlich, verantwortungsvoll, ist schön. Wir wissen, um Lehrerin zu werden, muß man sehr fleißig, wißbegierig, hartnäckig, hilfsbereit, allseitig entwickelt, gut erzogen, höflich, streng, aber immer gerecht sein. Wir denken, daß ein Lehrer solche Charaktereigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Arbeitsamkeit, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Zielstrebigkeit, Liebe zu Kindern, Treue und noch viele andere haben muß.

Wir glauben, daß unser schöner Traum auch in Erfüllung gehen wird.

У<sub>12</sub>: Ich bin aus der Gruppe, die sich für Technik interessiert. Mir hat es sehr gefallen, wie meine Schulkameraden ihre Lieblingsberufe verteidigten. Sie alle haben recht. Ich meine, daß ich auch recht habe, weil für mich der Beruf eines Fahrers sehr schön ist, weil er für mich mein Traumberuf ist. Vorbilder sind für mich mein Vater und mein Onkel. Im Sommer nimmt mich mein Onkel mit auf die Fahrt. Das ist die schönste Zeit für mich! Ich begreife, daß der Beruf des Fahrers nicht leicht ist, weil man manchmal den ganzen Tag und die ganze Nacht fahren muß. Aber das ist nicht nur schwer, sondern auch schön, kann ich euch sagen!

У<sub>13</sub>: Zum Schluß möchte ich noch diese Meinung äußern: auf der Welt leben viele Menschen, auf der Welt gibt es auch viele Berufe. Für jeden ist es sehr wichtig, seinen Beruf zu wählen, um nützlich zu sein, um anderen Menschen Freude zu machen. Dann kann nicht nur er, sondern auch die anderen können sagen, daß sein Beruf „der schönste“ ist.

Суть, содержание и значение указанных форм уроков состоит в том, что они обеспечивают постоянную активность учащихся, их самостоятельную работу с учебником, связанную с поиском конкретного материала для решения задач, всегда требующих умения осмысливать, обобщать, высказывать мнения, делать выводы, осуществлять самоконтроль, что обеспечивает прочное усвоение программного материала и, безусловно, способствует формированию мировоззрения, активной жизненной позиции, а в общем и целом учит трудиться, что и требует от учителя реформа школы.

**Г. И. МАЛЫШЕВА,**  
школа № 28, Новгород



# ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Экологическое воспитание является составной частью коммунистического воспитания школьников. Его можно проводить на основе межпредметного подхода, т. е. усилиями всего педагогического коллектива школы. Учителя иностранных языков также могут принять участие в решении этой важной задачи.

Тема «Охрана природы» включена в программу по иностранным языкам, в раздел «Примерная тематика для чтения» (VIII—X классы). Однако в настоящее время возникает необходимость в речевом общении по теме, причем не только на старшем этапе. Вопросы борьбы за мир и охраны окружающей среды взаимосвязаны и очень актуальны.

Возможность включения элементов экологического образования и воспитания в учебный процесс по английскому языку появляется у педагога уже в IV классе. Так, ознакомив школьников со структурами *This is a pen* и *The boxes are red*, учитель может принести картинку с изображением Красной книги, знакомой учащимся со II класса из уроков природоведения, назвать ее по-английски (*This is the Red Book*) и рассказать об ее страницах путем подстановки слов *page, green, white, yellow, red, grey* в знакомую уже структуру (*The pages of the Red Book are green* и т. п.). Немного позже, начиная с урока 81, когда школьники знакомятся с глаголом *to have*, учитель предлагает им употребить в речи эту же лексику в структуре *"The Red Book of the USSR" has red (white) pages.*

Ознакомлению со словами *to like* (урок 97) и *spring* (урок 111) может предшествовать работа над стихотворением, в котором звучит своеобразный гимн природе:

I like the sun,  
I like the spring,  
I like the birds  
That twitter and sing.

К этому времени школьники уже знают слова *flower* (урок 6), *tree* (урок 10), *apple* (урок 27), *park* и *garden* (урок 29), *apple-tree* (урок 66), поэтому тренировка в употреблении в речи структуры *I like flowers* проводится в основном в опоре на данные лексические единицы. Это дает возможность ребятам высказать свое отношение к природе (пока в элементарной форме).

В V классе учитель может обратить внимание школьников на их обязанности перед природой в целом. После введения слова *duty* (урок 86) можно обсудить обязанности ребят по охране природы: *What are your duties towards nature?*

My duties towards nature are		to water flowers (trees). to take care of forests (parks, rivers, fields).
---------------------------------	--	---

Чтобы воспитать у детей бережное отношение к природе, в частности к фруктовым деревьям, желательно более обстоятельно обсудить поведение девочки в тексте *"Betty Bunter"* (упр. 32, с. 201—202 в учебнике английского языка для V класса) и обратить особое внимание на такие строчки из текста: *"Now I shall have no apples"*. Мы советуем поговорить с ребятами о том, почему не будет яблок на яблоне и (предварительно объяснив значение слова *damage*) подвести их к такому выводу:

We mustn't damage trees.

We mustn't damage fruit trees. They give us fruit.

Подобную воспитательную беседу можно провести с учащимися и в VI классе на базе текста учебника *"A Letter from a Pioneer Camp"* (с. 11—12). В тексте есть предложение: *"We look after the garden and water the flowers"*. Учитель может побеседовать с ребятами об экологически правильном и неправильном поведении с помощью соответствующей зрительной наглядности и опор типа:

What are your duties towards nature?

I must take care of trees (flowers, forests, parks, rivers, etc.).

Беседа заканчивается таким выводом: *"We/I must take care of nature"*.

Беседуя с шестиклассниками по теме «Проведение свободного времени за городом», можно предложить им ответить на вопросы: *Ask your friend if he/she*

*feeds birds in winter.*

*picked rare flowers in the forest*

*made a fire in the forest* И т. п.

Работая в VI классе с текстом *"Olympic Games"* (упр. 57, с. 158—159), учитель может спросить:

*"Do you know animals that are emblems of the 22nd Olympic Games of 1980?"*

*the Winter Olympic Games of 1984?"*

*the World Wildlife Fund (WWF)?"*

(Answers: bear, wolf, panda.)

В VII классе и последующих классах, когда лексический запас учащихся становится богаче, они могут делать логически обоснованные выводы о том, почему люди должны бережно относиться к лесу: не разводить костров, не ломать деревьев, не уничтожать растений, животных и насекомых. Например:

<sup>1</sup> WWF — Всемирный фонд охраны дикой природы, основанный в 1963 г.



I mustn't make a fire in the forest.  
I mustn't damage trees. The trees of the forest help me to breathe. They clean the air. They give us paper. They provide a home for birds and animals.  
I mustn't kill birds. They kill pests. И т. д.

Практически при работе над любой программной темой можно провести беседу об охране окружающей среды. Например, текст из учебника английского языка для VII класса "Moscow, the Capital of Our Motherland" (упр. 27, с. 47—48) можно дополнить так:

The people of the Soviet Union are proud of their capital and take care of it. Every spring up to 200,000 trees and shrubs are planted. There are many parks and gardens in Moscow. Muscovites have never known what smog is. The city air is clean. The forests around Moscow are taken great care of and are flourishing.

Эту информацию учитель использует в учебном процессе как текст для аудирования. Большое оживление в урок вносят загадки о природе, животном мире. Приводим примеры загадок.

A large brown animal that lives in the forest and likes honey.  
We like this bird and call it the bird of peace.  
This wild animal is like a dog.  
This animal lives with us and likes to catch mice.  
(Answers: bear, dove, wolf, cat.)

Таковы некоторые приемы работы по осуществлению экологического образования и воспитания непосредственно на уроках английского языка в IV—VII классах.

О. Д. ХОЛОДИНА,  
Херсон

## ГАЛИНА ИВАНОВНА МАЛЫШЕВА



«Народный учитель — ваятель духовного мира юной личности, доверенное лицо общества, которому оно вверяет самое дорогое, самое ценное — детей, свою надежду, свое будущее. Эта благороднейшая и труднейшая профессия требует от человека, посвятившего ей жизнь, постоянного творчества, неустанной работы мысли, огромной душевной щедрости, любви к детям, безграничной верности делу»<sup>1</sup>.  
Качества, присущие Галине Ивановне Малышевой, учительнице немецкого языка средней школы № 28 Новгорода, в полной мере отвечают этим требованиям. Своим беззаветным трудом она оправдывает высокое звание учителя советской школы. Ее опыт — бесценный вклад в дело обучения и воспитания учащихся, формирования их коммунистического мировоззрения, гражданской зрелости. Галине Ивановне свойственны глубокое понимание долга, любовь к детям, знание своего предмета, эрудированность в вопросах педагогики, психологии и постоянный поиск путей активизации познавательной деятельности учащихся, максимально мобилизующих и развивающих их творческие способности. Дать учащимся знания, сформировать предусмотренные программой умения и навыки — не единственная ее забота. Главным она по праву считает привитие каждому ученику умения трудиться в полную меру сил и возможностей, осмысление значения такого труда, оценку и самооценку его по конечным результатам. Учиться — значит думать, ос-

<sup>1</sup> О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. М., 1984, с. 56.



мысливать, рассуждать, искать новые решения поставленных задач. В этом мнении Галина Ивановна и ее ученики едины. С первого урока в IV классе она настойчиво учит детей быть внимательными, уметь быстро сосредоточиться, не слушать, а вслушиваться в речь учителя, диктора, товарищей, не читать, а вчитываться, понять задание, выполнить его в точном соответствии с установкой. И добивается этого, разъясняя, что значит такое умение для них, для каждого человека в жизни.

Ни один ученик не выпадает из поля зрения учительницы в течение всего урока. «Глаза в глаза» (учителя, собеседника) — постоянное неукоснительное требование и на начальном, и на старшем этапах обучения. В итоге оно становится привычкой.

Галина Ивановна живет жизнью учащихся, как бы учится вместе с ними: радуется успеху, огорчается неудаче. Она собеседник при обсуждении того или иного вопроса, партнер в игре, она вовремя умеет передать инициативу в руки учащихся, если нужно, незаметно включиться в беседу и снова стать «наблюдателем».

Учительница имеет четкий план действий (своих, учащихся), рассчитанный на получение конечного результата за строго определенное время. Он направлен прежде всего на овладение учениками умением работать согласно памяткам-инструкциям, разработанным авторами УМК, на умение оценивать результат труда (своего, товарищей), руководствуясь программными требованиями, нормами оценки, другими не менее важными критериями: оценкой содержательной стороны речи (значением высказанной мысли, обоснованностью, доказательностью, выводом, личным мнением и аргументацией его). При оценке устных высказываний обращается внимание на грамотность и культуру речи, на соответствие ее заданным параметрам — объему, сложности употребляемых лексико-грамматических конструкций, указанию учителя «ты можешь не менее ..., более ...», рассчитанному на максимальную отдачу в зависимости от уровня обученности и индивидуальных особенностей учащихся.

Большую помощь в этом оказывают разработанные Галиной Ивановной, изготовленные с помощью ребят таблицы для контроля, самоконтроля и взаимоконтроля. В них отражено то, чем должны овладеть учащиеся за определенный цикл уроков: лексика, грамматический материал, умения и навыки. Лексика представлена иллюстративным материалом, дается в словосочетаниях, содержится в приводимых пословицах и поговорках, включается в другие виды опор. Усвоенные учениками умения и навыки перечисляются в рубрике «Что я уже могу».

Галина Ивановна исключительное значение придает работе учащихся в группах, которую она вводит с начала второй четверти в IV классе и продолжает во всех классах.

Эта форма организации обучения обеспечивает активную самостоятельную работу учеников как на уроке, так и вне его, в том числе и дома. Особое внимание учительница уделяет развитию творческой инициативы школьников: предлагает, например, одно и то же задание выполнить по-разному, придумать свой вариант предъявления информации; проводит ролевые игры; дает задание составить несколько ситуаций по теме и рекомендовать инсценировать их другим группам, оценить их умение. Группами учащиеся готовятся к обобщающе-повторительным урокам, смотрам и конкурсам знаний, к проведению тематического контроля, к урокам, проходящим в форме «защиты мнения», конференции, диспута.

Г. И. Малышева умело направляет работу руководителей групп, называя их «молодыми учителями», «консультантами», заботится о том, чтобы каждый из них пользовался заслуженным авторитетом своих товарищей, был тактичен, вежлив, настойчив, инициативен. При этом не навязывает своего мнения, не дает готовых рецептов, не спешит с подсказкой, а предлагает подумать, посоветоваться с группой, обсудить предложения. Не забывает подчеркнуть успехи, которых добиваются члены группы, что благоприятно влияет на микроклимат в каждом маленьком коллективе, стимулирует активность учащихся. Учительница хорошо изучила психологию своих учеников, знает их семьи, взаимоотношения родителей, роль сына или дочери в семье. И с учетом этого обучает и воспитывает их. Для нее нет урока вообще. Каждый по-своему оригинален, интересен. Ребята всегда увлечены новизной, актуальностью обсуждаемых вопросов и проблем. Галина Ивановна умеет подчеркнуть смысловую значимость изучаемого, важность выполняемой работы в данное время, для будущего, для самовоспитания, формирования характера.

Учительница и ее ученики нетерпимы к фальши, к несоответствию высказываний реальной действительности.

Для развития воображения школьникам предлагается создавать ситуации. Они могут пофантазировать, но опять-таки в рамках реальной действительности, с учетом соблюдения норм поведения, в соответствии с моралью и нравственностью человека социалистического общества. Учащимся VII классов, например, дается задание подготовиться к «путешествию» в какую-либо страну и совершить его, определить, с какой целью они едут туда, разработать «правила поведения за рубежом», обсудить, не были ли они нарушены, установить, кому над чем (какими качествами) следует работать, что для этого надо делать. Они должны предусмотреть, какие вопросы могут быть заданы «туристам» из СССР и быть готовыми на них ответить (доказательно, аргументированно, с достоинством).

Если в ходе подготовки к такому «путе-



шествию» выясняется, что не все члены группы владеют нужным объемом знаний, принимаются меры, чтобы их пополнить. Такие же требования (и им подобные, соответственно обсуждаемому вопросу) предъявляются, как правило, и при оценке информации, сообщаемой группой, на уроке — непосредственно при обсуждении (не учителем, а учащимися других групп). Задача учителя — согласиться или не согласиться с ними, если нужно, уточнить или дополнить и учесть при выполнении следующего задания, определить содержание очередной ситуации, которая будет обсуждена на следующем итогово-обобщающем уроке после завершения работы над соответствующим материалом.

«Новгород, — говорит Галина Ивановна, — город туризма. Познакомиться с ним приезжают ежегодно тысячи туристов из-за рубежа. Встречи с ними и разговор реальные. Подготовьтесь к новой беседе. Тема ее — «Встреча с туристами». Ребятам предстоит ответить на новые вопросы: как представить свой город, что показать, о чем рассказать, как себя вести и т. д. «Вам необходимо продумать многое, но очень важно помнить, что каждый из вас — патриот своей Родины, что Новгород — ее частица. Не забывать, что все советские люди — интернационалисты».

Г. И. Малышева имеет большой опыт организации и проведения подобных бесед. Они строятся по определенной системе в каждом классе, формы их многообразны, и ведутся они на «уроках первого успеха» в IV классе, на уроках-практикумах, в том числе и при организации экскурсии, на уроках защиты мнения, уроках-диспутах, уроках-лекциях. Но решаемая задача общая: развивать и совершенствовать умения и навыки, обеспечить систематическую самостоятельную работу каждого ученика, формировать мировоззрение, гражданскую позицию, воспитывать патриотические и интернациональные чувства, развивать интеллект школьников.

Групповая работа создает условия для развития коллективной творческой мысли, учит ответственности не только за себя, но и за каждого члена группы, сопереживанию за целый коллектив.

Доказательством того, что эти задачи решаются успешно, служит творческий отчет Г. И. Малышевой как учителя-методиста, организованный кабинетом Иностранного языка ИУУ.

Галина Ивановна — неутомимая труженица. Трудится она вместе со своими учениками не только в ходе овладения ими немецким языком. Один из лучших кабинетов иностранного языка в области создан их совместными усилиями, к его оформлению были привлечены и родители. В кабинете есть все: полные наборы иллюстративного материала для всех классов и каждого урока. Большинство из них разработа-

ны учительницей. Это книжки-раскладушки, опорные таблицы, таблицы для контроля, самоконтроля, взаимоконтроля, о которых говорилось выше, магнитофонные записи, разнообразный раздаточный материал и многое другое. Съемные (сменные) стенды — не просто украшение кабинета. Они эстетичны, над помещаемым на них материалом постоянно работают ученики.

В каждом классе свой актив кабинета. Он отвечает за создание, хранение наглядных пособий, за оборудование уроков немецкого языка, за подготовку материалов к смотрам и конкурсам знаний, тематическим вечерам и утренникам.

Во внеурочное время в кабинете всегда можно застать учеников разных классов. Для них кабинет — любимое место для интересных и полезных занятий. Здесь разрабатываются сценарии заданий, предлагаемых на конкурсах, участники групп готовятся к урокам, оказывается помощь ученикам, которые в ней нуждаются, школьники вместе с учительницей, а иногда и без нее изготавливают наглядные пособия, занимаются и другой работой.

Под руководством Галины Ивановны ребята создали в школе зал боевой и трудовой славы. Есть группа учащихся, которая проводит экскурсии в зале на русском и немецком языках.

Многие учителя иностранного языка школ области учатся у Г. И. Малышевой. Она щедро делится своим опытом не только с ними, но и показывает свое педагогическое мастерство руководителям школ — директорам и завучам, заведующим районными и городскими методическими кабинетами, инспекторам районных и городских отделов народного образования. Галина Ивановна дает открытые уроки для участников областных научно-практических конференций, проводимых кабинетом иностранных языков, приглашает их на внеклассные мероприятия. Нередко на них присутствуют методисты, заведующие кабинетами ИУУ других областей и республик. О работе учительницы хорошо знают руководители РМО, ГМО, ШМО области, через которые распространяется ее опыт не только среди учителей немецкого, но и английского, французского языков. Галина Ивановна — руководитель РМО Октябрьского района Новгорода, она постоянно выступает на семинарах перед активом учителей, на областных педагогических чтениях, как классный руководитель делится своим опытом на учительских городских совещаниях, читает лекции на курсах повышения квалификации, учит студентов. Она член областной аттестационной комиссии. Г. И. Малышева с честью оправдывает звание учителя-методиста и заслуженного учителя школ РСФСР.

**Ю. А. КАЛИНЕЦКАЯ,**  
методист кабинета иностранных  
языков Новгородского  
областного ИУУ



# Вопросы подготовки учителя

● ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИУУ ●

## РАБОТА КАБИНЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ИУУ ПО ИЗУЧЕНИЮ И РАСПРОСТРАНЕНИЮ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Реформа общеобразовательной и профессиональной школы поставила перед учителями иностранных языков важную задачу — повышение качества учебно-воспитательного процесса. Решение этой проблемы в значительной степени зависит от личности учителя — его профессиональной компетенции, исполнительской дисциплины, высокой требовательности к себе, идейной убежденности, гражданской позиции, общей культуры и интеллекта. В настоящее время чрезвычайно остро стоит вопрос о методическом мастерстве учителя. Качество обучения школьников иностранному языку во многом зависит от умения учителя методически грамотно планировать учебно-воспитательный процесс, творчески использовать возможности новых учебно-методических комплектов, находить резервы для повышения результативности урока.

Методисты кабинета иностранных языков МГИУУ, оказывая помощь школе, учитывают все эти требования, предъявляемые в настоящее время учителю.

В данной статье мы хотим рассказать о работе кабинета по изучению, обобщению и распространению передового опыта учи-

телей иностранного языка, реализующих требования реформы в учебно-воспитательном процессе.

В своей работе методисты кабинета прежде всего опираются на мастерство творчески работающих учителей. Лучшие учителя Москвы уже сегодня максимально используют имеющиеся резервы в учебно-воспитательном процессе и добиваются довольно высокого уровня обученности и воспитанности учащихся. Так, например, учительница английского языка школы № 46 Муза Николаевна Воробьева справедливо считает, что неперенным условием, обеспечивающим в дальнейшем эффективность учебно-воспитательного процесса по предмету, является предварительное знакомство учителя с будущими четвероклассниками. Знание и учет их возрастных и психологических особенностей, уровня развития, понимание личности каждого школьника в дальнейшем помогают ей правильно планировать учебно-воспитательный процесс, учитывать уровень сформированности у школьников общеучебных навыков и умений. Поэтому она часто посещает уроки в начальных классах, беседует с учителями, наблюдает и изучает психологию своих будущих учеников.

Деление четвертого класса на группы дает учителю возможность усилить работу по активизации речемыслительной деятельности школьников за счет оптимального сочетания фронтальной, парной, групповой и индивидуальной форм работы, широкого использования на уроке технических средств обучения (кодоскопа), лингафонного практикума.

Все это обеспечивает высокий уровень обученности учащихся. Органическое соединение урока, факультативных занятий и внеклассной работы способствует развитию у учащихся М. Н. Воробьевой навыков самостоятельной работы, а это, в свою очередь, дает им возможность почувствовать удовлетворение от трудовых усилий. Щедро делится своим опытом работы Му-



за Николаевна. Ее открытые уроки, лекции-консультации в МГИУУ по актуальным проблемам методики помогают многим учителям разобраться в наиболее трудных вопросах организации учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам на современном этапе.

Одной из важных форм распространения передового опыта мастеров педагогического труда являются лекции-консультации в институте усовершенствования. Творчески работающие учителя И. Е. Белова, Н. А. Буртаева, В. В. Лапина, Б. А. Вербо-вский, Н. Л. Лосева делятся своим опытом работы по новым учебно-методическим комплектам, рассказывают о своих методических находках.

На лекциях-консультациях показываются приемы решения той или иной методической задачи, рассматриваются, например, вопросы обучения учащихся умениям обобщать, делать выводы, доказывать свою точку зрения, а также обсуждаются вопросы проведения урока-диспута, урока-дискуссии, урока-консультации и т. д.

Методисты кабинета иностранных языков МГИУУ стремятся найти передовой опыт учителей, осмыслить его, поддержать и оперативно внедрить в школах.

Большую работу проводят методисты по изучению и обобщению личного опыта учителей, реализующих требования реформы школы. Для этой цели проводятся анализ содержания новых УМК, разработка индивидуальных заданий для учащихся и раздаточного материала, планирование фрагментов урока, внеклассных мероприятий. Учителя, в свою очередь, учатся анализировать и систематизировать свой опыт, выделять в нем элементы нового, определять эффективность работы.

Кроме того, методисты готовят учителей к восприятию передового педагогического опыта, пониманию его сути.

Рассматривая открытые уроки как одну из важных форм изучения и распространения передового педагогического опыта, мы практикуем следующую систему работы в курсовой подготовке учителей:

1. Проведение открытых уроков лучших учителей города с последующим самоанализом их. Это помогает слушателям понять и оценить выбор форм, приемов и методов, средств обучения, результативность работы учителя.

2. Методисты кабинета помогают слушателям в подготовке к открытым урокам по отдельным проблемам. Учителя-коллеги, посещающие эти уроки, анализируют их по специально разработанным программам наблюдений, отражающим психологические, педагогические и методические аспекты урока, образец такой программы был опубликован в журнале (см.: Иностр. языки в школе, 1985, № 4, с. 10).

3. Слушатели курсов самостоятельно разрабатывают планы-конспекты открытых зачетных уроков, посещают уроки своих

коллег с их последующим обсуждением на практических занятиях. Все это позволяет увидеть положительный опыт, который внедряется уже сегодня. В процессе такой творческой работы формируется педагогический опыт прежде всего среди слушателей курсов. Учителя имеют возможность увидеть результативность такой целенаправленной организации практических занятий.

В 1984/85 учебном году в группах учителей французского языка годичных курсов особое внимание было уделено вопросу усиления коммуникативной направленности обучения. Анализ открытых зачетных уроков слушателей показал, что учителя строят учебно-воспитательный процесс в соответствии с требованиями нормативных документов, стремятся придать характер естественного общения упражнениям по автоматизации языкового материала, дать возможность учащимся высказать свои собственные мысли, стараются, чтобы начало уроков в 4-х классах носило характер естественного общения.

Приводим пример организации одной из бесед учителя с учащимися.

М: Quel temps fait-il?

Е<sub>1</sub>: Il fait beau temps.

М: André, aimes-tu le temps pareil?

Е<sub>1</sub>: Oui, bien sûr. Je joue aux boules de neige ou je patine. Je fais du ski avec mes camarades.

М: Et toi, Nicolas, aimes-tu l'hiver?

Е<sub>2</sub>: Mais non. En hiver il fait froid. Je ne me promène pas. J'aime l'été.

Такое начало урока создает условия для участия школьников в непринужденной беседе, снимает психологический барьер. Учителя французского языка широко используют задания типа:

1. Qu'est-ce qui est plus utile: un repos passif ou un repos actif? Justifiez votre réponse. Utilisez les expressions: je pense que ..., je suis sûr(e) que ..., je ne suis pas d'accord avec ..., quant à moi ...

2. Prouvez que Moscou devient de plus en plus belle.

3. Prouvez que la Place Rouge est le lieu le plus aimé des Moscovites et des hôtes de Moscou.

4. Prouvez que la jeunesse soviétique a le droit à l'enseignement.

5. Prouvez que la jeunesse soviétique peut recevoir une profession selon ses capacités.

6. «Tout ce qu'il y a de meilleur doit appartenir aux enfants». Prouvez que ces paroles de Lénine sont devenues une loi pour nous.

7. Comment comprenez-vous l'idée: «Le travail est un droit et un devoir pour les citoyens soviétiques»?

8. Quels articles de presse vous avez lus les derniers temps qui glorifient le travail de la jeunesse soviétique? И т. д.

Создание на уроках речевых ситуаций в значительной степени расширяет возможно-



сти практической направленности обучения французскому языку.

Приводим некоторые из ситуаций для учащихся VII классов, предложенные слушателями курсов на зачетных уроках:

1. Ton ami qui habite une autre ville demande si tu aimes ta ville. Réponds à sa question.

2. Vous avez visité un lycée français.

Les élèves qui apprennent le russe s'intéressent à Moscou. Qu'est-ce que vous pouvez leur dire de notre capitale?

3. Les lycéens français sont venus dans notre école. Ils s'intéressent à l'histoire de la Grande Guerre nationale.

Qu'est-ce que vous conseillez de montrer aux écoliers français?

Пример ответа ученика на последнее задание:

Je vous propose de voyager aux environs de Moscou. Près de Moscou, il y a beaucoup d'endroits liés à la Grande Guerre nationale. Les fascistes se sont approchés de Moscou. Il y a eu une grande bataille près de Moscou.

Je vous propose d'aller en train à Doubossé-kovo. Ici les 28 soldats de Panfilov ont lutté contre les fascistes. Et à Pétrichtchévo se trouve le musée de Zoia Kosmodémianskaïa. Elle est une héroïne de l'U.R.S.S. A Moscou on peut visiter l'école qui porte son nom, et celui de son frère.

Необходимо отметить также стремление учителей французского языка активизировать работу учащихся по домашнему чтению. В V—VII классах практикуется регулярное самостоятельное домашнее чтение с последующим обсуждением текстов непосредственно в ходе урока, привлечением содержащейся в них информации для организации говорения по ситуациям. На заключительных уроках по теме учителя используют раздаточный материал, обеспечивающий участие всех учащихся в обсуждении прочитанных текстов в классе и дома. Так, например, учительница французского языка школы № 733 Калининского района Москвы Н. А. Хомякова широко применяет учебные карточки. Приводим пример такой работы в VIII классе на уроке по теме «La France combattante».

#### Carte n°1

«Je voudrais vivre, mais je n'ai pas peur de mourir parce que j'ai fait tout ce que je pouvais.

Papa, sache que je fais de mon mieux pour suivre ton chemin.»

#### Devoir 1

1. A qui appartiennent ces phrases?

2. D'où sont tirées ces phrases?

#### Devoir 2

Qu'est-ce que vous savez du héros qui a écrit ces phrases?

#### Carte n°2

«Je l'appelle philosophe. Pendant que je dors, il travaille. Il répare mon avion. Bientôt

nous remporterons la victoire et alors je te le présenterai.»

#### Devoir 1

1. Par qui est écrite ces phrases?

2. De qui on parle dans cette lettre?

#### Devoir 2

Tu dois accompagner les élèves de Léninegrad au cimetière Védenskoïé pour leur montrer les tombeaux des aviateurs de l'escadrille de «Normandie-Niémen». Que diras-tu aux élèves de Léninegrad?

#### Carte n° 3

«Que mes amis sachent que je suis resté fidèle à l'idéal de toute ma vie, que mes compatriotes sachent que je vais mourir pour que vive la France.»

#### Devoir

1. Qui a écrit cette phrase?

2. Comment luttait-il contre le fascisme?

#### Carte n° 4

Pendant la manifestation antifasciste des travailleurs contre la guerre en Algérie un jeune français a été tué.

#### Devoir 1

1. Qui était ce garçon?

2. Pourquoi est-il enterré au cimetière Père-Lachaise avec les héros de la Résistance?

#### Devoir 2

Le 8 février vous avez assisté à une réunion en 5<sup>e</sup> B. Qu'est-ce que vous avez dit aux pionniers du Jour du jeune antifasciste?

Методисты кабинета МГИУУ помогают также школьным методическим объединениям (ШМО) в совершенствовании учебно-воспитательного процесса, давая им рекомендации по планированию уроков, проводя индивидуальную работу с руководителями ШМО по вопросам изучения передового опыта. Благодаря этому их деятельность заметно активизировалась. Так, методическое объединение учителей иностранных языков школы № 370 Куйбышевского района уделяет большое внимание совершенствованию научно-теоретического и методического мастерства учителя. Руководитель этого методического объединения Н. А. Лучина сочетает теоретические занятия с практическими.

Так, например, проведение заседания на тему «Организация самостоятельной внеурочной работы» в кабинете иностранного языка предполагает подготовку к смотру кабинетов, создание дидактических и раздаточных материалов в помощь учащимся по новым темам, внесенным в усовершенствованные программы, а также изучение нормативных документов и имеющихся публикаций по данному вопросу.

Проблема «Коммуникативная направленность кружковых и факультативных занятий, значение ролевых игр в их организации» рассматривается в связи с обменом опытом по проведению диспутов,



конференций, ролевых игр, подготовкой и проведением открытых уроков.

В работе этого методобъединения используются следующие формы обобщения и распространения педагогического опыта: сообщение учителей об опыте своей работы по проблеме, обмен опытом (круглый стол),

целенаправленное взаимопосещение уроков, открытые уроки, кружковые и факультативные занятия, смотр кабинетов, методические выставки и т. д.

Работа по повышению уровня профессионального мастерства учителей четко фиксируется по следующей схеме:

Фамилия, имя, отчество	Педстаж, в каких классах работает	Учеба в ИУУ				Политучеба		Тема для самообразования	Тема открытого урока	Изучение или обобщение опыта	Взаимопосещение уроков
		го-дич-ные курсы	очно/заочные курсы	проб-лемные или целевые	лекции-кон-сультации	УМЛ	семинар в шко-лах				

В 1984/85 учебном году учителя методобъединения этой школы усилили внимание к проблеме коммуникативной направленности обучения иностранным языкам. Опираясь на знания о психологических закономерностях развития личности школьников, учителя стремятся развить в себе умение педагогического общения. Ведь задача учителя — обучить учащихся специальным навыкам и умениям через правильно организованное общение в классе. Учителя добились хорошего уровня обученности школьников французскому языку. А это свидетельствует об их высоком профессиональном мастерстве.

Кропотливо работая по обучению учащихся практическому владению французским языком, Н. А. Лучина и Н. Г. Королева широко используют учебные ситуации, ролевые игры. Анализ открытых уроков учителей данного методобъединения показал, что правильное использование в обучении ситуаций и ролевых игр ориентирует учащихся на коммуникацию, стимулирует потребность в высказывании на французском языке, учит речевому этикету (употреблению вежливых форм, речевых клише, умению быть внимательным к собеседнику, выражать свое согласие, несогласие, удивление, совет, предложение).

Так, Н. Г. Королева уже в IV классе широко использует игровые ситуации, упражнения с элементами соревнования. Учащимся предлагается угадать, что подарили Магье на день рождения. На демонстрационной доске появляются предполагаемые подарки, и школьники с большим интересом расспрашивают ее «подругу».

Игровая ситуация «Знакомство» позволяет учащимся рассказать о себе, о своей семье, своих товарищах. Огромный интерес вызывают у ребят задания типа: Кто быстрее..?, Кто больше..?, Кто лучше..?, Чей рассказ интереснее? И т. д. Соревнование по рядам, своевременное поощрение учителем учащихся стимулируют речевую инициативу, помогают формировать специальные навыки и умения.

Использование при этом различных средств наглядности (тематических картин, открыток, аппликаций, слайдов, диафильмов, предметных композиций и т. д.) позволяет учителю придать таким упражнениям ситуа-

тивный характер, приблизить учебное общение к реальному.

На заключительных уроках по теме используется ролевая игра. Н. А. Лучина считает, что совместная деятельность учителя и учащихся, а также учащихся друг с другом в процессе ролевой игры повышает, прежде всего, уровень мотивации учащихся для изучения французского языка и практического владения им как средством общения. А подготовка учащихся к проведению ролевой игры способствует усилению внимания к самостоятельной работе с книгой, словарем, журналами, газетами. Подбирая дополнительный материал для сообщения новой информации, ученики используют при этом (по рекомендации учителя) библиотечный фонд кабинета, а также знакомятся с доступными для их понимания статьями из газеты «Les nouvelles de Moscou».

Так, например, была организована ролевая игра «Путешествие по Парижу» в VII классе на уроке 38. Класс был поделен на две группы.

I группа — туристы (советские школьники), прибывшие в Париж вместе со своим руководителем (учителем французского языка).

II группа — французские лицеисты, изучающие русский язык.

Гостям были предложены следующие программы путешествий:

1. Париж революционный.
  2. Париж — культурный центр Франции.
  3. Париж — политический центр Франции.
- Участники игры охотно высказывались по предложенным ситуациям.

Удачно подобранный учителем учебно-наглядный материал (план-схема Парижа, фотографии и диапозитивы с видами столицы Франции, грампластинка с песнями Эдит Пиаф, газеты с сообщениями о XXV съезде Французской коммунистической партии, книги и альбомы о Париже, карточки-инструкции с правилами проведения игры) позволил не только создать «французскую атмосферу», но в значительной степени стимулировать общение участников игры.

В процессе игры «туристы» проявляли интерес к рассказам хозяев, задавали вопросы, делились впечатлениями.



Вот некоторые из вопросов, заданных в ходе игры:

— Les délégués soviétiques qui ont pris part au XXV<sup>e</sup> Congrès du Parti communiste français ont-ils visité le musée Lénine, 4, rue Marie-Rose? Et vous, l'avez-vous visité aussi?

— Est-ce qu'il est difficile d'entrer à la Sorbonne? Qui fait ses études à cette Université?

— Sur cette diapositive nous voyons une cathédrale. Que pouvez-vous dire sur ce monument?

— Une grande exposition. La voilà sur cette photo. Qu'est-ce qu'on peut y voir?

— Pourquoi pensez-vous que la Tour Eiffel est le symbole non seulement de Paris, mais aussi celui de la France?

— Est-ce que nous pouvons faire un voyage en bateau-mouche à travers la Seine?

— Combien de ponts traversent ce fleuve à Paris?

— Pouvez-vous dire lequel est le plus long? И т. д.

В речи учащихся использовались такие клише, как bien sûr, d'accord, sans doute, avec plaisir, pas de quoi, est-ce vrai?, n'est-ce pas?

В данной игре особая роль принадлежала учителю. Н. А. Лучина была организатором, ненавязчиво, несколькими репликами направляла беседу в нужное русло, поощряла инициативу учащихся, но главное то, что учительница была партнером в общении. В старших классах учащиеся Н. А. Лучиной широко используют материалы газеты «Les Nouvelles de Moscou» для обсуждения актуальных событий. Большой интерес у них вызывают задания, требующие высказать свою точку зрения, уточнить ту или иную мысль, прокомментировать высказывание великих людей.

На одном из уроков в X классе, посвященном 40-летию Великой Победы, учащимся было предложено следующее задание:

Commentez la phrase de Frédéric Joliot-Curie:

«Il importe que les peuples du monde entier unissent leurs efforts contre la guerre. L'énergie atomique doit être utilisée pour le bien des hommes et non pour leur destruction.»

Приводим ответы некоторых учащихся:

E<sub>1</sub>: Nous sommes en présence d'une situation internationale grave: Le déploiement en Europe de l'Ouest de l'arme nucléaire américaine de première frappe a placé le monde devant une menace réelle de guerre nucléaire. Il n'est pas aujourd'hui de tâche plus importante, que la lutte contre la menace nucléaire.

E<sub>2</sub>: Le problème de l'utilisation de l'énergie atomique a une grande importance. Beaucoup de savants soviétiques, partisans de la paix, ont consacré toute leur vie pour prouver qu'on peut utiliser l'énergie atomique avant tout pour le bien des hommes, pour servir

la cause de la paix. Mais il faut lutter contre ceux qui veulent utiliser l'énergie atomique pour faire la guerre.

E<sub>3</sub>: Le Parti communiste de l'Union Soviétique fait tout son possible pour le bien des hommes. La politique extérieure de l'U.R.S.S. défend les intérêts d'Etat de l'Union Soviétique, du socialisme mondial, soutient les peuples en lutte pour leur libération nationale et le progrès social.

E<sub>4</sub>: De nombreux meetings et manifestations contre la guerre ont lieu en Union Soviétique.

На дом учащиеся получили следующее задание:

La vie est belle. Il n'y a rien de plus beau que la vie.

Evoquez quelques épisodes des films vus ou des livres, des journaux lus où les héros ont sacrifié leur vie pour la paix.

Важное место по изучению и распространению передового педагогического опыта мы отводим школам передового опыта (ШПО), функционирующим сегодня в десяти районах Москвы.

Школы решают следующие задачи:

1. Совершенствование учебно-воспитательного процесса. Развитие творческой инициативы учителей.

2. Привлечение старших учителей и учителей-методистов к организации работы ШПО, проведению творческих семинаров.

3. Обобщение старшими учителями и учителями-методистами своего опыта и опыта работы других учителей района. Распространение передового педагогического опыта в районе.

В настоящее время методисты кабинета иностранных языков МГИУУ обобщают опыт учителей этих школ, с тем чтобы как можно быстрее сделать его доступным для каждого учителя. Методисты МГИУУ стремятся раскрыть его идейную и содержательную сторону, определить его практическую ценность, а также показать учителю, что механическое воспроизведение опыта не дает нужного результата, а будет порождать формализм. Поэтому учитель должен проникнуть в идею опыта, взять рациональное зерно и творчески использовать в своей работе.

Одной из форм распространения педагогического опыта являются выставки в кабинете иностранных языков МГИУУ, на которых представлен материал постоянных и временных экспозиций. Учителя широко используют раскладные планшеты, альбомы, паспорта передового опыта, фоторепортажи с уроков, подробные планы уроков, где четко определены задачи, перечень умений и навыков, формы работы, действия учителя и учащихся, средства обучения. Главное в таких уроках — обоснованность учителем этих действий, ис-



ходя из уровня обученности учащихся и их особенностей, задач урока. Примерные ответы учащихся позволяют представить атмосферу урока, результативность работы учителей.

Опыт, представленный в кабинете, методисты используют на практических занятиях курсов, а также при организации целенаправленной самостоятельной работы слушателей.

**В. В. ПОНОМАРЕВА,**  
зав. кабинетом иностранных  
языков Московского городского  
института усовершенствования  
учителей

---

## ШКОЛА ПЕРЕДОВОГО ОПЫТА

---

Одним из важных направлений совершенствования работы общеобразовательной школы в свете реформы является повышение качества учебно-воспитательного процесса. Ведущая роль в решении этой задачи принадлежит учителю.

В период реализации Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы усилия учителей английского языка московских школ направлены на поиск резервов, творческий подход к использованию содержания материалов УМК для решения главной задачи реформы — повышения качества образования и воспитания молодежи.

Усовершенствованная программа по иностранным языкам и методическое письмо Министерства просвещения РСФСР № 78-М определили и указали пути совершенствования обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе.

Каждому учителю предстояло реализовать эти направления, учитывая особенности различных этапов обучения, возможности отдельных групп учащихся, конкретные условия обучения.

