

УДК 372.542

Л. Є. КУПЧИК

ЛНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПЛЮРИЛІНГВІЗМУ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН)

На основі аналізу лінгводидактичних підходів щодо викладання іноземних мов наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у школах країн німецькомовного простору розкрито поширення лінгводидактики комунікативного спрямування. Виокремлено ключові принципи сучасної іноземної лінгводидактики: автономія учня, кооперативне навчання, автентичність навчальних матеріалів. Відзначено, що раннє вивчення іноземних мов стимулює використання ігрових методів на уроках іноземної, вказано їх переваги. Встановлено, що багатомовність суспільства вносить корективи у викладання іноземних мов, у мовний репертуар учнів загальноосвітньої школи, а саме: у школах німецькомовних країн втілюється формула «рідна мова + дві іноземні», що передбачає залучення дидактики викладання третьої і наступних мов.

Ключові слова: іноземна лінгводидактика, комунікативне спрямування, автономія учня, автентичність, багатомовність, ігрові методи, дидактика викладання третьої і наступної мов.

Л. Е. КУПЧИК

ЛНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАН)

На основе анализа лингводидактических подходов к преподаванию иностранных языков в конце ХХ – начала ХХІ века в школах стран немецкоязычного пространства раскрыто распространение лингводидактики коммуникативного направления. Выделены ключевые принципы современной иноязычной лингводидактики: автономия ученика, кооперативное обучения, аутентичность учебных материалов. Отмечено, что изучение иностранных языков стимулирует использование игровых методов на уроках иностранного, выделены их преимущества. Установлено, что многоязычие общества также вносит коррективы в преподавание иностранных языков, в языковой репертуар учеников общеобразовательной школы, а именно: в школах немецкоязычных стран воплощается формула «родной язык + два иностранных», что прогнозирует использование дидактики преподавания третьей и следующих языков.

Ключевые слова: иноязычная лингводидактика, коммуникативное направление, автономия ученика, аутентичность, многоязычие, игровые методы, дидактика преподавания третьего и следующих языков.

L. E. KUPCHUK

LINGUODIDACTIC BASIS OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF THE SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUISM (ON THE EXAMPLE OF GERMAN SPEAKING COUNTRIES)

The article defines the terms “didactics”, “language didactics” and “foreign language didactics”. On the basis of the analysis of language didactic approaches of foreign language teaching at the end of the ХХ – the beginning of the ХХІ century in schools of German-speaking countries it highlights the dissemination of communicative language didactics. Besides, the author distinguishes the key principles of modern foreign language didactics, such as learner autonomy, cooperative learning, authentic teaching material. It is highlighted in the article that early foreign language learning stimulates the use of playing methods and their use is advantageous at foreign language lessons. The plurilingualism of society brings changes into foreign languages teaching as the language repertoire of pupils has increased, namely: the formula “mother tongue + two foreign languages” has been introduced in the schools of German speaking countries that foresees the use of tertiary language didactics.

Keywords: *foreign language didactics, communicative approach, learner autonomy, authentic teaching material, plurilingualism, playing methods, tertiary language didactics.*

У Європейському Союзі (ЄС) вважають, що європейська ідентичність, тобто готовність людей в Європі почуватися як одне ціле, може сформуватися лише тоді, коли всі знову знайдуть свою рідну мову в об'єднаній Європі, а не лише в межах власних державних кордонів. Але щоб почуватися в багатомовному світі як вдома, потрібно самому вивчати іноземні мови. Власне мовна політика ЄС спрямована на те, щоб спонукати людей вивчати багато мов, які сьогодні для всіх стали необхідними. Іноземні мови відкривають нові світи, розвивають новий погляд на власний світ й істотно допомагають взаєморозумінню між різними народами.

Вивчення іноземних мов на рубежі ХХ–ХХІ ст. запроваджують у початковій школі, що, як вважається, закладає підвалини для опанування інших мов. У німецькомовних країнах при формуванні мовної політики керуються Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, де зазначено й обґрунтовано необхідність вивчення двох і більше іноземних мов у школі.

В умовах економізації навчального процесу перед лінгводидактами постало питання запровадження нових форм і методів навчання, які відповідали б та задовольняли потреби суспільства, що ставить перед школярами високі вимоги, зокрема до вивчення мов. З одного боку, світ і навчання стають складнішими, вимагаючи високого рівня мовних компетенцій, з іншого боку – школа потребує значного реформування та переосмислення значення мов. Нині в Україні, як і в Європі, навчання іноземних мов розпочинається з початкової школи, де учням пропонується англійська мова як обов'язковий предмет і друга іноземна на вибір учня.

