

Р.С.Баур

**Система школьного билингвального обучения в России**

Эссенский университет (ФРГ)

***Введение***

В последнее время, когда речь идёт о реформировании и повышении эффективности обучения иностранным языкам в школе, объектом дискуссии в Германии и восточноевропейских странах являются прежде всего две темы - раннее изучение иностранных языков и билингвальное обучение. Между этими темами существует определённая связь, так как раннее изучение иностранного языка рассматривается как удобная предпосылка для базирующегося на этом билингвальном обучении. Такая система до настоящего времени не распространена в Германии в связи с тем, что билингвальное

обучение вводится, как правило, в 7 классе, после того, как в 5 и 6 классах проводится определённая языковая подготовка. Однако можно предположить, что по мере того, как посредством раннего обучения достигаются соответствующие языковые предпосылки, возможно также и более раннее введение билингвального преподавания. Таким образом, в том случае, когда дети, не прошедшие подготовку за счёт раннего обучения иностранному языку, не могут быть вовлечены в билингвальное, углубленное обучение, то раннее изучение иностранного языка может рассматриваться как необходимая предпосылка для этого. Такая ситуация типична для России, так как здесь раннее обучение вводится уже в 1 или 2-м классе. Нередко также производится интеграция элементов обучения иностранным языкам в другие дисциплины (музыка и пение, искусство, физическая культура и др.) начальной школы. Так как в настоящее время в России принято десятилетнее школьное обучение, то по количеству лет российское билингвальное обучение несущественно отличается от немецкого, где оно, как правило, начинается лишь в седьмом классе. Различие заключается прежде всего в том, что российские школьники гораздо раньше знакомятся с обширным диапазоном учебных материалов, чем их немецкие ровесники, которые покидают школу на три года позднее. Поэтому российские учебные планы нередко производят впечатление очень взыскательных, перегруженных и не соответствующих возрастным данным учащихся, а содержание немецких учебных планов не всегда соответствует российским условиям.

#### *Раннее обучение иностранным языкам и билингвальное обучение*

На основе концепции “Сознание языка” (Hawkins, 1944), которая в первую очередь касается родного языка в Великобритании и проводит определённые аналогии с языками, на которых говорят в окружении школьника, с целью повышения престижа их носителей рассматриваются языки эмигрантов, в Германии в федеральной земле Северный Рейн-Вестфалия была разработана ориентированная на изучение иностранных языков концепция “Встреча с языками”. Для школьников начальных классов в возрасте от 7 до 10 лет данная концепция встречи с языками выдвигает на передний план следующие цели:

1. Стимулировать позитивные эмоции (радость) при общении с языками.
2. Закреплять в сознании школьников понятия о равнозначности языков и культур.
3. Расширять границы коммуникации.
4. С помощью сравнения языков способствовать лучшему пониманию явлений родного языка, более дифференциированному подходу к использованию его проявлений.
5. Вести к взаимопониманию, предотвращать этноцентристский образ мышления и предрассудки.

(см. Erlass zur Begegnung mit Sprachen, 1992).

Мы обращаем особое внимание на цели этой концепции, так как они, по нашему мнению, представляют требования, обязательные для любой методики обучения иностранным языкам и в том числе билингвальной. Пункт 1 теряет своё значение, если учебный материал представлен слишком большим объёмом и в обучении не учитываются возрастные, психологические и прочие особенности школьника. Пункт 2 полностью отходит на задний план, если отдельному иностранному языку подчёркнуто отдаётся особенно высокий статус. В этом случае практически не остаётся времени для того, чтобы обращать внимание детей на значение других языков и культур (в России языков малочисленных народов и граничащих с ними народов). Пункт 3 должен непосредственно проявляться в самом процессе обучения, то есть на основе конкретного опыта учащиеся должны как можно раньше осознать, что они учат не только сам язык, но и познают конкретные возможности для расширения своих коммуникативных способностей. Пункт 4 представляет собой традиционный принцип российско-советской методики обучения иностранным языкам. С точки зрения коммуникативной дидактики в Германии существует опасность того, что сравнение языков может быть недостаточно основательным, в российской