Особую трудность представляла работа по новому УМК в VIII классе. Учителю нужно было решать целый ряд сложных проблем: осваивать новый учебно-методический комплекс; проверять, насколько прочны навыки и умения, заложенные в IV—VII классах, на основе которых нужно проводить последующее обучение на более высоком уровне; решать вопросы коммунистического воспитания и развития школьников. Учителя понимали, что, осваивая последовательно (в течение ряда лет) новую программу и новые УМК, они, не имея пока достаточного опыта, естественно, допускали некоторые просчеты, которые

могли отрицательно проявиться на работе в старших классах. И еще один немаловажный фактор. Практика показывает, что VIII класс — наиболее сложный в возрастном отношении школьный период, когда отмечается наименьшая учебная активность учащихся (в данном случае мы имеем в виду предмет *иностран- ный язык*). В этих условиях особое значение приобретала психолого-педагогическая сторона учебного процесса. Каждому учителю важно было хорошо знать особенности своего ученического коллектива (учебной группы) и учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников, чтобы умело обучать их общению в конкретных ситуациях.

Для оказания помощи учителям в рамках новых требований кабинет иностранных языков Московского городского ИУУ организовал проблемные курсы в нескольких районах города (на базе школ передового педагогического опыта) по теме «Урок иностранного языка в VIII классе в свете требований реформы школы и мастерство учителя». В практике работы курсы получили название «Школа передового опыта».

В данной статье мы хотим рассказать о работе курсов в Бабушкинском районе. Она проводилась на базе пяти опорных школ, и руководили ею общественные районные методисты З. М. Лейвич (английский язык) и Л. Е. Рыбакова (немецкий язык). Главная задача этой деятельности — формирование передового опыта по работе с новым УМК в VIII классе. Предполагалось помочь учителям овладеть методическим аппаратом УМК и показать, как реализовать на практике изменения и уточнения, внесенные в программу по иностранным языкам в соответствии с реформой школы, в частности, как усилить воспитательную, коммуникативную, направленность процесса обучения иностранному языку, способствовать развитию навыков самостоятельной работы школьников в процессе овладения иностранным языком. Практические занятия для слушателей курсов по определенным проблемам готовили наиболее опытные, творчески работающие учителя опорных школ района, прежде всего старшие учителя и учителя-методисты. Однако мы, методисты, хорошо понимали, что успешное решение поставленных задач возможно только в том случае, если мы объединим усилия не только методистов и учителей, но и учащихся. Понимание последними всей серьезности предстоящей работы и активное участие в ней каждого ученика могли обеспечить планируемые нами положительные результаты. Поэтому в ходе решения поставленных задач учителя попытались сделать школьников своими единомышленниками в организации педагогического процесса и обстоятельно ознакомили их с учебными за-



дачами VIII класса и планами по их реализации. Большая роль отводилась самостоятельной работе учащихся. Она требовала от школьников мобилизации имеющегося у них речевого опыта, знаний, навыков и умений, ответственного отношения к учебным заданиям.

Как показала последующая работа, ученики приняли предложенную им программу действий, серьезно и ответственно отнеслись к учебным занятиям, приложили много усилий для достижения требуемых результатов. Этим во многом объясняется и успех учителя в освоении нового УМК. Для координации работы курсов в Бабушкинском районе был создан методический совет, членами которого стали общественные районные методисты по английскому и немецкому языкам (руководители всей работы) и учителя школ передового опыта. Совет определял деятельность курсов на весь учебный период: когда и какие лекции будут прочитаны слушателям, когда будет проводиться тот или иной открытый урок, какова его тема. Не остались без внимания и вопросы внеклассной работы по предмету. Целенаправленная организация внеурочной деятельности помогала реализовывать задачи программы на более высоком уровне; способствовала совершенствованию речевых умений школьников; повышала мотивацию их учебной деятельности.

Занятия проводились один раз в месяц в методический день учителя и состояли из двух частей: теоретической и практической (6—8 учебных часов в день). Теоретическая часть включала наиболее актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам и вопросы психологии. Лекции по этой тематике читали методисты ИУУ и члены методического совета. Вот некоторые вопросы, которые были рассмотрены на теоретических занятиях. Их выбор обоснован задачами школы передового опыта и теми трудностями, с которыми сталкивались учителя в своей практической деятельности:

«Требования к учебно-воспитательному процессу по иностранным языкам в свете Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы»; «Особенности программных требований для VIII класса»;

«Психологические особенности восьмиклассников. Как можно учитывать их в учебно-воспитательном процессе»;

«Использование содержания УМК для VIII класса для усиления воспитательного воздействия на учащихся. Связь учебного материала комплекса с актуальными событиями сегодняшнего дня»;

«Усиление коммуникативной направленности учебного процесса по иностранному языку»;

«Развитие у школьников навыков самостоятельной работы в процессе овладения иностран-

нным языком. Воспитание культуры учебного труда»;

«Урок иностранного языка, его анализ и самоанализ»;

«Преодоление формализма в оценке труда школьников»;

«Психологические основы обучения видам речевой деятельности» и т. д.

Практическая часть включала прежде всего открытые уроки и их обсуждение; сообщения учителей, которые проводили открытые уроки; обмен опытом по данной проблеме, изучение нормативных документов, обсуждение статей из журнала «Иностранные языки в школе».

Приводим план одного из занятий:

1. «Использование содержания УМК для усиления воспитательного воздействия на учащихся. Связь учебного материала с современностью» (сообщение методиста и обмен опытом работы).

2. Открытый урок по теме «Твоя будущая профессия».

3. Сообщение учителя о предшествовавшей уроку работе. Самоанализ проведенного урока.

4. Анализ урока учителями.

5. Обмен опытом работы по данной теме. Таким образом, учителя видели не только отдельный урок, они знакомились с системой работы учителя по теме, с тем, как учитель планировал результат (в умениях школьников), который предстояло достигнуть на данном уроке.

Ниже приводим фрагменты некоторых уроков, которые были показаны учителям курсов.

*Сентябрь — октябрь 1984 г.*

Умение вести беседу и делать сообщения по теме «Твоя будущая профессия» (первая четверть) формировалось на всех занятиях первого цикла. Последнее занятие было показано слушателям курсов. На втором уроке по теме (§ 2) *Римма Михайловна Артемьева* (старший учитель школы № 1139) предложила учащимся такие дополнительные вопросы:

Have you already decided what you will do after you finish eight-year school?

Do you talk about it with your parents and friends?

Do you discuss the problem at home?

Чтобы ответы школьников были более развернутыми и не ограничивались одной-двумя фразами, учительница предложила записанный на доске план в таком виде:

When I was a little boy (girl), I thought of ...  
When I became a schoolboy, I began thinking about...

My father liked my idea of...

...told me a lot about...

I liked to listen to...

...read books about...

...see films where they show...

I have decided (I have not decided yet)... И т. п.



После высказываний учащихся Римма Михайловна спрашивает: "You know there are different kinds of secondary education. What are they?"

Учащиеся отвечают на вопрос, используя текст § 1.

T: Can you explain what a vocational school is?

P<sub>1</sub>: It is a school where pupils can learn a trade.

P<sub>2</sub>: In this kind of schools students learn all the subjects that are taught at secondary school, but at the same time they learn a trade.

T: Can pupils choose their future profession at a vocational school?

P<sub>3</sub>: Yes, they can. Different vocational schools teach different trades. As for me (это выражение было дано учащимся) I have decided to be a driver. I know that vocational school will give the training I need.

T: Do any of you plan to enter a technical secondary school? (Таких учащихся не оказалось в данном классе.) No one I think you will decide later on in the school year.

В § 2 особое внимание было уделено пунктам 4 и 5 упр. 6. По пункту 4 отвечали те ученики, которые не делали сообщений по предыдущим заданиям. Приводим ответы учащихся на вопрос 5 упр. 6 (Why do people say that school-days are the happiest days?)

P<sub>1</sub>: At school we learn many new and interesting things in all the subjects we study.

P<sub>2</sub>: We have good teachers who teach us different subjects. They also teach us to be good people.

P<sub>3</sub>: We take part in school activities, have interesting meetings and parties, go on excursions to museums, work and help to make our school clean and nice.

Учительница задает школьникам вопросы:

Are you taught to do useful things that you need in life?

Can you develop your abilities attending different clubs at school or Pioneer Houses and Palaces during your school years?

Are you taught to be a good friend and to have friends around you?

Do many people take great care of you while you are schoolchildren?

Один из учащихся так ответил на последний вопрос:

"People say that school-days are the happiest days of our lives because we do not think much about our future life. Our parents and our teachers take great care of us and we are happy. Sometimes they think for us. At school we have all we need, we like, we want to have."

T: We, teachers, do our best to teach you well and we hope and believe you will be good workers and good people. Mind! People always must think for themselves, even if they are only 14 or 15.

One of the writers said, "Think wrongly, if you like, but in all cases think for yourself."

(Ученики с помощью учительницы перевели эту фразу.)

На этом же занятии обсуждается пункт 4 упр. 10 (§ 3). (Why is it important for you to get good eight-year education?)

Римма Михайловна задает учащимся вопросы:

Do you agree that good eight-year education helps to learn a trade better?

What else can you say on the question?

Учащиеся ответили примерно так:

P<sub>1</sub>: Good education helps you to become a good worker.

P<sub>2</sub>: When people know a lot about different subjects, they are interesting.

T: Today people of all professions must learn all their lives. Do you think it is easier to do this if you have good school education?

Учащиеся отвечают на этот вопрос.

Римма Михайловна так завершает беседу: "The Party says that it is everybody's patriotic duty to do any work well. Your main work at school is learning. So do it well".

На следующем занятии беседа по теме была продолжена в связи с обсуждением текста "After the Holidays Comes Work" (упр. 15, § 4).

*Ноябрь 1984 г.*

При работе над темой «Героическая история комсомола» (второй цикл) предполагалось наряду с текстами и заданиями учебника использовать и дополнительный материал. (Страна готовилась отметить 40-летие Великой Победы.) Учебный материал данного цикла очень насыщен. Это позволяет глубоко и всесторонне обсудить данную тему. Предлагаемые авторами опоры (словосочетания и выражения) помогают учащимся подготовить содержательные высказывания.

Людмила Александровна Чернышева (учительница английского языка школы № 751) творчески дополнила некоторые задания. Например, по пункту 2 упр. 7 (§ 2) каждому ученику было дано индивидуальное задание: подробно рассказать об одном из мероприятий, проведенных им в пионерском отряде. Те ученики, которые такой работы не проводили, должны были рассказать, как бы они сделали это, если бы получили подобное задание. Учительница поощряла фантазию и воображение ребят. Задание вызвало большой интерес у школьников. Каждое сообщение было внимательно выслушано всем классом. Данное упражнение хорошо соотносилось с упр. 10 (§ 3). В год празднования 40-летия Великой Победы учащиеся заранее получили задание: подобрать материалы и сделать сообщения



о комсомольцах, героически проявивших себя в годы Великой Отечественной войны. Школьники пользовались материалами кабинета английского языка, подбирали литературу в библиотеке (книги, журналы, газеты); смотрели и слушали теле- и радиопередачи; беседовали со старшими.

Две улицы в Бабушкинском районе названы в честь героев-комсомольцев Жени Рудневой и Бориса Галушкина.

Несколько учеников получило задание подобрать материал о Жене Рудневой (она училась в школе № 1139 Бабушкинского района, в годы войны это была школа № 4), поговорить с учительницей, которая знала и помнит Женю.

Другие ребята работали в Музее боевой славы своей школы и познакомились с материалами о Борисе Галушкине. Музей имеет много ценных материалов. Он отмечен грамотой ЦК ВЛКСМ, в конкурсе школьных музеев получил диплом первой степени. Создатель музея — учительница английского языка Г. Л. Мендельсон.

Урок 4 (§ 4) начался вступительным словом Людмилы Александровны:

"Today we'll continue speaking about the heroic history of the Komsomol. At the previous lesson we spoke about heroic deeds (слово написано на доске) of the Komsomol members during the Civil War and the first five-year plans. The country was building Socialism. The Soviet people were living a happy peaceful life. But then came the year of 1941. What event took place in 1941?"

В помощь учащимся даются опоры в виде слов и словосочетаний: fascist Germany, to attack, to stand up, to defend, to go to the front, the YCL members, to be among..., volunteer.

T: Did the young people show mass heroism? Will you give the names of Komsomol members who sacrificed their lives for the Motherland?

Учащиеся назвали имена Н. Гастелло, В. Талалихина, З. Космодемьянской, Т. Фрунзе, В. Волошиной и др.

T: In December we'll mark the anniversary of the battle of Moscow.

You know that in the autumn of 1941 the fascists came close to Moscow and our capital was in great danger. All the country rallied to defend Moscow. In December the fascists were stopped on the outskirts of the capital and this was a major and important victory for the Red Army in the Great Patriotic War. We, Muscovites, must know the heroes of those days, the names of the soldiers and commanders who gave their lives for our city. There were many YCL members among them. Some of you read books and gathered material about them. So I think you can tell us about them.

P: I'd like to tell you about Vera Voloshina. She was one of Zoya's comrades-in-arms. Vera was from Kemerovo. In 1937 she became a student at the Moscow Institute of Physical Culture.

Together with the other students, Vera took part in building fortifications near Moscow.

In October, 1941 Vera joined a partisan detachment and there, near Zavidovo Station, she met Zoya. The girls became friends.

Many years later people learned Vera's story. She was badly wounded and captured by the fascists. They tortured her to death.

Now there is a school and a street named after Vera Voloshina in the town of Kemerovo. She was posthumously awarded the Order of the Patriotic War.

Ученица, которая рассказала о Вере Волошиной, задала своим одноклассникам несколько вопросов:

Have you heard of the name of V. Voloshina before?

Have you read books about her?

Can you add any other facts about her short life?

На уроке 6 в процессе работы с пунктом 6 упр. 25 (§ 6) учащиеся еще раз вернулись к теме героизма комсомольцев в годы Великой Отечественной войны.

В процессе поисковой работы группа учащихся собрала интересный материал и рассказала о нем на уроке.

T: The country remembers all those people who did not come home from the battle-fields. In what way do people keep the memory of heroes of the Great Patriotic War?

P: In Moscow and other towns and cities there are many streets named after the heroes of the Great Patriotic War. In our district one street is named after Zhenya Rudneva. The street is near the cinema "Vimpel". There is a monument to the heroine in the yard of the school there.

Людмила Александровна дополнила эту информацию:

"And the main thing is that the monument was erected in the fifties with the money collected by the pupils of the school where Zhenya Rudneva studied".

Один из членов поисковой группы подготовил сообщение о Жене Рудневой:

"She was a pilot, the chief navigator in the all-women's regiment. It was organized by Marina Raskova, the famous pilot. Zhenya came to the regiment from Moscow University. The night she was to go on her first mission she wrote an application to the regiment's Party organisation. "I want to fight as a Communist. I pledge to destroy the fascist invaders as long as there is breath in my body."

In April 1944 the regiment was fighting near Kerch. Zhenya took part in the fighting. During her 645th mission her plane crashed in flames".

Людмила Александровна добавляет:

"Some years ago a new planet was discovered by the scientists of the observatory in the Crimea. And it was named after Zhenya Rud-



neva, who heroically defended our Motherland in the sky of the Crimea".

Один из учащихся подготовил сообщение о Борисе Галушкине.

На уроке шел разговор и об учителях школы, ветеранах войны, которые продолжают работать в школе и сейчас.

В процессе работы над темой почти все ребята говорили об участии родных, близких в Великой Отечественной войне.

Продолжая разговор об орденах комсомола, учительница снова постаралась связать прошлое с настоящим, рассказать о том, что и в мирной жизни есть место подвигу:

"The young people display heroism not only during war, but also in times of peace. They work heroically in industry, on collective farms, at shock construction sites to make our country richer and stronger".

Примером героизма в мирное время явился поступок Анатолия Мерзлова. Текст о нем учащиеся читали дома. На уроке им показали фотографию Анатолия.

В процессе беседы учащиеся узнали имена других молодых людей, совершивших подвиги в мирное время. Это Михаил Мороз, Надежда Курченко.

Работая над данной темой, каждый ученик подготовил собственное сообщение на основе фактов, сведений, которые он подобрал самостоятельно.

В целом школа передового опыта получила положительный отзыв у педагогов района.

Более глубокое изучение вопросов методики обучения иностранным языкам и психологии обучения различным видам речевой деятельности, а также возрастной психологии способствовало вместе с практическими занятиями повышению профессионального мастерства каждого учителя, стимулировало его творчество, поиск эффективных приемов в работе, помогало лучше видеть неиспользованные резервы в своей работе. Практическая направленность в работе курсов помогала каждому учителю более грамотно строить учебный процесс, лучше оценивать и избирать приемы обучения и оптимальные формы организации учебной деятельности школьников, определять пути развития самостоятельности учащихся и воспитания у них интереса к предмету на данном сложном этапе обучения.

**О. И. МЕДВЕДЕВА,**  
методист английского языка  
Московского городского ИУУ  
**З. М. ЛЕЙВИЧ,**  
общественный методист  
Бабушкинского района Москвы

## О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Серьезное внимание в настоящее время уделяется вопросам подготовки будущего учителя иностранного языка к воспитательной работе в школе средствами своего предмета<sup>1</sup>.

В данной статье мне хотелось бы поделиться опытом работы Горловского педагогического института иностранных языков. Мы рассмотрим три направления в системе профессиональной подготовки студентов к внеклассной работе в школе:

I. Ознакомление студентов с передовым педагогическим опытом.

II. Проведение спецсеминара «Внеклассная работа по иностранному языку в школе».

III. Организация учебно-исследовательской деятельности по методике студентов четвертого-пятого курсов в период педпрактики.

I. Ознакомление с передовым педагогическим опытом, как известно, может быть: *опосредованным* (например, знакомство с различными материалами, отражающими передовой педагогический опыт отдельных учителей; выступления учителей-мастеров перед студенческой аудиторией и т. п.), а также *непосредственным*, предполагающим изучение деятельности учителя-мастера.

Важную роль в опосредованном изучении передового педагогического опыта призван сыграть вузовский кабинет методики преподавания иностранных языков в средней школе. Его основное назначение служить центром методической работы со студентами и учителями (см.: Барышников Н. В. Координационное совещание «Повышение качества методической подготовки студентов как основа профессионального мастерства будущего учителя иностранного языка». — Иностр. языки в школе, 1984, № 2). На базе кабинета методики нашего института проводится постоянная работа по повышению профессионального мастерства учителей иностранных языков города и области: организуются консультации, собеседования, семинары-практикумы и т. п. Собраны и хранятся материалы, содержа-

<sup>1</sup> См. подборку статей на эту тему в журнале «Иностр. языки в школе», 1984, № 4, с. 86—100 (прим. ред.).



щие описание передового педагогического опыта многих учителей страны. В кабинете представлен также богатый материал по внеклассной работе: буклеты областных ИУУ, доклады, рефераты, методические разработки вечеров, утре-ников, пионерских сборов, составленные учителями иностранных языков, а также творческие работы школьников.

С понятием *передовой педагогический опыт* в курсе методики студенты знакомятся во вводной лекции «Методика как теория обучения иностранным языкам». На практическом занятии по теме «Методы исследования в методике» это понятие углубляется. Студенты третьего курса получают представление об основных требованиях, предъявляемых к способам изучения передового опыта, его обобщению и внедрению. Более углубленному изучению этого вопроса способствует ознакомление с экспозицией кабинета. Осознав значимость передового педагогического опыта для совершенствования профессионального мастерства, ознакомившись с основными способами его изучения, студенты в дальнейшем пользуются собранными в кабинете методики материалами при написании курсовых и дипломных работ, при организации различных форм внеклассной работы в период педпрактики в школе.

В институте регулярно проводятся встречи студентов с учителями — мастерами педагогического труда. Такие встречи имеют большое образовательное и воспитательное значение. На практике подтверждается действенность методической теории, расширяются знания содержания внеклассной работы по иностранным языкам в школе, стимулируется интерес к избранной профессии, закрепляется ориентация на комплексный подход к воспитанию школьников, осознается значимость творческого подхода к решению воспитательных задач средствами предмета *иностраннй язык*. II. Для овладения умениями организации внеклассной работы, однако, необходима собственная практическая деятельность студентов. На четвертом курсе она может быть смоделирована в рамках спецсеминара «Внеклассная работа на иностранном языке в школе».

В нашем институте данный спецсеминар включает три лекции и пять семинарско-практических занятий. На лекциях рассматриваются теоретические основы организации внеклассной работы в школе, ее роль в расширении общего и филологического кругозора учащихся, в повышении их интереса к предмету *иностраннй язык*, в увеличении речевой практики школьников, в решении вопросов коммунистического воспитания; раскрывается содержание внеклассной работы; формулируются ее дидактико-методические принципы; анализируются формы и методы проведения различных внеклассных мероприятий.

На семинарско-практических занятиях формируются умения, необходимые учителю для организации внеклассной работы в школе:

коммуникативные умения: организация иноязычного общения во внеурочных и внешкольных условиях;

организаторские умения: организация учителем речевого материала, собственного поведения, деятельности учащихся;

конструктивно-планирующие умения: отбор речевого материала, планирование структуры деятельности учителя и школьников во внеклассном мероприятии;

собственно гностические (аналитические) умения: умение оценить методы воспитания средствами иностранного языка, определить сферу их применения;

собственно исследовательские умения, составляющие содержание научно-методической деятельности учителя и включающие умение работать со справочной и научной литературой, выдвинуть гипотезу, организовать ее опытную проверку; умение наблюдать и анализировать собственную педагогическую деятельность и деятельность других учителей с целью изучения и заимствования опыта их работы<sup>2</sup>.

Спецсеминар имеет ярко выраженную профессионально-педагогическую направленность. При проведении его используется опыт передовых учителей, применяются профессионально-деловые игры (например, проигрывание фрагментов тематического утренника, вечера, пионерского сбора для соответствующей возрастной ступени), решение методических задач (например, выбор и обоснование правильного варианта проведения соответствующего внеклассного мероприятия из двух, предложенных для анализа), выполнение практических заданий (например, составление плана работы какого-либо кружка), а также заданий, включающих элементы исследования (например, анализ содержания предлагаемого плана-конспекта тематического вечера, его положительных и отрицательных сторон; предложения по улуч-

<sup>2</sup> Последние две группы умений направлены на овладение некоторыми аспектами исследовательской деятельности учителя-предметника. Их выделение проводится нами с учетом положения Н. В. Языковой о целесообразности различения в исследовательской деятельности учителя как собственно гностических, так и собственно исследовательских умений. Собственно гностические умения служат предпосылкой эффективной реализации конструктивно-планирующей и коммуникативно-обучающей деятельности, а собственно исследовательские составляют содержание научно-методической деятельности учителя (см.: Языкова Н. В. Об исследовательской деятельности учителя иностранного языка средней школы — Иностр. языки в школе, 1980, № 3). Дифференцирование данных умений (как это будет показано далее) позволяет сделать более рациональным процесс методической подготовки студентов.



шению организации данного мероприятия). Отметим также, что в целом результативность спецсеминара обусловлена тем, как нацелена работа преподавателей педвуза на профессионально-педагогическую ориентацию будущих молодых специалистов. Так, успешному усвоению материала по теме «Внеклассная работа как средство патриотического и интернационального воспитания школьников» способствует хорошая организация интернационального и патриотического воспитания студентов нашего института. Центром такого воспитания у нас стал клуб интернациональной дружбы «Гвоздика», богатый интересными традициями. Многие аспекты деятельности КИДа могут служить образцом в будущей педагогической работе выпускников института, поэтому ознакомление с его экспозицией, девизом, уставом, содержанием работы ряда секций обогащает знания студентов и содействует тем самым развитию навыков организации интернационального и патриотического воспитания школьников.

К проведению отдельных занятий привлекаются передовые учителя школ города. Занятия по некоторым темам проводятся в специальных помещениях: в кабинете методики, в клубе интернациональной дружбы института, в школьном кабинете английского языка.

Остановимся на некоторых организационных вопросах немного подробнее.

Постоянные связи с передовыми учителями города позволяют привлечь некоторых из них к проведению занятий по теме «Кабинет иностранного языка как центр внеклассной и внеурочной работы» непосредственно в кабинетах иностранного языка тех школ, где эти учителя работают. Занятие в типовом школьном кабинете дает студентам наглядное представление о его экспозиции, оборудовании, содержании, формах и методах работы. На конкретных примерах учителя знакомят будущих молодых специалистов с технологией изготовления дидактического раздаточного материала, способами его систематизации и хранения. Они делятся опытом привлечения учащихся к подбору иллюстративного материала и изготовлению наглядных пособий, дают рекомендации по выпуску стенгазет на изучаемом языке и контролю за самостоятельной работой школьников во внеучебное время. Студенты узнают, какие формы внеклассной работы целесообразнее проводить в кабинете, как организовать из учащихся, умеющих обращаться с аппаратурой, группу дежурных лаборантов, обязанность которых следить за состоянием кабинетного оборудования, и т. п.

Занятие в школьном кабинете позволяет познакомить студентов с различными материалами, отражающими деятельность школьников по изучению родного края.

Серьезное внимание краеведческой работе уделяется в школах, где проводятся занятия спецсеминара. Так, например, учитель-методист Ю. А. Смольская (школа № 85) в течение многих лет организует экскурсии учащихся по памятным местам Донбасса, в музеи, на передовые предприятия города, эффективно используя эту форму внешкольной деятельности для патриотического воспитания средствами английского языка. В школьном кабинете представлены творческие работы учащихся, посвященные родному краю: сочинения, доклады, тематические альбомы, фотомонтажи.

Однако следует отметить, что на занятиях ввиду строгой регламентации деятельности обучаемых умения организации внеклассной работы в школе могут быть сформированы лишь на репродуктивном уровне. Это подтверждается и специальными исследованиями (см.: Брызгалова Л. А. Организация и проведение практических занятий по курсу методики преподавания иностранных языков. Канд. дис. М., 1982). Для приобретения умений творческого характера необходима более продолжительная (нежели на занятии) и более самостоятельная деятельность студентов. Благоприятные условия для ее осуществления, для реализации всех приобретенных умений складываются в период педагогической практики в школе. Рекомендации и советы методиста — руководителя практики, учебные материалы, предоставленные в распоряжение практикантов, способствуют дальнейшему совершенствованию их профессиональной подготовки.

III. В процессе педпрактики представляется необходимым уделять внимание также подготовке студентов к исследовательской деятельности учителя иностранного языка, обуславливающей (как отмечено в методической литературе) творческое решение учебно-воспитательных задач и, следовательно, результативность работы педагога (см.: Языкова Н. В. Указ. работа). Подготовке к ней, согласно опыту нашей работы, способствуют специальные задания, выполнение которых в период педпрактики студентов четвертых и пятых курсов стимулирует их к овладению рядом умений исследовательской деятельности. Соответственно содержанию двух групп умений исследовательской деятельности учителя иностранного языка, о которых упоминалось выше, различаются три типа заданий, направленных на овладение: 1) собственно гностическими умениями, 2) собственно исследовательскими умениями, 3) двумя группами умений исследовательской деятельности учителя иностранного языка. Задания первого типа связаны с подготовкой и планированием учебно-воспитательного процесса. Эти задания, как вытекает из содержания собственно гности-



ческих умений, стимулируют студента к таким действиям:

анализу конкретной педагогической ситуации, с тем чтобы выявить исходные предпосылки организации учебно-воспитательного процесса: уровень речевой подготовки учащихся, их способности, характер мотивации учения, состояние отношений внутри коллектива и т. п.;

анализу материала УМК, учебных пособий и других вспомогательных средств с целью отбора речевого материала для организации планируемого мероприятия;

анализу своих знаний иностранного языка, методики преподавания и психологии усвоения, с тем чтобы выбрать наиболее эффективные формы и методы проведения планируемого учебно-воспитательного мероприятия.

Выполнение заданий первого типа, таким образом, формирует аналитический подход к педагогическим явлениям, прививает интерес к методике и способствует усовершенствованию как гностической, так и конструктивно-планирующей, коммуникативной и организаторской функций учителя. Задания второго типа нацелены на то, чтобы приобщить студентов к научно-методической деятельности учителя иностранного языка. Эта деятельность, как справедливо отмечают методисты, сложна и многогранна. Работа с новыми УМК требует постоянного пополнения учителем своих знаний в области методики и смежных дисциплин, ставит его перед необходимостью проверки и внедрения в практику результатов теоретических исследований.

Школьные учителя часто становятся опытными экспериментаторами, соавторами учебных комплексов, талантливыми организаторами школ передового опыта.

Учитывая важность упомянутых аспектов научно-методической деятельности учителя иностранного языка для совершенствования практики преподавания, мы различаем в заданиях второго типа два вида: 1) задания, направленные на изучение педагогического опыта: а) отдельных учителей, б) педагогического коллектива школы; 2) задания, связанные с планированием и проведением опытной или экспериментальной работы.

Особенностью деятельности учителя является педагогическая интеграция приобретенных знаний. В повседневной работе учителю обычно приходится одновременно реализовывать как собственно гностические, так и собственно исследовательские умения.

Синтеза этих умений требуют задания третьего типа, в которых предлагается изучить некоторые стороны учебно-воспитательного процесса, разработать методику проведения какого-либо мероприятия, провести опытную проверку разработанной методики и составить на основе полученных данных соответствующие методические рекомендации.

Задания третьего типа наиболее сложные, они предполагают достаточно высокую методическую эрудицию и поэтому поси́льны в основном для студентов, занимающихся научной работой по методике. Эти задания учат студентов соединять данные науки с практическим опытом в большей мере, нежели задания первого и второго типов, развивают гибкость методического мышления.

Приведем примеры заданий, связанных с планированием и организацией внеклассной работы на иностранном языке.

**Задание первого типа:** Составьте разработку тематического пионерского сбора на иностранном языке учащихся V (VI) класса.

Способы выполнения задания:

1. Прежде чем составлять план проведения этого внеклассного мероприятия, предстоит исследовать такие предпосылки: а) установить по программе тематику устной речи соответствующей ступени, требования к речевым умениям школьников данной ступени; б) ознакомиться с речевым материалом учебника данного и предшествующего классов; в) в ходе наблюдения за речевой деятельностью учащихся V (VI) класса вашей школы изучить степень развития их способностей, характер мотивов, отношение к предмету, особенности отношений внутри коллектива; г) уточнить, опираясь на рекомендуемые источники, требования к проведению тематических пионерских сборов на иностранном языке; д) обобщить результаты ваших исследований, сделать краткие выводы.

2. Аргументировать с учетом данных выводов: а) выбор тематики пионерского сбора; б) его цели и задачи; в) критерии отбора речевого материала; г) формы и методы его проведения.

3. Продумать решение организационных вопросов: а) оформление помещения; б) распределение поручений.

4. Составить совместно со старшей пионервожатой план проведения пионерского сбора.

5. Подобрать а) необходимый речевой материал: тексты, стихи, песни на иностранном языке о Родине, В. И. Ленине, Коммунистической партии; б) необходимые вспомогательные средства.

6. Приступить к составлению методической разработки.

Это задание можно усложнить, предложив студентам:

1. Разработать методику проведения тематического пионерского сбора на иностранном языке. Провести опытную проверку ее эффективности. Описать организацию и проведение опытной работы.

2. Составить с учетом результатов опытной проверки методические рекомендации по проведению пионерских сборов на иностранном языке в V (VI) классе.

В первом случае — пример учебно-



исследовательского задания второго типа второго вида, во втором — третьего типа. Соответственно требованиям заданий расширяется перечень способов их выполнения. Описываемая в данной статье работа, как показывают результаты последних лет, способствует усилению профессиональной подготовки будущих молодых специалистов.

С. В. РОМАН, Горловка

## УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ВЫПУСКНОМ КУРСЕ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы особо подчеркивается, что успешное решение задач обучения и воспитания молодежи зависит от учителя, от его идейной убежденности, профессионального мастерства, эрудиции и культуры. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования и улучшению условий их труда и быта» намечает ряд конкретных мер, направленных на значительное улучшение психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей, на овладение ими активными формами и навыками учебно-воспитательной работы, на повышение роли общетеоретических и специальных кафедр в формировании у них педагогических навыков.

Одним из важнейших условий решения языковыми вузами и факультетами поставленных перед ними задач является организация научно-исследовательской работы студентов в течение всего периода обучения по каждой педагогической специальности. Перед коллективами факультетов иностранных языков особенно остро стоит проблема повышения результативности этой работы, решение которой позволит воспитать специалиста, способного пополнять свои знания путем самообразования; творчески решать задачи, постоянно возникающие в процессе обучения иностранному языку в школе. Дальнейшее совершенствование научно-исследовательской работы студентов в педвузе обусловлено и объективным факто-

ром: в настоящее время наука все в большей мере становится непосредственной производительной силой не только в сфере материального производства, но и в сфере идей, в том числе и педагогических, в разработке наиболее эффективных средств и методов обучения и воспитания. Современный студент как творческая, социально активная личность социалистического типа может формироваться только в процессе исследовательской, поисковой работы, которая органически сочетается с учебной деятельностью.

Внедрение результатов исследовательской работы студентов в учебную деятельность обеспечивает активное участие каждого студента в научном поиске, способствует повышению эффективности самого учебного процесса: студент-исследователь глубже усваивает теорию языка, закономерности формирования речевых навыков и умений, овладевает наиболее эффективными приемами обучения иностранному языку, формирует профессиональную убежденность.

В данной статье мы хотим описать опыт учебно-исследовательской работы студентов (УИРС) в педагогически направленном обучении английскому языку как специальности на выпускном курсе факультета иностранных языков Коломенского пединститута. Профессионально педагогическая направленность обучения иностранному языку как специальности в педвузе рассматривается как реализация межпредметных связей между дисциплинами общественно-политического, психолого-педагогического и лингвистического циклов. При таком подходе знание теории языка, практическое владение иностранным языком лишь две важные составляющие в структуре личности учителя иностранного языка. Изменяется и содержание работы преподавателей общественно-политических и психолого-педагогических дисциплин. Преподаватели общественных наук, формируя коммунистическое мировоззрение студентов, убедительно показывают социальную значимость, высокий престиж труда учителя в условиях развитого социализма; раскрывают особую роль учителя иностранного языка в организации контрпропаганды в условиях усиления идеологических диверсий империализма. Преподаватели дисциплин психолого-педагогического цикла, вооружая будущего учителя иностранного языка знанием психологии человека, возрастных и индивидуальных особенностей школьников, теорией обучения и воспитания учащихся, должны дать студенту четкое представление об особенностях формирования иноязычной деятельности, о специфике организации воспитательной работы средствами предмета *иностранного языка*. Таким образом, задача факультетов иностранных языков заключается не только в том, чтобы подготовить специалиста, хорошо владеющего теорией и практикой изучаемого языка, но и в том, чтобы усилиями



всех преподавателей факультета сформировать учителя иностранного языка советской школы как социально активную личность социалистического типа.

Успех профессионально педагогической направленности обучения иностранному языку во многом зависит от психологической готовности коллектива преподавателей факультета к нововведениям в своей работе: ведь речь идет не просто о включении нового элемента в учебный процесс, а о коренном изменении целей, содержания, методов и приемов обучения иностранному языку как специальности в педвузе.

В настоящее время педвузами страны уже накоплен значительный опыт организации и проведения педагогически направленного обучения иностранным языкам (см.: Требования к педагогически направленному владению иностранным языком и последовательность их реализации по годам обучения. Методическая разработка. Горький, 1979).

Разработка конкретных форм, методов и приемов такого обучения проводится на основе анализа структуры педагогической деятельности учителя иностранного языка, предполагающей решение целого ряда задач, направленных на формирование личности. Исследования показывают, что любой достаточно обширный перечень профессионально значимых педагогических умений включает пять групп взаимосвязанных умений: проектировочные, конструктивные, гностические, организаторские и коммуникативные (см.: Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И. Актуальные проблемы профессиональной подготовки учителя. — Советская педагогика, 1982, № 3).

Естественно предположить, что при выполнении заданий учебно-исследовательского характера студент формирует прежде всего гностические умения как основу профессионального мастерства будущего учителя иностранного языка. Смещение акцента на развитие гностической функции особенно актуально для факультетов иностранных языков, где специфика овладения специальностью обуславливает неравномерное проявление познавательных процессов в умственной деятельности студентов: нередко низшие познавательные процессы доминируют над высшими. Именно УИРС позволит перейти от школы памяти к школе мышления как необходимого условия развития таких высших проявлений деятельности, как творчество, воображение и фантазия, без чего невозможно профессиональное мастерство учителя иностранного языка. Недостаточно высокий уровень сформированности гностических умений у студентов — одна из основных причин слабой подготовки молодых специалистов к освоению принципов и идей новой программы и УМК по иностранным языкам.

При выполнении заданий по учебно-исследовательской работе студент действует в со-

ответствии с общими правилами научного поиска. Систему его действий упрощенно можно представить в таком виде:

осознание предложенного задания как одной из актуальных проблем в обучении иностранному языку;

определение методических факторов, непосредственно связанных с данной проблемой, в реальном процессе обучения;

формулировка конкретных задач учебно-исследовательской работы;

изучение научной методической литературы, передового опыта для успешного решения поставленной проблемы;

разработка научно обоснованного способа или приема обучения;

проверка эффективности разработанного способа или приема обучения в процессе педпрактики или при проведении фрагмента занятия;

анализ результатов учебно-исследовательской работы студентами группы, учителями средней школы или преподавателями практики речи.

Не умаляя значения других форм реализации профессионально педагогической направленности обучения, мы считаем, что на старших курсах основной формой совершенствования профессионально значимых умений является УИРС. Этот вывод обусловлен прежде всего сложной природой этих умений, которые формируются в результате осознанной интеграции знаний лингвистических, психолого-педагогических и общественно-политических дисциплин. Очевидно, что студенты предвыпускного и выпускного курсов наиболее подготовлены к тому, чтобы синтезировать накопленные ими знания для решения задач учебно-исследовательской работы. При этом немаловажным является тот факт, что данный вид работы выполняется в основном во внеаудиторное время: на аудиторных занятиях группа во главе с преподавателем лишь контролирует результат самостоятельной работы студента в процессе проведения фрагмента занятия.

Анализ результатов педагогической практики, изучение опыта стажерской практики, совместная работа кафедры с городским и районным методическим объединением учителей иностранных языков позволили нам выявить наиболее типичные затруднения, которые испытывают выпускники факультетов иностранных языков в работе в настоящее время. Разработанная нами система заданий УИРС отражает основные пути по преодолению этих затруднений: творческое усвоение системы работы по новой программе и новым УМК по английскому языку; овладение наиболее эффективными формами и приемами самостоятельной работы, активизация процесса обучения иностранным языкам.

Выбор задания в качестве единицы обучения обуславливается тем, что задание со-



ставляет своеобразную микросистему управления, включающую ориентировочную, исполнительную и контрольную части (см.: Талызина Н. Ф. Один из путей развития советской теории учения.— Вопросы психологии, 1978, № 1). Управление УИРС осуществляется в ориентировочной части (в задании указаны проблема и основной способ ее решения; в некоторых заданиях приводится необходимая литература) и в контрольной части (при проведении фрагмента занятия в группе, при проверке преподавателем дидактического материала для школы). В зависимости от того, где предполагается использовать результаты выполненного учебного исследования — в вузе или школе, разработанные нами задания по УИРС целесообразно разделить на две группы. Каждый студент в течение учебного года выполняет по одному заданию каждой группы: проводит фрагмент занятия, составляет пособие для школы. Дидактический материал для школы проверяется методистами кафедры и используется студентами во время педагогической и стажерской практики, а также распространяется среди учителей города и района. Внедрение результатов исследовательской работы в учебный процесс в вузе или школе знакомит каждого студента с основными проблемами в обучении иностранному языку, показывает научно обоснованные пути решения поставленных проблем. Задания по учебно-исследовательской работе студенты получают в начале учебного года, что дает им возможность основательно подготовиться к проведению фрагмента занятия и составить хорошую разработку для школы.

Объектом исследования в заданиях первой группы являются содержание и методика обучения иностранному языку в вузе. Содержание обучения представлено в программе и учебных пособиях для пятого курса, и задача студента заключается в том, чтобы тщательно изучить языковой и речевой материал темы (раздела, урока) задолго до изучения данной темы в группе. Методика проведения фрагмента занятия разрабатывается студентом под руководством преподавателя. Учитывая тот факт, что вузовская методика не всегда отвечает критерию оптимальности, мы обращаемся иногда к школьной методике. Таким образом, в заданиях первой группы усвоение языкового материала в некоторых случаях целесообразно организовать по методике, которая нашла широкое применение в действующих УМК по английскому языку.