Заявлена ЄС багатомовність суспільства зумовила зміни в традиційних підходах до викладання іноземних мов у школах німецькомовного освітнього простору, де разом з англійською вивчають ще одну державну мову країни, як у Швейцарії, чи мови сусідів або мови національних меншин, як в Австрії. Це висвітлено у працях Д. Вольфа [17], Дж. Гісли [8], Б. Гуфайзен [9], Г. Кріста [3], Дж. Манно [10;11], К. Нодарі [13], Г. Нойнера [12], Т. Фрітца [6; 7], Ш. Шміда [14], Т. Штудера [16] та інших зарубіжних науковців.

Метою статті є виявити зміни у лінгводидактичних підходах щодо формування іншомовної компетенції учнів у школах німецькомовних країн, що відбулися наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Ефективна організація навчання потребує різнобічного наукового обґрунтування змісту освіти, організації навчання і виховання, дослідження їхніх закономірностей, принципів, форм і методів. Як сказав Д. Барнс, «труднощами в роздумах про знання є те, що воно є як «десь там» у світі, так і «прямо тут» у нас. Факт, що вони є «десь там» і відомі вчителю, не означає, що він може передати їх дітям, сказавши про це. Отримати знання з «десь там» у «прямо сюди» означає робити щось і дитині – мистецтво викладання знає, як допомогти їй це зробити» [цит. за 17, с. 7]. Такими проблемами і займається спеціальна галузь педагогічних знань – дидактика, яка розробляє теорію освіти і навчання, виховання у процесі навчання [2, с. 78].

Термін походить від грецького *didáskein* – навчати, вчити й первинно означав будь-який тип грецького епосу, що чітко містив педагогічно-повчальні наміри. Спершу дидактика зображала зміст суті речей і намагалася їх тлумачити й представляти. Лише пізніше, з появою епохальної для педагогіки праці Яна Амоса Коменського «*Didactica Magna*» у ХVІІ ст., дидактика почала розвиватись як мистецтво навчання. При цьому зміст почали доповнювати такими аспектами, як засоби і методи навчання, але за класичною традицією дидактики вони не роз'єднувалися. У контексті наукової схильності до аналітичного відокремлення і спеціалізації карбується історія дидактики чітким розмежуванням між дидактикою як теорією і практикою викладання та дидактикою як методикою, що займається винятково способом викладання і навчання [8, с. 34].

Термін «*дидактика*», на думку К. Нодарі, охоплює всі свідомі й несвідомі рішення, які мають справу з переданням мовних компетенцій у широкому розумінні, як, наприклад, встановлення навчальних цілей, вибір змісту, використання діалекту і літературної мови, вибір форм навчання, встановлення критеріїв виправлення помилок, підготовка і оцінка екзаменів, прийняття рішень щодо переходу на вищі етапи навчання [13, с. 23]. *Лінгводидактика* – це «термін, що вживається для позначення функціональної частини методики, в якій

досліджуються закономірності засвоєння мови, вирішуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння лінгвістичного матеріалу та їхні причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції» [1, с. 7]. Г. Кріст і В. Гюллен визначили поняття «*іншомовна лінгводидактика*» (*Fremdsprachendidaktik*) як «науку про викладання і навчання іноземних мов в будь-якому інституційному контексті» [3, с. 1]. Іноземні мови вивчалися в усіх розвинених культурах, оскільки їх поширення вважалося суспільною необхідністю. Однак це не було масовим явищем.

У 70–80-х роках ХХ ст. іншомовна лінгводидактика у німецькомовному просторі зосереджувалася переважно на методах навчання і приділяла менше уваги його змісту. Причинами цього стали поширення лінгводидактики комунікативного спрямування, намагання покращити перебіг заняття і залучення нових технологій. Нині в рамках широкого дидактичного дискурсу досліджують також й використання культурологічного змісту іншомовного заняття, оскільки мови не можна розглядати лише як нейтральний засіб спілкування. Їх потрібно викладати й вивчати у контексті змісту і культури. Для дидактики це означає, що мову варто розглядати комплексним і живим феноменом, який повинен відповідати принципу дії та одночасно запрошувати до відкриття культурологічного змісту [8, с. 33]. Адже новий політичний вимір в іншомовній освіті, спрямований на інтеграційні процеси у світовому освітньому просторі, потребує посиленого вивчення іноземних мов саме в ракурсі спілкування, що пов'язано передусім з вирішенням завдань навчання та розбудови професійної кар'єри.