практике опасность заключается в том, что этот принцип может быть утрирован (за счёт перевода и грамматических сравнений). Пункт 5 не всегда реализуется при обучении иностранным языкам: даже те учащиеся, которые имеют уже определённый опыт в изучении иностранного языка, бывают отчасти удивлены и “сбиты с толку”, когда правила, нормы и ценности их собственной культуры теряют своё значение в другой культуре, и обижаются, когда их собеседник, руководствуясь собственной культурой, ведёт себя не так, как они ожидали. Поэтому большое значение имеет более ранняя работа над принципом понимания, принятия во внимание других норм и ценностей. В этом отношении пункт 5 также связан с пунктом 2.

Таким образом, среди целей концепции “встречи с языками” можно и далее выделять основополагающие принципы обучения иностранным языкам. Но несмотря на это, здесь присутствует и существенное различие. Эта концепция уделяет меньшее внимание систематическому изучению языка, в то время как ранее обучение в значительно большей степени ориентировано на развитие навыков школьника. Общественные желания, на основе которых поддерживается систематическое обучение иностранным языкам, находятся на двух различных уровнях:

а) на политическом уровне.

Взаимное знание языков и культур европейских стран должно способствовать объединению европейских внутренних рынков в единый европейский союз:

б) на экономическом уровне.

При этом изучение языков требуется для завоевания иностранных рынков.

В России, если речь идёт о немецком языке, политический уровень играет, очевидно, второстепенную роль. Вероятно, он существует скорее как исторический в виде старых культурно-политических связей, при которых немецкий язык в науке, культуре и политике вплоть до второй мировой войны имел в России значительное влияние и не в последнюю очередь за счёт части российских граждан немецкого происхождения. Этот исторический престиг немецкого языка в России связан также и с экономическими контактами, которые Россия традиционно поддерживает с Германией и Австралией, поэтому до настоящего времени немецкий язык уступает по своему значению лишь английскому. Сохранение такого статуса немецкого языка в долгосрочной перспективе требует своевременного развития таких современных концепций обучения иностранным языкам как раннее и билингвальное обучение.

### ***Билингвальное обучение***

#### ***Предпосылки для билингвального обучения***

В научной литературе существуют различные точки зрения и представления о билингвизме и билингвальном обучении иностранным языкам. Здесь мы хотели бы ещё раз остановиться на нашем понимании билингвального обучения как форме преподавания, которой присуща следующая специфика:

Преподавание неязыковой школьной дисциплины осуществляется вне обучения иностранному языку как предмету, однако иностранный язык при этом используется в качестве языка обучения (см. также Wode 1995, S.11). На практике существуют значительные различия в подходах к применению “билингвального принципа”: может осуществляться систематическая связь между родным и иностранным языками (систематическое билингвальное воспитание) или же обучение проводится исключительно на иностранном языке, при этом связи между родным и иностранным языком не придаётся значение (одностороннее билингвальное воспитание). Мы отдаём предпочтение систематическому билингвальному воспитанию, поскольку оно гарантирует то, что школьник, прошедший курс такого билингвального обучения, владеет терминологией на обоих языках.

Мы считаем, что существует достаточно оснований, говорящих в пользу введения билингвального обучения:

1. Очевидно систематическое повышение общественных требований к усовершенствованию уровня и объёма знаний иностранных языков.

2. В ходе дискуссии об улучшении знаний иностранных языков в обществе постоянно выдвигается требование к повышению коммуникационных способностей учащихся в будущей профессиональной сфере. Это выступает в пользу интеграции профессионального языка в обучение.