Задания второй группы нацелены на то, чтобы студент мог творчески использовать обширный материал общеобразовательного характера (прорабатываемый на занятиях по практике речи в вузе) в обучении иностранному языку в школе, внедрить эффективные приемы в учебный процесс.

Ниже приводятся образцы заданий первой и второй групп.

## Задания первой группы

1. Подготовить и провести фрагмент занятий в группе по тренировке студентов в отработке лексического материала урока 4 из учебника английского языка для пятого курса (Практический курс английского языка для пятого курса факультетов английского языка педагогических вузов/Под ред. В. Д. Аракина. М., 1982, с. 96—129) в режиме «парная работа» в кабинете иностранного языка школьного типа ЯЛ-20 (см.: Файдюк В. М. Характеристика лингафонных устройств для средней школы.— Иностр. языки в школе, 1983, № 5; Горчев А. Ю. О некоторых важнейших условиях эффективности использования ТСО.— Иностр. языки в школе, 1984, № 4).

В этом режиме можно выполнить большинство упражнений учебника на отработку и закрепление активного вокабуляра.

2. Составить программу по тренировке студентов в лексическом материале данного урока из учебника английского языка для пятого курса (под ред. В. Д. Аракина) для специализированной контрольно-обучающей машины «Лингва». Провести фрагмент занятия в группе в режиме «тренировка» и «контроль» (см.: Банкевич Л. В. Тестирование лексики иностранного языка. М., 1981, с. 74—91; Демонстрационная программа для работы на обучающей машине «Лингва». М., 1981; Goodrich H. C. Distractor Efficiency in Foreign Language Testing.— TESOL, Quarterly, 1977, Vol. 11, No 1).

3. Из одной части книги для домашнего чтения «В петле» Дж. Голсуорси выбрать 25 идиоматических выражений<sup>1</sup>, значение которых легко запоминается, если студент хорошо знает содержание данной части в оригинале. Составить тест множественного выбора, посредством которого проверяется знание данных идиом; определить его надежность и валидность, а также нормы оценки выполнения теста студентами в данной группе. Использовать составленный тест в группе (см.: Банкевич Л. В. Указ. работа, с. 105—110; Рапопорт И. А., Соттер И. Опыт разработки стандартизованного теста.— Иностр. языки в школе, 1977, № 1; Ebel R. L. Measuring Educational Achievement.— New Jersey, 1965, pp. 426—435).

4. Провести в группе срез, определяющий умение студентов расширять потенциальный словарь. С этой целью из двух глав книги для домашнего чтения («В петле» Дж. Голсуорси) выписать слова, новые для студентов пятого курса. Для удобства проведения статистической обработки полученных результатов можно ограничиться 50 словами. Понимание незнакомых слов студентами при чтении двух глав, которые им представля-

<sup>1</sup> Мы ограничиваемся этим количеством заданий, с тем чтобы в дальнейшем можно было составить программу для «Лингвы», рассчитанную на 25 вопросов.



ются впервые, проверить посредством перевода. Полученные результаты сгруппировать по видам языковой догадки, сделать выводы и в случае получения невысоких результатов разработать серию упражнений в формировании потенциального словаря. Провести фрагмент занятия (см.: Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М., 1970, с. 139—162; Картон А. С. Роль догадки в процессе пользования языком и в процессе обучения языку. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976, вып. II, с. 178—184; Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. М., 1978, с. 141—144; Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/Под ред. А. А. Мирослюбова и др. М., 1981, с. 349—361; Фалькович М. М. Лексический минимум по английскому языку. М., 1972).

5. На материале одного номера газеты "Morning Star" провести срез уровня сформированности просмотрового чтения в группе. Сравнить полученные результаты измерения скорости чтения с нижним пределом диапазона скорости данного вида чтения. Если результаты среза ниже минимального уровня, разработать серию упражнений для развития навыков просмотрового чтения и использовать их в группе (см.: Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/Под ред. А. А. Мирослюбова и др. М., 1981, с. 282—287).

6. На материале статьи (из газеты "Morning Star") по изучаемой тематике провести в группе срез уровня сформированности ознакомительного чтения. Сравнить полученные результаты скорости с нижним пределом в диапазоне скоростей, характеризующих данный вид чтения (см. литературу, указанную в задании 5). Если результаты среза ниже минимального уровня, разработать серию упражнений для развития навыков данного вида чтения на основе газетных материалов (см.: Борисов В. С. Обучение чтению оригинальных газетных текстов на английском языке на старших курсах языкового вуза (на материале газеты "Morning Star"). М., 1980, с. 34—50).

7. Разработать, организовать и провести фрагмент занятия с использованием озвученных вами слайдов и/или диафильма по искусству (в обзоре «Учителя Московской области о применении ТСО» см. статью С. И. Бугримовой «Диафильмы на уроке» и статью А. В. Близняка «Диафильмы на заключительном этапе работы над темой». — Иностр. языки в школе, 1979, № 5).

8. Разработать и провести фрагмент занятия по обучению аудированию «Последних известий» на английском языке в группе. Творчески используйте систему упражнений по аудированию, разработанную Г. В. Роговой (см.: Rogova G. Methods of Teaching English. М., 1983, с. 179—184).

## Задания второй группы

1. Из газеты "Morning Star" выбрать, адаптировать статью на общественно-политическую тему для проведения аудирования в X классе. Разработать серию упражнений по обучению аудированию как виду речевой деятельности на материале данного текста. Провести урок, используя материалы, полученные на педпрактике (см.: Программы восьмилетней и средней школы. Иностранные языки. М., 1984; Старков А. П. Указ. работа, с. 86—95).

2. Разработать методику проведения краткой полиинформации на английском языке в старших классах.

Регулярно проводить полиинформацию во время педпрактики (см.: Агурова Н. В. Извлечение информации при чтении общественно-политических текстов на иностранном языке. — Иностр. языки в школе, 1980, № 4; Астахова Т. Ф. Полиинформация на уроках английского языка в VII—X классах. — Иностр. языки в школе, 1980, № 2).

3. На материале газеты "Moscow News" подготовить пособие по обучению монологической речи на актуальные общественно-политические темы: «Борьба за мир в странах капитала», «Борьба шахтеров Великобритании за свои права», «Основные направления реформы школы», «40-летие Великой Победы» (см.: Старков А. П. Указ. работа, с. 110—118).

4. Разработать тест восстановления для контроля понимания прочитанной статьи из газеты "Moscow News". Использовать тест в языковой подгруппе VIII—X классов. Проанализировать полученные результаты (см. литературу, указанную в задании 9, а также: Oller J. W. Jr. Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure — Language Learning, 1973, Vol. 23, No 1).

5. В рамках занятий по общественно-политической тематике в течение семестра собрать материал из советской и английской (американской) прессы по одной из актуальных проблем современности. Полученный материал использовать в школе для проведения беседы по данной теме со старшеклассниками, при подготовке и проведении Урока Мира, для оформления стенда или тематического альбома для кабинета английского языка в школе и т. п.

Методическая литература на английском языке, указанная в заданиях, имеется на кафедре.

Углубленное изучение одной из методических проблем, внедрение результатов учебного исследования в практику обучения иностранным языкам формируют основные гностические умения будущего учителя, способствуют становлению его профессиональной убежденности.

**В. С. БОРИСОВ, Коломна**



# Внеклассная работа

К 100-ЛЕТИЮ  
СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Э. ТЕЛЬМАНА

## THÄLMANN IST NIEMALS GEFALLEN... (Zum 100. Geburtstag von Ernst Thälmann)

*Предлагаем материал для проведения литературно-музыкального вечера, посвященного Эрнсту Тельману, 100-летие со дня рождения которого 16 апреля 1986 г. отмечает все прогрессивное человечество. К участию в вечере рекомендуется привлечь как можно больше учащихся старших классов.*

(На экран проецируется фотография Эрнста Тельмана. У портрета стоит группа знаменосцев.)

Wir ehren heute am 16. April 1986 den großen deutschen Arbeiterführer Ernst Thälmann. (Пионеры возлагают цветы к портрету Э. Тельмана.)

Ernst Thälmann, Sohn seiner Klasse,  
Ernst Thälmann, Führer seiner Klasse.

Wir senken heute die Fahnen

(знаменосцы опускают знамена),  
wir denken heute an Ernst Thälmann!

Sein Vermächtnis ist für immer lebendig in unseren Taten!

Er hat gelebt! — Für wen?

Für die Arbeiterklasse!

Er hat gearbeitet! — Für wen?

Für das Wohl der Arbeiterklasse!

Er hat gekämpft! — Für wen?

Für den Sieg der Arbeiterklasse!

Er wurde ermordet! — Von wem?

Von den Feinden der Arbeiterklasse!

Hebt die Fahnen!

(Знаменосцы поднимают знамена.)

Unsere Trauer, unser Zorn sagen uns:  
in seinem Sinne weiterkämpfen!

Wir heben stolz

die blutroten Fahnen!

Dein Werk soll immer weiterleben!

Dein Tod soll friedliche

Menschen mahnen:

nie wieder darf es Krieg

und Faschismus geben!

(На экран проецируется фотография Э. Тельмана, сделанная в тюрьме Баутцен его дочерью Ирмой.)

Januar 1944. Bautzen. Eine kleine Zelle im dritten Stock des Zuchthauses. Am Tisch sitzt ein Mann. Es ist der Vorsitzende der Kommunistischen Partei Deutschlands Ernst Thälmann.

Die Strapazen und Leiden seiner fast elfjährigen Haft in den Kerkern der deutschen Faschisten sind ihm anzusehen. Trotzdem ist er noch immer energiegeladener. Ernst Thälmann ist stark, weil die Idee, die ihn erfüllt, stark ist.

Nun, da er sein Leben überdenkt, steht ganz am Anfang, was ihm das Wichtigste ist: seine kommunistische Überzeugung. Wie ein Leuchtfeuer begleitet ihn auf allen Stationen seines Lebens die Idee der revolutionären Befreiung der Arbeiterklasse und aller Werktätigen von Ausbeutung und Elend. So hinterläßt er in einem Brief seine Erkenntnis an alle künftigen Generationen: „...Alle Mitkämpfer an unserer großen Sache müssen stark, fest, kämpferisch und zukunftsweisend sein. Denn Soldat der Revolution sein heißt: Unverbrüchliche Treue zur Sache, eine Treue, die sich im Leben und Sterben bewährt, heißt unbedingte Verlässlichkeit, Zuversicht, Kampfesmut und Tatkraft in jeder Situation ...“

(Исполняется Революционный этюд Фредерика Шопена, на экран проецируется известное высказывание Э. Тельмана: Nur der Kampf hat Sinn im Leben. Несколько учеников читают стихотворение.)



## Thälmann

Getrennt von aller Welt,  
die summt und rauscht und spricht,  
allein auf sich gestellt,  
verstummt er doch nicht.

Sein Ruf drang durch die Wand  
von Zelle und Gewalt,  
hat manche schwere Hand  
zum Widerstand geballt.

Er blieb nie unsichtbar,  
wohin er auch gebracht,  
und wurde zur Gefahr  
für der Faschisten Macht.

Sie haben seinen Leib  
mit einem Schuß gefällt,  
sein Name aber geht  
noch immer um die Welt.

Die Finger zur Faust geschlossen,  
daß keiner zerbrechen kann,  
so zeigte er jedem Genossen,  
daß er ihm vertrauen kann.

Die Finger zur Faust geschlossen,  
daß keiner zerbrechen kann,  
sagt einer dem andern Genossen,  
daß er auf ihn bauen kann.

(Helga Glöckner-Neubert)

Ernst Thälmann wurde am 16. April 1886 in Hamburg geboren. Hamburg ist eine sehr große Hafenstadt an der Elbe und ist durch ihre revolutionären Traditionen bekannt. In Hamburg ging er zur Schule.

Der Vater Thälmanns erzählte: „Ernst hatte keine Zeit zum Lernen. Er mußte mir helfen und arbeitete sehr viel.“

Aber trotzdem war er in der Schule ein sehr guter Schüler. Und ich war stolz, wenn mir die Lehrer das sagten.“

Später schrieb Ernst Thälmann: „In der Schule interessierten mich Geschichte, Naturgeschichte, Volkskunde, Rechnen, Turnen und Sport am meisten, gar nicht begeistert war ich von der Religion ...“

Er sagte auch: „Deutsche Dramatiker und Dichter, deutsche Geschichte und die harte Schule meines Kinderlebens, sie sind meine Lehrmeister gewesen.“

Nach Beendigung der Schule arbeitete Ernst Thälmann als Hafenarbeiter.

Es ist im Jahre 1900. Der 14jährige Thälmann hört auf einer Jugendweihefeier zum erstenmal vom Sozialismus. Ein neues, ein stürmisches Leben beginnt für ihn.

Während des 1. Weltkrieges rief Ernst Thälmann mutig das Volk und die Soldaten in den Schützengräben auf, den imperialistischen Krieg zu beenden.

Im Jahre 1920 wurde er Mitglied der Kommunistischen Partei Deutschlands.

Im Jahre 1921 nahm Thälmann am III. Kongreß der kommunistischen Internationale teil. Hier kam er auch mit W. I. Lenin zusammen.

Von diesem großen Erlebnis in Thälmanns Leben erzählen die Schriftsteller Willi Bredel und Michael Tschesno-Hell:

„In einer Gruppe Delegierter, die in der Nähe stehen, erblickt Lenin Ernst Thälmann. Er sagt: ‚Entschuldigt mich, Genossen!‘ Und geht mit raschen Schritten auf Thälmann zu: ‚Ein Wort, Genosse Thälmann.‘“

In seiner temperamentvollen Art spricht Lenin auf Thälmann ein: ‚Ihr Bericht war ungemein interessant, Genosse Thälmann. Sagen Sie, wie haben Sie es fertig gebracht, in so kurzer Zeit Zehntausende von Arbeitern zu gewinnen?‘

Thälmann ist verlegen, aber dann antwortet er: ‚Ich habe versucht, von Ihnen zu lernen, Genosse Lenin.‘

Eine Gruppe Delegierter kommt ihnen entgegen. Lenin verabschiedet sich herzlich von Thälmann. Im Weggehen sagt er, mit dem Kopf auf Thälmannweisend: ‚Thälmann ... In dem steckt das Zeug zu einem großen Arbeiterführer!‘“

Ernst Thälmann war vom Auftreten des Genossen Lenin, von seiner revolutionären Leidenschaft und seiner Sachkenntnis tief beeindruckt. Lenin zeigte den weiteren Weg für die junge internationale kommunistische Bewegung auf.

Für Ernst Thälmann war der Kongreß wie ein dickes Lehrbuch. Er brauchte Zeit, den Reichtum Leninscher Gedanken und die Art seines Denkens voll zu erfassen.

„Heran an die Massen!“ war eine Losung, die Ernst Thälmann sofort überzeugte. Seine gesamte bisherige Erfahrung im politischen täglichen Kampf hatte ihn gelehrt, daß ohne die Massen kein Sieg errungen, nicht einmal der kleinste Lohnkampf gewonnen werden konnte. Nach dieser Losung, so nahm er sich vor, wollte er fortan arbeiten.

Die Arbeiter liebten Ernst Thälmann. Sie nannten ihn liebevoll „Teddy“. Die deutschen Kommunisten wählten ihn 1925 zum Vorsitzenden der Kommunistischen Partei Deutschlands.

In seinem Brief an einen jungen Kerkerge-  
nossen schrieb Ernst Thälmann:

„Ich bin Blut vom Blute und Fleisch vom Fleische der deutschen Arbeiter und bin deshalb ihr revolutionäres Kind, später ihr revolutionärer Führer geworden.“

Ernst Thälmann rief alle Arbeiter auf, gemeinsam gegen die Faschisten zu kämpfen. Die Arbeiter wählten Ernst Thälmann auch zum Vorsitzenden des Roten Frontkämpferbundes. Der Rote Frontkämpferbund war eine proletarische Schutzorganisation zum Kampf gegen den Militarismus.

Auf, Proletarier, heraus aus der Fron,  
auf, und ergreift das Gewehr,  
kämpft für der Arbeit gerechten Lohn,  
herrscht über Land und Meer!

Vorwärts marsch-marsch,  
und stärkt die Rote Front!

Reiß dich ein, Prolet!

Im Jahre 1928 besuchte Ernst Thälmann die Sowjetunion.

Am 7. September frühmorgens fuhr Ernst Thälmann nach Kronstadt. Er war auch bei



der Besatzung der „Aurora“ zu Gast und wurde zum Ehrenmitglied der Mannschaft dieses Kreuzers ernannt.

Ins Gästebuch des Kreuzers hatte E. Thälmann folgendes geschrieben: „Es ist für uns alle ein gewaltiges Erlebnis, einige Stunden bei euch, Rotgardisten des Kreuzers „Aurora“, verweilen zu können ...“

Als Ernst Thälmann nach Deutschland zurückkam, erzählte er vom Leben und Kampf der Sowjetmenschen unter der Führung der Kommunistischen Partei der Sowjetunion für Sozialismus und Frieden. Er mahnte das deutsche Volk vor der faschistischen Gefahr, er sagte, daß der Faschismus Krieg bedeutet. Er rief die Werktätigen auf, eine Einheitsfront gegen den Faschismus zu bilden.

(Исполняется припев из «Песни Единого фронта» Ганса Эйслера на слова Бертольта Брехта.)

Drum links, zwei, drei!  
Drum links, zwei, drei!  
Reih dich ein in  
die Arbeitereinheitsfront,  
weil du auch ein Arbeiter bist.

Im Jahre 1933, als die Faschisten in Deutschland an die Macht kamen, verhafteten sie Ernst Thälmann.

Die illegale kommunistische Zeitung „Die Rote Fahne“ berichtete im Juni 1934:

„Eine Delegation von Saararbeitern hat sich Zugang zu unserem Führer erkämpft. Sie stellte an Genossen Thälmann viele Fragen.“

Hier sind einige von seinen Antworten: „Wenn mir nicht meine Frau ab und zu einige Lebensmittel ins Gefängnis schickte, könnte ich unmöglich von dem leben, was ich hier bekomme. Ich weiß sicher, daß mir zu meinem Geburtstag Tausende Arbeiter ihre Grüße gesandt haben. Ich bekam aber nur drei Briefe, und zwar die von meinen Verwandten, ausgehändigt. Ich bin mißhandelt worden!“ Das war die einzige Delegation, die jemals zu Ernst Thälmann vorgelassen wurde. Durch sie erfuhr die ganze Welt, daß Ernst Thälmann furchtbar mißhandelt wurde.

Sie werden dich heut bewachen,  
als wärest du Dynamit.

Was können sie denn machen!  
Du gehst den gleichen Schritt,

...

Denn du bist heute stärker,  
als alles, was dich umstellt.

Heut bist du, Genosse im Kerker,  
der Mittelpunkt der Welt.

Die ganze Welt kämpfte für seine Freiheit. Zum fünfzigsten Geburtstag Ernst Thälmanns, am 16. April 1936, schrieb Wilhelm Pieck:

„Freiheit für Ernst Thälmann muß zur Lösung des Sturmangriffes des internationalen Proletariats auf den Faschismus werden. An diesem Tage gelobten Millionen Menschen der ganzen Welt: Ernst Thälmann muß frei werden!“

Romain Rolland, der französische Schriftsteller schrieb:

„Lieber Genosse Thälmann!

Meine siebzig Jahre grüßen Ihre fünfzig voller Respekt.

In diesen Tagen, zu Ihrem Geburtstag, sind alle Blicke der freien Menschen und der Arbeiter der ganzen Welt auf Ihre Zelle gerichtet, in einem Gefühl der Dankbarkeit. Denn das, was Sie erdulden, ist für uns alle.

Wenn auch Ihr Körper eingeschlossen ist — Ihr Geist ist frei, und er kämpft in der ersten Reihe unserer Armee, Ihren Namen trägt das Proletariat auf den Lippen. Ihr Name ist in den Liedern des Proletariats.“

Und der deutsche Schriftsteller Heinrich Mann: „Der gefangene Ernst Thälmann ist sehr stark, viel stärker als seine Peiniger, die ihn verschwinden lassen wollen und es nicht wagen.“

Der proletarische Dichter Erich Weinert schrieb das Gedicht „Gebt Thälmann frei!“:

Ein heißes Wort geht um die Welt.  
Das ist in allen Ländern  
wie eine Fahne aufgestellt  
zum Trotz den feigen Schändern!  
Es überschallt ihr Blutgeschrei:  
Gebt Thälmann frei!

...

„Sei standhaft wie Ernst Thälmann“ wurde zum geflügelten Wort der Antifaschisten. Er fiel den Schindern in die Hand.

Sie kauften falsche Zeugen.

Er hält der Qual und Folter stand:

sie konnten ihn nicht beugen,

trotz Mord und Tod, der im Kerker haust!

Für den Kameraden Thälmann: Hoch die Faust!

(E. Weinert)

Bis zu seiner heimtückischen Ermordung blieb Ernst Thälmann streng isoliert in den Klauen der faschistischen Bestien. Die Stimme Ernst Thälmanns konnten aber die Barbaren nicht ersticken. Ungebrochen und weithin ertönte sie durch die Gefängnismauern.

Am 18. August 1944 ermordeten die Faschisten Ernst Thälmann, aber er und seine Taten sind unvergeßlich.

(На экран проецируется мемориальная доска и бюст Эрнста Тельмана у входа в крематорий концлагеря Бухенвальд, где он был убит.)

Ist's nicht, als hörte man im Glockenklang auch einen lieben teuren Namen tönen:

Ernst Thälmann, der hier durch die Mörder fiel als Großer unter Deutschlands großen Söhnen.

(Все участники вечера поют песню «Бухенвальдский набат» на русском и немецком языках, см.: Buchenwalds Mahngeläut. — In: Wir singen deutsch. Ausgewählt und bearbeitet von Sepp Osterreicher.)



\*  
\* \*

Вторая часть вечера посвящается пионерской организации ГДР, которой присвоено имя Тельмана.

Im Jahre 1952 wurde der Pionierorganisation der DDR für ihre guten Leistungen der ehrenvolle Namen „Ernst Thälmann“ verliehen. (На сцену выходит группа учащихся в форме пионеров-тельмановцев. Они поднимают транспарант „Thälmanns Namen tragen wir — sei seiner würdig, Pionier!“ и читают стихотворение.)

Ernst Thälmann — unser Vorbild,  
Kämpfer und Held,  
bleibt unvergessen der friedliebenden Welt.

In seinem Geiste wollen wir streben  
für den Frieden und ein glückliches Leben.  
Vorwärts den Blick! Stets sind wir dabei  
als die jüngsten Helfer der Partei.  
Und an unseren Taten soll man erkennen,  
warum wir uns Thälmannpioniere nennen.

Die Thälmannpioniere erforschen das Leben von Ernst Thälmann.

(Исполняется песня „Thälmann“, см. в конце статьи, затем несколько «пионеров-тельмановцев» читают стихотворение.)

#### Wie war Thälmann?

(Aus: Auf der Suche nach Thälmann,  
von Toni Kohlsdorf)

Ich heiße Katrin, bin gerade erst zehn,  
ich geh' in die 4. Klasse.  
Jetzt will ich wissen, wie Thälmann war,  
denn ich wohne in der Thälmannstraße.

„Im Haus nebenan, in der Nummer 11,  
da wohnt ein Genosse, ein alter,  
ich glaube, der war mit Thälmann bekannt“,  
sprach die Mutter, „er heißt Werner Walter.“

Das sagte ich unserem Gruppenrat,  
da waren wir nicht mehr zu halten,  
wir marschierten los und klingelten laut,  
und da standen wir schon vor dem Alten.

Der war gar nicht so alt, und er freute sich,  
denn wir wollten ihn dringend befragen.  
„Na, dann kommt mal herein und begrüßt  
meine Frau,  
und das, was ich weiß, will ich sagen.“

Da legten wir los: Wie war Thälmann,  
wie war er genau,  
war er groß, war er gut, wir müssen das wissen,  
war er tapfer und stark, war er immer stark,  
ist er als Kind auch mal ausgerissen?

Da lachte der alte Genosse ganz jung,  
und er sagte: „Zuerst sollt ihr wissen,  
Thälmann war so, wie ihr heute seid,  
und er war unser gutes Gewissen.“

Er lernte nicht schlecht, und er teilte  
sein Brot,  
im Hafen schuftete er für die Reichen,  
und er fuhr zur See, und dann war  
er Soldat,

und die Feinde waren immer die gleichen.  
Vor Tausenden sprach er, furchtlos und kühn,  
er bot die Stirn den Faschisten.  
Millionen wählten die beste Partei:  
Thälmann, Liste 3, Kommunisten!

Doch es standen nicht alle in unseren Reih'n,

viele waren nicht richtig beraten,  
die einen blieben blind und die anderen schwach,

und sie kamen nicht aus ihren Katen.

In Spanien probten die Faschisten Krieg,  
und wir gingen in Thälmanns Namen  
in den Kampf für die Freiheit,  
wir kämpften nicht schlecht,  
wir standen wie Brüder zusammen.

Ernst Thälmann, im Kerker, sah die Zukunft voraus,  
denn er wußte den Grund zu den Kriegen.  
Das Land der Sowjets, das stand für ihn fest,  
wird die Hitlerfaschisten besiegen.

Auf dem Reichstag die Fahne, die rote,  
war der Sieg,  
in den Büchern steht es, in allen.  
Ernst Thälmann erlebte die Freiheit nicht,  
aber Thälmann ist niemals gefallen.“

\*  
\* \*

В нашей стране чтят память об Эрнсте Тельмане, его имя присвоено многим площадям и улицам в городах СССР.

Am 5. Mai 1985 fand in Moskau die Grundsteinlegung für das Denkmal des großen Arbeiterführers Ernst Thälmann statt.

Das Denkmal wird in der Mitte des Thälmannplatzes stehen.

Die sowjetische Hauptstadt ehrt damit den hervorragenden Sohn des deutschen Volkes. (На экран проецируется надпись, сделанная на камне, ведущий читает ее.)

„Hier wird ein Denkmal für den hervorragenden Funktionär der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung und Vorsitzenden der Kommunistischen Partei Deutschlands Ernst Thälmann — 1886—1944 — errichtet.“

Erich Honecker, Herbert Mies, Horst Schmitt, Viktor Grischin und Irma Gabel-Thälmann begaben sich zu der künftigen Denkmalsanlage und legten rote Nelken nieder. Machtvoll erklang die Internationale.

\*  
\* \*

#### Thälmann

Text: Helmut Stöhr

Musik: Wolfgang Lesser

3. Fröhlich war er gerne,  
lachte mit den Freunden,  
tollte mit den Kindern,  
liebte Sport und Spiel.  
Auch beim frohen Wandern  
fand er neue Kräfte  
für die gute Sache,



für das große Ziel.

Thälmann lebt ...

4. Wißbegierig war er,  
sah sich in der Welt um,  
lernte, um zu lehren,  
lernte von Lenin.  
All sein Tun und Handeln  
galt dem Glück der andern,  
galt den Arbeitsleuten,  
und sie liebten ihn.  
Thälmann lebt ...

5. Standhaft war er immer,  
Er war nicht zu brechen.  
Auch im Nazikerker  
blieb er fest und treu,  
sah in seinen Träumen  
unser frohes Leben,  
sah die Friedenssonne  
und die Menschen frei.  
Thälmann lebt ...

L. D. AGRANOWSKAJA, Leningrad

1. Al - le kann - ten Ted - dy, Ar - bel - ter und Bau - ern,  
al - le kann - ten Ted - dy, selbst - ver - ständ - lich wir.

2. Gern stand er zur Sei - te auch den jü - ng - sten Kämp - fern  
und er war mit Freu - de Eh - ren - pi - o - nier.

Thäl - mann lebt in un - se - rem La - chen, Thäl - mann ist in  
un - se - rer Zeit. Wie Ernst Thäl - mann wol - len wir es ma - chen:  
für den So - zia - lis - mus im - mer, im - mer be - reit! —



# ILS ONT DEFENDU LA PATRIE

## (Composition littéraire et musicale)

Предлагаемая литературно-музыкальная композиция на французском языке о подвигах советских людей во время Великой Отечественной войны может быть использована учителями для проведения тематического вечера со старшеклассниками, посвященного 41-й годовщине Дня Победы. Желательно к вечеру оформить зал и сцену фотографиями Героев Советского Союза, выдающихся советских военачальников, а также подготовить фотомонтаж о местах сражений во время Великой Отечественной войны и тематические стенды: «Villes-héros», «La jeunesse soviétique pendant la Grande Guerre Nationale», «Les femmes héroïnes de la Grande Guerre Nationale» и другие.

В литературно-музыкальной композиции могут принимать участие 10—12 учеников (les récitants), двое из них ведущие (les présentateurs).

Во время чтения текста каждый исполнитель выходит на шаг вперед.

Вечер начинается на фоне музыкального сопровождения (например, «Журавли», композитор Ян Френкель).

*1-er présentateur:* Le 22 juin 1941 l'Allemagne fasciste a attaqué notre Patrie sans déclaration de guerre. Les fascistes voulaient occuper notre Patrie et faire du peuple soviétique les esclaves.

*2-e présentateur:* A l'appel du Parti communiste tout le peuple soviétique se leva pour lutter contre les fascistes. Les soldats soviétiques, les partisans, tout le peuple, les adultes et les enfants ont accompli de remarquables exploits.

*1-er présentateur:* Pendant la Grande Guerre Nationale les komsomols et tous les jeunes de notre Patrie ont fait preuve d'un grand courage, de fidélité envers leur Patrie et de la volonté d'écraser l'ennemi et de défendre leur Patrie.

*2-e présentateur:* Les noms: Zoé Kosmodémianskaya, Alexandre Matrossov, Nikolaï Gastello, la «Jeune Garde» de la ville de Krasnodon: Oleg Kochévoï, Lubov Chevzova, Lisa Tchaïkina, Ivan Zemnoukhov, Ouliana Gromova, Serguéï Tulénine et beaucoup d'autres, sont connus du monde entier. Leurs exploits resteront à jamais dans la mémoire du peuple.

(После этого каждый чтец делает шаг вперед и произносит свой текст.)

*1-er récitant:* Léonide Kostine, pilote de

guerre, Héros de l'Union Soviétique. Il a effectué 105 vols de combat. Il a détruit beaucoup de tanks, de voitures et a exterminé des fascistes.

*2-e récitant:* Antonina Pétrova — éclaireur soviétique, Héroïne de l'Union Soviétique. Elle pénétrait dans les rangs ennemis et rapportait des renseignements précieux. Antonina Pétrova a donné sa vie pour la Patrie à l'âge de 22 ans.

*3-e récitant:* Léonide Loukiantchikov — sergent d'un régiment de mitrailleurs. Il a fait prisonniers 24 fascistes, a fait exploser deux tanks, a montré du courage et de l'héroïsme pendant le forçage du Néman. Pour son héroïsme il est nommé Héros de l'Union Soviétique.

*4-e récitant:* Boris Pirojkov — pilote d'une escadrille de chasse, Héros de l'Union Soviétique. Il a effectué 242 vols de combat. Pendant son dernier combat il a été mortellement blessé, mais il a déposé son avion intact sur l'aérodrome. Il a péri en 1943.

*5-e récitant:* Eugène Sélanine — pilote de guerre, Héros de l'Union Soviétique. Il a effectué 113 vols de combat, a exterminé presque 500 soldats fascistes, a pris part à 19 combats aériens, a abattu 6 avions ennemis.

*6-e récitant:* Vassili Potapov — chef d'un peloton de chars, Héros de l'Union Soviétique. Il a pris part au forçage du Dniepr.

*7-e récitant:* Toukhtassine Akhmédov — chef d'un groupe de sapeurs, Héros de l'Union Soviétique. Il s'est jeté dans l'eau glaciale pour réparer le moteur du bateau et pour sauver un tank qui se trouvait sur le bateau.

*8-e récitant:* Saïdousman Kassimkhodjaev — tireur d'élite de guerre, Héros de l'Union Soviétique. Il a pris part au forçage du Dniepr, de la Desna; pendant le forçage du fleuve Pripiat, il a fait preuve d'initiative et avec ses camarades a chassé les fascistes d'un village et a aidé le régiment à passer à l'offensive.

*9-e récitant:* Alphonsas Tcheponis — Héros de l'Union Soviétique. Il a travaillé en clandestinité à Kaunas. Les fascistes ont entouré la maison où il se cachait. Le combat inégal a duré cinq heures. Alphonsas a tué beaucoup d'ennemis et s'est réservé la dernière balle.

Personne n'est oublié,

Rien n'est oublié.

*10-e récitant:* Aux morts tombés pour la Patrie. (Paroles de Stepan Chtchipatchev). Version française de C. Falk.<sup>1</sup>

*1-er présentateur:* Dès les premiers jours de la guerre, les troupes soviétiques lut-

<sup>1</sup> См. текст к песне «Aux morts tombés pour la Patrie» в журнале «Иностр. языки в школе», 1975, № 2, с. 120.



tent avec courage et héroïsme. On connaît l'exploit des défenseurs de la forteresse de Brest qui ont opposé, près d'un mois, une résistance héroïque. Ce combat inégal a été livré par une poignée de combattants sous les ordres du commandant Gavrilov.

*2-e présentateur:* Vers la fin de l'automne 1941 la situation au front reste difficile. Les fascistes sont aux portes de Lénin-grad et menacent Moscou.

Mais la résistance des Soviétiques devient de plus en plus héroïque. Les exploits des soldats soviétiques sont immortels.

*1-er récitant:* Voici un exploit des défenseurs de Moscou. Les 28 héros morts pour la Patrie.

Le 16 novembre 1941... Non loin de Volokolamsk, dans la région de Doubossékovo. Un petit groupe de chasseurs antichars de la division du général Panfilov barre la route de Moscou. Les combattants soviétiques repoussent plusieurs attaques des fascistes, détruisent plusieurs tanks et exterminent plus de 70 soldats ennemis. Ce combat légendaire a duré quatre heures. L'officier politique Klotchkov prononce ces paroles: «La Russie est immense, mais il est impossible de reculer, car derrière nous c'est Moscou»

L'officier politique Klotchkov se jette avec des grenades sous un tank allemand et le fait sauter.

De ce groupe, un seul soldat est resté en vie, mais les tanks fascistes n'ont pas passé.

*2-e récitant:* Voici un autre exploit, celui de l'artilleur Dyskine. Plusieurs tanks ennemis avancent sur le canon de Dyskine. Tous les camarades de Dyskine sont morts ou gravement blessés. Le vaillant artilleur Dyskine lutte avec courage. Il est blessé, il perd son sang, mais il reste sur le champ de bataille. Il détruit les tanks fascistes. Au point culminant de ce combat inégal, les tanks fascistes reculent. Devant le canon de Dyskine sept tanks fascistes flambent.

*3-e récitant:* Nos soldats et notre peuple héroïques ont défendu Moscou et ont barré la route aux fascistes. La victoire devant Moscou est une victoire militaire et aussi politique de l'Armée Soviétique. Elle fut l'aube de la victoire de l'U.R.S.S. dans la Grande Guerre Nationale.

(Звучит мелодия «Подмосковные вечера».)

*1-er présentateur:* Les exploits des défenseurs de Stalingrad.

Des combats sanglants s'engagent à Stalingrad en juillet 1942. Pendant 126 jours et nuits l'ennemi lance des troupes fraîches dans la bataille. Les soldats et les officiers soviétiques font preuve d'un courage sans pareil. La Patrie a ordonné: «Pas un pas en arrière.»

En août 1942, 33 soldats soviétiques se trouvent dans la steppe, devant 70 tanks fascistes. Les soldats soviétiques n'ont que des mitraillettes, des fusils et des bouteilles d'essence. Cependant, ils rejettent les

attaques des fascistes, détruisent 29 tanks et mettent hors de combat 150 hitlériens. Les soldats soviétiques ont rempli leur devoir.

*2-e présentateur:* Le 2 février 1943, les troupes fascistes sont mises en déroute devant Stalingrad.

La victoire de Stalingrad est un exploit héroïque du peuple soviétique tout entier. Les peuples du monde entier se souviennent de l'héroïsme des soldats soviétiques. Dans les combats acharnés devant Stalingrad se manifestent les qualités morales des combattants soviétiques: l'héroïsme collectif, une haute conscience politique, le moral.

*1-er récitant:* Parmi les nombreux exemples d'héroïsme collectif on peut nommer l'exploit immortel des combattants du régiment d'infanterie de la 87 division. Ces soldats soviétiques sous les ordres du sous-lieutenant Strelkov et de l'officier politique Efitsev défendaient une hauteur importante à 10 km de Stalingrad. Le soir, les soldats soviétiques entendent le bruit des moteurs des tanks fascistes: 20 tanks se dirigent sur eux. Les soldats soviétiques ouvrent le feu avec un fusil antichar, puis attaquent les tanks à coups de grenade. Un tank flambe, puis un autre, puis un troisième; un quatrième, puis un cinquième... Les fascistes ont battu en retraite...

*2-e récitant:* Les soldats soviétiques se battaient pour chaque rue, pour chaque maison de Stalingrad.

*3-e récitant:* L'exploit de Matveï Poutilov, soldat des transmissions. Au plus dur moment des combats, la ligne du téléphone est coupée. Matveï Poutilov reçoit l'ordre de la réparer. Sous le feu de l'ennemi, il cherche la rupture de la ligne.

Soudain, il sent une violente douleur: son bras est brisé. Mais Matveï Poutilov continue à chercher la rupture. Enfin, il la trouve. Soudain, il est blessé à l'autre bras. Ses mains ne lui obéissent plus. Alors, il serre les deux bouts de la ligne, avec ses dents. La ligne du téléphone est réparée, le téléphone marche.

Matveï Poutilov meurt, serrant le câble entre ses dents.

*4-e récitant:* L'exploit de Mikhaïl Panikakha. Les soldats soviétiques tenaient jusqu'à la mort. Le marin Panikakha accomplit un exploit héroïque. N'ayant plus de grenades, le marin Panikakha saisit une bouteille d'essence pour la lancer contre un tank fasciste. A cet instant, une balle frappe la bouteille et le liquide s'enflamme sur le marin. Mais, tout en flamme, le courageux marin se lance vers le tank fasciste. Il lance une deuxième bouteille contre le tank. Le marin et le tank sont en feu. Le courage de Mikhaïl Panikakha a servi d'exemple à d'autres combattants.

*1-er présentateur:* Les soldats soviétiques ont fait preuve d'héroïsme et de courage pendant la bataille de Kursk.



*1-er récitant:* L'exploit immortel de Constantin Blinov.

C'était près de Koursk. Le komsomol Constantin Blinov luttait héroïquement contre l'ennemi. Il fut un exemple d'héroïsme, de courage, d'habileté pour ses camarades. Constantin Blinov est resté trois jours et trois nuits sur le champ de bataille. Dans les combats contre l'ennemi, Constantin Blinov a détruit 6 tanks allemands, 8 canons antichars. Il a tué 380 Allemands avec son char.

Il est mort Héros de l'Union Soviétique. Une rue de la ville de Koursk porte son nom.

*2-e récitant:* L'exploit immortel du pilote Gorovetz dans le ciel de Koursk.

Le pilote de chasse Gorovetz a accompli un exploit inégal. Il a engagé le combat contre 20 bombardiers ennemis et en a abattu neuf. Cette action, cet engagement du pilote Gorovetz est sans précédent par son courage. Il est mort Héros de l'Union Soviétique.

*2-e présentateur:* Jusqu'au dernier jour de la guerre nous avons perdu nos camarades, nous avons vu les atrocités fascistes, nous avons rencontré des mères en pleurs...

*1-er récitant:* L'exploit immortel de Youri Smirnov. C'était en 1944, en Biélorussie. Le 24 juin 1944. Youri Smirnov prend part avec son char à un raid de nuit. Mais grièvement blessé, il tombe du char en marche et est fait prisonnier. Les Allemands le soumettent à un interrogatoire, ils le torturent. Mais le komsomol Smirnov, fidèle à son serment, garde le silence. Alors les Allemands décident de le crucifier sur le mur. Les hitlériens lui enfoncent deux clous dans les mains, un clou dans chaque pied, deux clous dans la tête. Outre les documents personnels de Youri Smirnov on a trouvé le procès-verbal de l'interrogatoire, abandonné par les bourreaux hitlériens: «Question: combien de chars? Il garde le silence. Où vont les chars? Il garde le silence. Quel est l'effectif du régiment? Il garde le silence...»

On conféra à titre posthume au soldat Youri Smirnov le titre de Héros de l'Union Soviétique...

*2-e récitant:* La lettre de la mère de Youri Smirnov au front.