Кінець ХХ ст. ознаменувався розвитком нового підходу до іншомовної лінгводидактики, відомої у німецькомовному просторі як *конструктивістська іншомовна лінгводидактика* (нім. – *konstruktivistisches Fremdsprachenlernen*, англ. – *learner autonomy*). Ідея іншомовної дидактики, скерованої на самостійність того, хто навчається, виникла з незадоволення багатьох учнів, передусім у скандинавських країнах, методичними підходами до традиційного заняття [17, с. 8]. Лейтмотивом автономії учня й конструктивістської іншомовної лінгводидактики є заміна інструктивного передання змісту навчання самостійною розробкою (конструюванням) навчального змісту учнем. Вчителі та учні розробляють матеріали, які спільно вибирають з огляду на навчальні цілі і джерелом яких слугують автентичні матеріали – такі, як тексти різного ступеня складності, аудіо записи, відео, компакт-диски, матеріали з інтернету. Пріоритетним завданням цього підходу є створення комунікативної компетенції у широкому розумінні, що передбачає комунікативні вміння не лише у говорінні та слуханні, а й читанні і письмі [17, с. 8–9].

Таким чином, ключовими стають соціально-конструктивістські ідеї, оскільки учні можуть організовувати своє навчання самостійно, залучаючи попередні знання, власні стилі навчання та свої суб'єктивні теорії про навчання в інтеракції з мовою та в напрямку вирішення завдань. Цей підхід передбачає залучення автентичних матеріалів у формі текстів значне використання групових методів навчання на заняттях [6, с. 59]. Т. Фрітц та Р. Файштауер вказують, що групові методи навчання відносяться до кооперативного навчання, яке є структурованим, орієнтованим на результат і таким, що потребує взаємовідповідальності. Учні співпрацюють над вирішенням проблем та виконанням завдань, тоді як вчителі виконують передусім роль модератора та помічника [7, с. 125–126].

Стосовно автентичності навчальних матеріалів, то навчальні завдання на заняттях іноземної мови повинні містити комплексну мову, яка не створена суто для заняття на основі наявної синтаксичної та лексичної прогресивності з метою передання та спрощення граматичного матеріалу. На думку Т. Фрітца та Р. Файштауер, автентичність також означає, що «автентичні ситуації» використання мови потрібно інтегрувати на занятті так, щоб учні виконували ролі автентичних осіб з усіма їх бажаннями, потребами, інтересами і знаннями [7, с. 126].

Формування комунікативних компетенцій учнів, що є основним завданням сучасної іншомовної освіти, відбувається на заняттях іноземної мови у наступних режимах: вчитель-учень та учень-учень. Під час непередбаченої розмови іноземною мовою виникають часто прогалини, тобто коли комуніканту (учневі) не вистачає необхідного лексичного матеріалу для висловлення думки, що утруднює спілкування. У цьому йому може допомагати вчитель у формі заповнення пропущеного слова, але, як зазначає Т. Штудер, це не є обов'язковим,

оскільки, використавши слово у розмові і продовжуючи спілкування, учень його швидко забуває. Можливо, це є корисним для інших учнів, які слухають розмову, хоча це більше залежить від уваги, конкретної зацікавленості і ставлення учнів [16, с. 31]. З одного боку, можливість використання першої мови (M1) допомагає зняти мовний бар'єр і сформулювати стратегії уникнення труднощів. Те, що учень під час діалогу іноземною мовою послуговується лексикою з M1, свідчить про його певний комунікативний інтерес. З іншого боку, використання M1 може спричинити певні ризики, а саме: чи використання M1 – доречний функціональний елемент при вивченні мови, коли необхідно розвивати і диверсифікувати іншомовний матеріал. Крім того, застосування цієї стратегії є проблематичним у навчальних класах, де присутні учні з різних мовних середовищ.