3. В связи с ограниченными временными рамками и конкуренцией школьных предметов между собой обучение иностранному языку не может быть увеличено за счёт других предметов. Билингвальное обучение предлагает компромисс: преподавание иностранного языка расширяется, не снижая при этом учебного времени других дисциплин.

4. Повышается мотивация изучения иностранного языка за счёт того, что он выступает на передний план как инструмент приобретения знаний в формах, ориентированных на содержательные, информативные и коммуникативные аспекты.

5. Билингвальное обучение отвечает требованиям современного общества: выпускники билингвальных школ подготовлены к работе в условиях межкультурного, транснационального сотрудничества.

### ***Билингвальная школа***

Возможны различные модели билингвального обучения в школе. Здесь некоторые примеры:

1. Чтобы к определённому классу обеспечить достаточную языковую подготовку, немецкий преподаётся сначала в традиционных рамках обучения иностранным языкам.

2. В обучение немецкому языку интегрируются отдельные элементы, этапы билингвального обучения.

3. Дополнительно к традиционному обучению немецкому языку в отдельные школьные дисциплины (музыка, физическая культура) включаются элементы преподавания на немецком.

Наряду с обучением немецкому в одном из классов внедряется обучение одному из предметов по билингвальной методике.

5. В одной учебной группе, составленной из учащихся нескольких классов, наряду с обучением немецкому проводится годовой цикл обучения одному из школьных предметов по билингвальной методике.

6. Несколько школьных предметов преподаются по билингвальной методике. Их интеграция происходит постепенно в хронологическом порядке.

7. В школе вводится альтернативная модель билингвального обучения группы предметов.

8. В школе преподаётся группа предметов или все предметы по билингвальной методике.

Необходимо отметить, что каждая из представленных моделей произвольна, т.е. решение о введении билингвального обучения зависит, с одной стороны, от возможностей и условий в отдельных школах (степени готовности школьников и учителей, размер школы), с другой стороны, также и от имеющихся традиций обучения. Так, например, в некоторых восточноевропейских странах предпочтение отдаётся моделям, при которых обучение иностранному языку начинается уже в первом или втором классах, а переход к билингвальному обучению музыке и другим дисциплинам осуществляется со второго класса, в то время как в Германии обучение другим дисциплинам с использованием иностранного языка начинается, как правило, с седьмого класса.

Решение о введении билингвального обучения в школе предполагает прежде всего учёт следующих трёх факторов:

1. Учебные планы: имеются ли специальные учебные материалы и специфические направления для билингвального обучения или же школа должна сама заниматься разработкой содержания, методики и материалов?

2. Школьный профиль: каким он должен быть. С какого класса в каких предметах нужно (можно) использовать билингвальное обучение?

3. Учителя: в каких условиях находятся учителя, которые заняты билингвальным обучением.

#### *Подготовка учителей в высших учебных заведениях*

Чтобы интегрировать билингвальное обучение в российскую систему образования, нужно создать соответствующую концепцию подготовки учителей. Представляется невозможным заблаговременное проведение билингвального обучения только за счёт тех учителей, которые лично считают себя готовыми к этому, или же тех учителей, которых выделяет администрация школы, считая их достаточно квалифицированными на основании биографических данных.

Для подготовки учителей для билингвального обучения необходимо создание следующих условий:

1. Учреждение новых учебных направлений, готовящих учителей для билингвального обучения определённому комплексу предметов. В Германии такие учительские кадры набираются, как правило, из тех учителей, которые прошли соответствующее языковое и предметное обучение (например: Английский язык и география). Им следует дополнительно научиться формулировать и овладеть специфической методикой билингвального обучения. При подготовке учителей иностранных языков в России до настоящего времени существует лишь одна комбинация - два иностранных языка как основная и вторая специальности.

2. Новое учебное направление должно охватить не только новую комбинацию предметов, но и быть содержательно взаимно связанным. Необходимыми элементами такого учебного направления являются аспекты научного изучения предметов, дидактика и методика билингвального обучения, практическая языковая тренировка и школьная практика.