«Bonjour, mes fils, soldats de l'Armée Rouge!

Quand j'ai appris ce que ces monstres ont fait de mon Youra, j'étais comme folle, je ne dormais pas la nuit, je ne pouvais pas prendre de pain dans les mains. Est-ce pour cela que j'ai élevé mon fils? Quand je pense à ses souffrances, je commence à pleurer et je me rappelle Youra petit, à trois ans, bien portant, gai... J'ai envie de caresser sa petite tête et de laver ses petites mains et ses petits pieds...

Mon Dieu! Les Allemands ont enfoncé des clous dans les pieds, dans les mains, dans la tête de mon petit garçon!

Mes chers enfants, je vous en prie, vengez Youra des fascistes, de ses souffrances et de son atroce douleur, vengez ma peine inconsolable... La seule chose qui me console, c'est que mon fils a vécu une vie courte, mais bonne... Il n'a pas trahi la Patrie. J'en suis fière.»

*3-e récitant:* L'exploit inoubliable du capitaine Taratouta.

Dans la zone de Vitebsk, le capitaine Taratouta, commandant d'une escadrille est attaqué par des chasseurs allemands. Il abat un chasseur, mais son avion prend feu. Le capitaine pouvait sauver sa vie et sauter en parachute. Mais il a dirigé son avion en flammes sur une colonne d'automobiles de l'ennemi et en a détruit des dizaines au prix de sa vie.

*4-e récitant:* L'exploit immortel de l'équipage du char T-34.

Le char T-34 a franchi le barrage des ennemis et le premier a fait son entrée dans la ville de Borissov.

L'équipage courageux composé de: Pavel Rak, Alexandre Pétriev et Alexéï Danilov — a mené un combat sans précédent pendant dix-sept heures. Les trois tankistes anéantirent deux chars ennemis, deux colonnes d'automobiles, deux locomotives, tandis que l'état-major et beaucoup de soldats et officiers ennemis étaient exterminés.

Mais les cartouches manquaient... Les tankistes sont morts comme de vrais héros. On les a enterrés au bord de la route de Minsk. Et le légendaire T-34 se dresse aujourd'hui sur un piédestal à l'entrée du parc de la ville.

*1-er présentateur:* Notre victoire est une date importante dans l'histoire de l'humanité. Elle a montré la grandeur de notre Patrie socialiste, la force invincible des idées communistes, elle a prouvé par des exemples inoubliables, le courage et l'héroïsme des Soviétiques.

Les Soviétiques n'oublieront jamais les martyrs et les héros de la Grande Guerre Nationale.

Les héros vivent, dans le cœur et la mémoire des Soviétiques.

*2-e présentateur:* Le 9 Mai, journée de la Victoire nous nous inclinons devant la mémoire sacrée des combattants qui sont tombés sur les champs de bataille. Tel un héritage sacré, nous transmettons de génération en génération la mémoire de ceux qui ont sacrifié leur vie pour notre printemps d'aujourd'hui.

(Исполняется песня «Хотят ли русские войны?».)

(Paroles d'Evtouchenko. Version française d'Alice Orane)

*1-er récitant:*

Les Russes, veulent-ils la guerre?

Demandez-le au calme austère

Qui règne sur les champs, les prés.

Aux bouleaux blancs, aux peupliers;

Demandez-le à ces héros



Qui sont couchés sous les bouleaux.  
Ce sont leurs fils qui répondront:  
— Les Russes ne veulent pas,  
Les Russes ne veulent pas,  
Les Russes ne veulent pas la guerre.  
(*Последние 3 строчки повторяют хором все участники композиции.*)

2-e récitant:

Ils sont tombés en combattant  
Pour leurs enfants, pour la Patrie,  
Pour que les hommes de la Terre  
Puissent dormir en paix, la nuit  
Tous ceux qui ont lutté naguère,  
Et qui sur l'Elbe s'embrassèrent,  
Te répondront à cette question:  
— Les Russes ne veulent pas,  
Les Russes ne veulent pas,  
Les Russes ne veulent pas la guerre.  
(*Последние 3 строчки повторяют хором все участники композиции.*)

3-e récitant:

Oui, nous savons faire la guerre,  
Mais plus jamais nous ne voulons  
Que les soldats jonchent la terre  
Trempée de larmes d'orphelins.  
Demandez-le aux pauvres mères,  
Interrogez ma femme aimée:  
Alors, vous saurez bien pourquoi,  
Les Russes ne veulent pas,  
Les Russes ne veulent pas,  
Les Russes ne veulent pas la guerre.  
(*Последние 3 строчки повторяют хором все участники композиции.*)

1-er présentateur: La Tombe du Soldat inconnu.

Ce Mémorial se trouve près du mur du Kremlin. L'exploit des soldats soviétiques dans la Grande Guerre Nationale est immortalisé par ce Mémorial.

A 40 km de Moscou, près du village de Krioukovo où se sont déroulés en 1941 des combats sanglants, une fosse commune anonyme a été découverte.

Le 3 décembre 1966, un cortège militaire a transiéré solennellement à Moscou les restes du Soldat inconnu.

2-e présentateur: Le 8 mai 1967, on a allumé la flamme éternelle sur la Tombe. Une étoile de bronze occupe le centre du mémorial, avec cette inscription en lettres de bronze:

Ton nom est inconnu,

Ton exploit est immortel.

Le monument est toujours fleuri par le peuple reconnaissant au soldat soviétique qui a libéré l'humanité du fascisme hitlérien.

Chaque jour, des milliers de Moscovites et d'hôtes de la capitale viennent s'incliner devant le feu éternel. Gardons dans notre mémoire les noms des héros immortels. (Все встают и минутой молчания чтут память погибших.)

(Снова звучит песня Я. Френкеля на слова Р. Гамзатова «Журавли», которая завершает вечер.)

Textes choisis et présentés par  
E. I. ASSÉEVA, Moscou

## OUR FIRST STEPS IN ENGLISH

Вечер под таким названием задуман как внеклассное мероприятие, на котором ученики II класса (школ с преподаванием ряда предметов на английском языке)<sup>1</sup> должны показать, что они усвоили в течение учебного года. В нем приняли участие команды двух вторых классов. В гости были приглашены родители.

Программа вечера включала конкурсы, игры, концертные номера. Выступления команд, результаты конкурсов оценивались баллами (по пятибалльной системе).

Вот примерное содержание программы вечера.

I. Поскольку вечер проводится весной, накануне 8 Марта, дети читают стихотворение, посвященное маме:

### ON THE EIGHTH OF MARCH

My dear, dear mother,  
I love you very much.  
I want you to be happy  
On the eighth of March.

Be happy, be happy  
On the eighth of March!  
Be happy, be happy  
On the eighth of March!

II. Двадцать шесть ребят (каждый из которых держит в руках написанную на листе картона одну из букв алфавита) встают и по очереди, в алфавитном порядке, выходят на середину зала. Они читают по одному стихотворению, в которое включены слова, начинающиеся на ту букву, которую учащийся представляет<sup>2</sup>. Например, второклассники с буквами D, K, L, P, Z читают такие стихи.

### I LIKE DOGS

I like dogs,  
All dogs,  
Big dogs  
And small dogs,  
Black dogs  
And white dogs.  
But I like best,  
As you can see,  
The dog who likes  
To play with me.

### MY KITE

I have a kite,  
My kite is white,  
My kite is in the sky.  
Fly high, my kite,  
Fly high, white kite,  
Fly high in the blue sky.

<sup>1</sup> Учителя могут использовать этот материал во внеклассной работе с учащимися IV—V классов обычных школ.

<sup>2</sup> Материал мы брали из книги: The ABC Fun / Сост. А. П. Бурлакова. М., 1981.



## HAVE YOU A LETTER?

Boy:

Have you a letter,  
Have you a letter,  
Have you a letter for me?

Postman:

Here are the letters,  
Here are the letters,  
And you can come and see.

## A PEN AND A PENCIL

Peter has a pencil,  
Peter has a pen;  
He draws with his pencil  
And writes with his pen.

## THE ZOO

I like to go to the Zoo,  
To the Zoo, to the Zoo!  
Come with me to the Zoo,  
To the Zoo, to the Zoo!

A zebu lives in the Zoo,  
In the Zoo, in the Zoo!  
A zebra lives there too,  
In the Zoo, in the Zoo!

III. Все вместе хором ребята исполняют песенку "The ABC,":

A B C D E F G  
H I J K L M N O P  
Q R S T U V W  
X Y Z

Oh! Well, you see,  
Now I know the ABC!

IV. Представители команд поочередно выходят к доске и называют буквы из разрезной азбуки (которые показывает учитель) до тех пор, пока не будет допущена ошибка. (Каждый ученик должен назвать не более пяти букв.)

V. В течение нескольких секунд команде демонстрируется написанный крупными буквами алфавит с тремя пропущенными буквами. Нужно назвать эти буквы.

VI. Учитель в произвольном порядке называет ту или иную букву алфавита. Представители команд пишут ее заглавный и строчный варианты.

VII. Командам предлагаются заранее подготовленные тексты для чтения. Оценивается качество чтения: темп, произношение.

VIII. По 10 учащихся из каждой команды выходят на середину зала. Учитель дает им задание: "Who will count better from 1 to 20?"

IX. Десять учеников поют песню "Ten Little Indian Boys"<sup>3</sup>. Напевая первый куплет, дети входят один за другим в зал; исполняя второй куплет, они так же, друг за другом, уходят из зала.

## TEN LITTLE INDIAN BOYS

One little, two little, three little Indians,  
Four little, five little, six little Indians,  
Seven little, eight little, nine little Indians,  
Ten little Indian boys.

Ten little, nine little, eight little Indians,  
Seven little, six little, five little Indians,  
Four little, three little, two little Indians,  
One little Indian boy.

X. Представители одной команды стоят полукругом на некотором расстоянии от своих противников. Учитель, бросая мяч кому-либо из учащихся, задает вопрос: "How much is one and three?" Ученик ловит мяч и отвечает: "One and three is four". И т. д.

XI. На полу разложены листы бумаги разных цветов. Учитель вызывает двух учеников — по одному из каждой команды. Одного из них он просит выйти из зала, чтобы не слышать ответы противника. Указывая на тот или иной лист бумаги, учитель просит назвать его цвет. Потом на вопросы отвечает второй ученик.

XII. Учащиеся каждой команды поочередно читают наизусть стихи.

Приводим некоторые из них.

Dear Mummy! Dear Daddy!  
I love you,  
Dear Mummy! Dear Daddy!  
Do you love me too?

\* \* \*

Mother is busy  
From morning till night,  
Keeping her family  
Happy and bright.

\* \* \*

Many little children  
Have no brother small,  
Have no little sister  
And cannot play at all.

\* \* \*

As soon as the sun rises  
Up in the sky  
I'll open my eyes  
And lift my head  
And jump very quickly  
Out of my bed.

\* \* \*

The cock crows in the morn  
To tell us to rise;  
And the girl who lies late  
Will never be wise  
For early to bed,  
And early to rise  
Will make a girl healthy  
And wealthy and wise.

\* \* \*

Breakfast in the morning,  
Dinner in the day;  
Tea comes after dinner,  
Then comes time to play.

Supper in the evening  
When the sky is red,  
Then the day is over  
And we go to bed.

\* \* \*

I cannot reach the ceiling  
But I can sweep the floor,

<sup>3</sup> Ноты см. в конце статьи.



And when I grow bigger,  
I'll learn to do some more.

\* \* \*

Work is done  
Play's begun,  
Now we have our laugh and fun.

XIII. Исполняются песни "I'm Not Small"  
и "Clap, Clap, Clap Your Hands".

### I'M NOT SMALL

I'm not small, I'm so tall,  
I can carry a tree on my back.  
When it grows, I grow too,  
That's not very much to do.  
I'm not small, I'm so tall,  
I can carry a tree on my back.

I'm not small, I'm so tall,  
I can carry a rabbit on my back.  
When it hops, I hop too,  
That's not very hard to do.  
I'm not small, I'm so tall,  
I can carry a rabbit on my back.

I'm not small, I'm so tall,  
I can carry a guitar on my back.  
When it plays, I play too,  
That's not very hard to do.  
I'm not small, I'm so tall,  
I can carry a guitar on my back.

I'm not small, I'm so tall,  
I can carry the Sun on my back.  
When it shines, I shine too,  
That's not very hard to do.  
I'm not small, I'm so tall,  
I can carry the Sun on my back.

### CLAP, CLAP, CLAP YOUR HANDS

Clap, clap, clap your hands,  
Clap your hands together. (Twice)

Stamp, stamp, stamp your feet,  
Stamp your feet together. (Twice)

Spin, spin, spin around,  
Spin around together. (Twice)

Sing, sing, sing a song,  
Sing a song together. (Twice)

Dance, dance, dance a dance,  
Dance a dance together. (Twice)

Wash, wash, wash your face,  
Wash your face together. (Twice)

March, march, march to bed,  
March to bed together. (Twice)

Слова песен учащиеся сопровождают движениями, жестами, действиями.

XIV. Учитель предлагает представителям команд по очереди выполнить какое-либо действие и назвать его по-английски. Например: I am dancing about, I am clapping hands и т. д.

XV. Учитель берет со стола заранее приготовленные игрушки и раздает их учащимся. При этом каждый из них получает задание описать свою игрушку.

Вот что сказала, например, одна девочка о своей игрушечной кошке:

"I have a toy cat. It is my pet. Her name is Pussy. Pussy is brown. Her eyes are green. Her nose is black. My cat is in my hands. I like to play with my cat".

XVI. Десять девочек исполняют песню "Looly-Loo"<sup>4</sup>. Они становятся в круг, берутся за руки и танцуют, делая один шаг влево, один вправо. Пение сопровождается действиями, о которых говорится в песне. Все ребята, находящиеся в зале, подпевают девочкам.

### LOOLY-LOO

Refrain:

Here we dance Looly-Loo,  
Here we dance Looly-Light,  
Here we dance Looly-Loo  
All on a Saturday night.

I put my right hand in,  
I put my right hand out,  
I give my right hand a shake, shake, shake  
And turn myself about.

Refrain.

I put my left hand in,  
I put my left hand out,  
I give my left hand a shake, shake, shake  
And turn myself about.

Refrain.

I put my right foot in,  
I put my right foot out,  
I give my right foot a shake, shake, shake  
And turn myself about.

Refrain.

I put my left foot in,  
I put my left foot out,  
I give my left foot a shake, shake, shake  
And turn myself about.

Refrain.

I put my little head in,  
I put my little head out,  
I give my little head a shake, shake, shake  
And turn myself about.

Refrain.

I put my whole self in,  
I put my whole self out,  
I give my whole self a shake, shake, shake  
And turn myself about.

В конце вечера подводятся итоги конкурсов и объявляются результаты.

Представитель родительского комитета награждает школьников, которые имеют отличные отметки по английскому языку.

<sup>4</sup> "Looly-Loo" — традиционный английский песенный припев, который можно сравнить с русским «Ай лю-ли!».



# TEN LITTLE INDIAN BOYS

One lit\_tle, two lit\_tle, three lit\_tle Indi - ans,  
Ten nine eight

Four lit\_tle, five lit\_tle, six lit\_tle Indi - ans,  
Seven six five

Seven lit\_tle, eight lit\_tle, nine lit\_tle Indi - ans,  
four three two

*dim.*  
Ten lit\_tle Indi - an, boys.  
one

## I'M NOT SMALL

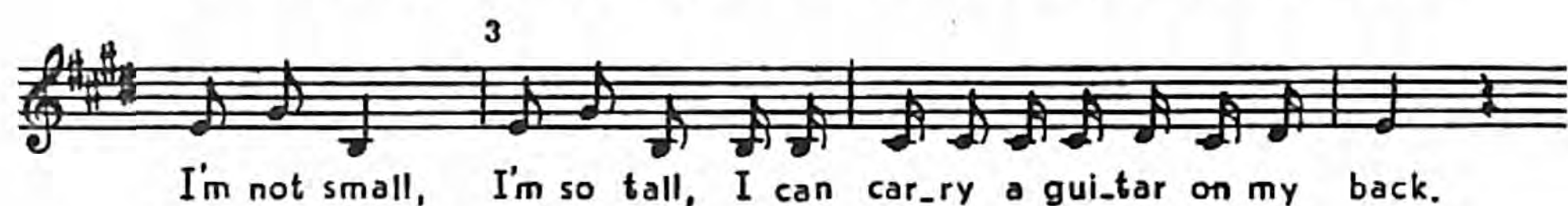
<sup>1</sup>  
I'm not small, I'm so tall, I can car\_ry a tree on my back.

When it grows, I grow too, That's not ver-y hard to do.

I'm not small, I'm so tall, I can car\_ry a tree on my back.

<sup>2</sup>  
I'm not small, I'm so tall, I can car\_ry a rab\_bit on my back.





### CLAP, CLAP, CLAP YOUR HANDS

Energie



### LOOLY-LOO



А. Л. ДИМЕНТ, А



# Страны изучаемого языка

## POUR LE 115<sup>e</sup> ANNIVERSAIRE DE LA COMMUNE DE PARIS

L'histoire de la Commune n'est pas seulement l'histoire d'une défaite, c'est avant tout l'histoire de la première prise du pouvoir par le prolétariat parisien.

La Commune de Paris fut le résultat de la lente accumulation de la colère du peuple contre la politique du gouvernement, contre la guerre, contre la trahison et la honte de la capitulation. La situation était dramatique: les Prussiens avaient encerclé Paris, la ville était affamée. La nouvelle de la capitulation de Napoléon III à Sedan jeta le peuple dans la rue aux cris de «Déchéance!», «Vive la république!». Le 4 septembre 1870, la République fut proclamée et un gouvernement dit de «Défense nationale» fut constitué.

Mais ce fut un gouvernement bourgeois qui craignait moins les Prussiens que le peuple. En effet, le peuple commença à jouer un rôle politique actif. Dès le 4 septembre les Sociétés ouvrières<sup>1</sup> et la Section parisienne de l'Internationale<sup>2</sup> proposèrent au gouvernement le concours du peuple aux conditions suivantes: élection de conseils municipaux, formation et armement d'une Garde nationale pour combattre l'ennemi, suppression de la Préfecture de police<sup>3</sup>, élection des juges, liberté de la presse, des réunions, amnistie politique.

Des Comités républicains et des Comités de vigilance commencèrent à se constituer à partir du 5 septembre. Le 8 septembre dans certains arrondissements de Paris<sup>4</sup> on procéda à l'élection des Commissaires de police de quartier. En quelques jours les Parisiens constituèrent des dizaines de bataillons de la Garde nationale. Leurs commandants furent élus. Le 13 septembre une revue grandiose de la Garde nationale eut lieu sur les grands boulevards. L'enthousiasme patriotique fut tel que même les

défaitistes présents durent feindre de partager la foi commune en la victoire<sup>5</sup>.

Le 20 septembre 1870 les Comités élus des 20 arrondissements de Paris convoqués par le Comité Central Républicain votèrent une résolution en cinq points:

I. La République ne peut pas traiter avec l'ennemi qui occupe son territoire.

II. Paris est résolu à s'ensevelir sous les ruines plutôt que de se rendre.

III. La levée en masse<sup>6</sup> sera immédiatement décrétée à Paris et dans les départements, ainsi que la réquisition de tout ce qui peut être utilisé pour la défense du pays et la subsistance de ses défenseurs.

IV. La remise immédiate de la police municipale entre les mains de la Commune de Paris.

V. L'élection rapide des membres de la Commune de Paris.

Devant l'inaction du gouvernement, la municipalité de Paris lança le 13 octobre une souscription pour faire fabriquer les canons nécessaires à la défense de la ville. Par la suite ces canons jouèrent un grand rôle.

Le 7 janvier 1871, le Comité Central des vingt arrondissements de Paris publia l'«affiche rouge»: «Le gouvernement qui, le 4 septembre s'est chargé de la défense nationale, a-t-il rempli sa mission? — Non!... — Le grand peuple de 1789, qui détruisit la Bastille et renversa les trônes, attendra-t-il, dans un désespoir inerte, que le froid et la famine aient glacé dans son cœur, dont l'ennemi compte les battements, — sa dernière goutte de sang? — Non! Place au peuple! Place à la Commune!»

Le 3 mars 1871, deux jours après l'entrée des troupes de Bismarck dans Paris, les délégués de deux cents bataillons se réunirent. Ils adoptèrent le statut de la Fédération de la Garde nationale, ce qui explique le nom de «Fédérés» donné aux soldats de la Commune. Le 13 mars les délégués de deux cent quinze bataillons désignèrent le Comité central. C'est ainsi que la Fédération de la Garde nationale devint en quelque sorte la grande organisation de masse<sup>7</sup> groupant le peuple mécontent en armes.



Mais la classe ouvrière ne possédait encore ni une organisation politique cohérente, ni des organisations syndicales.

Le socialisme scientifique de K. Marx et F. Engels était très peu connu en France dans les milieux ouvriers. Quant aux sections parisiennes de la Première Internationale, leur situation était difficile. Par suite des persécutions policières contre l'Internationale, la plupart des dirigeants étaient en prison ou en exil. Lorsque le 4 septembre 1870 le peuple de Paris avait imposé la proclamation de la République, les organisations ouvrières avaient repris leur activité légale; mais il n'avait pas été possible de réorganiser immédiatement la branche française de l'Internationale<sup>8</sup>. Et ceci explique les hésitations de la Commune.

Le 18 mars 1871 le gouvernement Thiers tenta un coup de force visant à s'emparer des canons de la Garde nationale payés par les Parisiens.

Les canons de la Garde nationale constituèrent une arme pour la sauvegarde de la République. Les gardes nationaux s'étaient battus avec ces canons pendant le siège. Ils les avaient sauvés lors de l'entrée des Prussiens dans la capitale. Ce furent les actes du gouvernement Thiers qui provoquèrent la formation accélérée de la Fédération de la Garde nationale qui élaborait un programme à la fois social, républicain, patriote et parisien.

Pour appliquer un vaste programme de régression sociale le gouvernement décida de soumettre Paris, de désarmer la Garde nationale où dominait l'élément prolétarien. «Les hommes d'affaires l'exigeaient», reconnut Thiers lui-même.

Dès le soir du 1<sup>er</sup> mars, le gouvernement s'était efforcé de faire récupérer par des soldats les pièces parquées<sup>9</sup> sur la place des Vosges. Cette tentative échoua.

Le 8 mars, de nouvelles tentatives eurent lieu au parc d'artillerie de la Butte Montmartre. Le 17 mars à minuit, Maxime Vuillaume\* remontait le boulevard Saint-Michel avec un camarade. Le jardin du Luxembourg fut éclairé par des feux de bivouac. Derrière les grilles on distinguait des fusils en faisceaux<sup>10</sup>. Vuillaume engagea la conversation avec un soldat qui se plaignait d'avoir passé sa première nuit sous la tente dans la boue du jardin. Un officier s'approcha. Le soldat se tut et reprit son va-et-vient. Il repassa devant Vuillaume et lui chuchota: «C'est pour ce matin... à Montmartre...».

Vuillaume n'en demanda pas plus. Il fila rue du Sommerard et alerta le poste des gardes nationaux: «C'est pour ce matin...».

\* Maxime Vuillaume (1844—1925), journaliste blanquiste, éditeur du journal «Père Duchêne». Après la chute de la Commune il a émigré en Suisse. Il a été condamné à mort par contumace (заочно). Il a écrit quelques livres sur la Commune.

L'avertissement du soldat fut-il pris pour une «fausse nouvelle»? C'est probable, puisqu'il ne fut pas communiqué au Comité de vigilance.

... Tout dort. Sauf les casernes où, dès trois heures du matin, la troupe est sur pied. On n'a pas sonné le réveil au clairon. De strictes consignes de silence ont été données. A pas feutrés, comme des voleurs, les hommes de Thiers marchent vers la Butte Montmartre. Les «dispositions générales» précisent que «les premiers arrivés sur les hauteurs chercheront à surprendre les sentinelles et les postes, pour prévenir toute résistance... S'ils résistent et font usage de leurs armes contre la troupe, ils seront passés par les armes». Le préfet de police a reçu l'ordre de placer derrière chaque colonne des groupes d'agents, pour procéder aux arrestations, notamment au siège de l'Internationale<sup>11</sup>.

... Dans son lit, Allemane\*\* tourne et se retourne, luttant contre un cauchemar rebelle. «Allemane! Allemane! Debout! Aux armes!». Les cris recommencent, ponctués de violents coups de pied dans la porte. Il bondit hors du lit, ouvre la fenêtre, reconnaît ses camarades, s'habille à la hâte et, saisissant son fusil, dévale les trois étages... Tout le monde parle à la fois: les quais grouillent de troupes, le Panthéon est occupé, la permanence du Comité de vigilance<sup>12</sup> est peut-être cernée...

Que faire? En l'absence de directives du Comité Central, il faut parer au plus pressé. D'abord dérouter la police en changeant le siège de permanence. Et puis, le tocsin, tout de suite, le tocsin. Un coup d'œil sur le quai. Tous les ponts sont gardés, pièces braquées en direction de l'Hôtel de Ville. Dans le galop de tout un état-major, un képi lauré<sup>13</sup> de général... Pas de doute, c'est sérieux.

Un groupe résolu d'une vingtaine d'hommes s'abat sur le sacristain de l'église Saint-Nicolas du Chardonnet. Les cloches sonnent à toute volée... Et voilà que le bourdon de Saint-Marcel donne de sa voix dans le concert! Autour du clocher tant de monde!

Allemane se rend chez Duval\*\*\* qui a mis tout le XIII<sup>e</sup> arrondissement en branle. Des munitions pour vous? Tant qu'on en veut! On a mis la main sur des estafettes, on dépouille des plis secrets... Très intéressant... Il faut passer à l'offensive. D'autant plus

\*\* Jean Allemane, militant de la Commune, président du Conseil de la 5<sup>e</sup> légion de la garde nationale. Il a été exilé pour son activité révolutionnaire. Il est revenu après l'amnistie de 1880 et a rejoint le mouvement socialiste. En 1920 au Congrès de Tours il a participé à la constitution du Parti communiste français. Il est mort en 1935.

\*\*\* Emile Duval (1840—1871), ouvrier sidérurgiste, blanquiste, membre de la Première Internationale, membre de la Commune de Paris. Il a commandé une colonne pendant l'offensive sur Versailles. Il a été fait prisonnier et fusillé.



que la première compagnie nous annonce qu'elle est maîtresse de la mairie. Allons, citoyens, tous à la mairie!

Le coup de surprise sur les canons de Montmartre échoua. Une marée humaine a englouti les soldats. Un sergent a crié «crosse à terre!»<sup>14</sup> quand le général a donné l'ordre de tirer. Des Batignolles à Belleville et Ménilmontant en passant par Montmartre, la Villette et les Buttes-Chaumont, partout les Fédérés tiennent la rue, partout l'armée reflue.

Vers quinze heures, alors que le gouvernement délibérait au ministère des Affaires étrangères, quai d'Orsay, trois bataillons de la Garde nationale, clairons et tambours en tête, défilèrent devant le Palais. Les ministres ne furent protégés que par un mince cordon de chasseurs à pied, tendu le long des grilles, à l'extérieur. L'angoisse saisit le Flô, ministre de la Guerre, qui d'une fenêtre, surveillait la scène. Encore quelques secondes et les bataillons allaient faire irruption dans la cour...

Pourquoi les gardes nationaux, au lieu de poursuivre leur manifestation jusqu'aux abords de l'Hôtel de Ville, ne sont-ils pas entrés au Quai d'Orsay pour se saisir de Thiers? Pourquoi ont-ils permis au gouvernement de fuir à Versailles pour organiser les forces de la contre-révolution?

Dès le soir du 18 mars, on sentit peser sur la Commune, si soudainement victorieuse et d'une façon quasi pacifique, le poids des contradictions dues à un contexte économique. Le prolétariat français avait encore une préparation idéologique et politique relativement faible.

La population de Paris fut poussée à la Révolution par la défaite militaire, par les difficultés du siège, le chômage et la ruine, par le mécontentement de la classe ouvrière qui rêvait d'un meilleur ordre social. Pour la première fois dans l'histoire, le pouvoir passa dans les mains de la Garde nationale, de la classe ouvrière et de la petite bourgeoisie.

Le mouvement de la Commune devait inévitablement prendre une couleur socialiste, c'est-à-dire, tendre à renverser la domination de la bourgeoisie, du capital.

En effet, la Commune décréta des mesures qui exprimaient les préoccupations socialistes: suppression du paiement du loyer, report des échéances<sup>15</sup>, suppression de la bureaucratie, abolition du travail de nuit, élection des fonctionnaires par le peuple. La Commune s'employa à briser le pouvoir d'Etat de la bourgeoisie: l'armée permanente, qu'elle remplaça par le peuple en armes, la police, qu'elle s'efforça de réduire et de simplifier, la magistrature, qu'elle remplaça par de nouveaux organismes de justice élus par le peuple.

Mais en même temps, la Commune fut affaiblie par deux erreurs: le prolétariat parisien s'arrêta à mi-chemin dans l'accomplissement de l'œuvre d'expropriation des capi-

talistes et fit preuve de trop de magnanimité envers ses ennemis.

Premièrement, les socialistes de l'époque ne voyaient pas tout l'intérêt qu'il y avait à s'attaquer aux Banques, en premier lieu à la Banque de France en vue de porter un coup sévère aux capitalistes et au gouvernement de Versailles.

La seconde erreur de la Commune fut d'ordre militaire. D'une part, en ne poursuivant pas son avantage militaire dès le 18 mars, la Commune laissa à Thiers le temps de regrouper ses troupes et de mener une lutte politique visant à isoler les révolutionnaires parisiens. D'autre part, la conduite des affaires militaires de la Commune témoigna d'une naïveté extrême aggravée par des négligences coupables. Entourée d'un monde d'ennemis, la Commune laissa en place, à l'ancienne Préfecture de police, des éléments qui travaillaient contre elle, pour le compte des Versaillais. Certains espions de Thiers avaient réussi à s'infiltrer dans les rangs des Communards et à accéder à des postes importants, quoique subalternes. Le gardien des Archives de la Sûreté générale put rester en fonction et conserver des archives que le gouvernement de la Commune aurait eu intérêt à faire dépouiller. «La lutte pour le maintien du pouvoir socialiste, écrit à ce propos Jacques Duclos, est essentiellement d'ordre politique, elle doit être toujours menée avec les masses, mais elle suppose aussi un certain nombre de mesures de sécurité car l'expérience — et pas seulement l'expérience de la Commune — montre que les ennemis du socialisme ne reculent devant aucun moyen pour reconquérir le pouvoir.» (Duclos J. La Commune et les luttes révolutionnaires actuelles. — Cahiers du communiste, 1971, N° 3, p. 16.)

L'activité et l'existence de la Commune constituaient une menace mortelle pour le capitalisme. La société bourgeoise ne pouvait dormir tranquille tant que le drapeau rouge flottait sur Paris. Et quand l'armée gouvernementale eut brisé la résistance des forces révolutionnaires mal organisées, les généraux bonapartistes qui venaient d'être battus par les Prussiens organisèrent un massacre, tuant 30 000 Parisiens et en arrêtant 45.000. La bourgeoisie fut contente: «Nous en avons fini avec le socialisme pour longtemps», — proclamait Thiers.

Mais six ans après, un nouveau mouvement ouvrier commençait en France. Ce mouvement força les classes dominantes à libérer les Communards prisonniers. Quarante-six ans plus tard éclata la Grande Révolution Socialiste d'Octobre qui, sous la conduite de Lénine vengea les communards parisiens et ouvrit une ère nouvelle dans l'histoire de l'Humanité, notamment parce que Lénine a bien tenu compte de toutes les leçons de la Commune. Aujourd'hui quand nous célébrons le 115<sup>e</sup> anniversaire de la Commune nous disons: «La Commune n'est pas morte!»,



«Le socialisme est plus vivant que jamais». «La Commune — soulignait V. I. Lénine — lutte pour l'affranchissement de toute l'humanité laborieuse» (V. I. Lénine. Œuvres. t. 13. Paris, Editions sociales. M., Editions du Progrès, 1975, p. 139.) Sa vie et sa mort, son gouvernement ouvrier qui a tenu dans ses mains durant plus de deux mois Paris, la lutte héroïque du prolétariat, tout cela a suscité des sympathies pour le socialisme. Le grondement des canons parisiens a réveillé les couches les plus arriérées du prolétariat. La cause de la Commune n'est pas morte: elle vit dans chacun de nous. La cause de la Commune est immortelle.

*Petit dictionnaire:*

<sup>1</sup> Sociétés ouvrières — «рабочие товарищества» (зародыши рабочих организаций)

<sup>2</sup> Section parisienne de l'Internationale — парижская секция Интернационала

<sup>3</sup> Préfecture de police — управление (префектура) полиции

<sup>4</sup> arrondissement de Paris — округ (район) Парижа

<sup>5</sup> Les défaitistes présents durent feindre de partager la foi commune en la victoire. — Пораженцы были вынуждены сделать вид, что разделяют всеобщую убежденность в победу.

<sup>6</sup> levée en masse — всеобщая мобилизация

<sup>7</sup> organisation de masse — массовая организация

<sup>8</sup> branche française de l'Internationale — французское отделение Интернационала

<sup>9</sup> pièces rayées — пушки, размещенные...

<sup>10</sup> fusils en faisceaux — ружья, поставленные пирамидой

<sup>11</sup> siège de l'Internationale — местонахождение комитета Интернационала

<sup>12</sup> permanence du Comité de vigilance — постоянное помещение местного комитета бдительности

<sup>13</sup> képi lauré — генеральская фуражка, украшенная листьями лавра

<sup>14</sup> crosse à terre! — оружие к ноге!

<sup>15</sup> report des échéances — перенос срока уплаты долгов, отсрочка

R. MATVÉIEV, Moscou

## ZU EINIGEN FRAGEN DES BILDUNGSWESENS IN DER DDR

(Fortsetzung. Anfang siehe Nr. 1, 1986)

### 3. UNIVERSITÄTEN UND HOCHSCHULEN

Die meisten höheren Lehranstalten der DDR werden als Universitäten und Hochschulen bezeichnet, z. B. die Technische Hochschule für Maschinenbau Karl-Marx-Stadt, die Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar, die Pädagogische Hochschule Magdeburg. Die für die Hochschulen der UdSSR übliche Bezeichnung *Institut* wird in der DDR in der Regel nur für Forschungsinstitute sowie für pädagogische Bildungsstätten verwendet, in denen Lehrer für die Klassen 1—4 der Oberschulen ausgebildet werden.

Die ältesten Ausbildungsstätten im Hochschulwesen der DDR sind die Universitäten und die 1765 gegründete Bergakademie Freiberg. Bei der nachstehenden Aufzählung der Universitäten der DDR wird ihr Gründungsjahr in Klammern angegeben: Karl-Marx-Universität Leipzig (1409), Wilhelm-Pieck-Universität Rostock (1419), Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (1456), Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg (1502), Friedrich-Schiller-Universität Jena (1558), Humboldt-Universität zu Berlin (1810). Im Jahre 1961 wurde die 1828 gegründete Technische Hochschule Dresden in die Technische Universität (TU) umgewandelt, die heute zu den größten polytechnischen Bildungsstätten Mitteleuropas gehört.

In den Jahren des sozialistischen Aufbaus hat das Hochschulwesen der DDR einen beispielhaften Aufschwung erfahren. Es wurden Dutzende von neuen Hochschulen gegründet, deren Zahl sich heute einschließlich Universitäten auf 54 beläuft. Um den hohen Bedarf der wichtigsten Industriezweige an hochqualifizierten Fachleuten mit speziellen wissenschaftlich-technischen Kenntnissen, der Technologie und Organisation der Produktion zu decken, wurden 1969 als neue Form mehrere Ingenieurhochschulen ins Leben gerufen. Ihre Absolventen tragen die Berufsbezeichnung Hochschulingenieur.

Voraussetzung für die Zulassung zum Hochschulstudium ist in der DDR die Hochschulreife, die, wie bereits erwähnt, mit dem Abschluß der zweijährigen erweiterten Oberschule oder der dreijährigen Berufsausbildung mit Abitur erworben wird. Außerdem berechtigt im allgemeinen auch der Fachschulabschluß zum Hochschulstudium. Möglichkeiten, zur Hochschulreife zu gelangen,



bestehen darüber hinaus in Sonderlehrgängen an Universitäten und Hochschulen. Zu erwähnen sind noch die sogenannten Volkshochschulen. Das sind Bildungseinrichtungen für Erwachsene, deren Lehrprogramm Lehrgänge zur Erweiterung der Allgemeinbildung auf der Grundlage der allgemeinbildenden Oberschulen einschließlich des Abiturs umfaßt. (Außerdem finden in den Volkshochschulen Kurse auf verschiedenen Wissensgebieten statt, die mit und ohne Prüfung beendet werden. Sie betreffen Fremdsprachen, Kunst, Stenographie, Maschinenschreiben und anderes mehr.)

Die Aufnahme in Ingenieurhochschulen setzt außer der Hochschulreife eine abgeschlossene Berufsausbildung in der gewählten Fachrichtung voraus. Aber auch an den anderen Hochschulen sowie Universitäten werden seit jüngster Zeit Studienbewerber mit einer entsprechenden Berufsausbildung bevorzugt. Seit dem Studienjahr 1981/82 müssen alle Bewerber ohne Berufsausbildung vor Aufnahme bestimmter Studienrichtungen ein Vorpraktikum in Betrieben bzw. Einrichtungen leisten. Das betrifft technische, agrarwissenschaftliche, medizinische, ingenieurpädagogische und wirtschaftswissenschaftliche Fachrichtungen. Dadurch erwerben die künftigen Studenten praktische Erfahrungen, und ihre Vorstellungen vom künftigen Beruf werden konkreter. Der Vorpraktikant erhält Lohn bzw. Gehalt nach den für den Betrieb geltenden Bestimmungen. Der Einsatz in der Praxis wird in der Regel auf ein Jahr festgelegt. Sofern eine Einberufung zum Wehrdienst vor dem Studium vorgesehen ist, verkürzt sich diese Zeit entsprechend der Anordnung über das Vorpraktikum vom 20. Februar 1984. Diejenigen, die Wehrdienst auf Zeit geleistet haben, brauchen kein Vorpraktikum zu absolvieren.

Im Unterschied zu vielen Ländern werden in der DDR im allgemeinen keine Aufnahmeprüfungen durchgeführt. Bewerber künstlerischer und sport-praktischer Fachrichtungen müssen allerdings eine Eignungsprüfung ablegen. Bewerber für eine Sprachmittlerausbildung (Dolmetscher/Übersetzer) machen eine Aufnahmeprüfung, Bewerber für Psychologie, Germanistik, Philosophie, Marxismus-Leninismus-Lehrer, Archivwissenschaften u. a. haben ein Aufnahmegespräch. Über die Zulassung zum Studium entscheiden Kommissionen, in denen neben erfahrenen Hochschullehrern auch Vertreter der FDJ Sitz und Stimme haben. Die Zulassungskommission der jeweiligen Hochschule wählt vor allem auf der Grundlage der Bewerbungsunterlagen die am besten geeigneten Bewerber aus und legt dem Rektor das Aufnahmeverzeichnis zur Bestätigung vor.

Die Auswahl und Delegierung der Studienbewerber wird in der DDR in der Regel ein Jahr vor Studienbeginn vorgenommen. Somit kann das Vorpraktikum rechtzeitig vor der

Aufnahme des Studiums abgeleistet werden. Das Aufnahmeverfahren ist so organisiert, daß jedem Bewerber etwa 6 Monate vor Studienbeginn mitgeteilt wird, ob er zum Studium in der gewählten Fachrichtung zugelassen ist. In den letzten Jahren erhalten 85—90 Prozent der Bewerber sofort den von ihnen gewünschten Studienplatz. Diejenigen Bewerber, deren Studienwunsch nicht erfüllt werden kann, können in einer anderen Fachrichtung mit noch freien Studienplätzen an der gleichen bzw. einer anderen Hochschule oder Fachschule zugelassen werden. Angaben über Fachrichtungen mit noch freien Studienplätzen werden u. a. in der Presse veröffentlicht. (Siehe z. B. die entsprechende Information für das Studienjahr 1984/85 in der Zeitung „Neues Deutschland“ vom 1. März 1984, S. 8.)