По возможности все эти компоненты должны быть разработаны в тесном сотрудничестве с немецкими университетами, так как для будущих учителей очень важно познакомиться со взглядами иной культуры (на различные аспекты):

- Чтобы уверенно овладеть терминологией научной дисциплины, важно ознакомиться с ней в стране изучаемого языка.

- Чтобы познакомиться с методикой преподавания определённой школьной дисциплины, желательно прохождение школьной практики за границей.

- Обе учебные цели - изучение предмета и практики за границей развивают практическую языковую компетенцию для будущих билингвальных учителей в необходимой для этого мере.

3. Важное значение, по нашему мнению, имеет также улучшение профессиональных перспектив для билингвального обучения в школе. Если не будет гарантирован общественный престиж и соответствующая оплата преподавателей билингвальных школ, нужно будет считаться с тем, что может произойти утечка кадров в экологически более привлекательные профессии.

4. В высших учебных заведениях должны быть созданы рабочие места для преподавателей, отвечающих новым требованиям. В настоящее время ощущается нехватка таких преподавательских кадров на кафедрах немецкого языка и других не филологических

предметов, которые могли бы представлять как практические аспекты немецкого языка, так и методику билингвального обучения.

Позитивное влияние здесь могли бы оказать программы обмена с немецкими высшими учебными заведениями.

5. Для развития партнёрства с высшими учебными заведениями необходимо долгосрочное выделение финансовых средств.

В рамках таких партнёрств могли бы пройти подготовку и повышение квалификации преподаватели высших учебных заведений и их учащиеся.

Качественное изменение германистики возможно только лишь с введением новых учебных направлений, поскольку необходимо внедрение новых аспектов обучения в лингвистике (профессиональный язык и его дидактика), в дидактике (дидактика и методика билингвального обучения), в практике языка (профессиональная коммуникация).

#### **Компетенции**

Учителю, преподающему один из предметов на немецком языке, требуется предметная, языковая и методическая компетенции.

Предметная компетенция не должна быть сформирована за счёт изучения предмета на немецком языке. В России было бы слишком расточительно основывать с этой целью специальные немецкоговорящие кафедры.

В Германии также неязыковый предмет, предназначенный для билингвального преподавания, изучается всеми в рамках общей подготовки учительских кадров. Поэтому особое внимание следует обратить на подготовку профессиональной языковой компетенции за счёт языковой практики. В случае, если в одном из российских университетов уже существует обучение на немецком языке какому-либо неязыковому предмету (например, экономике), могут быть созданы возможности для использования этого немецкоязычного обучения для подготовки билингвальных учителей.

Языковая компетенция включает в себя общеязыковую, профессиональную компетенцию, а также вид компетенций, связанный с владением лексикой школьного обихода. Общеязыковая компетенция формируется посредством обычного обучения немецкому языку, профессиональная компетенция, как мы уже упоминали, должна формироваться в иных условиях и требует переориентировки содержания обучения германистике и лингвистике в ВУЗах.

Лексике школьного обихода зачастую уделяется недостаточно внимания. Необходимо придавать значение аутентичности языка, на котором формулируются типичные методические требования и установки. Предстоит ещё исследовать, насколько велико отличие лексики школьного обихода при билингвальном обучении от обычного преподавания иностранных языков.

В состав методической концепции входят части общей методики, методики обучения иностранным языкам и методики преподавания самой дисциплины. например, при презентации общей методики учитываются: возрастная специфика, формы упражнений и виды работы, деятельная направленность и личностный подход. Методика обучения иностранным языкам располагает специфическими формами языковой работы. К этому относится развитие специфического методического аппарата для билингвального обучения при работе с лексикой и терминологией на основе текста или при исправлении ошибок. И, наконец, методика самой дисциплины предписывает надлежащие методы презентации её содержания.

#### **Содержание образования**

Большое значение для образования “билингвального учителя” имеет, по нашему мнению, изучение следующих предметов:

1. Теории билингвального обучения. Здесь должны рассматриваться коллективное и индивидуальное дву- и многоязычие, формы общественного двуязычия в Канаде и в бывшем СССР, в современной России как последствия миграции.

2. Интерпретация учебных планов. Здесь тематизируется общая политика страны в сфере образования и обучения иностранным языкам, директивы и учебные планы, модели реализации билингвального обучения.

3. Дидактика и методика билингвального обучения. Эта часть превосходит по своему объёму две вышеупомянутые, так как в ней заключена основа билингвального обучения. Здесь должно произойти усвоение целого ряда навыков и способностей. Остановимся на этой сфере образования билингвальных учителей подробнее.

Оттен и Тюрманн (1992) установили, что отличие обучения иностранным языкам от обучения неязыковым дисциплинам заключается в двух видах текстов и в требованиях к умению обучаемых совершать языковые и когнитивные операции.

В то время как в учебных пособиях по иностранному языку основу для коммуникации составляют тексты, представленные письменно, устно или в аудиовизуальной форме, при билингвальном обучении, кроме того, приходится обращаться к аутентичным источникам текстов, иллюстрациям, графике и статистике и, в особенности, к специфическим иллюстративно-письменным текстам. Отсюда вытекают определённые требования к знанию новой техники работы, как например:

- восприятие и оценка аутентичных источников;
- понимание графики, статистики и иллюстраций, а также их интерпретация;
- привлечение дополнительной литературы и терминологии;
- использование INTERNETа как источника информации
- ...

Среди прочих выдвигаются следующие требования к языковым и когнитивным операциям школьникам:

- Искать информацию;
- логически сопоставлять полученную информацию;
- выдвигать гипотезы;
- давать оценку;
- делать заключения;
- сравнивать;
- описывать, объяснять, обосновывать;
- воспроизводить факты, резюмировать;
- формулировать установки / рабочие задания;
- представлять информацию;
- проводить опросы;
- ...

Тюрманн и Оттен (1992, S.50) считают, что эти когнитивные операции должны быть развиты на основе профессиональной специфики предмета и подготовлены в языковой сфере. Несомненно, в этом и заключается основа методики билингвального обучения неязыковым дисциплинам.

Хотя тренировка видов педагогической активности важна для любой преподавательской деятельности, следует ещё раз указать на те навыки, которые особенно важны при билингвальном обучении и, следовательно, их нужно соответственно тренировать.

#### A. Сфера устной речи:

1. В сфере устной речи учителю следует обращать внимание на используемый словарный запас и синтаксические структуры. Это является предпосылкой для соразмерной

адаптации собственной речи в лексической и синтаксической сфере. Поскольку, чем выше умственное напряжение для языкового раскодирования содержания, тем меньше остаётся когнитивных ресурсов для достижения главной цели - усвоения и переработки профессионального, тематического содержания.

Такой навык как "пересказ", то есть способность мотивации тематического содержания дисциплины посредством обрамляющего повествования, восстановления связи с окружающей реальностью вне классной комнаты, считается одним из навыков, подлежащих тренировке с целью более интересного проведения уроков. При этом с успехом могут использоваться техники обучения, рекомендованные для продуктивного обучения невролингвистическим программированием и сугестопедией (см. Bachmann 1991, Baur 1990, 1993, 1995).

2. Требования и установки должны быть точно и достаточно просто сформулированы. Наблюдая за показательными уроками, можно отметить, что ученики часто не понимают предъявленных требований и установок. И очень редко причиной этого является невнимательность учащихся. (см. Bachmann 1991, Baur 1990, 1993, 1995).