Die Ausbildung an allen Hochschulen und in allen Fachrichtungen beginnt mit einem Grundstudium, das den Studenten entsprechende wissenschaftliche Grundkenntnisse, auf denen das Fachstudium aufbaut, vermittelt. Einen wichtigen Platz nimmt dabei das Studium des Marxismus-Leninismus ein, das sich über Grund- und Fachstudium erstreckt. Im ersten Studienjahr beginnt auch die obligatorische Fremdsprachenausbildung. Alle Studenten, unabhängig von ihrer Studienrichtung, erwerben in den ersten vier Semestern weitere Kenntnisse in der russischen Sprache. Als zweite Fremdsprache wird meist Englisch gelernt.

Mit Beginn des Fachstudiums werden die Studenten in die Forschungsarbeit einbezogen. Dazu gehören u. a. die sogenannten Jahres- und Belegarbeiten. Diese kleinen wissenschaftlichen Arbeiten, die von Studenten in bestimmten Semestern angefertigt werden, sind mit den an sowjetischen Hochschulen üblichen wissenschaftlichen Arbeiten (курсовые работы, или курсовые проекты) vergleichbar.

Das Studium an den Universitäten und Hochschulen schließt mit der sogenannten Hauptprüfung (Staatsexamen) ab. Sie wird in den meisten Studienrichtungen etwa ein Semester vor der Verteidigung der Diplomarbeit abgelegt und umfaßt die Abschlußprüfung im Marxismus-Leninismus sowie in ausgewählten, für die Fachrichtung bestimmenden Lehrdisziplinen. Die erfolgreich bestandene Hauptprüfung ist Voraussetzung für die Zulassung zur Diplomprüfung, d. h. der Verteidigung einer Diplomarbeit, mit der den Absolventen der Universitäten und Hochschulen der DDR der erste akademische Grad, Diplom eines Wissenschaftszweiges, verliehen wird. Solche Hochschulabsolventen tragen den Diplomtiter, der der jeweiligen Berufsbezeichnung vorangestellt wird, z. B. Diplomchemiker, Diplomphysiker, Diplomlehrer, Diplomübersetzer. In geschriebener Sprache gebraucht man dafür in der Regel Abkürzungen, z. B. Dipl.-Chem., Dipl.-Phys., Dipl.-Übers.

Den diplomierten Hochschulabsolventen wird



heben dem Zeugnis über den Hochschulabschluß eine spezielle Urkunde über die Verleihung des ersten akademischen Grades, das Diplom, überreicht. Aus dieser Darlegung wird deutlich, daß die im Hochschulwesen der DDR und der UdSSR verwendete Bezeichnung *Diplom* nicht ein und dasselbe bedeutet. Zu bemerken ist noch, daß diejenigen Hochschulabsolventen, die aus verschiedenen Gründen während ihres Studiums eine Diplomarbeit nicht anfertigen oder verteidigen konnten, die Möglichkeit haben, das Diplom im externen Verfahren zu erwerben.

Seit 1981 erhalten *alle* Studenten an Hoch- und Fachschulen ein Stipendium unabhängig vom Einkommen der Eltern. Diese gesetzliche Regelung wurde übrigens auch für die Schüler der erweiterten Oberschule getroffen, sie erhalten alle, wie schon erwähnt, eine Ausbildungsbeihilfe (110—150 Mark). Das Grundstipendium an Universitäten und Hochschulen beträgt 200 Mark monatlich. Denjenigen Studenten, die vor dem Studium drei und mehr Jahre berufstätig waren bzw. in den bewaffneten Organen gedient haben, wird ein um 80 Mark bzw. 100 Mark höheres Grundstipendium gewährt. Bei ausgezeichneten Studienergebnissen und aktiver Teilnahme an der gesellschaftlichen Arbeit werden den Studenten in der Regel ab 2. Studienjahr zusätzlich zum Grundstipendium Leistungsstipendien in Höhe von monatlich 60, 100 oder 150 Mark gewährt. Das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen verleiht an Studenten, die sich durch hervorragende Leistungen beim Studium und in der gesellschaftlichen Arbeit auszeichnen, Sonderstipendien: das Karl-Marx-Stipendium (550 Mark monatlich), das Wilhelm-Pieck-Stipendium (500 Mark) und das Johannes-R.-Becher-Stipendium (450 Mark). An Jugendliche, die vor Aufnahme des Studiums mehrere Jahre in der Produktion gearbeitet, hervorragende Leistungen vollbracht und aktiv in der FDJ mitgewirkt haben, kann das FDJ-Stipendium (350 Mark) vergeben werden. Zu erwähnen ist noch, daß Studenten mit Kindern zusätzlich zum Grundstipendium 50 Mark monatlich für jedes Kind erhalten.

#### **4. ZENTRALE LEITUNGSORGANE UND GESELLSCHAFTLICHE GREMIEN AN UNIVERSITÄTEN UND HOCHSCHULEN DER DDR**

Der Auf- und Ausbau der Hochschulen ging in der DDR mit einer tiefgreifenden Reform des Studiums einher, die dem Ziel untergeordnet war, Qualität und Effektivität in Lehre und Erziehung zu erhöhen. Von großer Bedeutung war in dieser Hinsicht die 3. Hochschulreform, die Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre durchgeführt wurde. In ihrem Verlaufe wurden auch einige Veränderungen in der Leitungsstruktur der Universitäten und Hochschulen vorgenommen.

Die Fakultäten wurden in ihrer ursprünglichen Gestalt aufgelöst. An ihre Stelle traten neue Lehr- und Forschungseinheiten, die Sektionen, denen Sektionsdirektoren vorstehen. In den Sektionen sind eng miteinander verbundene und kooperierende Lehr- und Forschungsbereiche vereinigt, wie es beispielsweise in den Sektionen Marxismus-Leninismus, Philosophie, Wirtschaftswissenschaften und Sprach- und Literaturwissenschaften der Fall ist. Zu erwähnen ist noch, daß es an 6 Universitäten der DDR (Ausnahme ist die TU Dresden) Sektionen für Theologie gibt. Die Möglichkeit, Theologen (Pfarrer) an den Universitäten auszubilden, wurde der evangelischen Religionsgemeinschaft der DDR gemäß ihrem Wunsch und trotz der grundsätzlichen Trennung von Staat und Kirche im sozialistischen deutschen Staat eingeräumt. Es sei hier bemerkt, daß an den Sektionen für Theologie auch Unterricht im marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium stattfindet, der von Lehrkräften der Sektion Marxismus-Leninismus erteilt wird. Die Universitäten und Hochschulen der DDR werden von gewählten Rektoren geleitet, deren Wahl auf der Plenarversammlung des wissenschaftlichen Rates erfolgt. Der ständige Stellvertreter des Rektors ist der 1. Prorektor. Zur Ausübung seiner Leitungsfunktion stehen dem Rektor neben den Prorektoren Funktionalorgane in Form von Direktoren zur Verfügung, z. B. Direktorat Erziehung und Ausbildung, Direktorat Kader und Qualifizierung, Direktorat Forschung, Direktorat für internationale Beziehungen. Dem Rektor stehen ferner zwei Beratungsorgane zur Seite: der Gesellschaftliche Rat und der Wissenschaftliche Rat. Der Gesellschaftliche Rat ist das beratende und kontrollierende Gremium der Universität, das die gesellschaftlichen Interessen zur Geltung bringt. Seine Mitglieder sind Hochschullehrer, Studenten, Angestellte, Vertreter der Partei- und Massenorganisationen sowie Vertreter jener Betriebe und Kombinate, mit denen die jeweilige Hochschule Kooperationsbeziehungen unterhält.

In den Wissenschaftlichen Räten sind ausschließlich Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiter und Studenten vertreten. Der Wissenschaftliche Rat berät den Rektor in Fragen der Wissenschaftsentwicklung, Erziehung, Aus- und Weiterbildung und Forschung. Er verleiht auch die akademischen Grade und wählt in geheimer Abstimmung den Rektor. Das Präsidium des Wissenschaftlichen Rates ist der Senat.

Der Wissenschaftliche Rat ist in spezialisierte wissenschaftliche Räte untergliedert, die als Fakultäten bezeichnet werden. Aus der obigen Darlegung wird deutlich, daß die Fakultäten an den Universitäten und Hochschulen der DDR heute keine Lehrseinheiten, sondern wissenschaftliche Gremien darstellen, deren Leiter Dekane genannt werden. Die Bezeichnung „Fakultät“ (Arbeiter-und-



Bauern-Fakultät) tragen allerdings auch die Vorstudienanstalten an der Bergakademie Freiberg und an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.

Die höchste demokratische Vertretung an den Universitäten und Hochschulen der DDR ist das Konzil. Es stellt eine Delegiertenversammlung aller Hochschulangehörigen dar, die sich mit ausgewählten hochschulpolitischen Grundfragen der jeweiligen Universität bzw. Hochschule befaßt. Das Konzil wählt die Vertreter für den Gesellschaftlichen Rat.

### **5. HERANBILDUNG DES WISSENSCHAFTLICHEN NACHWUCHSES UND FRAGEN DER PROMOTION**

Die systematische Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses erfolgt an den Universitäten und Hochschulen der DDR über die Aspirantur, die Assistenz und das sogenannte Forschungsstudium.

Die Assistenz ist eine berufliche, wissenschaftliche Tätigkeit an einer Universität oder Hochschule, die vorrangig von jüngeren Mitarbeitern zumeist im direkten Anschluß an das Studium aufgenommen wird. Die Assistenten führen Lehrveranstaltungen, insbesondere Übungen, Laborpraktika und Seminare durch und bearbeiten bestimmte Forschungsaufgaben, die in der Regel mit der Anfertigung ihrer Dissertationsschrift verbunden sind.

Als Forschungsstudium wird eine dreijährige Ausbildungsphase der Hochschulabsolventen bezeichnet, die unmittelbar an das Hochschulstudium anschließt. Die Forschungsstudenten gehen in der Regel bereits nach der Hauptprüfung in das Forschungsstudium über. Es handelt sich um Studenten, die sich während ihrer Studienzeit in der wissenschaftlichen Arbeit besonders gut bewährt und durch vorbildliche gesellschaftliche Aktivität ausgezeichnet haben.

Die Aspirantur wird vor allem für die Qualifizierung von Hochschulabsolventen genutzt, die nach ihrem Studium mehrere Jahre in der Praxis tätig waren. Die abschließende Phase der Aspirantur bzw. des Forschungsstudiums ist die Vorbereitung auf die sogenannte Promotion A.

Unter Promotion versteht man das Verfahren zur Erlangung des akademischen Grades Doktor. Seit 1968 unterscheidet man Promotion A und Promotion B. Nach der Promotion A wird der akademische Grad des Doktors eines Wissenschaftszweiges verliehen, dem in der UdSSR der „Kandidat der Wissenschaften“ entspricht, z. B. Doktor der Philosophie (Dr. phil.), Doktor der Medizin (Dr. med.). Nach der Promotion B erlangen die Wissenschaftler der DDR seit 1969 den akademischen Grad „Doktor der Wissenschaften“ (Dr. sc., sc. = Abk. des lateinischen scientiae), Dr. sc., dem in der UdSSR der „Doktor der Wissenschaften“

entspricht. Bis 1969 wurde in diesem Fall in der DDR der akademische Grad „Doktor habilitatus“ (Dr. habil.) verliehen, so daß man häufig noch auch dieser älteren Bezeichnung begegnet. Der Hinweis auf den jeweiligen Wissenschaftszweig erfolgt bei den Dokortiteln meist lateinisch, z. B. doctor scientiae juris (Dr. sc. jur.) = Doktor der Rechtswissenschaft; doctor rerum naturalium (Dr. rer. nat.) = Doktor der Naturwissenschaften; doctor paedagogiae (Dr. paed. oder päd.) = Doktor der Pädagogik. Zusammenfassend sei festgestellt, daß es in der DDR drei akademische Grade gibt: Diplom, Doktor (Dr.) und Doktor sc. Den akademischen Grad *Diplom* verleiht die Sektion, an der der Hochschulabsolvent seine Diplomarbeit verteidigt. Die *Doktorgrade* werden von den Wissenschaftlichen Räten der Universitäten und Hochschulen verliehen, wobei das Promotionsverfahren A in spezialisierten Wissenschaftlichen Räten, d. h. Fakultäten, stattfindet.

An verdiente Personen kann die Doktorwürde auch ohne Promotion verliehen werden. Solche Personen tragen den Titel „doctor honoris causa“ (Dr. h. c.), auch Ehrendoktor oder Doktor ehrenhalber (Dr. eh. oder Dr. e. h.) genannt. Trägt eine Person zwei oder mehr Dokortitel, wird sie mit „Doktor Doktor“ (Dr. Dr.) bzw. „Dr. mult.“ bezeichnet. Hier ein Beispiel aus der Zeitung „Neues Deutschland“ vom 5. Dezember 1983: „Im Alter von 78 Jahren starb am Sonntag Prof. Dr.—Ing. habil. Dr. rer. nat. h. c. mult. Kurt Schwabe.“

### **6. INTERNATIONALE BEZIEHUNGEN DES HOCHSCHULWESENS DER DDR**

In den internationalen Beziehungen des Hochschulwesens der DDR nimmt die Zusammenarbeit mit der UdSSR und den anderen Ländern der sozialistischen Staatengemeinschaft den Vorrang ein. Alle Hochschulen der DDR unterhalten Freundschaftsverträge mit Hochschulen der sozialistischen Bruderländer. Diese Verträge beinhalten vielfältige Formen der Zusammenarbeit. Sie reichen über den Erfahrungsaustausch und die gegenseitige Aus- und Weiterbildung von Kadern bis zur gemeinsamen Bearbeitung und Lösung von Aufgaben in Lehre und Forschung. Von großer Bedeutung ist auch der Austausch von Gastlehrkräften und Studenten.

Die DDR entsendet jährlich zahlreiche Studenten in die sozialistischen Bruderländer zum Voll- oder Teilstudium. Darüber hinaus reisen allein in die UdSSR jedes Jahr über 2000 Studenten an ihre Partneruniversitäten, um dort ein mehrwöchiges Praktikum zu absolvieren. Die DDR bietet ihrerseits zahlreichen Studenten aus den sozialistischen sowie vielen Entwicklungsländern Studienplätze. Die Mehrzahl der Auslandsstudenten wird zunächst an einer speziellen Vorstudienanstalt, dem Herder-Institut der Karl-



Marx-Universität Leipzig, mit den deutschen Sprachkenntnissen ausgerüstet. Der Sprachkurs dauert im allgemeinen 9—10 Monate. Nach seiner Beendigung nehmen die Auslandsstudenten ihr Studium an verschiedenen Universitäten, Hoch- bzw. Fachschulen der DDR in einer der Fachrichtungen auf, die in den Übereinkommen mit den Regierungen oder Organisationen ihrer Heimatländer vorgesehen sind. Insgesamt haben an solchen Lehrgängen am Herder-Institut bereits rund 19 000 Ausländer aus nahezu 120 Staaten, vorwiegend Entwicklungsländern, teilgenommen.

Das Herder-Institut ist zugleich eine wissenschaftliche Stätte zur Förderung deutscher Sprachkenntnisse im Ausland. Von ihm wird u. a. die Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ herausgegeben, in der aktuelle Fragen der Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer behandelt werden. Seit 1981 findet am Herder-Institut der 4—5monatige Weiterbildungskurs für sowjetische Hochschullehrer des Fachgebietes Deutsch statt. Seine Teilnehmer werden u.a. mit den wichtigsten Forschungsergebnissen der Germanistik und der Me-

thodik des Fremdsprachenunterrichts in der DDR vertraut gemacht.

Zu einer guten Tradition des Hochschul- lebens in der DDR sind die Internationalen Hochschulferienkurse für deutsche Sprache, Literatur und Kultur geworden, die im Sommer jedes Jahres an Universitäten und Hochschulen durchgeführt werden. Nutzer dieser zumeist dreiwöchigen Weiterbildungsveranstaltungen sind vor allem Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus verschiedenen Ländern der Welt. Im Sommer 1983 beispielsweise haben sich an den Internationalen Hochschulferienkursen rund 1650 Personen aus über 50 Staaten weitergebildet.

Der vorliegende Artikel vermittelt selbstverständlich nur eine allgemeine Vorstellung vom Bildungssystem in der DDR. Über weitere Aspekte der Bildung und Erziehung im sozialistischen deutschen Staat informiert ausführlich u. a. die Monographie „Das Bildungswesen der DDR“ (Berlin, 1983), die bereits in russischer Übersetzung vorliegt (Народное образование в ГДР. М., Педагогика, 1983).

A. S. DRATSCHUK, Charkow

## Новые книги

В издательстве «Просвещение» готовится к изданию книга для чтения на немецком языке «Рассказы о профессиях» („Was willst du werden?“). Она предназначена для учащихся старших классов средней общеобразовательной школы, изучающих немецкий язык.

В книге представлены рассказы о массовых профессиях (медсестры, портного, строителя, механизатора и др.). Это материалы, заимствованные из прессы СССР и ГДР,

а также отрывки из произведений современных писателей ГДР.

Кроме того, учитель найдет здесь материал, который сможет использовать для проведения вечера, посвященного выбору профессии. В книге предлагаются задания к текстам, дается комментарий, имеется немецко-русский словарь, она иллюстрирована.

Цель данного учебного пособия — способствовать развитию одного из важнейших

речевых умений — чтения. Оно актуально в свете решений ЦК КПСС и Совета Министров СССР о необходимости усилить профессиональную ориентацию учащихся через различные учебные предметы в урочное и во внеурочное время.

Книгу можно использовать на уроках немецкого языка, на факультативных занятиях и занятиях кружка, а также для самостоятельного внеклассного чтения.



# Обзоры и рецензии

## НОВЫЕ СЛОВАРИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ЦИТАТ, ПОСЛОВИЦ

В нашем обзоре рассмотрению подлежат три словаря русских и английских фразеологизмов, цитат, пословиц<sup>1</sup>.

1. Русско-английский словарь крылатых слов является первым опытом создания русско-английского словаря подобного типа. Как известно, термин «крылатые слова» представляет собой кальку с немецкого — *geflügelte Worte*. В свою очередь, немецкий термин является калькой с греческого оборота, встречающегося в «Илиаде» Гомера. „*Geflügelte Worte*“ — таково название словаря, выпущенного немецким лингвистом Г. Бюхманом в 1864 г. Автор этого словаря относил к крылатым словам следующие единицы, получившие распространение в письменной и устной речи: 1) имена собственные (реальные или вымышленные), употребляемые в переносном значении; 2) выражения, восходящие к литературным или историческим источникам; 3) популярные цитаты. Именно такой языковой материал включает рецензируемый нами словарь. Например: 1) «Алёнушка», «Антёй», «Аполлон», «Вавилон», «Гамлет», «Золушка», «Ирод», «Квазимодо», «Меценат», «Пинкертон», «Хлестаков», «Ходынка»; «Цёрбер», «Швейк» и др.; 2) «Гадкий утёнок», «Демьянова уха», «Капля в море», «Последний из могикан», «Человек в футляре» и др.; 3) «Александр Македонский герой, но зачем

<sup>1</sup> См.: Уолш И. А., Берков В. П. Русско-английский словарь крылатых слов. М., Русский язык, 1984; Огольцев В. М. Устойчивые сравнения русского языка. Иллюстрированный словарь для говорящих на английском языке. М., Русский язык, 1984; Буковская М. В. и др. Словарь употребительных английских пословиц. М., Русский язык, 1985.

же стулья ломать?», «Времен очаковских и покоренья Крыма», «Ох, тяжела ты, шапка Мономаха!» и др.

Словарь включает около 1900 единиц, из которых около 700 не были зарегистрированы в существующих русско-иностранных словарях подобного типа. Принципы отбора единиц составители рецензируемого словаря определяют следующим образом: «...Из многих тысяч источников, из необозримого количества потенциальных цитат — будь то произведения античных авторов, сочинения русских и иностранных писателей, изречения исторических лиц, Библия и т. д. — народ отобрал, в ряде случаев видоизменив и придав новое значение, лишь то, что соответствует его представлениям об истине, справедливости, добре, красоте, выражает его чаяния, совместимо с человеческим достоинством, отвечает его требованиям выразительности, емкости, и, не в последнюю очередь, чувству юмора. Это правдивый рассказ о русском народе и его культуре» (с. 8).

Руководствуясь этими благородными принципами, составители словаря подобрали в целом очень удачный материал.

Перевод отобранных единиц на английский язык в ряде случаев представляет значительные трудности. Это в первую очередь относится к цитатам, так как они не имеют эквивалентов в английском языке и для их понимания необходимы фоновые знания, которыми часто не обладают англоязычные читатели. Большие трудности при переводе цитат связаны также и с тем, что в английском языке отсутствует огромное количество морфологических средств выразительности, присущих русскому языку.

Переводы многих цитат на английский язык выполнены И. А. Уолш<sup>2</sup>. Составители широко использовали и существующие переводы русской и советской литературы. В некоторых случаях приводятся два и даже три перевода. Однако при переводе цитат неиз-

<sup>2</sup> В этом случае перед переводом ставится звездочка.



бежны переводческие потери. Авторы словаря компенсируют их, снабжая переводы-эквиваленты пояснениями, но признают, что «полно и последовательно сделать это было нельзя без того, чтобы значительно не увеличить объем словаря» (с. 9).

Приведем два примера словарных статей.

**А Васька слўшает да ест** (И. Крылов. *Кот и Повар* — 1813) *lit*<sup>3</sup> \*Vaska listens, but continues eating (Ivan Krylov. *Cat and Cook*). In the fable, the cat named Vaska calmly continues eating the stolen chicken, while the cook appeals to his sense of decency: You glutton, Cookie calls, /<sup>4</sup> you rogue! Your conscience should be pricking, / to face an honest man,—to face the very walls! (But Thomas all the while is busy with the chicken) (trans. by Bernard Pares). The quotation is used jocularly when a person reasons with an offender instead of dealing with him firmly.

**Всё пройдёт, как с белых яблонь дым** (С. Есенин. *Не жалею, не зову, не плачу...* — 1922) All will pass like apple-blossom smoke (Sergei Yesenin. *I Don't Weep or Call ... Trans. by Olga Shartse*).

Эти примеры дают представление о структуре словарных статей.

В конце словаря имеются следующие указатели: 1) алфавитный указатель к русским крылатым словам; 2) список иноязычных цитат, используемых параллельно с русскими; 3) список авторов по-русски; 4) список авторов по-английски.

Словарь составлен очень тщательно, но авторы понимают, что их «оценки, возможно, не всегда были достаточно объективными. Без сомнения, у... читателей могут быть основания сетовать на то, что в словарь не вошло некоторое количество крылатых слов и еще большее количество популярных цитат, заслуживающих, с их точки зрения, включения, и, с другой стороны, они, видимо, сочтут, что некоторые единицы можно было смело опустить» (с. 10). Это самокритичное мнение вполне справедливо. Например, нецелесообразно включать в словарь обороты типа «В детстве я таких убивал из рогатки [таких, как вы, я убивал на месте. Из рогатки]», «Деньги не пахнут», «Труп врага хорошо пахнет» или малоупотребительные обороты типа «Пикейные жилеты», «Харч богов» и некоторые другие. Справедливости ради следует сказать, что таких оборотов в словаре немного.

В словаре встречаются и отдельные неточности. Например, после оборота «До греческих календ», означающего «никогда», указано *Cf. In a month of Sundays*. Но английский фразеологизм не означает «никогда», а значит «в течение долгого времени, целую вечность».

В некоторых случаях к русским фразеологизмам даются не все известные английские эквиваленты. Так, после оборота «Олимпийское спокойствие» стоит *Cf. Olympian detachment*. Следовало бы указать также

*Olympian calm* (или *calmness*). Выражение «Власти предрержащие» переводится как *the higher powers*. Следовало бы дать и второй перевод — *the powers that be*.

Не всегда оправдан буквальный или приближающийся к буквальному перевод русского выражения, если он дается в качестве единственного перевода. Так, фразеологизм «Рыльце в пушку» переводится как *have feathers on the snout*, т. е. «рыло в оперении» или «с перьями на рыле». Такой перевод будет понятен при чтении английского перевода басни И. Крылова «Лисица и Сурок», но совершенно непонятен в другом контексте. Правда, в данном случае спасает положение авторское пояснение — «*be privy to a crime, be involved in some unseemly affair, etc.*»

Говоря о термине «крылатые слова», составители подчеркивают, что «приняли его в качестве названия словаря не без колебаний» (с. 5). Подобные колебания вполне понятны. В английской и американской лексикографии термин «крылатые слова» не используется, а фразеологизмы даются в словарях идиом, цитаты — в словарях цитат, слова с переносными значениями — в толковых словарях. Необходимо также отметить, что если бы составители понимали термин «крылатые слова» так, как его понимал Г. Бюхман, то название словаря было бы вполне оправданно. Но составители разграничивают крылатые слова и популярные цитаты, доказательством чего служит следующая фраза из введения к словарю: «Мы стремились включить только более или менее употребительные крылатые слова и популярные цитаты» (с. 10). Таким образом, составителям следовало бы строго придерживаться концепции Г. Бюхмана или назвать словарь иначе — «Русско-английский словарь крылатых слов и популярных цитат».

Наши замечания ни в коей мере не снижают высокого качества рецензируемого словаря, который имеет большое познавательное значение как для читателей-иностранцев, так и для русских читателей, работающих с английским языком.

II. Словарь В. М. Огольцева «Устойчивые сравнения русского языка» включает около 550 единиц разных структурных типов, например: «сидеть как на пороховой бочке», «голос как из бочки», «здоровый как бык», «как рукой сняло» и др.

Как показывают приведенные примеры, словарь содержит широко распространенные глагольные, субстантивные, адъективные и наречные сравнения. В нем представлена вариативность компонентов устойчивых сравнений, например: «жирный, толстый как свинья», «загораться, вспыхивать, гореть как свеча [свечка]», «как метлой смело (вымело) кого-л.», «тонкий (тоненький), гибкий как тростинка (тростиночка)», «сидеть как на (горячих) углях [угольях]» и др.

<sup>3</sup> *lit* — literal, literally.

<sup>4</sup> Косая черта обозначает границы стихотворных строк.



Все приводимые сравнения снабжены описательным переводом на английский язык (переводчик Фр. Лонгман), а также авторскими примерами на русском языке. Ко многим русским устойчивым сравнениям даются английские фразеологические эквиваленты. Русские примеры на английский язык не переводятся, но в некоторых случаях дается перевод отдельных предложений типа «Какой из него боксёр! — He'll never make a boxer!» (с. 37), «Куда ему! — He's not cut out for that!» (с. 47) и др. Объясняются по-английски значения устаревших слов в составе фразеологизмов (например: «аршин», «верста», «кануть», «зеница ока», «угорелый» и др.), приводится этимология ряда сравнений, даются стилистические пометы. К достоинствам словаря безусловно относятся и рисунки Ю. Аратовского, иллюстрирующие значения многих фразеологизмов. Каждый такой фразеологизм имеет два рисунка: правый рисунок иллюстрирует приводимый авторский пример, а левый — существительное, входящее в состав сравнения. Например, к сравнению «плавать как топор» на правом рисунке изображены купающиеся, а на левом — топор. Таким образом иллюстрируется как значение сравнения, так и его образный компонент.

В предисловии от издательства этот словарь назван идеальным (с. 6). Однако, как известно, идеальных словарей не бывает, и в рецензируемом словаре мы можем отметить некоторые недочеты.

В ряде случаев переводчик не указывает английские фразеологические эквиваленты русских устойчивых сравнений, хотя такие эквиваленты имеются. Приводим некоторые примеры пропущенных эквивалентов: «блédный как мертвéc — (as) white as death», «лéгкий как пёрышко — (as) light as a feather», «присосáться к комý-л. как пиявка — stick to smb. like a leech», «блédный, бéлый как полотнó — (as) white as a sheet», «гóрький как полýнь — (as) bitter as gall (или wormwood)», «повторя́ть что-л. как попугáй — repeat smth. like a parrot», «петь как соловéй — sing like a nightingale», «пла́вать как у́тка — swim like a duck», «то́чно как часы́ — like clockwork» и др. Вызывает возражение оформление указателя в конце книги. Устойчивые сравнения даются в нем не в той форме, в которой они употребляются в русском языке, а в сокращенном виде — без первых слов, имеющих буквальное значение, например: «как блины́ (вместо печь как блины́)», «как зени́цу о́ка (вместо берéчь, хранítть когó-что-л. как зени́цу о́ка)», «как у́тка (вместо пла́вать как у́тка)» и т. п. Это делается отнюдь не ради экономии места, а в соответствии с теорией, рассматривающей слово с буквальным значением в составе фразеологизма не как компонент фразеологизма, а как слово-сопроводитель и относящей к фразеологизму только его переосмысленную часть. Однако эта теория ошибочна,

поскольку переосмысленная часть фразеологизма без слова с буквальным значением не употребляется в речи.

Указанные недостатки не снижают общего положительного впечатления от рецензируемого словаря. Он несомненно является полезным пособием для изучающих русский и английский языки.

III. Словарь употребительных английских пословиц является результатом многолетнего труда большого авторского коллектива (в который вошли М. В. Буковская, С. И. Вяльцева, З. И. Дубянская, Л. П. Зайцева, Я. Г. Биренбаум). Словарю предшествует теоретическая статья «О критериях отбора и употреблении английских пословиц», написанная С. И. Вяльцевой.

Словарь содержит 326 пословиц, расположенных по алфавиту ведущих слов. Ведущим словом в пословице служит первое по порядку существительное, а при отсутствии существительного — первый глагол, или прилагательное, или наречие. Каждая пословица имеет номер, который представляет ее в самом словаре и в его приложениях (списке английских пословиц и списке русских пословиц и поговорок).

Словарная статья включает следующие части: 1) заглавную (т. е. наиболее частотную) форму пословицы с ее буквальным переводом и логическим толкованием на русском языке; 2) дериваты пословицы (Der.; в том случае, если они имеются), т. е. фразеологизмы, образованные из ее частей и имеющие самостоятельное употребление в письменной и устной речи (например, дериватом пословицы Art is long, life is short является фразеологизм Life is short); 3) варианты пословицы (Var.), т. е. другие формы той же пословицы (например, вариантами пословицы Art is long, life is short являются следующие: Art is long, time is fleeting; Art is long and time is short); 4) синонимы пословицы (Syn.), т. е. пословицы, обслуживающие ту же сферу деятельности и область коммуникации и обычно имеющие тот же денотативный, а иногда и коннотативный аспект значения (например, синонимами пословицы Art is long, life is short являются следующие: Life is but a span; So much to do, so little done); 5) русские соответствия к заглавной пословице, ее вариантам и синонимам; 6) цитаты из художественной литературы, иллюстрирующие употребление пословицы в ее заглавной форме и / или ее вариантов, дериватов, а также различных трансформаций (если пословица подвергается окказиональным изменениям в текстах). Синонимы и русские соответствия располагаются в словарной статье по степени близости их значения (а иногда и структуры) к заглавной пословице. Что касается цитат, то первой приводится цитата, иллюстрирующая употребление пословицы в заглавной форме. При отсутствии такой цитаты дается пример на один из приведенных в словаре вариан-



тов. Последующие цитаты иллюстрируют дериваты и/или различные трансформации пословицы в текстах.

Словарь составлен очень тщательно. Его бесспорным достоинством является удачный отбор употребительных английских пословиц, их дериватов, вариантов, синонимов, русских соответствий. Материал, иллюстрирующий употребление пословиц в текстах, чрезвычайно разнообразен и богат. Что касается использования буквального перевода пословиц, то мы хотели бы подробнее остановиться на этой проблеме.

В большинстве случаев использование буквального перевода вполне оправданно. Например: «It is too late to lock the stable-door when the horse is stolen. Когда лошадь украдена, слишком поздно запереть дверь конюшни. (...) Ср: После драки кулаками не машут», «It is the last straw that breaks the camel's back. Именно последняя соломинка переламывает спину верблюда. (...) Ср.: Последняя капля переполняет чашу». В подобных случаях буквальный перевод передает образность английской пословицы, отличную от образности русского эквивалента, и тем самым дает возможность читателю понять внутреннюю форму пословицы.

Однако в ряде случаев в результате буквального перевода возникает скорее буквализм, чем эквивалент:

1. «Enough is as good as a feast. «Достаточно» стоит пиршества», «It is a long lane that has no turning. Длинна та дорожка, на которой нет поворота». Как видим, буквальный перевод этих примеров непонятен читателю. Спасают положение логические толкования и русские соответствия (в первом примере — «Ни в чём не следует переступать меру. (...) Ср.: Мера — всякому делу вера», во втором примере — «Неудачи не могут вечно продолжаться. (...) Ср.: Не всё ненастье, проглянет и красное солнышко»), которыми и следовало бы ограничиться.

2. «A new broom sweeps clean. Новая метла метёт чисто. (...) Ср.: Новая метла чисто метёт», «Strike while the iron is hot. Куй, пока железо горячее. (...) Ср.: Куй железо,

пока горячо». Таким образом, буквальный перевод этих примеров копирует грамматическую структуру английской пословицы и может помешать усвоению русского эквивалента.

3. «Rats desert a sinking ship. Крысы покидают тонущий корабль. (...) Ср.: Крысы бегут с тонущего корабля». Буквальный перевод данного примера незначительно отличается по лексическому составу от русского эквивалента и, как и во втором случае, на наш взгляд, может помешать его усвоению.

4. «All is well that ends well. Всё хорошо, что хорошо кончается. (...) Ср.: Всё хорошо, что хорошо кончается», «Love is blind. Любовь слепа. (...) Ср.: Любовь слепа», «Time is money. Время — деньги. (...) Ср.: Время — деньги». Буквальный перевод этих примеров совпадает с русским эквивалентом. В таких случаях при построении словарной статьи следовало найти прием, с помощью которого можно было бы избежать повторения.

Если составители не нашли современной эквивалентной русской пословицы, то они обращаются к малоупотребительным или устаревшим единицам, хорошо отражающим соответствующие английские пословицы. Однако в таких случаях следует использовать функциональные пометы *редк.* и *уст.*, которые оказались бы очень полезными для читателя.

Необходимо отметить, что достоинства Словаря употребительных английских пословиц значительно превышают его недостатки и он заслуживает высокой оценки. Словарь принесет большую пользу изучающим английский язык, а также переводчикам с русского на английский.

Издательство «Русский язык», выпустив в свет словари русских и английских фразеологизмов, цитат, пословиц, преподнесло хороший подарок читателям-иностранцам и советским читателям, работающим с английским языком.

А. В. КУНИН, Москва



# Информируем читателя

## О НОВОЙ ФОРМЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКЗАМЕНОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В VIII И X КЛАССАХ ШКОЛ РСФСР С ПРЕПОДАВАНИЕМ РЯДА ПРЕДМЕТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В соответствии с письмом Министерства просвещения РСФСР № 70-М от 13 мая 1985 г. (см. журнал «Иностранные языки в школе», 1985, № 6) внесены изменения в экзаменационные билеты по иностранным языкам для VIII и X классов школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. Цель этих изменений — привести форму и содержание экзаменов в соответствие с требованиями программы [см. программы средней школы «Иностранные языки» (для школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке). М., 1983].

Билеты по иностранным языкам для VIII класса<sup>1</sup> состоят из двух вопросов. В первом вопросе билетов предусматриваются сообщения учащихся по темам (нечетные билеты) или беседы по ситуациям (четные билеты). Единые для всех иностранных языков темы и ситуации (на русском

языке) разрабатываются Министерством просвещения РСФСР и направляются в территории в установленном для экзаменационных материалов порядке. Тема или ситуация сообщается ученику на иностранном языке после того, как он взял билет. Номер темы или ситуации соответствует номеру билета.

Монологические высказывания учащихся должны соответствовать теме, быть логичными, последовательными, раскрывать отношение отвечающего к обсуждаемой теме. Объем монологического высказывания — не менее 18 фраз. В случае если ученик затрудняется в ответе, члены экзаменационной комиссии должны задать ему дополнительные вопросы, стимулирующие его к более полному высказыванию по теме.

Беседа по предложенной ситуации должна содержать не менее 9 развернутых реплик ученика. В билетах для VIII класса даны следующие типы ситуаций: 1) ученик должен сначала высказать свою точку зрения по определенному вопросу или убедить воображаемого друга в чем-либо, а затем поинтересоваться мнением воображаемого друга или членов экзаменационной комиссии; 2) учащемуся предлагается представить, что он с другом находится на выставке, в театре и т. д. и обменивается мнениями об увиденном (или услышанном); 3) ученик должен подготовить вопросы, которые он мог бы задать представителю интересующей его области науки, искусства, производства или другу по переписке (учащегося необходимо ориентировать на то, чтобы он при ответе по ситуации третьего типа сначала сделал вступление, высказал свое мнение, а затем сформулировал вопросы предполагаемому собеседнику). В беседе с учеником должны принимать участие члены экзаменационной комиссии (им следует задавать ученику вопросы, отвечать на его реплики, соглашаться или опровергать его точку зрения).

Второй вопрос в билетах для VIII класса предусматривает проверку умения учащихся понимать содержание впервые предъявляемого художественного текста, прочитанного без словаря. Ученики читают текст

<sup>1</sup> Билеты по иностранным языкам включены в сборник «Билеты для выпускных экзаменов за курс восьмилетней школы на 1985/86 учебный год».



про себя во время подготовки к ответу, а при ответе излагают содержание прочитанного и свое отношение к нему на иностранном языке.

Тексты для чтения подбираются учителем заранее из адаптированной художественной литературы для VIII класса школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке или из книг для IX и X классов общеобразовательных школ (языковой материал текстов из книг для чтения должен соответствовать программному языковому материалу) и утверждаются заместителем директора по иностранному языку и директором школы. Если в тексте имеются отдельные слова или фразеологические единицы, которые, по мнению учителя, будут затруднять понимание содержания, эти слова можно сопроводить переводом на русский язык и дать их в сносках или на отдельном листе. Тексты для чтения должны представлять собой законченные по смыслу отрывки из художественной литературы и иметь указания на источники, из которых они взяты. Объем текста — не менее 1500 печатных знаков. Учитель заранее готовит вопросы, с тем чтобы задать их учащимся в случае затруднения при изложении или при неполной передаче содержания.

Экзаменационные билеты по иностранным языкам для X класса<sup>2</sup> состоят из трех вопросов.

В первом вопросе билетов предусматриваются сообщения учащихся по темам или беседа по ситуациям. Объем монологического высказывания по теме — не менее 20 фраз. Как и в VIII классе, монологическое высказывание должно соответствовать теме, быть логичным, последовательным, доказательным, раскрывать отношение отвечающего к обсуждаемой проблеме. Беседа по предложенной ситуации должна содержать не менее 10 развернутых реплик ученика. В процессе беседы учащийся высказывает свое отношение к обсуждаемому вопросу. В билетах для X класса даны следующие типы ситуаций: 1) ученик должен побеседовать или обсудить с учителем и членами экзаменационной комиссии определенные вопросы; 2) учащемуся предлагается расспросить товарища или представителя той или иной профессии по указанной проблеме.

Во втором вопросе билетов проверяется умение учащихся понять содержание впервые предъявляемого художественного текста, прочитанного без словаря. В беседе с учеником по тексту члены экзаменационной комиссии выясняют, насколько полно он понял содержание текста, каково его отношение к прочитанному, как он оценивает поступки героев, события и т. д.

Тексты для чтения подбираются из оригинальной художественной литературы. Объем

текста — не менее 2000 печатных знаков. Как и в VIII классе, незнакомые слова и фразеологические единицы, затрудняющие понимание содержания, можно сопроводить переводом и давать в сносках или на отдельном листе.

Третий вопрос билетов предусматривает проверку умения учащихся устно переводить общественно-политические или научно-популярные тексты с иностранного языка на русский. При подготовке к ответу по этому вопросу билета ученики могут пользоваться словарем.

Тексты для перевода подбираются учителем из газет и журналов, издаваемых на иностранном языке. Объем текста — не менее 1200 печатных знаков. Как и в VIII классе, при подборе текстов необходимо обращать внимание на то, чтобы они представляли собой законченные по смыслу отрывки и имели указания на источники, из которых они взяты.

Для подготовки в ответу экзаменуемым (как восьмиклассникам, так и десятиклассникам) предоставляется 15—20 минут. Учащиеся вызываются с таким расчетом, чтобы один из них отвечал, а другие (2—3 ученика) готовились к ответу (см. Инструкцию об экзаменах, переводе и выпуске учащихся общеобразовательных школ РСФСР на 1982/83 учебный год, раздел III, пункт 34).

**М. И. БУРДИНА**, инспектор-методист  
Программно-методического  
управления Министерства просвещения РСФСР

<sup>2</sup> Билеты по иностранным языкам включены в сборник «Билеты для выпускных экзаменов за курс средней школы на 1985/86 учебный год».