3. Технология коррекции ошибок в области устной речи требует более дифференцированного подхода. С одной стороны на переднем плане должна находиться коммуникация, ориентированная на тематическое содержание, с другой стороны не следует забывать о правильности речи. Чтобы профессиональная коммуникация не превращалась в инструктаж, ориентированный на правильность изложения, учителю не следует прерывать коммуникативные фразы учащихся (см. Kleppin/Königs, 1991). Чтобы всё-таки ограничить коррекцию ошибок, рекомендуется использовать технологии, которые здесь мы можем упомянуть лишь в общих чертах:

- косвенная коррекция ошибок: учитель не прерывает беседу, при этом он (попутно) повторяет сказанное учащимся;

- замедленная коррекция ошибок: в течение урока учитель выбирает момент, когда он упомянает конкретного учащегося, указывает на определённую, сделанную им ошибку;

- итоговая коррекция ошибок: учитель наблюдает ход обучения, обращает внимание на типичные ошибки и трудности и время от времени вводит элементы обучения грамматике, чётко разграничивая их при этом от коммуникации, ориентированной на профессиональное содержание.

##### 5. Сфера письменной речи:

1. В сфере письменной речи следует разработать специфические технологии тестирования и исправления ошибок. При этом следует определить критерии, в какой форме и соотношении друг с другом должны оцениваться языковое выражение (правильность языка) и содержание. Этими критериями следует оперировать при оценке письменных результатов.

2. Для того, чтобы удостовериться в том, что учащиеся овладели терминологией, необходимы долговременные наблюдения их языковых способностей. В процессе наблюдения их языковых способностей следует также применять анализ ошибок, с помощью которого можно определить типичные ошибки и трудности в определённых областях.

##### *Практика*

На основе проведённого в университете Эссена немецко-голландского проекта мы смогли установить (см. Baur/Chiostra 1998), что будущие иностранные учителя получают за счёт практики в немецкой школе более глубокое, практическое представление о многих областях немецкой культуры, которое невозможно было бы получить только в университетских условиях. По возможности практика должна проводиться совместно с

одним немецким партнёром. Подготовка и ведение практики осуществляется в рамках семинара.

Одной из главных задач этой практики является знакомство студентов с повседневной профессиональной деятельностью немецкого учителя. С этой целью в течение всей недели они сопровождают руководящего их практикой учителя, который преподает немецкий язык. Необходимо чётко осознать весь объём работы, студенты должны познакомиться с обучением другим предметам, со свободными уроками, дежурством на переменах, уроками-замещениями и т.д. Кроме того, студенты должны принимать участие в подготовке и обсуждении уроков, коррекции текстов и работ, профессиональных конференциях, консультациях со школьниками и их родителями, школьной организацией работы.

Другая задача заключается в знакомстве с практикой билингвального обучения в немецких школах. Понимание методики билингвального обучения складывается за счёт наблюдения, к которому можно поставить, например, следующие задания:

- анализ используемых материалов;
- анализ учебных материалов с точки зрения возможностей деятельностно-ориентированных форм обучения;
- документирование встречающихся и преобладающих на уроках постановок заданий;
- сравнение билингвального обучения с обучением иностранным языкам;
- оценка билингвального обучения с точки зрения школьника;
- анализ презентации содержания на иностранном языке с межкультурной точки зрения;
- оценка возможностей интернациональных школьных контактов.

Наряду с подготовкой практических заданий для непосредственной интеграции в учебный процесс, следует учитывать отношение школьников к иностранным студентам в качестве учителей. Иностранные студенты приходят к заключению, что нередко они воспринимаются в школах как носители информации другой культуры, что способствует становлению межкультурных, сравнительных взглядов.

#### ***Учебные материалы для билингвального образования***

В заключение остановимся на учебных материалах для билингвального обучения.

Такие материалы должны быть разработаны под научным руководством российско-немецкими рабочими группами. При этом следует решить вопрос: как должны выглядеть учебные материалы, которые необходимы как профессиональному обучению, так и обучению иностранному языку. Рассматривая материалы, применяемые для билингвального обучения в ФРГ, можно заметить тенденцию, что, с одной стороны, в качестве основы для билингвального обучения используются аутентичные материалы из страны изучаемого языка, или же, с другой стороны, частично материалы для билингвальных курсов, появившиеся в издательстве "Klett" для английского и французского языков. Безусловно, аутентичные материалы не содержат специфических методических разработок и нуждаются в их доработке учителями. Соответствует ли методическая и дидактическая подготовка билингвальных материалов требованиям к билингвальному обучению со стороны школьников и учителей, следует ещё оценить.

В любом случае невозможно непосредственное использование немецких учебных пособий для билингвального обучения в России. Если преследуется цель - отдать должное профессиональному обучению и в то же время принимается в расчёт тот факт, что должно быть интегрировано преподавание на иностранном языке, то ни один немецкий учебник не подойдёт для немецкоязычного профессионального обучения в России.

Разумеется, появившиеся в Германии учебные пособия могли бы быть использованы в качестве замены для отсутствующих, специфических материалов. Могут ли быть

использованы неадаптированные тексты из немецких учебников, следует оценивать в каждом конкретном случае.

Этапы адаптации учебных материалов мы представляет себе следующим образом:

1. Оценка и сравнение российских учебных планов, программ и их содержания с директивами и учебными планами немецких федеральных земель.
2. Проверка возможности комбинации российского учебного плана для углубленного обучения немецкому языку с элементами билингвального обучения.
3. Приспособление российского учебного плана для общепринятого обучения немецкому языку для того, чтобы с 8 класса создать базу для билингвального обучения.
4. Создание концепции билингвального обучения. При этом необходимо согласовать друг с другом цели обучения иностранному языку и цели билингвального обучения.
5. Произвести анализ немецких учебников по соответствующим предметам, которые уже поступили в систему обучения, в отношении к созданному для билингвального обучения учебному плану.
6. Выбор из всего спектра учебных материалов подходящих текстов и их адаптация.

При необходимости отобранные тексты упрощаются в языковом плане, производится модификация в отношении установленной структуры текста (повествовательный сценарий, непосредственно учебный текст, задания) и дополнение русскими аннотациями. Тексты, относящиеся к российским реалиям, могут быть при необходимости созданы на основе русским оригинальных текстов.

### ***Заключение***

Язык, не учреждённый в качестве языка билингвального обучения, обречён на долгое время играть второстепенные роли в иерархии преподавания иностранных языков в школе. Разумеется, введение билингвального обучения и соответствующих форм преподавания - это длительный процесс. Решение в пользу билингвального обучения связано с систематическим и целенаправленным выполнением задач в трёх областях: организация, образование и учебные материалы. Для учреждения билингвального обучения в средней и высшей школе необходимым является сотрудничество между Россией и Федеративной Республикой Германии. Если Германия не поставит перед собой такую задачу в области языковой политики, то будет упущен шанс принять участие в образовании российской элиты.

Билингвальное обучение скрывает большой новаторский потенциал для преподавания немецкого языка в России. Сотрудничество между российскими и немецкими образовательными учреждениями в области подготовки учительских кадров может претворить в жизнь профессиональное билингвальное обучение в России.

### ***Список литературы***

- Bachmann, Winfried (1991): Das neue Lernen. Eine systematische Einführung in das Konzept des NLP. Paderborn: Junfermann.
- Baur, Rupprecht (1990): Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen - Anwendung - Kritik - Perspektiven. München: Langenscheidt.
- Baur, Rupprecht (1993): Argumente für die Integration suggestopädischer Lernformen in einen modernen Fremdsprachenunterricht in: Conrady, Ingrid/Haun-Just, Marianne/ v.d. Meden-Saiger, Barbara (Hrsg.): Lernen ohne Grenzen. Lichtenau: AOL, S.210-228.
- Baur, Rupprecht (1995): Die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen im Fremdsprachenunterricht. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.), Lerntheorie - Tätigkeitstheorie - Fremdsprachenunterricht. München: Goethe-Institut.
- Baur, Rupprecht/ Bäcker, Iris (1996): Rußland auf dem Weg zur bilingualen Schule. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 5 (1996), S.570-580.