# КОНТРОЛЬ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ (Список статей, опубликованных в журнале «Иностранные языки в школе»)

## От редакции

В предлагаемый учителям средней школы список статей вошли публикации, посвященные теории и практике контроля в процессе обучения иностранным языкам. Данный список не является исчерпывающим. Он знакомит учителей с теми работами, в которых, по мнению составителя, проблемы контроля нашли наиболее полное отражение и раскрытие.

\* \* \*

*Витковская Ж. В.* Объекты контроля в тестах по чтению (обзор тестов), 1972, № 5, с. 24—29.

*Володин Н. В.* К методике составления тестов, 1972, № 1, с. 36—43.

*Володин Н. В.* Контроль понимания иноязычного текста, 1972, № 5, с. 29—37.

*Горчев А. Ю.* Объекты, уровни и приемы контроля, 1984, № 6, с. 68—72.

*Горчев А. Ю.* О методике тестового контроля навыков устной речи, 1976, № 6, с. 40—47.

*Долгова Л. А.* Контроль монологической устной речи в IV—VII классах, 1985, № 4, с. 33—38.

*Зимняя И. А., Китросская И. И., Мичуркина К. А.* Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления, 1970, № 4, с. 52—57.

*Иванова В. Н., Шемарулина Л. А.* Об особенностях преподавания иностранного языка на старшем этапе обучения и экзамене как одной из форм контроля, 1985, № 2, с. 3—7.

Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по иностранным языкам (приказ по Министерству просвещения РСФСР № 235 от 4 сентября 1984 г.), 1985, № 1, с. 3—5.

*Рапопорт И. А.* Опыт тестирования техники чтения, 1973, № 1, с. 34—42.

*Рапопорт И. А.* Скорость чтения как объект обучения и контроля, 1980, № 2, с. 21—26.

*Рапопорт И. А., Соттер И.* Опыт разработки стандартизованного теста, 1977, № 1, с. 27—36.

*Рапопорт И. А., Гохлернер М. М., Сельг Р., Соттер И.* О диагностических функциях тестовой методики дополнения, 1976, № 2, с. 31—37.

*Рогова Г. В.* Письменные контрольные работы в обучении иностранным языкам, 1979, № 3, с. 64—68.

*Сказкив Г. Г.* Приемы проверки домашнего чтения в VIII классе, 1982, № 4, с. 50—52.

*Солдатов Г. А.* К вопросу о контроле умений и навыков учащихся, 1976, № 4, с. 78—82.

*Фадеев В. М.* Домашнее чтение в старших классах, его организация и приемы контроля, 1979, № 6, с. 28—30.

*Шавернева Л. И.* О контролирующей функции учителя в процессе обучения устной речи, 1984, № 4, с. 64—67.

*Шехтер М. И.* К проблеме диагностических срезов, 1976, № 2, с. 51—54.

Список составила Л. А. ДОЛГОВА,  
г. Горький

## Новые книги

В издательстве «Просвещение» готовится третье издание книги для чтения на немецком языке «Почитай летом» („Mein kleines Ferienbuch“) для окончивших V класс средней общеобразовательной школы. Автор-составитель Р. Л. Златогорская.

Книга предназначена для чтения во время летних каникул и поможет учащимся закрепить в памяти изученное ими в IV и V классах. В ней собраны занимательные истории и рассказы, сказки и шутки, стихотворения, загадки и головоломки. Книга иллюстрирована, снаб-

жена комментариями и немецко-русским словарем. Третье ее издание переработано в соответствии с требованиями Реформы общеобразовательной и профессиональной школы, а также с положениями новых учебно-методических комплексов по немецкому языку.



# Приложение



## LENIN'S BOYHOOD AND ADOLESCENCE

**Ilya Nikolayevich and Maria Alexandrovna**

Lenin's father, Ilya Nikolayevich, came of simple folk. He lost his father at an early age. It was only with the help of his elder brother that he was able to get an education. After graduating from university he became a teacher of physics and mathematics in Penza, then in Nizhni-Novgorod. As a teacher, Ilya Nikolayevich was always patient, made his lessons easy to understand. On Sundays he tutored those pupils who were behind in their studies or were having other difficulties, and never thought of taking money for this service. In later years his pupils remembered him with love and gratitude.

Working then as inspector and later as a director of public schools in Simbirsk Province, Ilya Nikolayevich tried to establish more schools for the peasant children. He did not begrudge his time, energy or health, journeying to various parts of the province in all types of weather.

Thus, in the person of his father, Lenin had in his childhood and early youth a vivid example of devoted service to the people. He saw how much effort his father put into the work he loved so much and this, naturally, left its mark on young Vladimir.

Anna Ilyinichna notes that their father's personal example played an enormous role in the education of the children.

Maria Alexandrovna, Lenin's mother, was the daughter of a doctor; most of her youth was spent in the country and the peasants in the neighbourhood were devoted to her. She was very musical, knew foreign languages — French, German and English — and taught her children these accomplishments. She did not care for social

functions or amusements, spending almost all of her time at home with the children, who dearly loved and respected her.

Like his wife, Ilya Nikolayevich also preferred to spend his free time with his family, teaching the children, joining in their games, or telling them a story.

Maria Ilyinichna speaks about the great influence their parents' example exerted on the upbringing of young Vladimir and the other children: "Apart from his great inherent abilities and exceptional gifts, Vladimir Ilyich had very favourable conditions for development in his childhood and when he was a young boy. Our father and mother were cultured and highly-principled people whose very example had a developing and humanizing effect on the children." Elsewhere she describes the role played by Ilya Nikolayevich in moulding the outlook of his children in the following words: "Always busy, giving all of himself to his favourite occupation, Father strove to instil in the children that awareness of duty which was so strongly developed in him, and the necessity to cultivate their character, will and capacity for work."

It was in this close-knit family that Vladimir grew up.

### The Best Pupil in the Class

Vladimir was nine and a half when he entered the first form. He was the best pupil and always received the top prize, which consisted of a certificate and a book with the words "For Good Conduct and Progress" stamped in gold on the cover.

Anna Ilyinichna recalls that, on returning home from high school, Vladimir would tell his father what he had studied that day and how he had recited his lessons. As a rule he knew his lessons and received top marks. Sometimes Vladimir would walk quickly through the room adjoining his father's study on his way to his own room and would say: "Greek — five, German — five", or "Latin — five, algebra — five."

The exceptional ease with which Vladimir studied worried his father somewhat. Being



an experienced teacher he feared that this might prevent his son from acquiring such traits as diligence or perseverance. Therefore he often invited Vladimir to his study and questioned him on all subjects, those that he had already studied and those that he was currently studying. Vladimir always answered all his father's questions. While a young boy Vladimir developed that capacity for work which subsequently amazed everyone. Although he was high-spirited and liked to play pranks, during lessons he always concentrated and was serious, listening attentively to the master and assimilating much of what was taught while still in the classroom. Therefore it did not take him long to learn his lessons thoroughly at home. He never came to school without knowing his lessons. Once his cousin Nikolai Veretennikov asked: "Hasn't it ever happened that you did not know your lesson?"

"It never did and never will," Vladimir replied emphatically. For him it was lessons first and everything else afterwards. Even then he had tremendous will-power.

He admitted that he gave up ice-skating, which he liked very much at a certain period of his boyhood, when he discovered that it prevented him from doing his lessons thoroughly. Having decided to study or read a book, nothing could make him change his mind, and he never put off doing his home-work.

Dmitri Ulyanov gives an interesting account of the way Vladimir wrote his essays for home-work. He never did them on the last day as many other boys preferred to do, sitting up all night writing them. On the contrary, just as soon as the subject was set he would draw up a plan with an introduction and a conclusion on a small piece of paper. Then he would take a full sheet, fold it in half. On the left side he wrote the essay in rough, leaving the right side empty. In the course of the following days he would fill in these margins with corrections, additions, explanations and with bibliographical references.

The essay would be completed in rough shortly before it had to be handed in. All that remained then was to make a clean copy.

Vladimir's thorough knowledge of the subjects taught at school, his sharp, analytical mind and the fact that he was extremely well-read could be seen from his essays, which were logical, penetrating and concise. He won the admiration of his literature teacher who frequently gave him not just a five but a five plus for his work.

Young Vladimir, while still at school, showed a great aptitude for foreign languages and diligently studied German, French, Latin and Greek which were compulsory subjects at a classical high school.

Although most of the pupils found the ancient languages very difficult, young Vladimir easily and with pleasure translated into Russian the works of the Greek historians.

He wrote out the meaning of difficult words and compiled composite declension and conjugation tables. The Lenin Memorial Museum in Ulyanovsk has a conjugation table of French verbs compiled by Vladimir when he was a high-school boy. It shows how scrupulously he did everything, even when it was only for his own use. The accuracy with which his table was drawn up made it easier to remember it.

### A Good Comrade

Volodya was on very good terms with his classmates. He would help them with their difficulties, correct their translations and compositions, and sometimes help a classmate to write one. He helped a classmate to get a good mark without showing that anyone, especially he, had helped to write the composition. He would explain difficulties to his classmates during the break, and he, like Sasha, would sometimes come to school half an hour earlier to translate a difficult passage from Greek or Latin, or explain a complicated theorem to them. "I, too, came under Volodya's tutorship, although he was some five years younger than myself," recalls Anna Ilyinichna. "I had to catch up on my Latin, and Vladimir, who knew the subject well, helped me. He was a splendid coach and our lessons were lively and interesting. He used to say that the school course was too long, that any capable grown-up could complete the eight-year course in two years."

And he proved this by preparing Okhotnikov, a teacher, for the school-leaving exams in two years.

Okhotnikov, who was a Chuvash, taught at a Chuvash school. He was a gifted mathematician, who had completed the school course in mathematics independently. He wanted to study higher mathematics, but to enter the university he had to pass all the school examinations, including Greek and Latin.

Naturally, for a Chuvash with a poor knowledge of Russian, this was not too easy, especially as he had little aptitude for languages. Nevertheless, when Yakovlev, the inspector of the Chuvash school and the close friend of Ulyanov family, suggested that Vladimir coach Okhotnikov for the exams, Vladimir agreed and had him ready in little over a year and a half, in spite of his own studies in the two senior forms at school. Okhotnikov passed his exams the same year that Vladimir did and entered the University. Vladimir never took a kopeck for helping Okhotnikov.



## The Elder Brother

Volodya deeply loved his elder brother. For him Alexander was the supreme authority and an example to follow. Whatever little Vladimir was asked he always replied: "Like Alexander." Because of the great self-control, firm will and tremendous capacity for work which Alexander displayed even in his early boyhood, this imitation of everything his elder brother did proved to be very useful for Vladimir.

Alexander was four years Vladimir's senior. They occupied adjoining rooms, did their lessons together, worked together in the garden, helped their mother about the house, frequently played chess, went for strolls on the banks of the Volga and swam in the river Sviyaga. For many years Vladimir had before him an example of honesty and sincerity, high-mindedness, self-control and diligence, qualities with which his elder brother was endowed in full measure. Anna Ilyinichna recalls a conversation in which Alexander, in reply to the question "What are the worst defects a man can have" replied: "Falsity and cowardice."

"What do you think the most important things in life?" once Volodya asked his elder brother.

"Work. Knowledge. And honesty," Sasha answered.

Alexander's influence on Vladimir was very profound. He actually even changed some traits of his character. Vladimir's relatives, for instance, recall that he was very quick-tempered in his youth but he overcame this shortcoming mainly because he wanted to be like Alexander. "At first," Anna Ilyinichna recalls, "Vladimir imitated his brother and then started consciously to curb his quick temper, and when he grew up, we never, or almost never, observed any signs of it in him."

### Some Traits of Character

Vladimir's cheerful and friendly disposition won him the affection of his classmates. Although he was always at the top of his class he never let that go to his head and he remained simple and modest.

Nikolai Nefediev, who lived in those years with his mother in a wing of the Ulyanov's house and went to local parish school, later wrote about Vladimir: "He was my friend and at the same time an understanding and sympathetic teacher who never laughed at my slowness and did everything to help me study well."

\* \* \*

Nikolai Veretennikov described the following trait characteristic of Vladimir. Once, they talked about the books they had read and it turned out that Vladimir had read more. His cousin got tired of saying "No", and so when Vladimir asked whether he had read Turgenev's "Smoke" he replied that he had.

But it did not take Vladimir long to discover that it was not true.

Nikolai was greatly embarrassed by this, but Vladimir never referred to it again. "This episode," writes Veretennikov, "shows that Vladimir not only had a ready wit but reveals something that is still more valuable, tact and solicitude for people."

\* \* \*

While in Kokushkino young Vladimir played knucklebones with the village children, shot with a bow and arrow and pastured horses in the fields at night. He never picked a quarrel but simply left those whom he did not like alone. He almost never fought with other boys although he argued hotly with them, defending his own point of view.

\* \* \*

If Volodya said he would do a thing, that thing was done. Once, while still a boy, he began to smoke. When his mother got to know about it, she was unhappy and asked him to give it up. Volodya promised to do so and never again touched a cigarette.

\* \* \*

"A critical and strict judge of himself and of those around him, Vladimir was quick to see his failings," recalls Anna Ilyinichna. "One day as he listened to Olya patiently practising her scales on the piano, he said to me: 'There's perseverance anyone can envy.' And he began cultivating this trait. By the time he graduated from University it had become a prominent feature of his character, and as a grown man he possessed it to marvellous degree. When Vladimir was still a little boy, I generally remarked his ability to look at everything around him with critical eye. That lively, mischievous boy who was so quick to notice funny, weak points in others, and who liked to tease and laugh, actually noticed other things, too. As in the case of Olya's patient playing, he saw the good points as well and always made comparisons to see whether he had them, and whether there was anything in other people's behaviour he could adopt."

This, I think, was one of his strongest points. I remember his saying on various occasions: 'I wonder if I'd have had the courage to do that? I don't think so.' "

### Interest in Political Life

Volodya began to display interest in political life at an early age, and listened intently to the elders when they discussed important social problems. His relatives recall that, following the assassination of Alexander II, he developed a particularly keen interest in all political discussions. "The events of those years," Nadezhda Konstantinovna wrote, "awakened the thought of the teenage boy."



The conditions in which Vladimir lived promoted his civic consciousness and interest in political matters while he was still a boy. "When the conversation between the grown-ups moved to something serious," recalls Vera Kashkadamova, Ulyanov's school-mistress friend in Simbirsk, "then the face of Vladimir, sitting opposite me, would abruptly change its expression: he would sink deeper and more firmly into his chair and would look at the speakers... all ears and attention. The expression of his face disclosed his thoughts on the issue under discussion. When the conversation centred on some act of injustice, not only his face but his entire figure would express indignation."

Among his schoolmates Vladimir was the hottest arguer about political issues. Once, D. M. Andreyev, Vladimir's schoolmate, recalls how several boys gathered at the house of their friends. Volodya played chess and it seemed that nothing could tear him away from the game. But as soon as someone spoke about the "Narodnaya Volya" members, about "going into the midst of the people" and revolutionary struggle, the game promptly broke up. Chess was forgotten. Vladimir rose and scooped the pieces off the board. The conversation became louder and more spirited.

The deep interest in political matters which Vladimir acquired when he was only fourteen or fifteen shows that even then ideas about the senselessness of the social order which he daily observed were beginning to take shape in his mind.

Maria Ilyinichna recalls that Vladimir showed his opposition to the old mode of life and the old system at an early age.

#### Literary Interests

"Vladimir never cared for the hobbies that boys usually have. True, he and the other children would make the toys and decorations for the Christmas tree. But besides this, I do not remember seeing him busy at any handiwork — carpentry or anything else. Neither did he fill his time with the work that all boys are fond of, like fret-sawing," recalls Anna Ilyinichna.

Reading, running, walking, skating in the winter, croquet and swimming in the summer took up all his extra-school time, as well as his winter and summer holidays.

Volodya was an avid reader. Books had a great attraction for him. They told him about life, about people and broadened his horizons, whereas the studies in the gymnasium were dull and lifeless. Volodya had his own method of study: he first did lessons and then began to read. Thanks to self-discipline he managed to save time. All the Ulyanovs were avid readers. Visitors to the Lenin Memorial Museum in Ulyanovsk know what an enormous role literature played in the life of the family. Walking through the modestly furnished rooms in the

Ulyanov's house, they see that there were books in all of them, on tables, shelves or in bookcases.

Ilya Nikolayevich received all new literary works for children. A great favourite with the children was the magazine "Rodnik" which printed stories for children written by such outstanding authors as D. Grigovich, V. Korolenko, K. Stanyukovich and others. The whole family was very fond of a book called "Reader For All. Biographies and Works of Russian Poets". The children learned by heart the poems which they liked best and recited the wonderful fables by I. Krylov. Subsequently Lenin often mentioned the vivid characters of these fables in his speeches, books and articles.

The Ulyanovs usually spent the summer in the village of Kokushkino, near Kazan. Walking in the fields the children, together with their father, recited verses written by such outstanding poets as F. Tyutchev and A. Maikov, and sang revolutionary students' songs.

In the evenings they would all get together and read aloud Gogol's "Evenings Near the Village of Dikanka".

The literary heroes Vladimir liked best were those who had a strong and unbending will.

He was fond of the novel "Spartacus" by the Italian writer Giovagnoli. He was impressed by its spirit of freedom, its courageous characters and by the image of Spartacus himself.

Vladimir was still at school when he read N. Chernyshevsky's famous novel "What Is to Be Done?". The boys at school read this book in secret and there is evidence that it was Vladimir who read it to his schoolmates. N. Chernyshevsky became one of his favourite authors.

The Ulyanovs read and reread the articles by N. Dobrolyubov. They liked very much the works of N. Nekrasov. Vladimir knew by heart many of his poems.

The young Ulyanovs had also a great liking for the works of M. Saltykov-Shchedrin, whom, with Nekrasov, the democratic-minded youth regarded as their mentor. At the age of fourteen Vladimir first read Pisarev. In those days libraries did not have books by such writers and the Ulyanovs borrowed Pisarev's works from an acquaintance of theirs, a doctor.

Thanks to their special family background the children greatly surpassed other children of the same age in mental development. Despite the fact that Vladimir was the youngest in the class he knew more than the other boys.

Vladimir read all the best that Russian literature had to offer, and also some of the most outstanding works by foreign writers, while still in the upper forms at school. A thorough knowledge of the most prominent



literary works gave him a deep knowledge of life and fostered his progressive convictions.

His wide knowledge of literature showed itself particularly in his essays written at home or at school and which were always better than those of the other pupils. They were distinguished not only by their profound content and logic, but also by their precise and graphic style.

### The Eldest One at Home

In 1886, when Vladimir was nearly sixteen, the Ulyanov family received a heavy blow. Suddenly Father died. Alexander was in St. Petersburg at that time. Anna, who was spending the winter holidays with her parents, could not make up her mind whether to remain at home or return to her studies. But Maria Alexandrovna firmly decided that she should return to St. Petersburg.

Vladimir was the oldest boy at home but, despite his youth, he was very attentive to his mother and tried to help her in every way with the care and responsibilities she now faced.

In 1887, when Vladimir was in his last year at school, the family received another heavy blow. On March 1, 1887, Alexander was arrested in St. Petersburg for sharing in an attempt to assassinate Alexander III. Anna was also arrested.

Vladimir was the first to hear this terrible news and had to prepare his mother for it. "This was how it happened," recalls Anna Ilyinichna. "A relative of ours wrote to Kashkadamova that Alexander and I had been arrested, and asked her to prepare Mother for the shock.

"When I received the letter," Kashkadamova relates, "I sent to the school for Vladimir and let him read it. He knitted his brows and stood silent for a long time, deep in thought. It was no longer the merry boy I had known so well, who was standing before me, but a grown man. 'This may be very serious for Sasha,' he said."

Maria Alexandrovna left for St. Petersburg at once, and Vladimir, who was not yet seventeen, became the head of the family. Vladimir could not stop thinking about his brother, whom he dearly loved, and anxiously waited for news from St. Petersburg. Showing tremendous strength of will he looked after his younger sisters and brother and was meanwhile working hard for his final examinations.

The news of the execution of Alexander reached Simbirsk on May 10.

Alexander's death caused Vladimir great sorrow. Paying tribute to his courage, he would say that Alexander probably could not have acted otherwise. "Dozens of years have passed since then," recalls Maria Ilyinichna, "but I still remember perfectly well the expression on Vladimir's face at that moment and hear his voice saying:

'No, we won't take that path. That isn't the path to take.'"

Despite the great grief which weighed on his young shoulders, Vladimir never gave way to it and received top marks in all subjects.

His knowledge was so sound and all-round that the school board simply had to award him a gold medal despite the fact that his brother had been executed by the tsarist government.

On display next to the gold medal in Lenin's room in the Lenin Memorial Museum in Ulyanovsk is the testimonial issued to him by the headmaster, which was required for entering the university. It reads: "Very talented, always diligent and accurate, Ulyanov was the top pupil in all forms, and upon completing his studies was awarded the gold medal which he merited for his successes in his studies, his development and exemplary conduct."

*Material sources: A. Ulyanova "Lenin's Childhood and Adolescence". M., 1982; "The Ulyanov Family". M., 1968.*

---

## LENIN-GEDENKSTATTEN IN MOSKAU

---

Lenin. Voller Liebe und Hochachtung sprechen Millionen Menschen diesen Namen aus. Die Geschichte kennt keinen anderen Menschen, der einen so gewaltigen Einfluß auf die Völker und das Weltgeschehen gehabt hat wie Lenin. Mit seinem Namen hängen alle bedeutenden revolutionären Ereignisse des 20. Jahrhunderts zusammen. Alle Leistungen der Sowjetmenschen sind mit Lenins Namen verbunden. Unter seiner Führung haben die Arbeiter und Bauern Rußlands 1917 die Macht in ihre Hände genommen und den Grundstein des ersten sozialistischen Staates der Welt gelegt: unter Lenins Banner haben sie in den Jahren des Bürgerkrieges die Sowjetmacht und im Großen Vaterländischen Krieg 1941—1945 die Errungenschaften des Sozialismus heroisch verteidigt. Mit Lenin im Herzen leben die Erbauer der kommunistischen Gesellschaft, deren Devise „Alles für den Menschen, alles zum Wohl des Menschen“ ist. Gegenwärtig sind über 200 Orte — Städte, Siedlungen, Dörfer und andere geographische Punkte in der UdSSR und im Ausland — bekannt, in denen Wladimir Iljitsch Lenin lebte und arbeitete, wo er sich kurze Zeit aufhielt oder auf der Durchreise weilte.

In der Sowjetunion gibt es über hundert solcher Orte mit mehr als 500 Lenin-



Gedenkstätten. Sie stehen unter staatlicher Denkmalpflege, viele von ihnen tragen Gedenktafeln.

Mit Moskau und seiner Umgebung ist sowohl die revolutionäre Tätigkeit Lenins unter dem Zarismus als auch sein Leben, seine Tätigkeit als Partei- und Staatsfunktionär nach dem Sieg der Oktoberrevolution und der Übersiedlung der Sowjetregierung aus Petrograd nach Moskau eng verbunden. Besondere Bedeutung unter Lenin-Gedenkstätten in Moskau hat der Kreml, wo Lenin vom Frühjahr 1918 bis Mai 1923 arbeitete.

### DER MOSKAUER KREML

Am Abend des 11. März 1918 traf in Moskau ein Sonderzug ein, in dem die Sowjetregierung aus Petrograd übersiedelte. Am nächsten Tag gingen in viele Länder der Welt Telegramme mit der neuen Adresse der Sowjetregierung ab: „Moskau, Kreml.“ Von diesem Tag an wurde er zum Mittelpunkt des Lebens des ganzen Landes.

Mit dem Kreml ist ein in seiner Bedeutung wesentlicher Zeitabschnitt der Partei- und Staatstätigkeit Lenins sowie seiner theoretischen Arbeiten verbunden — fünf Jahre angespannter Arbeit für die Schaffung des jungen proletarischen Staates.

In all diesen Jahren lenkte Lenin die Partei und nahm fast an allen Sitzungen und Tagungen des Politbüros des Zentralkomitees teil, auf denen die wichtigsten Fragen der Parteipolitik behandelt wurden.

Hier im Kreml fanden Parteitage und Konferenzen statt, hier tagten die Kongresse der Kommunistischen Internationale. Vor ihren Delegierten und Teilnehmern sprach Lenin.

### IM ARBEITSZIMMER LENINS

Wir sind im Arbeitszimmer Lenins. Das Zimmer ist nicht groß. Hier stehen etwa 2000 Bücher.

Links vom Eingang, im ersten Schrank sind Gesamtausgaben der russischen Klassiker. Hinter dem Schreibtisch stehen drei Schränke mit russischer und ausländischer Literatur, hier stehen auch Nachschlagebücher, Wörterbücher und Enzyklopädien. Bücher finden wir nicht nur in den Bücherschränken, sondern auch in den Regalen. Wir stehen am Schreibtisch Wladimir Iljitsch Lenins. Wie bescheiden und einfach sieht dieser kleine Tisch aus! Rechts stehen drei Telefonapparate und eine Schreibtischlampe. Auf dem Tisch sehen wir auch zwei Messer zum Aufschneiden von Büchern.

Vor dem Schreibtisch stehen ein Tisch mit einer roten Decke für die Besucher und vier Ledersessel.

Im Arbeitszimmer befinden sich viele Landkarten. Über einer Karte hängt ein Schild mit der Aufschrift: „Rauchen verboten“.

In der linken Ecke steht ein Kachelofen. In Lenins Arbeitszimmer befinden sich viele

Geschenke von den Werktätigen. Links von der Tür auf einem besonderen Tisch liegt ein Album mit Aufnahmen von Werktätigen aus Aserbaidshan.

Am Fenster steht eine Palme. Wladimir Iljitsch pflegte sorgfältig diese Palme. Über dem Diwan hängt eine Wanduhr und überall in den Schränken, in den Regalen — Bücher, Bücher und Bücher.

Wladimir Iljitsch liebte sehr sein Arbeitszimmer und wollte es nicht gegen ein größeres eintauschen. Lenin arbeitete jeden Tag von 10 bis 22 Uhr.

Stets verhalten die Besucher des Kreml ihren Schritt vor dem Lenin-Denkmal, das anlässlich des 50. Jahrestages der Sowjetmacht (1967, Bildhauer W. Pintschuk) enthüllt wurde. Das ganze Jahr über liegen zu Füßen der Bronzestatue frische Blumen. Mit Frühlingsbeginn erblühen rund um das Denkmal Tausende rote Tulpen, die aus Knollen gezüchtet werden, die die Holländer Vater und Sohn Lefeber für die Grünanlagen im Kreml geschenkt haben.

„Lenins Gedenken“ nannten die Besitzer des Blumengartens in Holland die Tulpen-sorte, die sie anlässlich des 100. Geburtstages des großen Freundes der werktätigen Menschheit züchteten. Die Blumen haben sich akklimatisiert, und Tausende, die täglich den Kreml besuchen, erfreuen sich an ihrem Anblick.

### DAS STAATLICHE AKADEMISCHE BOLSCHOI-THEATER DER UdSSR

In diesem Haus sprach W. I. Lenin über dreißigmal in der Zeit vom 4. Juni 1918 bis 20. November 1922. Besondere Bedeutung in der Geschichte kommt dem VIII. Gesamtrussischen Sowjetkongreß zu, der unter unmittelbarer Leitung W. I. Lenins vom 22. bis 29. Dezember 1920 tagte.

Die Hauptfrage auf diesem Kongreß war die Frage der Elektrifizierung Rußlands. In seinem Referat über die Außen- und Innenpolitik der Sowjetregierung stellte Lenin die wichtigste These „Kommunismus — das ist Sowjetmacht plus Elektrifizierung des ganzen Landes“ zur Diskussion.

Den Delegierten wurde der im Auftrag von W. I. Lenin entworfene „Plan zur Elektrifizierung Rußlands“ vorgelegt. Von dem Kongreß gebilligt, ging er in die Geschichte unter dem Namen GOELRO-Plan ein.

### DAS MOSKAUER THEATER DES LENINSCHEN KOMSOMOL

Am 2. Oktober 1920 sprach Lenin hier auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands „Über die Aufgaben der Jugendverbände“. Lenin sagte: „Kommunist kann einer nur dann werden, wenn er sein Gedächtnis um all die Schätze bereichert, die von der Menschheit gehoben worden sind.“ Damit formulierte er eine der



Hauptaufgaben der jungen Erbauer des Sozialismus und Kommunismus in Rußland. Getreu dem Vermächtnis Lenins errichtete die sowjetische Jugend und ihre Avantgarde, der Komsomol, die ersten Giganten der sozialistischen Industrie, sie marschierte in den ersten Reihen der Erbauer der sozialistischen Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft.

### **DAS MOSKAUER ELEKTROMECHANISCHE WLADIMIR- ILJITSCH-WERK (EHEMALS MICHELSON-WERK)**

Auf Initiative von W. I. Lenin sprachen seit dem Frühjahr 1918 allwöchentlich freitags Mitglieder des ZK, des Moskauer Parteikomitees und andere verantwortliche Mitarbeiter vor den Werktätigen.

Auch Wladimir Iljitsch fuhr fast täglich zu den großen Massenkundgebungen, die überall in der Stadt stattfanden. In den Betrieben, auf den Plätzen, in den Truppteilen. Mitunter sprach er an einem Tage auf zwei oder drei solchen Versammlungen. Es waren Massenkundgebungen im wahrsten Sinne des Wortes — die Fabriktoie standen für jeden offen.

Über Lenin den Tribun, über die Wirkung seiner Reden auf die Zuhörer sagte ein Arbeiter, der an der Kundgebung im Autowerk teilnahm, wo Lenin am 28. Juni 1918 sprach, sehr treffend: „... Er sprach so, daß mich seine leidenschaftlichen Worte förmlich in den Kampf trieben. Hungrig, abgerissen, zerlumpt, doch voller Begeisterung und mit wachen Sinnen nahmen wir jedes seiner Worte auf.“

Lenins Schofför S. Gil erinnert sich: Lenins Leben war ständig bedroht, aber er lehnte entschieden jede bewaffnete Wache ab. Er selber trug nie eine Waffe, abgesehen von einem winzigen Browning, mit dem er nie im Leben einen Schuß abgefeuert hatte, und sah es nicht gern, wenn ich bewaffnet war.

An jenem Unglückstag, dem 30. August 1918, hatte ich Wladimir Iljitsch schon mehrere Male in die Stadt gefahren.

Gegen sechs Uhr abends machten wir uns auf den Weg zum vormaligen Michelson-Werk in der Serpuchowskaja-Straße. Als wir ankamen, hatte die Kundgebung noch nicht begonnen. Alles wartete auf Lenin. Ein paar Minuten später kam eine Frau in einer kurzen Jacke zu mir heran, mit einer Aktenmappe unter dem Arm. Sie blieb neben dem Wagen stehen. Ihr Gesicht war bleich, die Stimme zitterte leicht, als sie mich ansprach.

„Ist Genosse Lenin wohl schon da?“ fragte sie.

„Ich weiß nicht, wer da ist“, gab ich zur Antwort.

Sie lachte nervös und sagte:

„Wieso denn? Sie sind doch der Schofför?“

„Woher soll ich das wissen?“ erwiderte ich ruhig.

Es war mir eine Regel, die ich streng befolgte, niemals zu sagen, wen ich fuhr, woher und wohin.

Sie verzog den Mund und entfernte sich. Ich sah, wie sie in das Gebäude ging. Nach ungefähr einer Stunde strömten Scharen von Leuten, hauptsächlich Arbeiter, aus dem Tor und überfluteten den Hof. Also war die Kundgebung zu Ende.

Wladimir Iljitsch näherte sich, lebhaft mit mehreren Arbeitern sprechend, dem Wagen. Sie überschütteten ihn mit Fragen, er antwortete bereitwillig und ausführlich und fragte seinerseits. So kamen sie sehr langsam näher. Zwei oder drei Schritte vom Wagen blieb Wladimir Iljitsch stehen.

Das Gespräch dauerte noch etwa zwei Minuten. Seitlich von Wladimir Iljitsch standen zwei Frauen. Als Wladimir Iljitsch in den Wagen steigen wollte, krachte plötzlich ein Schuß.

Als der Schuß fiel, blickte ich in die Richtung der Detonation und sah plötzlich die Frau, die mich vor einer Stunde nach Wladimir Iljitsch ausgefragt hatte. Sie stand links vom Wagen und zielte auf Wladimir Iljitschs Brust.

Es folgte ein zweiter Schuß. Ich stellte momentan den Motor ab, riß den Revolver heraus und stürzte auf die Schießende zu. Sie hatte schon die Hand ausgestreckt, um ein drittes Mal zu schießen. Ich zielte auf ihren Kopf. Sie sah es, ihre Hand zuckte. In demselben Augenblick knallte der dritte Schuß. Die dritte Kugel traf, wie es sich später herausstellte, eine der neben Lenin stehenden Frauen in die Schulter. Ehe ich noch schießen konnte, rannte die Frau zum Ausgang. Ich fürchtete ihr nachzufeuern, denn auf dem überfüllten Fabrikhof hätte ich leicht einen Arbeiter treffen können.

Ein paar Sekunden lang herrschte Totenstille, dann gellte von allen Seiten der Ruf: „Lenin! Lenin ist ermordet!“ Die vielen Menschen auf dem Hof strebten zum Tor, der Mörderin nach. Dabei entstand ein furchtbares Gewühl. Ich wandte mich zum Auto um und erstarrte vor Entsetzen — zwei Schritte vom Wagen lag Wladimir Iljitsch auf dem Boden hingestreckt. Ich eilte zu ihm. In den wenigen Sekunden leerte sich der weite Hof, die Attentäterin war in der Menschenmenge entkommen. Ich kniete neben Wladimir Iljitsch hin und beugte mich über ihn. Welches Glück, er war am Leben, hatte nicht mal die Besinnung verloren!

Wladimir Iljitsch sagte mit schwacher Stimme: „Nach Hause, nach Hause ...“

Auf der Fahrt sah ich mich mehrmals zu Wladimir Iljitsch um. Ungefähr auf halbem Weg lehnte er sich mit dem Oberkörper zurück, den Kopf im Nacken, aber er stöhnte nicht, gab keinen Laut von sich. Aus seinem Gesicht war der letzte Bluts- tropfen gewichen. Der neben ihm sitzende



Genosse stützte ihn sacht. Als wir durch das Troizki-Tor in den Kreml einfuhren, hielt ich nicht an, sondern rief dem Posten im Vorbeifahren zu: „Lenin!“ und steuerte direkt zu Lenins Wohnung.

Wir halfen Lenin aussteigen. Man sah, daß er furchtbare Schmerzen hatte. Ich sagte: „Wir tragen Sie, Wladimir Iljitsch.“ Aber er weigerte sich entschieden.

Wir gaben ihm zu bedenken, daß es schädlich und gefährlich für ihn sei, wenn er selber ging, besonders die Treppe hinauf. Aber er wollte nichts hören und erklärte kategorisch: „Ich will selber ...“

Auf der Treppe erwartete uns Maria Iljinitchna. Wir führten Wladimir Iljitsch in sein Schlafzimmer und legten ihn auf das Bett. Maria Iljinitchna konnte ihre Aufregung nicht beherrschen.

„Telefonieren Sie sofort“, bat sie mich. Wladimir Iljitsch schlug für eine Sekunde die Augen auf und sagte ruhig: „Keine Sorge, es ist nichts Besonderes. Eine kleine Verletzung am Arm.“

Aus einem andern Zimmer rief ich Bontsch-Brujewitsch, den Geschäftsführer des Rates der Volkskommissare, an und berichtete ihm, was geschehen war. Er hörte mich kaum bis zu Ende an; es galt, ohne eine Sekunde Verzögerung alles Erforderliche zu veranlassen.

Wladimir Iljitsch lag auf der rechten Seite und stöhnte leise. Durch das aufgeschnittene Hemd sah man die Brust und den linken Oberarm mit den zwei kleinen Schußwunden.

Wladimir Iljitsch öffnete die Augen, sah sich mit einem verlorenen Blick um und sagte: „Es tut weh, das Herz tut weh.“

Er verstummte und schloß wieder die Augen. Eine Minute später begann er neuerlich leise und verhalten zu stöhnen.

Maria Iljinitchna bat mich, Lenins Frau, Nadeshda Konstantinowna, möglichst behutsam von dem Unglück in Kenntnis zu setzen. Sie befand sich auf der Arbeit im Volkskommissariat für Bildungswesen und wußte noch nichts.

Wir warteten auf sie. Als sie dann kam, ging ich auf sie zu. „Sagen Sie nichts, nur das eine: Lebt er, oder ist er ermordet?“ fragte sie.

„Mein Ehrenwort, Wladimir Iljitsch ist nur leicht verletzt“, gab ich zur Antwort.

Totenstille herrschte im Zimmer. Jeder hielt den Atem an und wartete auf das Urteil des Professors. Der sprach leise vor sich hin: „Die eine Kugel steckt im Arm ... Aber wo ist die zweite? Die großen Blutgefäße sind nicht verletzt. Ich finde die andere nicht. Wo ist sie?“

Auf einmal blieben die Augen des Professors starr auf einen Punkt gerichtet, kein Muskel rührte sich in seinem Gesicht. Dann zuckte er auf, erblaßte und untersuchte rascher Wladimir Iljitschs Hals. „Hier ist sie.“

Er wies auf die gegenüberliegende rechte

Seite des Halses. Die Ärzte wechselten einen Blick, dem ein lastendes Schweigen folgte. Auch ohne Worte war klar, daß etwas Entsetzliches, möglicherweise, Unabänderliches geschehen war.

Etwas später verließ ich Lenins Wohnung. Obgleich die Verwundung schwer und das Befinden des Patienten besorgniserregend war, wollte ich mich selber beruhigen, indem ich mir sagte, daß die Ärzte schon helfen würden, Wladimir Iljitsch ist ein sehr kräftiger Mensch und hat ein gesundes Herz. Den Gedanken an einen tragischen Ausgang ließ ich nicht mal in mir aufkommen.

Zwei, drei Tage später wurde es zur Gewißheit — Wladimir Iljitschs Leben befand sich außer Gefahr.

Die Begleitumstände des Attentats konnten bereits in derselben Nacht teilweise geklärt werden.

Nachdem die Täterin die Schüsse auf Wladimir Iljitsch abgefeuert hatte, mischte sie sich unter die auf die Straße stürzenden Arbeiter. Die Leute rannten hinaus, ohne noch zu wissen, wer geschossen hatte. Daher hoffte die Terroristin, in der Menge verschwinden zu können. Nicht weit vom Werk wartete eine Droschke mit einem Traber auf sie. Aber sie konnte sich nicht davonmachen. Ein paar Kinder, die sie während des Attentats auf dem Hof gesehen hatten, rannten ihr nach und schrien, auf sieweisend: „Da ist sie! Da ist sie!“

Nur durch die Geistesgegenwart dieser Kinder wurde die Verbrecherin festgenommen.

Lenins kräftiger Organismus und die ausgezeichnete Pflege verhalfen ihm zur baldigen Genesung. Schon drei Wochen nach seiner Verwundung führte Wladimir Iljitsch wieder den Vorsitz im Rat der Volkskommissare.

Und wenige Monate später erschien Wladimir Iljitsch wieder auf einer Kundgebung der Belegschaft des Michelson-Werkes und ergriff das Wort. Der Jubel der Arbeiter war unbeschreiblich. Ihre erste Frage lautete: „Wie fühlen Sie sich, Wladimir Iljitsch?“ „Danke, ausgezeichnet“, erwiderte Lenin lächelnd.

Die Kundgebung begann.

Im August desselben Jahres wandten sich die Arbeiter des Werks an den Moskauer Sowjet mit der Bitte, ihrem Werk den Namen Lenins zu verleihen. Der Antrag der Arbeiter wurde positiv beantwortet, und seit 9. September 1922 trägt das Werk den Namen Wladimir Iljitschs.

### DAS LENIN-MUSEUM

In der Nähe des Kreml, am Platz der Revolution, ist in einem Gebäude aus dunkelroten Ziegeln das Zentrale Lenin-Museum untergebracht.

Die erste Lenin-Ausstellung, die vier Monate nach seinem Tod, im Mai 1924 eröffnet



wurde, befand sich in der Bolschaja Dmitrowka, heute Puschkinskaja Uliza 24. Damals verfügte das Museum über ungefähr 700 Exponate. Das waren Lenin-Dokumente und Gegenstände aus dem täglichen Leben, die die Familie Lenins, seine Angehörigen, Freunde und Genossen dem Museum übergaben.

Im September 1935 wurde der Beschluß gefaßt, ein Zentrales Lenin-Museum zu gründen. Dafür wurde das Gebäude am Platz der Revolution zur Verfügung gestellt, das im Laufe der Jahre weltbekannt wurde. Heute beherbergt das Museum etwa 800 000 Ausstellungsstücke, also mehr als tausendmal so viel wie im Todesjahr Lenins. Und weitere Dokumente, Bücher, Gemälde und Gegenstände kommen unentwegt hinzu. In den letzten zehn Jahren erhielt das Museum zwanzig Autogramme von Lenin und von Angehörigen der Familie Uljanow, siebenzig Dokumente, die in die Periode der drei russischen Revolutionen (1905—1917) zurückreichen, 178 persönliche Stücke und Gegenstände, die Mitgliedern der Familie Uljanow gehörten.

Etwa fünfzehn Jahre verbrachte Lenin in der Emigration in zwölf verschiedenen Ländern. Viele Exponate, die diese Periode betreffen, sind mit Hilfe ausländischer Lenin-Museen zusammengetragen worden.

Solche Museen gibt es gegenwärtig zwanzig auf der Welt.

Aus Leipzig kam eine Nachbildung der Druckerei, in der das von Lenin gegründete und geleitete Organ der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Rußlands, die „Iskra“, erstmals im Dezember 1900 gedruckt worden war.

Aus London wurde 1947 ein Kamin geschickt, wie er auch in Lenins Londoner Wohnung gestanden hatte. Das Gebäude war während des zweiten Weltkrieges durch die faschistische Luftwaffe zerstört worden, den Kamin hatte man aber gerettet.

Da ist eine kleine Büste von Lenin, hergestellt von der englischen Malerin und Bildhauerin C. Sheridan. Solche Lenin-Skulpturen wurden 1921 in Kanada beim Sammeln von Mitteln für die Hilfe an das hungernde Rußland verbreitet.

Anläßlich des 100. Geburtstags von W. I. Lenin erhielt das Museum Ausstellungsstücke aus 72 Ländern. Das zeugt davon, wie vertraut und teuer der Name Lenins Menschen aus aller Welt ist.

Für die großen Verdienste um die Propagierung der Leninschen Ideen, der kommunistischen Erziehung der Werktätigen am Beispiel des Lebens und der Tätigkeit Lenins, im Geiste der revolutionären, kämpferischen und Arbeitertraditionen der KPdSU und des Sowjetvolkes wurde das Museum 1974 mit dem Leninorden geehrt. An Lenins Geburtstag werden hier neunjährige Schulkinder in die Pionierorganisation aufgenommen, die Lenins Namen

trägt. In den Jahren seines Bestehens wurde das Museum von 55 Millionen Menschen besucht. Fast jeder Besucher kann unter den Exponaten Arbeiten Lenins in seiner Muttersprache finden.

Nach UNESCO-Angaben ist Lenin der meistgelesene Autor der Welt. 1924 bat das sowjetische Regierungsorgan „Iswestija“ bekannte Politiker, Wissenschaftler und Schriftsteller im Westen, sich zu Lenin zu äußern. Nachstehend sind einige dieser Äußerungen.

Romain Rolland, französischer Schriftsteller: „Noch nie hat die Menschheit einen so uneigennütigen Herrscher des Denkens hervorgebracht. Noch zu seinen Lebzeiten goß er sich, was die Moral anbetrifft, in Bronze, und diese Gestalt wird Jahrhunderte überdauern.“

George Bernhard Shaw, englischer Schriftsteller: „Ich zweifle nicht daran, daß der Tag kommt, da ein Lenin-Denkmal neben dem George-Washington-Denkmal in London stehen wird.“

Anatole des Monzie, Mitglied des französischen Senats: „Ich habe Räume gesehen, die ihm angeboten wurden und die er ablehnte, denn er zog eine bescheidenere Wohnung für sich vor. Hinter seiner unerschütterlichen und harten Logik verbarg sich allem Anschein nach ein sehr zartes Herz.“

\* \* \*

In den vergangenen Jahrzehnten hat das Interesse für die Persönlichkeit Lenins stark zugenommen. Ihm sind viele Werke der schöngeistigen und wissenschaftlichen Literatur gewidmet. In riesigen Auflagen und in 128 Sprachen werden seine Werke verbreitet.

Lenins unendlich vielseitige Gestalt erkennen wir in seinen Büchern, Artikeln und Briefen, in den zahlreichen Dokumenten, Zeugnissen und Erinnerungen von Menschen, die ihn kannten oder mit ihm zusammenkamen.

**Zusammengefaßt von  
A. G. TELNOWA, MOSKAU**



# LIEUX HISTORIQUES EVOQUANT LE SOUVENIR DE LENINE EN U. R. S. S.

Предлагаемый материал на французском языке «Lieux historiques évoquant le souvenir de Lénine en U. R. S. S.» содержит сведения о некоторых местах, связанных с пребыванием В. И. Ленина.

В данной статье мы рассказываем о пребывании В. И. Ленина в Симбирске (Ульяновске), Казани, Шушенском, Пскове, Риге.

Учитель может использовать этот материал для работы с учащимися старших классов на уроке, на факультативных занятиях, во внеклассных мероприятиях.

Sur tous les continents les gens connaissent le nom de Lénine, théoricien génial, fondateur du Parti communiste de l'Union Soviétique et de l'Etat soviétique, leader du mouvement ouvrier et communiste international.

On connaît actuellement plus de 200 points en U. R. S. S. et à l'étranger (villes, bourgades, villages et autres lieux géographiques), où Lénine a vécu et travaillé à différentes périodes, où il a fait un court séjour. Près d'une centaine de ces lieux historiques se trouvent en Union Soviétique, ils sont placés sous la protection de l'Etat.

Nous vous proposons un récit sur certains de ces lieux qui sont liés au nom de Lénine.

## OULIANOVSK

Jusqu'en 1924, cette ville s'appelait Simbirsk (actuellement Oulianovsk)<sup>1</sup>.

Des représentants des intellectuels d'avant-

<sup>1</sup> Sur décision du C.C. du P.C.U.S. et du Gouvernement Soviétique, un Mémorial Lénine a été élevé à Oulianovsk à l'occasion du 100<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Lénine.

Dès le début des travaux, il est devenu un chantier populaire où ont travaillé des représentants de 30 peuples. Le Comité Central du Komsomol annonça que le Mémorial serait un chantier de

garde, de l'opinion progressiste de Russie ont habité Simbirsk à différentes époques. La famille Oulianov arriva de Nijni-Novgorod (actuellement Gorki) à Simbirsk en septembre 1869, où le chef de famille, Ilia Oulianov, venait d'être nommé au poste d'inspecteur des écoles primaires de Simbirsk. Il était accompagné de sa femme Maria Alexandrovna et de ses enfants Anna et Alexandre.

La famille s'installa dans une petite annexe de la rue Stréletskaïa située dans les faubourgs (actuellement, 17-a, rue Oulianov). C'est ici que naquit le 10 (22) avril 1870 Vladimir Oulianov.

Entre 1875 et 1878, la famille Oulianov déménagea plusieurs fois. Au début d'août 1878, la famille s'installa rue Moskovskaïa (aujourd'hui, 58, rue Lénine) dans une maison de bois achetée par Ilia Oulianov au nom de sa femme (actuellement la Maison-musée de Lénine, depuis le 7 novembre 1929).

En 1879 Volodia Oulianov entra au lycée classique<sup>2</sup> de Simbirsk.

Dans son enfance et durant ses études au lycée, Volodia lisait beaucoup: la bibliothèque

choc des komsomols. Une brigade internationale de jeunes bâtisseurs de Bulgarie, de Hongrie, de République Démocratique du Vietnam, de R.D.A., de Cuba, de Mongolie, de Pologne, de Roumanie et de Tchécoslovaquie est venue travailler avec les komsomols soviétiques.

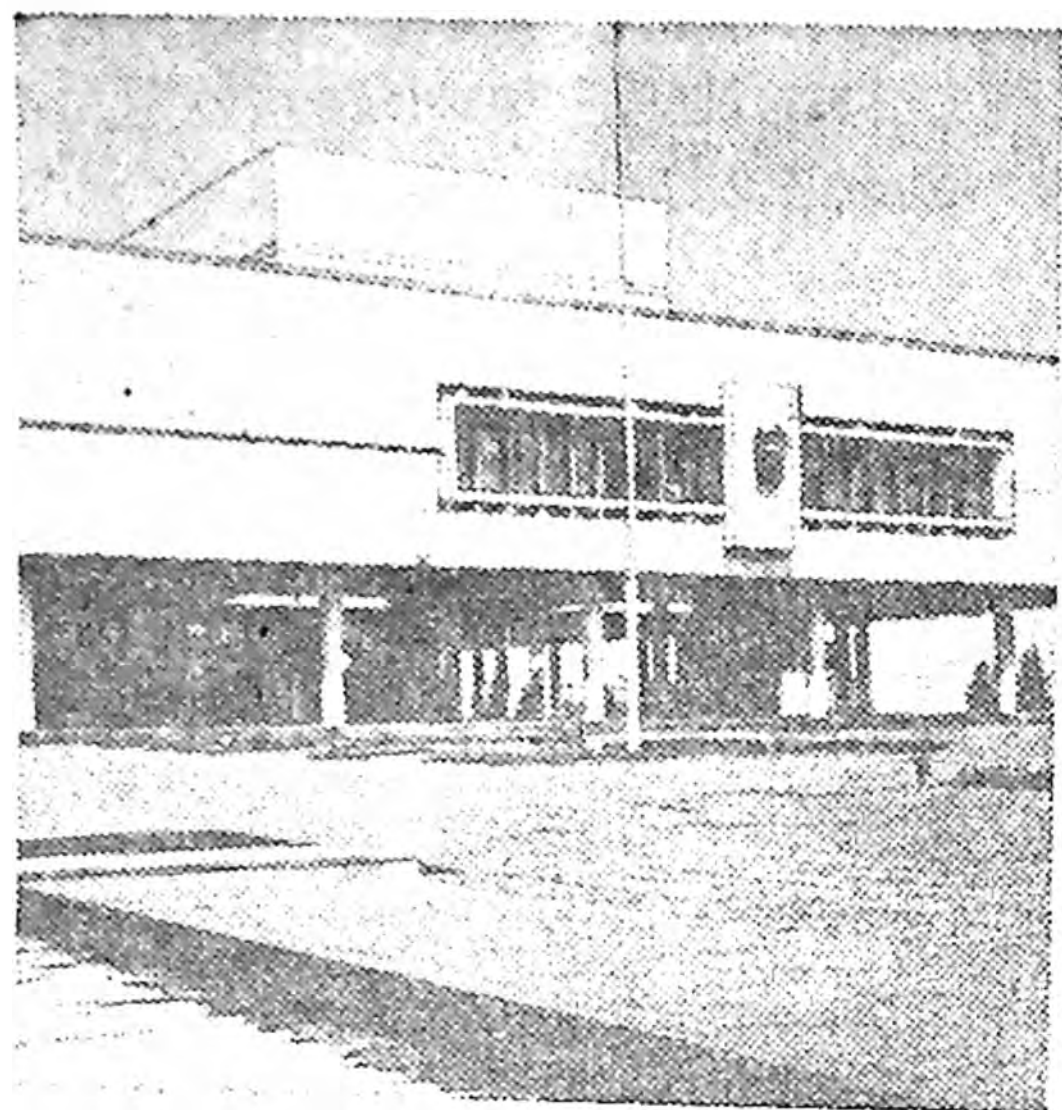
L'ensemble englobe maintenant la filiale d'Oulianovsk du Musée central Lénine avec la Salle des cérémonies dédiée à Lénine, la Maison de l'instruction politique du Comité régional du P.C.U.S. d'Oulianovsk et la Grande salle du Mémorial. Trois maisons, où avait habité la famille Oulianov, à Simbirsk font également partie de l'ensemble mémorial.

<sup>2</sup> C'est actuellement l'école n° 1 Lénine. La Salle des fêtes est l'endroit le plus solennel de l'école: selon une tradition établie, les élèves sortants y passent leur premier examen de fin d'études, c'est là qu'on leur remet leur diplôme du Secondaire, ainsi que les médailles d'Or à ceux qui les ont méritées. C'est ici aussi que se déroulent les cérémonies d'admission dans les rangs des pionniers, de remise de leur carte aux adolescents devenus membre du Komsomol. C'est là que les élèves de l'école font le serment de vivre, d'étudier et de travailler en s'inspirant de l'exemple de Lénine.



Simbirsk. La rue Stréletskaïa que les Oulianov ont habités en 1869—1875:





*Oulianovsk Le Mémorial Lénine*

familiale comportait une grande quantité de livres et de revues, il pouvait également prendre des livres à la Bibliothèque publique Karamzine et à celle du lycée. Il était particulièrement attiré par les œuvres de Pouchkine, Lermontov, Gogol, Tourguènev, Nékrassov, Saltykov-Chtchédrine, Tolstoï, Biéliniski, Herzen, Dobrolioubov, Pissarev, par les auteurs classiques étrangers.

Les années d'enfance et de jeunesse de Vladimir s'écoulèrent dans la paix et le bonheur jusqu'au jour où les malheurs qui s'abattirent sur la famille changèrent radicalement la vie des Oulianov. En 1886, alors que Vladimir n'avait pas encore 16 ans, le père mourut prématurément. Ce fut pour tous une dure épreuve.

A peine la famille se remettait de ce coup dur qu'un nouveau malheur la frappait. Alexandre, le fils aîné et quatre de ses compagnons, mêlés à l'affaire de l'attentat contre le tsar Alexandre III, avaient été mis à mort le 8 mai 1887. Anna Oulianova, également impliquée dans cette affaire, avait été condamnée à cinq ans d'exil.

La mort de son frère bouleversa Vladimir, mais elle contribua à faire de lui un révolutionnaire. En ces journées tragiques, le courage et la fermeté du jeune homme se manifestèrent pleinement. Dominant son chagrin, il étudiait sans relâche et passa brillamment ses examens de fin d'études et obtint une médaille d'Or.

### KAZAN

Comme il n'avait aucun espoir d'entrer à l'Université de Moscou ou de Saint-Petersbourg du fait de l'exécution de son frère aîné, Alexandre Oulianov, Vladimir Oulianov se décida à s'inscrire à l'Université de Kazan. En 1887, toute la famille s'établit donc dans cette ville où elle séjourna près de deux ans.

Ayant résolu de s'engager dans la lutte révolutionnaire, Vladimir Oulianov choisit la Faculté de droit et s'y inscrivit le 13 août 1887.

De même que dans les autres établissements d'enseignement supérieur de Russie, il régnait en ces années à l'Université de Kazan une ambiance policière, toute manifestation de pensée libre et hardie était sévèrement réprimée. Les statuts universitaires adoptés en 1884 frappaient d'interdiction les organisations, réunions, cercles et amicales d'étudiants. En dépit de cela, les traditions révolutionnaires se transmettaient et se développaient de génération en génération parmi les étudiants de l'Université.

Vladimir Oulianov ne suivit les cours de l'Université que pendant 3 mois et demi environ. Ayant reçu dans sa famille une éducation inspirée de tendances progressistes, il adhéra, peu après le début de ses études, à un cercle révolutionnaire d'étudiants, entra également à l'Amicale de Simbirsk. L'Amicale le délégua au Conseil de l'Union des Amicales de l'Université.

Des manifestations estudiantines, dirigées contre les Statuts universitaires réactionnaires de 1884 et contre une Circulaire du ministère de l'Instruction publique en date du 18 juin 1887 interdisant d'admettre dans les lycées les enfants de « cochers, laquais, cuisiniers, blanchisseuses, petits boutiquiers etc. », éclatèrent au mois de novembre et au début de décembre 1887 à Moscou, Saint-Petersbourg et Odessa.

Le 4 décembre, les étudiants de l'Université de Kazan se rassemblèrent dans la Salle des Fêtes pour une réunion. Ils réclamèrent l'annulation des statuts réactionnaires, demandèrent que les étudiants exclus auparavant reprennent leurs études dans l'établissement.

L'inspecteur de l'Université signala que Vladimir Oulianov avait été l'un des participants les plus actifs de cette réunion.

Avec d'autres étudiants qui y avaient pris part à cette réunion, V. Oulianov fut exclu de l'Université le 5 décembre 1887, et, par ordre du gouverneur de Kazan, arrêté, puis

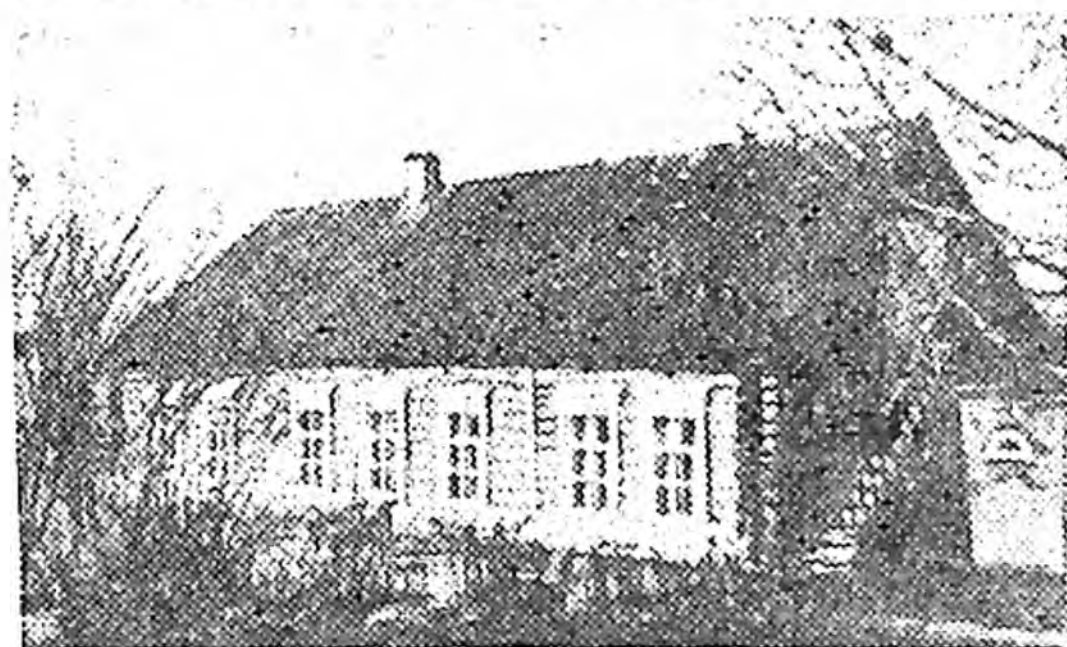


*Kazan. Une des rues centrales bordée d'édifices du XIX<sup>e</sup> siècle.*



envoyé en résidence surveillée, au village de Kokouchkino. C'est ainsi qu'à l'âge de 17 ans, Vladimir Oulianov reçut son baptême révolutionnaire et s'engagea dans la voie de la lutte contre l'ordre établi.

Le séjour forcé à Kokouchkino fut utilement employé par Vladimir Oulianov pour compléter son instruction, il lisait énormément, particulièrement des ouvrages des démocrates révolutionnaires russes Tchernychevski et Dobrolioubov, du poète Nék-rassov, de l'écrivain satirique Mikhaïl Saltykov-Chtchédrine, de l'homme de lettres démocrate Gleb Ouspenski. Comptant reprendre ses études à l'Université, il travaillait également à ses cours. Neuf mois après, en septembre 1888, l'exilé Vladimir Oulianov était autorisé à revenir à Kazan où il séjourna jusqu'au début du mois de mai 1889.



*Kokouchkino. La maison du premier exil de Lénine.*

De retour à Kazan, il adhéra peu après à l'un des Cercles marxistes organisés par Nikolaï Fédosseïev, révolutionnaire actif, l'un des premiers en Russie à s'être rallié au marxisme. Au cours de l'hiver 1888-1889, Vladimir Oulianov se familiarisa avec la théorie du marxisme en étudiant les œuvres de Marx, Engels et Plekhanov dans un cercle révolutionnaire clandestin et aussi individuellement. Il lut, d'autre part, des ouvrages de penseurs éminents tels que Charles Dar-

win, Henry Thomas Buckle, David Ricardo et d'autres encore.

Durant cette période passée à Kazan et à Kokouchkino les idées marxistes de Vladimir Oulianov commencèrent à se combiner en un système cohérent.

### KRASNOIARSK

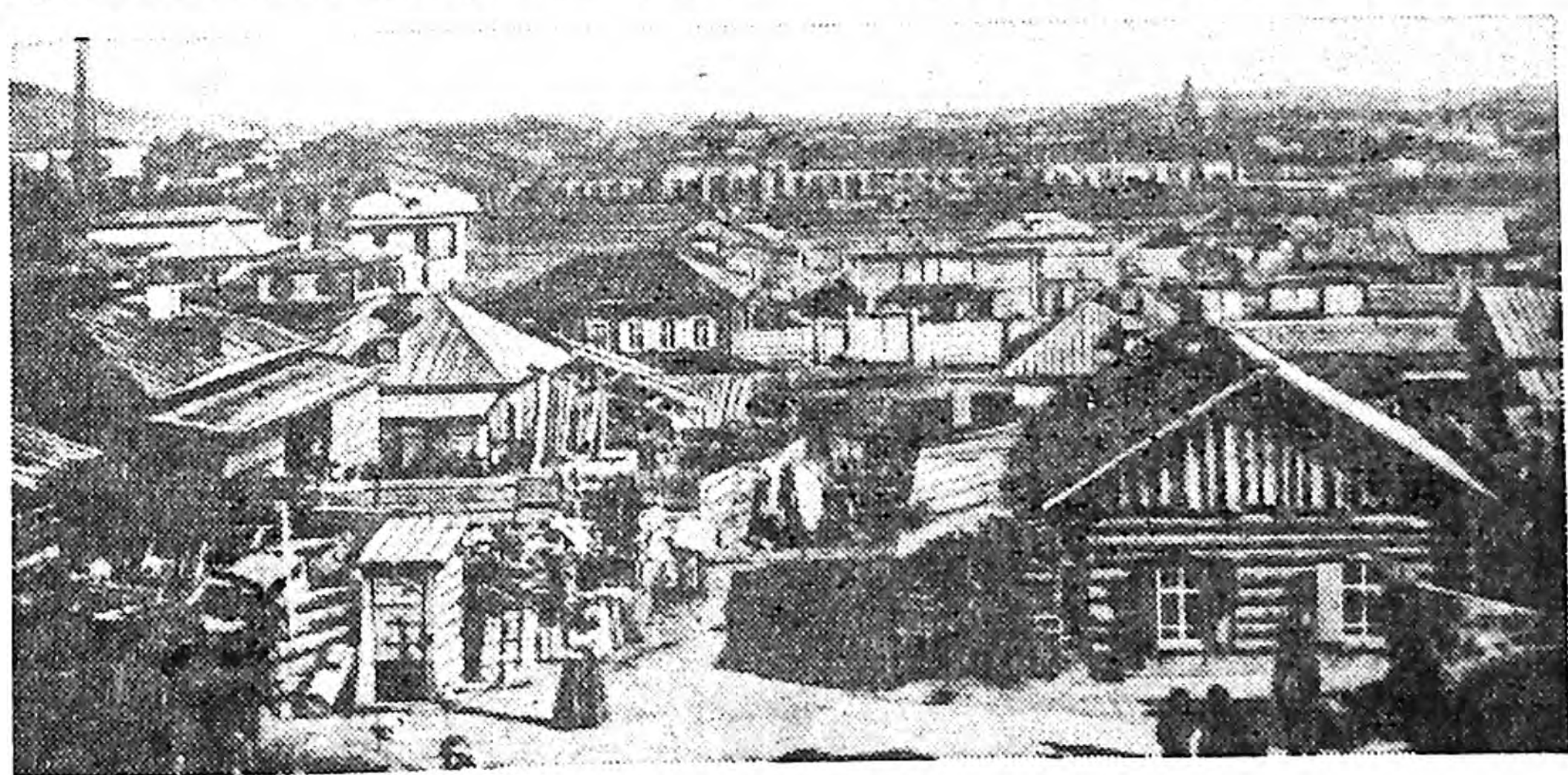
Arrêté en décembre 1895 sous l'inculpation d'appartenir à l'«Union de lutte pour la libération de la classe ouvrière», Lénine fut envoyé, le 17 février 1897, de Saint-Petersbourg en exil en Sibérie sous la surveillance de la police, pour un délai de trois ans.

Le 4 mars 1897, Lénine arriva à Krasnoïarsk. En ce jour de mars, le train eut 4 h de retard et n'arriva à destination que tard dans la nuit. Quai mal éclairé, rues sombres et concert d'abolements, c'est ainsi que se présenta à Lénine cette ville où l'on devait lui assigner son lieu d'exil. Il devait, en outre, attendre le début de la navigation sur l'Enisséi, car il lui était prescrit de voyager ensuite par bateau.

A Krasnoïarsk, Lénine séjourne 57 jours et loge dans la maison de Klavdia Popova, femme d'une grande bonté, et véritable bon génie des déportés.

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la bibliothèque du marchand Youdine, collectionneur et bibliophile, située à deux verstes de la ville, dans une grande datcha à un étage construite sur la rive escarpée de l'Enisséi, était la principale curiosité de Krasnoïarsk. La bibliothèque renfermait plus de 100 000 volumes. Chaque jour, de bonne heure, Lénine s'y rendait et y travaillait jusqu'au soir sur son ouvrage fondamental *Le développement du capitalisme en Russie*. Lénine fréquentait également la bibliothèque municipale où il parcourait les dernières éditions des quotidiens et périodiques de la capitale.

A ses heures perdues, Lénine se promenait dans la ville et ses environs. Une des lettres



*Krasnoïarsk (la fin du XIX<sup>e</sup> siècle).*



qu'il écrivit à ses proches de Krasnoïarsk dit notamment: «(...) Les environs de la ville le long de l'Enisséï rappellent, tantôt Jigouli, tantôt les paysages de la Suisse...»

Le 24 avril, Lénine fut averti de son assignation à domicile<sup>3</sup> au village de Chouchenskoïé, district de Minoussinsk.

Le 30 avril 1897, Lénine quitta Krasnoïarsk pour Minoussinsk à bord du bateau *St. Nicolas* en compagnie de ses camarades de l'«Union de lutte»: Gleb Krjijanovski et Vassili Starkov.

Lénine reviendra à Krasnoïarsk en 1898 et restera ici 10 jours (du 11 au 20 septembre) pour travailler à la bibliothèque de Youdine. Ce voyage lui donna entière satisfaction.

### CHOUCHENSKOIE

A cette époque, le village de Chouchenskoïé était un obscur coin de province à plus de 600 verstes du chemin de fer. Le courrier mettait 13 à 14 jours à parvenir de la Russie centrale, de Moscou. Ce village, éloigné des centres administratifs les plus proches, avait été reconnu par le gouvernement de la Russie tsariste en tant que lieu d'exil idéal pour les «criminels d'Etat».

La population était analphabète et l'unique «école» du village conçue pour 30 élèves n'avait pas de local fixe et on dispensait l'enseignement chez des particuliers. Le village n'avait même pas un poste d'aide-médecin sans parler d'hôpital.

Lénine résida pendant les 14 premiers mois de son exil dans l'isba du paysan A. Zyrianov (actuellement, rue Lénine) où on lui réserva une petite pièce. L'ameublement se composait d'un lit en bois, d'une table, de 4 chaises bon marché et de rayons pour les livres.

Envoyé fin fond de la Sibérie, soumis à une rigoureuse surveillance policière et coupé de sa famille et de ses compagnons de lutte

<sup>3</sup> C'est-à-dire qu'on lui donna une résidence qu'il n'avait pas le droit de quitter.

révolutionnaire, Lénine se met pourtant à l'œuvre dès son arrivée à Chouchenskoïé. Il passait des journées entières et une partie de la nuit à la lumière d'une lampe à pétrole à rédiger son ouvrage *Le développement du capitalisme en Russie* et des articles et essais politiques. Ses proches lui envoyaient des livres de philosophie, d'économie politique, des recueils de statistiques et lui fournissaient régulièrement des quotidiens et des périodiques.

Au début, Lénine était l'unique exilé politique du village, mais deux autres arrivèrent bientôt: en juin un chapelier polonais avec une grande famille, et le jeune tourneur de chez Poutilov (Saint-Petersbourg), au début de 1898. Lénine aide ce dernier à trouver un logement et commença bientôt à lui enseigner le marxisme.

Après de longues démarches, Nadejda Kroupskaïa, condamnée, elle aussi, à trois ans d'exil sous l'inculpation d'appartenir à l'«Union de lutte pour la libération de la classe ouvrière», obtint l'autorisation de purger sa peine à Chouchenskoïé. Le 7 mai 1898, elle arrive à Chouchenskoïé avec sa mère Elizavéta Vassilievna. C'est ici, le 10 juillet, qu'elle épousa Lénine et devint son compagnon de lutte.

Lénine travaillait pendant des heures penché sur le pupitre: il termina à Chouchenskoïé son ouvrage classique *Le développement du capitalisme en Russie*. En mars 1899, le livre parut sous le pseudonyme de *Vladimir Iline*. La portée de cette œuvre remarquable est énorme, car ce livre s'inscrivait dans la continuation du *Capital* de Marx.

Durant son exil, Lénine rédigea plus de 30 travaux, dont la brochure *Les tâches des sociaux-démocrates russes* (1897), devenue un document programme de la social-démocratie russe.

Pendant son séjour à Chouchenskoïé, Lénine entretenait une vaste correspondance avec de nombreux sociaux-démocrates également



Minoussinsk (la fin du XIX<sup>e</sup> siècle).



exilés dans différentes localités de la Sibérie et du Nord de la Russie. Ainsi, Gleb Krjijanovski, compagnon de Lénine au sein de l'«Union de lutte» pétersbourgeoise, qui se trouvait lui aussi en Sibérie orientale au voisinage de Minoussinsk, se souviendra plus tard: «Deux fois par semaine, environ, nous recevions des lettres de lui. Elles nous tenaient au courant de ses travaux personnels et nous communiquaient les renseignements qu'il tirait de sa vaste correspondance.»

En exil, Lénine se consacrait beaucoup à l'étude de la philosophie tout en continuant à étudier les œuvres de Marx et d'Engels et des néo-kantiens.

Lénine était abonné à des revues non seulement russes, mais aussi étrangères. Ces éditions contenaient les informations nécessaires et permettaient à Lénine d'être au courant de l'évolution du mouvement ouvrier et des événements politiques et économiques en Russie et en Occident.

Lénine donnait, illégalement, aux paysans des consultations juridiques. Pour ce faire, il se procura à la fin de 1897 avec le concours de sa sœur cadette, deux textes officiels (*Code* et *Procédure*). Les paysans de Chouchenskoïé le tenaient en grande estime et lui demandaient souvent aide et conseil.

Les contacts avec les paysans, l'observation de leur vie et la défense de leur cause aidaient Lénine à étudier la campagne sibérienne, car il continuait en exil son étude des rapports agraires en Russie, qu'il avait commencée dans la région de la Volga.

Mais Lénine ne fait pas que s'occuper de travail théorique pendant son séjour à Chouchenskoïé. Les 20-22 août 1899, il organise au village d'Ermakovskoïé une conférence des marxistes exilés du district de Minoussinsk. La conférence discutait du *Credo*, manifeste des «économistes», et adopta la *Protestation des sociaux-démocrates de Russie* rédigée par Lénine et dirigée contre le *Credo* et en faveur du marxisme révolutionnaire.

Durant sa dernière année d'exil, Lénine conçut le plan de l'organisation en Russie d'un parti prolétarien marxiste révolutionnaire. Il s'articulait autour de l'idée de la création à l'étranger d'un journal marxiste illégal destiné à la Russie toute entière.

Pendant son exil, Lénine voyait des camarades qui purgeaient leurs peines dans différentes localités du district de Minoussinsk; parfois, il allait les voir lui-même, par exemple, au village d'Ivanovka chez Victor Kournatovski, à Minoussinsk pour célébrer le Nouvel An (1899) en compagnie d'autres exilés, au village d'Ermakovskoïé chez Mikhaïl Silvine et chez Victor Kournatovski transféré là-bas, chez Gleb Krjijanovski et Vassili Starkov qui

vivaient en été 1899 dans les environs de Minoussinsk. Mais le plus souvent ses camarades venaient le voir à Chouchenskoïé. Lénine aimait la vigoureuse nature sibérienne, l'Enisséi et se promenait souvent en compagnie de son épouse dans les bois, au bord de l'eau, dans les champs. Il faisait du sport car il pensait qu'un révolutionnaire doit avoir une santé solide. Lénine chassait dans les environs du village ou sur les îles de l'Enisséi. A ses heures de loisirs, il jouait également aux échecs et relisait les œuvres de Pouchkine, Nékrassov, Lermontov et Tourguéniev. Le 29 janvier 1900, l'exil prit fin. Lénine en compagnie de N. Kroupskaïa et de sa belle-mère quitta Chouchenskoïé pour la Russie d'Europe.

## PSKOV

A la fin de son exil, Lénine choisit Pskov, petite ville de province (30 000 habitants) comme résidence, parce qu'elle était non loin de Saint-Petersbourg. Les autorités tsaristes avaient interdit à Lénine le séjour dans les capitales, les villes universitaires et les grands centres industriels.

Lénine arrive à Pskov le 26 février 1900 où il fut immédiatement placé sous la surveillance de la police. Son séjour à Pskov dura un peu plus de 2 mois et demi et provoqua comme l'écrira plus tard le révolutionnaire connu Pantéléimon Lé-péchine une véritable révolution dans les esprits des milieux radicaux de Pskov.

Lénine réalisa ici un grand travail de préparation afin de créer un journal l'*Iskra* et une revue marxistes la *Zaria* destinés à toute la Russie. Il rencontrait des sociaux-démocrates de Pskov et d'autres villes, discutait avec eux des tâches de la social-démocratie en Russie et les informait du projet de publication à l'étranger du journal l'*Iskra* et de la revue la *Zaria*. Il s'entendit avec les sociaux-démocrates de Pskov sur la création d'un groupe qui collaborerait à l'*Iskra*.

La conférence de Pskov des sociaux-démocrates et «marxistes légaux» organisée par Lénine le 4 avril marqua plus tard une grande date dans l'histoire de P. C. U. S. La conférence discuta et approuva le Projet de déclaration de la rédaction de l'*Iskra* et de la *Zaria* rédigé par Lénine, qui exposait le programme et les tâches de la revue politique et scientifique et du journal ouvrier destiné à toute la Russie. C'est ainsi qu'est né le journal le plus révolutionnaire en Russie et dans le monde entier. La conférence se tint dans le plus grand secret dans la maison de I. Botchkarev, dans le faubourg Pétrovski (aujourd'hui, faubourg Plekhanov). Cette petite maison de bois sans étage offrait la plus grande sécurité. La conférence ressemblait à une paisible partie avec un samovar bouillant sur la table. Plus tard, on y organisa des rencontres de



Lénine avec les sociaux-démocrates de Pskov.

Pour donner à son activité révolutionnaire une couverture légale et gagner sa vie, Lénine travaillait pour le compte du service des statistiques du zemstvo du gouvernement de Pskov.

### RIGA

Le 2 avril 1900, Lénine se rend clandestinement de Pskov à Riga pour entrer en contact avec les sociaux-démocrates locaux. Il est aidé par Mikhaïl Silvine, qui avait fait partie du groupe central de l'«Union de lutte pour la libération de la classe ouvrière» pétersbourgeoise et qui faisait à l'époque son service militaire à Riga. Lénine s'installa chez Silvine dans la paisible rue Vendenes au n° 17, app. 5 (aujourd'hui, rue Cesu).

Y. Kovalevski qui habitait l'app. 19 au n° 16, rue Elizavétinskaïa (actuellement app. 16 au n° 18, rue Kirov) mit son appartement à la disposition de Lénine où fut organisée une entrevue clandestine avec les dirigeants des sociaux-démocrates de Riga.

Pendant cette réunion, Lénine s'intéressait à la situation dans l'organisation social-démocrate et aux conditions de son travail. Ensuite, il informa les participants à la réunion, du projet de création à l'étranger des publications marxistes — le journal *l'Iskra* et la revue *la Zaria* — et s'entendit avec eux sur la participation des sociaux-démocrates lettons à ces publications, sur les adresses et les liaisons.

Plus tard, les sociaux-démocrates de Riga participèrent activement au transport de *l'Iskra* vers la Russie. La littérature marxiste illégale, dont *l'Iskra*, transitait par les ports lettons. Les premiers numéros du journal parvenus en Lettonie exercèrent une grande influence sur les intellectuels sociaux-démocrates et sur les ouvriers lettons d'avant-garde.

Le mouvement révolutionnaire en Lettonie fut reflété dans les pages de *l'Iskra* léniniste qui fit paraître, en l'espace de trois ans, 32 articles traitant de la lutte des ouvriers de Riga et d'autres villes de Lettonie.

*D'après »A travers l'U.R.S.S. en suivant Lénine».*

## YURI GAGARIN — COSMONAUT NUMBER ONE

“Circling the earth in an orbital spaceship I marvelled at the beauty of our planet. People of the world! Let us safeguard and enhance this beauty — not destroy it.”

*Yu. Gagarin*

In the Soviet Union April 12 is celebrated as Cosmonautics Day.

On 12 April, 1961, the first manned spaceship left our planet from the Baikonur cosmodrome in the Soviet Union. The world heard a human voice from the vastness of space. It was the voice of Yuri Gagarin, a citizen of the USSR.

Today space pilots live and work for months aboard space stations. In the near future, perhaps, earthmen will go still further, journeying to other planets and universes. But alongside the names of these future explorers there will always rank the name of the Soviet cosmonaut Yuri Alexeyevich Gagarin. His 108-minute flight in space was a turning point in history. It represented not only a triumph of Soviet science and engineering but also a bursting of the “bounds of possibility”, the breaking of a psychological barrier. It was the flight into unknown.

It was Communist Yuri Gagarin's good fortune to be the first. The man who made the first space flight had to answer all the questions that could not be answered by electronic computers, laboratory studies or experiments with animals. The first steps into the unknown also showed that a cosmonaut must have more than strong muscles, will-power and courage. The men who flew into outer space had to be intelligent, they had to analyse the situation quickly, report it clearly, evaluate information received in orbit, make suggestions and draw conclusions.

Yuri Gagarin's life was simple, like thousands of others.

He was born on March 9, 1934, in the village of Klushino in the Smolensk Region. His parents, like his grandmothers and grandfathers were peasants. His mother, Anna Timofeyevna, and father, Alexei Ivanovich, were born before the Revolution and did not get an education. His father worked as a ploughman, a mason, a carpenter and a fitter. He taught his children to do the same and



they were proud when they could do something by themselves — harness a horse, make a new handle for an axe, or mend a fence. His mother read a great deal and answered any question the children asked. Yuri's parents taught him everything that later so amazed the world — wit, patience, generosity, cordiality and courage.

Yuri went to school on September 1, 1941, when the war against fascist Germany had already begun. This was the beginning of long days of privation, misery and fear...

Yuri took his school studies very seriously as he wanted to learn as much as possible.

He remembered very clearly that joyous day when Soviet soldiers liberated the village. A new life began on the ashes — for everything had been destroyed.

Yuri Alexeyevich recalled: "The war brought us many hardships. We moved to Gzhatsk. Life was not easy there, either. It was decided that I would go to Moscow and go to a vocational school there." He learnt the trade of foundry moulder. This is a difficult job which requires not only knowledge and experience, but also physical strength. However he found time to carry out his YCL assignments and go in for sports.

Things became more difficult when he entered an evening school for young workers. But he finished the school, and the management of the vocational school helped him and some of his friends to enter an industrial school in Saratov, on the Volga.

There were all kinds of circles and clubs at the industrial school. Yuri played basket-ball and went in for swimming, but most of all he was interested in physics. Besides attending lessons, he was also a member of the physics club, where he made two reports.

One was devoted to the work of Lebedev, a Russian scientist, on the pressure of light; the other was entitled "K. E. Tsiolkovsky and His Theory of Rocket Engines and Interplanetary Travel". In order to prepare for the second report he had to read a collection of Tsiolkovsky's science-fiction works and many other books. It was probably then, when he read Tsiolkovsky's works for the first time, that his biography as a cosmonaut began.

In Saratov Gagarin fell ill with a disease that has no name in medicine: a great desire to go up into the sky, a desire to fly. Together with some of his friends, he joined the local Air Club.