- Baur, Rupprecht/ Chlosta, Christoph (1998). "Beispiele aus der Grenzregion: Niederlande - Deutschland". In: Raasch, Albert (Hrsg.) *Grenzenlos durch Sprachen*. Saarbrücken. S 29-36.
- Bode, Christa, et al. (1995): Materialien zum Bilingualen Unterricht Erdkunde: 7. Jahrgang/Gymnasium. - Kronshagen
- Bode, Christa, et al. (1996): Materialien zum Bilingualen Unterricht Erdkunde: 8. Jahrgang/Gymnasium. - Kronshagen: 1996.
- Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Biederstädt, Wolfgang (1994): Vom verstärkten Englischunterricht der Klassen 5/6 zum englischsprachigen Erdkundeunterricht in der Realschule. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 28 (1994), 14-20.
- Christ, Ingeborg (1991). Stand und Entwicklung der bilingualen Züge in Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der Schulaufsicht. In: Wode, Henning (Hrsg.). *Erfahrungen aus der Praxis des bilingualen Unterrichts. Informationshefte zum bilingualen Unterricht*. H.2. Eichstätt/Kiel 1991, 18-27.
- Christ, Ingeborg (1996): *Bilinguale Lehren und Lernen in Deutschland*. In: Frühauf, Gianna, et al. (Hrsg.), *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education* - Alkmaar: Stichting Europees Platform.
- Erlass. "Begegnung mit Sprachen" des Kultusministers des Landes NRW. (1992)
- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: University Press.
- Helbig, Beate (1993): Textarbeit im bilingualen Sachunterricht: Analysen zum deutsch-französischen Bildungsgang der Sekundarstufe I des Gymnasiums. Bochum 1993. (Typoskript)
- Jahr, Silke (1996): Das Verstehen von Fachtexten, Rezeption-Kognition-Applikation. Tübingen: Gunter Narr.
- Kleppin, Karin/Königs, Frank G. (1991): Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum: Brockmeyer.
- Kreck, Sibylle (1997): Neuorientierung des Deutschunterrichts in Russland. In: Fremdsprache Deutsch. Sonderh. II/1997: Trends 2000, 23-28.
- Leisen, Josef (1994): *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU)*. Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde. Bonn.
- Maibaum, Hildegard, et al. (1994): *Bilingual Geography*. Stuttgart: Klett.
- Neuner, Gerhard (1997): Perspektiven für Deutsch als Fremdsprache nach der Jahrtausendwende. In: Fremdsprache Deutsch. Sonderh. II/1997: Trends 2000, 5-10.
- Oestreich, Katja (1997): Der Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache in nichtsprachlichen Gegenständen. Ergebnisse einer bundesweiten Direktorenbefragung an Schulen der Sekundarstufe, im Schuljahr 1996/97. Graz.
- Projektgruppe 'Englisch als Arbeitssprache' (1996): *Fremdsprachen als Arbeitssprachen: Die Rolle des 'native speakers'*. Graz.
- Raabé, Horst (1998): *Bilingualer Unterricht: Stand und Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Teutsch, Klaus/Wagner, Johannes (1997): Deutsch als Unterrichtssprache im Fachunterricht. Experimentelle Einbettung von Sprachunterricht // Fremdsprache Deutsch. Sonderh. II/1997: Trends 2000, 29-33.
- Thürmann, Eike & Otten, Edgar. (1992). Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht. *ZFF. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3 (2), 39-55.

Vollmer, Helmut J. (1992). Immersion und alternative Ansätze des Fremdsprachenerwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(2), 5-38.

Wode, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht. München: Hueber.