After receiving his diploma at the Air Club Yuri handed in an application for admittance to the Orenburg Air Pilots School.

And though he changed his vocation and did not become a foundry man, the knowledge and professional training that he had acquired at the industrial school helped him a great deal in life: he learned to work in a collective, and share the interests of his fellow-workers.

At the Orenburg Air Pilots School Yuri gained his wings and also met his future wife, Valentina. After graduating, he served for two years in the North as a pilot. And just at that time the first Soviet sputniks, one after another, began orbiting the earth. In the spring of 1960, learning that pilots were being selected to form a group for training as future cosmonauts, Gagarin put in an application. After a series of tests, he heard the words: "For you the stratosphere is not the limit".

And Gagarin received an invitation to come to Moscow. A whole year of training followed. Everything was new and unfamiliar — the specialists who instructed him in the operation of the spacecraft, and the training apparatuses and installations such as the centrifuges and vibrators, and the "quiet" chamber and the pressure chamber, all of which meant that body had to grow accustomed to abnormal strains and overloads. And there were also the parachute jumps, and the learning to work under conditions of weightlessness.

The spaceship was also being prepared for the flight.

The first meeting with "The Vostok"...

Valentina Ivanovna Gagarina recalls in her book: "Every Year on April 12":

"It was the summer of 1960. One day Yuri was excited when he came home. His eyes were shining and his face was beaming.

I asked quietly, "Anything interesting happened today, or was everything as usual?" "But everything usual for us is interesting," he replied. "We went to look at the ship."

"What ship?"

"The spaceship. The one which one of us will fly.

We were in Sergei Pavlovich Korolyov's design bureau, and we went to look at the spaceship being built. The ship is not a ship, but a ball and very large. The Chief Designer shook everyone's hand and introduced us to his assistants. He called us testers of the new machinery and spoke about the development of rocket equipment and flights to other planets. Then he said, "At the moment everything will be very modest: only one man will fly, and only a 300-km-long orbit, and only with satellite velocity, that is, only eight times faster than a bullet. But one of you will fly. Any one of you may be the first..." When Sergei Pavlovich asked who would like to take a look at the inside and sit in the cabin, I said: "May I, please?"

Yuri crawled into the ship, carefully looked around, examined everything with his fingers. Then he climbed out and concluded: "Everything's O. K.!"

On that very day which so excited Yuri, and at that very hour, when he said: "May I, please?", S. P. Korolyov said to one of his assistants: "Perhaps this boy will be the first to fly..."

Yuri usually came home late and often went on service missions. He spent more time at work and less at home.

At the end of March 1961, Yuri flew on a service mission. He did not tell me where, he only said that he would not be gone for long — perhaps a day or two. On March 25, the radio broadcast the news that the fifth orbital spacecraft, with



a dog named Zvyozdochka aboard had taken off.

Yuri returned from the service mission very excited. He said, "I was impressed by all I had seen during that day. The ship managed to circle around the planet and return to the agreed landing area. Specialists — biologists and doctors — were bustling around Zvyozdochka, who had stood up to the flight well. And I thought about what had happened before my eyes and what would soon happen to me. This did not scare but delighted me."

Work in the Star Town proceeded as usual, but it was felt that everybody lived in expectation of something great, important and significant."

The first group of cosmonauts was made up of strong, young men, professional airmen who knew their job, clever, purposeful, prepared to take risks and work hard. "Yuri Gagarin," says E. A. Karpov, one of the instructors of the first group of cosmonauts, "possessed all the important qualifications: devoted patriotism, complete faith in the success of the flight, excellent health, inexhaustible optimism, a quick and inquiring mind, courage and resolution, self-control, tidiness, industriousness, simplicity, modesty, great human warmth and attentiveness to others."

One cold day in April, 1961, Yuri Gagarin visited Red Square. He stood in front of the Lenin Mausoleum for some time. There were thousands of people around him, but nobody knew that a great event was being prepared.

That night Gagarin left Moscow for Baikonur.

He was accompanied to the cosmodrome by Herman Titov, several other cosmonauts, a group of scientists and a physician.

Both Gagarin and Titov enjoyed excellent health and were in high spirits. To the very last moment they did not know which of them was to become Cosmonaut Number One. The resolution of the State Commission was announced only when they reached the spaceport: Yuri Gagarin was made commander of "Vostok-1" and Herman Titov — his back-up man. Up till April 11, both of them had been carefully studying the schedule of the flight and all the elements of their assignments. They had to remember all the operations which one of them would perform later on board the ship.

At the Baikonur cosmodrome, in those pre-dawn hours of the 12th of April, all the operations connected with the preparations for the flight had been completed. The rocket with its spaceship stood at the ready.

Morning came. The first rays of the sun penetrated the windows of a small cottage in which, still asleep, lay a man whose name the whole world was to know in a few hours' time...

At six o'clock there was a meeting of the State Commission. It was short: the cosmonaut and the ship were pronounced ready for the flight. Gagarin put on special

warm clothes and then a bright orange space suit which served as an additional "cabin" for the pilot, protecting him from harmful radiation and against the possibility of a hermetic failure of the cabin proper.

At the launching site Gagarin reported to the members of the State Commission that he was ready for the flight. When the official part was over, Gagarin made his statement for the press and radio:

"Dear friends, compatriots, and people of all countries and continents! In a few minutes a mighty ship will carry me aloft to distant space. What can I say to you in these last moments before the launch?"

Am I happy to start on this space flight? Of course, I am. At all periods of history, taking part in new discoveries has given man immense joy. I want to dedicate this space flight to the communist society which our Soviet people is already building and which, I firmly believe, will be joined by all the people on the Earth."

The Chief Designer looked at his watch. Gagarin noticed it and went up to him. "Well, Yura, it's time — time to get aboard!" said the Chief.

"Don't worry, Sergei Pavlovich, everything will be fine," Gagarin replied quietly.

They helped the cosmonaut into the specially designed seat in the cabin. To help pass the time, they played some music over the intercom and Gagarin heard the words of a familiar song.

Yuri saw himself as if on a cinema screen, in flashes — as a barefooted boy helping to take the collective farm cattle out to pasture... Then as a schoolboy, when, for the first time, he had written Lenin's name... At the vocational school after making his first casting box... At the industrial school preparing his graduation work... And later as a pilot, protecting the northern borders of the country...

...Unexpectedly, the music in the headphones died away. The camera in the cabin was switched on, and Gagarin appeared on the television screens at the control desk.

Sergei Pavlovich picked up the microphone: "Dawn' calling 'Cedar' (Gagarin's call-sign). The count-down is about to start." "Feeling fine, excellent spirits, ready to go," was Gagarin's answer.

This is what the Chief Designer was waiting for, because his attention was now concentrated not on the technicalities of the cosmonaut's situation in the cabin, but on his psychological preparedness — his spirits, and his faith in the success of the flight.

"Up we go!" came the jubilant voice of Gagarin.

He felt calm, and his thinking was methodical and precise. Every second was precious, and Yuri at once got down to work, noting the instruments and checking the apparatuses, and recording his sensations. He had to observe, hear, sense, understand and



remember everything and report all this back to Earth.

Meanwhile, on Earth, the news of man's first flight into space was being broadcast in all the languages of the world: "...the... world's first orbital spaceship, "Vostok", with a man on board..." At 10.55 a. m. Moscow time, 108 minutes after take-off, "Vostok-1" landed safely in a field near the village of Smelovka.

...For his exploit Yuri Gagarin was awarded the Order of Lenin and the Gold Star of Hero of the Soviet Union, the country's highest award.

He received the awards of countries large and small; he was greeted by ceremonial salutes and cannons; he was escorted by guards of honour in brilliant uniforms; he was hailed by festive crowds. But he confessed with embarrassment to his wife, "You know, Valya, I never imagined it would be like this. I thought I'd make the flight, come back — but nothing like this."

On March 27, 1968, Yuri Gagarin was killed in an air crash. With that we lost a man of remarkable courage and spiritual beauty. It is impossible to say what the man's life would have been like if he had remained alive. Gagarin had talent. He put his whole soul, all his strength and temperament into "cosmic work". At Star Town he was noticed by the Chief Designer. A Deputy of the Supreme Soviet of the USSR, member of the Central Committee of the Komsomol, President of the Soviet-Cuban Friendship society, he still found time to meet with writers and scientists, workers and young pioneers, the builders of giant industrial projects in Siberia and tillers of the land.

His name will remain immortal in the history of mankind, in the history of the earth, which he affectionately called the Blue Planet.

It has become a tradition for cosmonauts, before leaving for the cosmodrome, to visit the Lenin Mausoleum in Red Square, and then the Gagarin museum in Star Town.

In Star Town, near Moscow, where the Yuri Gagarin Cosmonaut Training Centre is situated, there is a small museum. It contains the relics of the first space flight: the sky-blue silky flightsuit worn by Cosmonaut Number One, the Defence Minister's Order of the Day conferring the rank of major on him. It contains the following words: "Yuri Alexeyevich Gagarin, cosmonaut of the USSR Air Force, is to fly into outer space aboard a satellite spaceship to become the first person to open mankind's road into the cosmos." Here also are Gagarin's Party

card No 08909627, the pentagonal badge "Pilot-Cosmonaut of the USSR" with the number 1 on the other side, his identification card, his Star Town pass with the stamp

"Entrance everywhere", his last letters, gifts, a globe of the moon, a map.

When you look at his things, at the page of the flip-over calendar opened for the last time on the morning March 27, 1968, you seem to hear his voice and what he said a few minutes before the heroic take-off.

"I feel as if my whole life up till now had been compressed into one wonderful instant. Whatever I felt and did before, I felt and did for this moment... To make the dreams of generations come true, to open the road for all mankind into outer space... Is there a more difficult task than that which has fallen to me? It is a responsibility to the Soviet people, to all mankind, to its present and future. And if, nevertheless, I undertake this flight, it is because I am a Communist, because I am supported by the great heroism of Soviet people, my compatriots."

Compiled by Z. KORNEYEVA

---

## СТИХОТВОРЕНИЯ КО ДНЮ КОСМОНАВТИКИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

---

### TAG DER RAUMFAHRT

Tag der Raumfahrt —  
Tag der Traumfahrt!  
Tag, da kühne Erdensöhne  
sonnwärts steigen durch das Dröhnen  
urgewaltiger Raketen,  
um den heimischen Planeten  
friedlichforschend zu umkreisen  
und den Weg ins All zu weisen,  
wo in ewigkaltem Reigen  
Welten untergehn und steigen.

Tag der Raumfahrt —  
Tag der Traumfahrt!  
Tag der ersten Kosmonauten,  
die die Erde neu erschauten;  
Tag, da unsere Gedanken  
zwischen Erd und Himmel schwanken,  
da ein nie geahntes Sehnen  
läßt die Brust sich stärker dehnen  
und den Blick durch Weltallfernen  
stolz sich heben zu den Sternen!

Tag der Raumfahrt —  
Tag der Traumfahrt!  
Tag, da uns in künftigen Zeiten  
Botschaft funkt aus Sternenweiten  
von vernunftbegabten Wesen,  
die der Erde Gruß gelesen,  
jene Raumschiffkarawane,  
die des roten Erdballs Fahne  
siegreich trägt durch Zeit und Raum.  
Tatgewordner, Menschheitstraum!

Rudolf Jacquemien



## DER ERSTE KOSMONAUT

Der Mensch im All!  
Ein alter Menschheitstraum  
ward heute Tat, ward stolze Wirklichkeit,  
denn sputnikschnell durchpfeil er nun  
den Raum —

Bezwinger der Unendlichkeit!

Der Mensch im All!

Kein Gott hob ihn empor,  
kein Zauberspruch ihn in den Kosmos trug —  
nein, selber riß er auf des Himmels Tor  
zu Weltraumfahrt und Sternenflug.

Der Mensch im All!

Wenn er auch heut noch zieht  
auf erdennahen Bahnen durch den Raum:  
Ich schwör's: Eh das Jahrhundert

noch entflieht,

berührt er kühn der Sterne Saum!

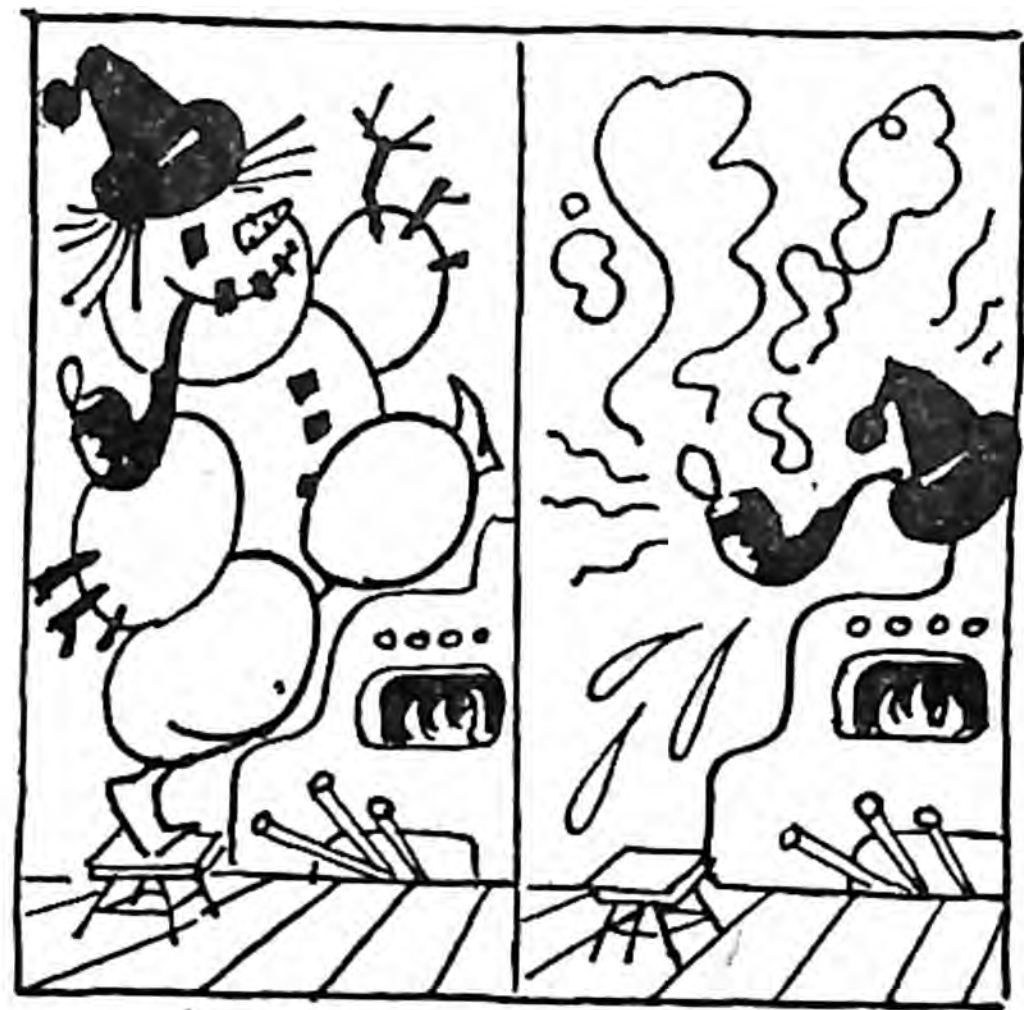
Der Mensch im All!

Die Kunde geht im Flug  
durch alle Welt ... Und ich bekenn es gern:  
Ja, wir sind stolz darauf, daß rot am Bug  
des Raumschiffs glühn Sowjetstern.

*Rudolf Jacquemien*

## LA POESIE

Ниже мы публикуем стихи, считалки, короткие юморески в стихотворной форме, которые учитель может использовать в кружковой работе с учащимися младших классов.



## LES SAISONS

### L'hiver

Dans la nuit de l'hiver galope un grand  
homme blanc.  
C'est un bonhomme de neige avec une pipe  
en bois.

Un grand bonhomme de neige poursuivi par  
le froid.

Il arrive au village,  
Voyant de la lumière, le voilà rassuré.

Dans une petite maison, il entre sans frapper  
Et pour se réchauffer  
S'assoit sur le poêle rouge et d'un coup  
disparaît.

Ne laissant que sa pipe au milieu d'une  
flaque d'eau.

Ne laissant que sa pipe et puis son vieux  
chapeau.

*Jacques Prevert*

### Le givre

Maman! comme ils sont beaux  
Les tremblants animaux  
Que le givre a fait naître  
La nuit sur ma fenêtre!

Ils broutent des fougères<sup>1</sup>  
Dans un bois plein d'étoiles,  
Et l'on voit lumière  
A travers leurs corps pâles.

Il y a un chevreuil  
Qui me connaît déjà;  
Il soulève pour moi  
Son front d'entre les feuilles;

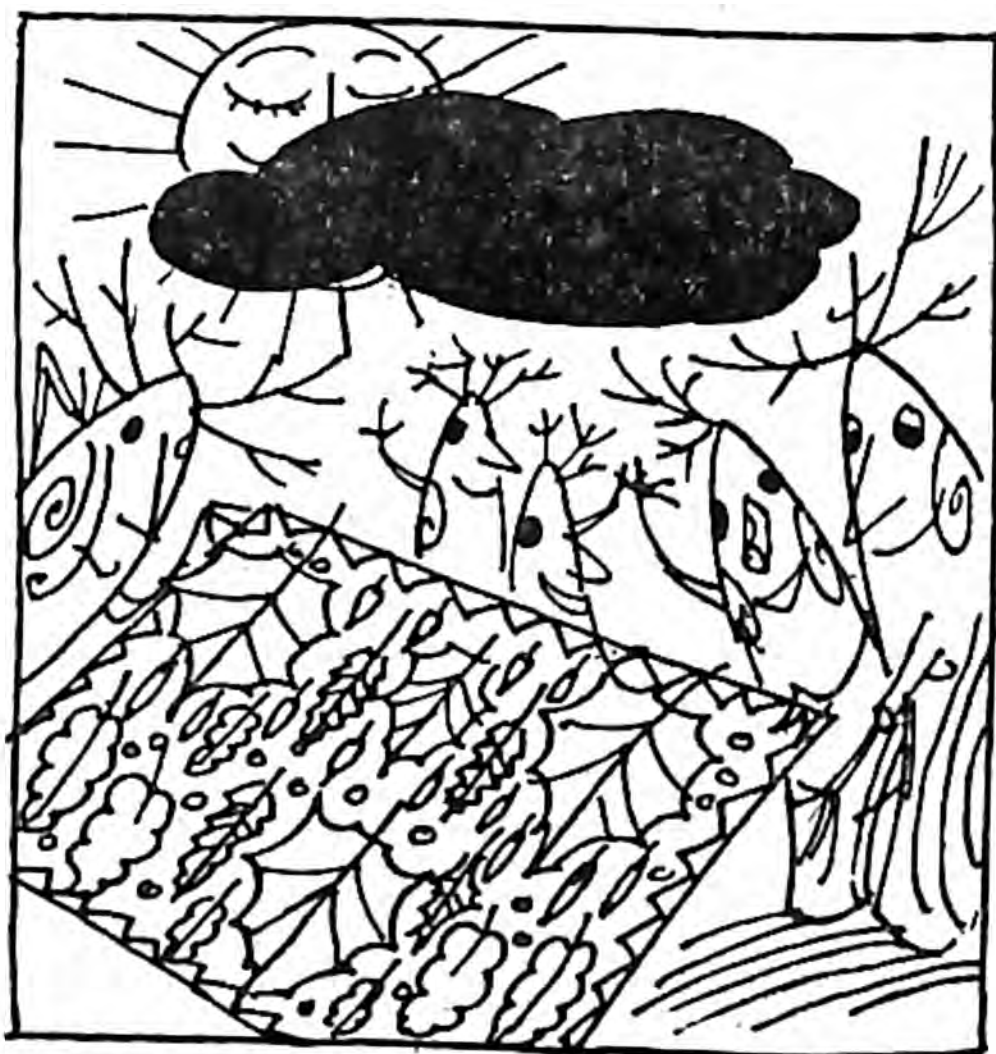
Et quand il me regarde  
Ses grands yeux sont si doux  
Que je sens mon cœur battre  
Et trembler mes genoux.

Laissez-moi, ô décembre,  
Ce chevreuil merveilleux.  
Je resterai sans feu  
Dans ma petite chambre.

*Maurice Carême*

### L'automne

Le soleil pâlit et se cache  
Et voici que le vent détache

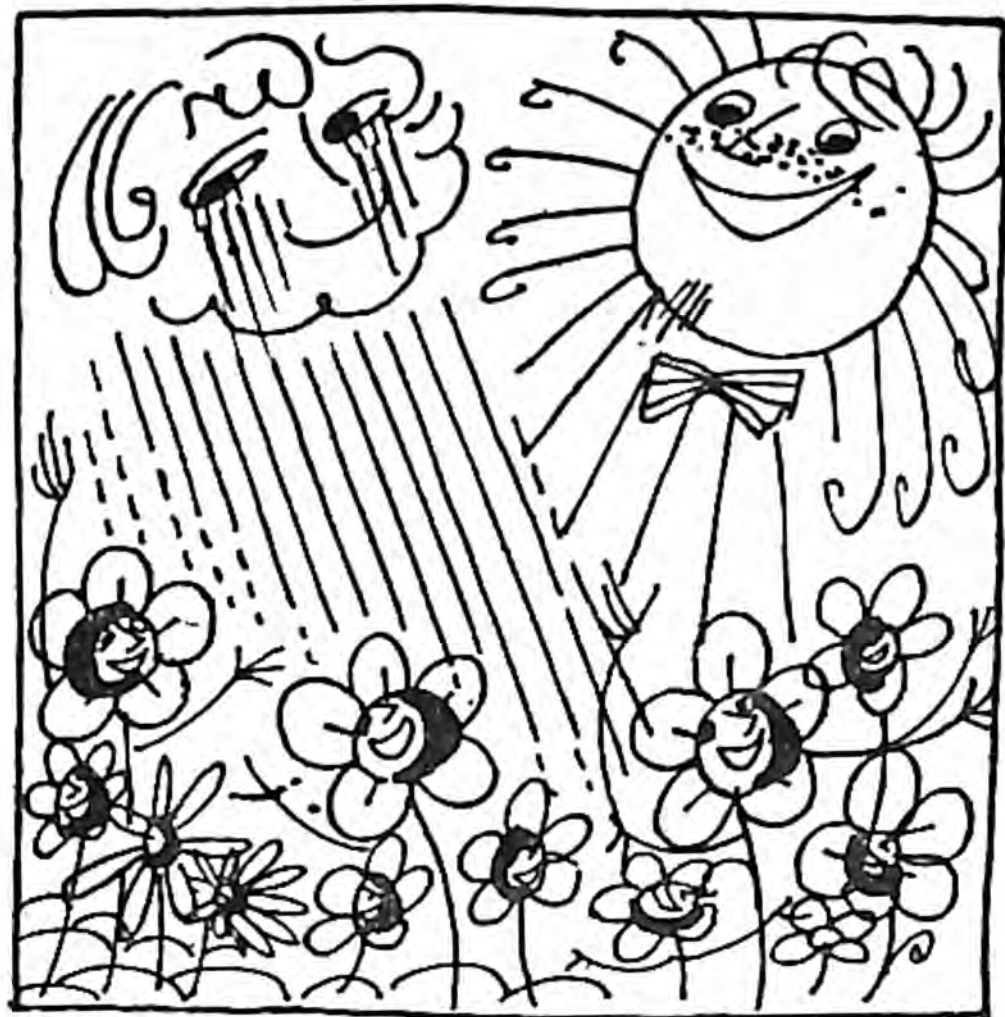


<sup>1</sup> fougère (f) — папоротник



Tous les feuillages si joli.  
O feuilles d'or, rouge rubis,  
Dansez, tombez en doux tapis.

M. O. Poste

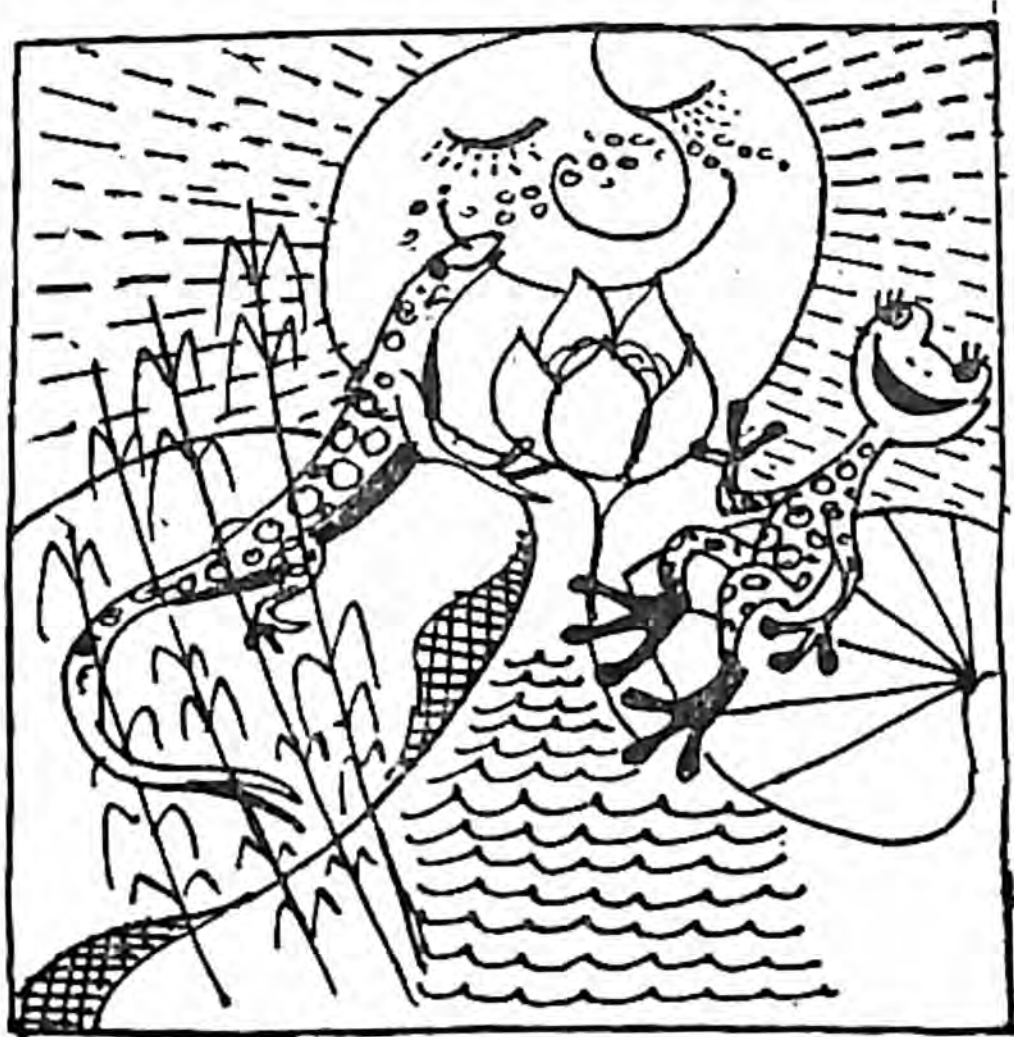


### L'appel des fleurs

Pour que nos boutons se déplient,  
Nous voulons boire un peu de pluie,  
Et puis que vienne le soleil  
Avec ses chauds rayons vermeils.  
Monsieur Soleil! et Dame Pluie!  
Pour que les fleurs épanouies  
Mettent partout leurs fraîches taches,  
Monsieur Soleil! et Dame Pluie!  
Dans le verger, dans la prairie,  
Venez jouer à cache-cache.

Norette Mertens

## LES ANIMAUX ET LES OISEAUX



### Lézard et grenouille

Le soleil chatouille  
les bords de la mare.  
On voit le lézard,  
pas la grenouille.

Un peu plus tard,  
l'averse mouille  
les nénuphars<sup>2</sup>.  
On voit la grenouille,  
pas le lézard.

P. Gamarra

### Les écureuils

Chez les écureuils,  
dès qu'on ouvre un œil,  
on cueille une noisette;  
puis, sur un fauteuil de feuilles,  
on fait la dinette.

P. Gamarra

### Les ours

Madame l'Ourse  
a deux oursons.  
Ces oursons sont  
de bons garçons.  
Ils jouent  
sans chaussons  
avec des pinsons  
et les limaçons  
dans les buissons.

P. Gamarra

### Les papillons

Un papillon bleu,  
un papillon rouge,  
un papillon tremble,  
un papillon bouge.  
Un papillon rose  
qui vole et se pose,  
un papillon d'or  
qui tremble  
et s'endort.

P. Gamarra

### Chanson de la colombe



Bonjour! Bonsoir! Madame la Lune,  
Qu'avez-vous vu?  
Qu'avez-vous vu dans vos voyages  
Qui vous ait plu?

<sup>2</sup> nénuphar [nenyfa:r] (m) — кувшинка



— J'ai vu une blanche colombe  
 Bonjour! Bonsoir!  
 — J'ai vu une blanche colombe  
 Dans le ciel noir.

Oh! Dites-nous que cherchait-elle,  
 Si loin de nous.  
 Oh! Dites-nous que cherchait-elle,  
 Le savez-vous?

— Elle cherchait un nid tranquille  
 Bien à l'abrit.  
 Elle cherchait un nid tranquille  
 Pour ses petits.

Où est-il, Madame la Lune,  
 Le nid si doux?  
 Où est-il, Madame la Lune,  
 Le savez-vous?

— Dans votre cœur d'enfant, peut-être.  
 Bonsoir! Bonjour!  
 Si votre cœur pouvait bien être  
 Tout plein d'amour.

Comment s'appelle la colombe  
 Le savez-vous?  
 Comment s'appelle la colombe  
 Dites-le nous.

On la nomme la Paix du Monde  
 Bonjour! Bonsoir!  
 Ses ailes couvriraient le monde  
 D'un vol d'espoir.

Pourquoi fuyait-elle la Terre,  
 Le savez-vous?  
 Pourquoi fuyait-elle la Terre,  
 Dites-le nous.

— Les méchants lui faisaient la guerre  
 Bonjour! Bonsoir!  
 Alors elle quittait la terre  
 De désespoir.

Ah! ramenez-nous la colombe  
 Au point du jour,  
 Nous ferons à la Paix du Monde  
 Un nid d'amour.

*Louisa Paulin*

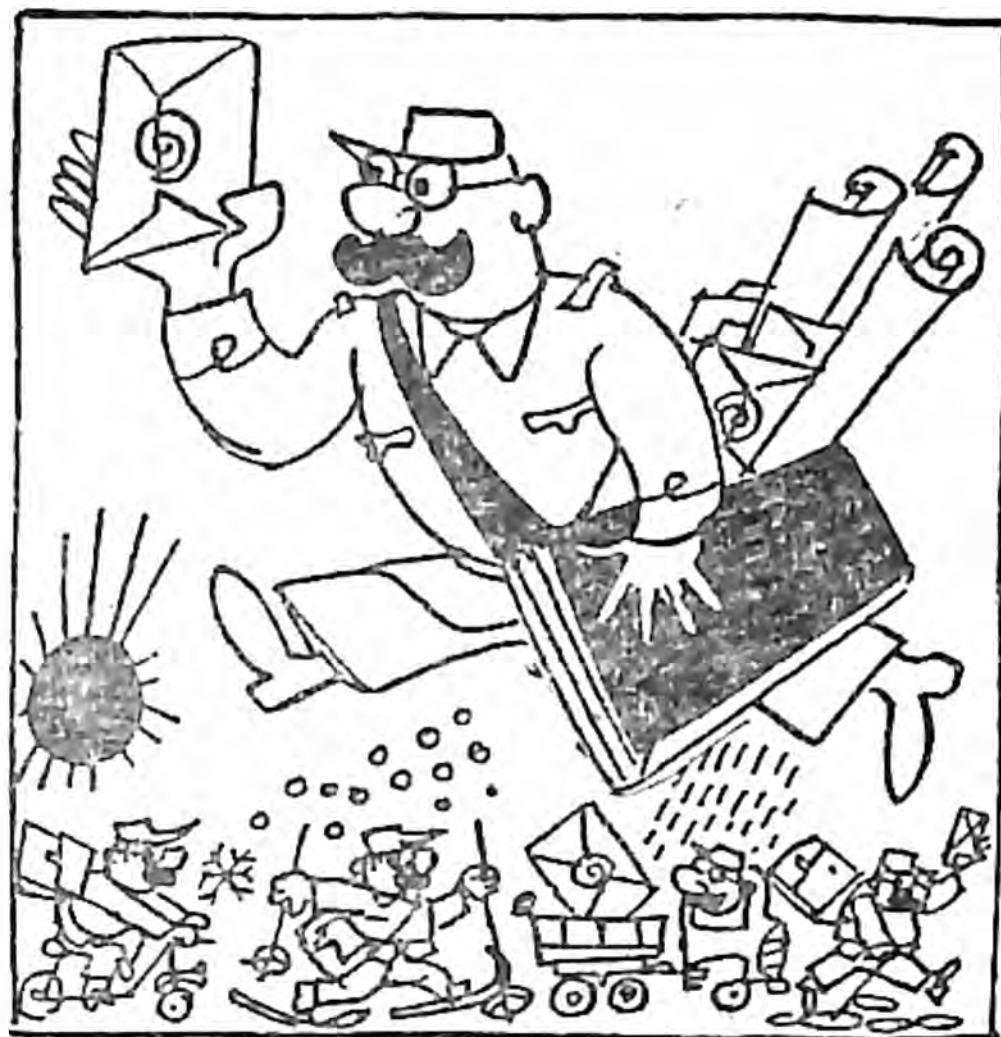
## HUMOUR



## Conseils

L'abeille m'a dit:  
 «Travaille en chantant».  
 La mouche m'a dit:  
 «Folâtrons gaiement».  
 La fourmi m'a dit:  
 «Ne perd pas ton temps».  
 L'escargot m'a dit:  
 «Va tout doucement».  
 Le lézard,  
 Dans son trou,  
 N'a rien dit du tout!

*L. Dumas, M. Lorillot*



## Le facteur

Le facteur est courageux;  
 Il se lève de bonne heure,  
 Se rase, boit son café,  
 Aussitôt part en tournée.

A la poste il va chercher  
 Lettres, journaux et paquets  
 De tous pays arrivés  
 Pour nous les distribuer.

Est-il facteur en montagne  
 — Alpes, Jura, Pyrénées —  
 En hiver, pour circuler,  
 Des skis il lui faut chausser.

Est-il facteur en campagne  
 — Touraine, Anjou, Picardie —  
 En hiver comme en été  
 Son vélo doit enfourcher.

S'il distribue à Paris,  
 A Lille, à Nantes, à Bordeaux,  
 Le facteur s'en va-t-à pied  
 Et quelquefois en auto.

Voilà sa tournée finie,  
 Il peut aller déjeuner,  
 Mais voici l'après-midi  
 Commence une autre tournée.

C'est l'facteur, voilà l'facteur...  
 En hiver comme en été,



Сous le soleil, sous la pluie,  
A pied, en skis, en vélo.

A Lille, à Nantes, à Bordeaux,  
Aux quatre points cardinaux,  
Sans broncher, sans hésiter,  
Le facteur fait sa tournée.

### Les quatre éléments

L'air c'est rafraîchissant  
le feu c'est dévorant  
la terre c'est tournant  
l'eau — c'est tout différent.

L'air c'est toujours du vent  
le feu c'est toujours bougeant  
la terre c'est toujours vivant  
l'eau — c'est tout différent.

L'air c'est toujours changeant  
le feu c'est toujours mangeant  
la terre c'est toujours germant  
l'eau — c'est tout différent.

*Claude Roy*

### COMPTINES

Un petit bonhomme  
Monte sur une pomme  
La pomme dégringole  
Le bonhomme s'envole  
Dans la boîte à colle  
Du maître d'école.

\* \* \*

Jamais on n'a vu, vu, vu,  
Jamais on ne verra, ra, ra,  
Un nid de souris, ri, ri,  
Dans l'oreille d'une chat, cha, cha.

\* \* \*

En passant par la cuisine  
De Monsieur Porte-Farine  
J'ai vu qu'il rôtiissait  
Trois douzaines de poulets.  
Je demande pour qui c'était.  
Il me dit que c'est pour moi.  
Je les ai goûtés,  
Je les trouve trop salés,  
Pas assez poivrés,  
C'est la faute au cuisinier.  
Cuisinier, sortez!

### Новые книги

Издательство «Просвещение» выпустило в свет книгу для чтения на французском языке для студентов педагогических вузов «Mosaïque Artistique», составленную В. А. Бравиной.

«Художественная мозаика» посвящена искусству Франции, культурной жизни страны, ее основным деятелям в области театра, кино, музыки.

Книга состоит из трех разделов. Каждый из них включает авторское предисловие, в котором дается обзор развития соответствующей области искусства в послевоенный период, и ряд оригинальных французских текстов. Тексты пособия снабжены небольшими авторскими вступлениями, цель которых выделить основные проблемы и дать квалифицированную оценку описываемому событию.

Тексты информативны. Они могут быть использованы для проведения бесед, конференций, докладов для развития навыков и умений устной

речи. Материал книги обогатит лексику студентов специальными терминами, позволяющими им свободно ориентироваться в театроведческой, музыковедческой и киноведческой литературе страны изучаемого языка.



## Новые книги

В издательстве «Просвещение» вышла в свет книга для чтения на английском языке "Robert Louis Stevenson". Она предназначена ученикам VII класса школ с преподаванием ряда предметов на английском языке. Адаптация и комментарий Н. Л. Утевской. В основу адаптированного варианта книги положено произведение современной американской писательницы К. О. Пиар (Katherine Owens Peare). Ее перу принадлежит несколько литературных биографий писателей, ученых, других знаменитых людей Англии, США, Франции, (В 1983 г. в издательстве «Просвещение» вышла в свет в адаптации книга К. О. Пиар "Mark Twain").

Подробно и увлекательно рассказывает автор о жизни и творчестве замечательного



английского писателя Роберта Льюиса Стивенсона.

Книга предназначена для беспереводного чтения и развития навыков устной речи на материале прочитанного. В конце ее даются вопросы и задания, которые помогут проверить понимание прочитанного, закрепить новые слова и выражения; способствуют развитию навыков монологической и диалогической речи.

Язык книги прост и доступен школьникам. При адаптации сохранены стиль и манера изложения автора.

Необходимые слова и выражения даются постранично с русскими комментариями. В конце книги помещены списки имен собственных, географических названий, англо-русский словарь.

## Новые книги

В издательстве «Просвещение» вышел в свет сборник рассказов для чтения на английском языке для студентов первого курса педагогических институтов "The Raid". Составитель Н. А. Шехтман. Книга включает рассказы английских и американских авторов: Г. Уэллса, Г. Грина, Дж. Стейнбека, Дж. Сэлинджера, У. Фолкнера и др. Рассказы лишь незначительно сокращены. В них в основном сохранены стиль, манера изложения, идиоматичность языка.

Книга содержит также краткие биографические справки об авторах и лингвистический комментарий, в котором поясняются фонетические, грамматические и лексические трудности, связанные с от-



клонениями от норм литературного языка, встречающиеся в книге. Поясняются также языковые трудности, общественно-политические, исторические и этнографические явления, понимание которых требует специальных знаний.

Предназначенный для студентов первого курса факультетов английского языка пединститутов сборник может быть использован не только на занятиях по домашнему и внеаудиторному чтению, но и как учебный материал по практикуму устной речи при работе над такими темами, как «Расовая дискриминация в США», «Жизнь молодежи за рубежом», «Классовая борьба в странах капитала», и др.





1. Эрнст Тельман
2. Запись Гимmlера о договоренности с Гитлером 14 августа 1944 г. об убийстве Эрнста Тельмана
3. Памятная доска и бюст Эрнста Тельмана в бывшем концлагере Бухенвальд
4. Последний снимок Эрнста Тельмана, сделанный Ирой Тельман в тюрьме Ганновера

Waffenkammer 14. 8. 1944  
 1. Befehlung Paris. auf seine  
 2. Brief Glimmer. ✓ vorgelegt  
 3. Befehlung für Glimmer. ✓  
 4. Befehlung K.P. u. B.P. vorgelegt.  
 5. West. Flügel - Komm. ✓  
 6. Brief.  
 7. Brief Glimmer u. Glimmer St. Pauli. ✓  
 8. Brief u. Brief Glimmer. ✓  
 9. Brief Glimmer. ✓  
 10. Brief. ✓  
 11. Brief Glimmer für Glimmer. ✓  
 12. Brief Glimmer. 12. 8. 1944