Оскільки вивчення іноземних мов у німецькомовних країнах починається нині з перших років навчання у початковій школі, то для підтримання мотивації учнів на ранньому етапі та з метою уникнення монотонності і підвищення креативності на занятті використовують ігрові методи, за допомогою яких учні можуть практично у невимушеній атмосфері застосовувати набуті знання. Ще Сенєці приписують вислів: «Довгим є шлях через навчання, коротким і дієвим через приклади» [цит. за 4, с. 2]. Г. Худоба називає наступні переваги використання ігор на заняттях з учнями:

- ігрові вправи долають внутрішні перепони ідентичності;
- ігрові вправи долають усталені норми стосовно того, що навчання повинно бути важкою працею;
- учні формують сильнішу ідентифікацію за допомогою самостійно розроблених частин заняття;
- ігрові вправи зумовлюють позитивну групову динаміку;
- ігрові вправи пропонують різні форми роботи для вдосконалення вимови;
- поєднуються когнітивні, афективні і творчі елементи;
- ігрові вправи пропонують формування різних компетенцій (якщо не всіх);
- залучаються різні типи учнів;
- ігрові вправи надають можливість оволодівати учням міжкультурним іншомовним спілкуванням;
- ігрові вправи уможливають поєднання мовних знань і вмінь;
- самостійно розроблені мовні вправи підвищують рівень автономності заняття;
- через участь у створенні мовних вправ в учнів формується глибше розуміння навчального процесу;
- полегшується рефлексія власного навчального процесу;
- збільшується ресурсний потенціал заняття;
- навчальний процес стає менш ієрархічним і більш багатостороннім;
- заняття стає учнецентричним;
- залучення ігрових моментів є можливим незалежно від моделей заняття [4, с. 4–5].

Європейське суспільство в 90-х роках ХХ ст. характеризувалося значними глобалізаційними та імміграційними процесами, результатом яких стало формування полікультурного і багатомовного суспільства. К. Нодарі визначає мультилінгвальне суспільство як таке, де спільно існують багато мов [13, с. 23]. Таке суспільство вирізняється тим, що у повсякденному житті використовується значна кількість мов і вони частково змішуються. Наприклад, у Швейцарії, яка згідно з Конституцією є чотиримовною країною і функціонування мов у ній відбувається за територіальним принципом, простежується проникнення французьких термінів і позначень у німецьку мову, спілкування по інтернету ведеться англійською мовою, є випадки змішування мов. Мігранти змішують місцеву і рідну мови, дві мови мігрантів, що призводить до виникнення соціолектів і сталих виразів. Мультилінгвальне суспільство Швейцарії впливає на шкільну іншомовну освіту, спричиняючи певні виклики для останньої:

1 англійська мова необхідна в економіці, тож її вивчення повинно розпочатися якомога раніше, що створює певні проблеми соціально-політичного характеру;

2 хороші знання регіональної мови є передумовою успішного навчання у школі, за що відповідає вивчення першої мови, і, коли їх недостатньо у багатомовних дітей та молоді,

виникають питання фінансового (а не дидактичного) характеру, оскільки виникає потреба у додаткових заняттях;

З мови мігрантів не включені до навчальних планів; цими мовами опікуються закордонні установи, які пропонують курси рідної мови і культури, тому проблемою для мігрантів є недостатня інтеграція вчителів рідної мови й культури [13, с. 24].

Спостереження за тим, як учні свідомо чи несвідомо порівнюють різні мови [14], заклали підвалини формування інтегративної іншомовної лінгводидактики (integrative Fremdsprachendidaktik), яка включає дидактику третьої і наступної мов (Tertiärsprachendidaktik), де Tertiärsprache позначає ту іноземну мову, яка вивчається у часовій послідовності як друга (M3), третя (M4), четверта (M5), тощо [9, с. 5]. При цьому дослідники [9; 10; 11; 12; 14] виявили, що існують якісні і кількісні відмінності між засвоєнням першої і другої іноземних мов, а дидактика третьої і наступної мов експліцитно залучає когнітивний і емоційний досвід учня на заняттях з M3, що дозволяє, на думку Дж. Манно, досягнути необхідного рівня володіння мовою за значно коротший термін часу та говорити про економізацію навчального процесу [10].

Донедавна когнітивне сплетіння мов розглядалось як джерело для продукування помилок. Перші дослідження контрастивної лінгвістики вказували, що міжмовні відмінності є основними причинами інтерференцій для уникнення цих помилок мови потрібно навчитися чітко розмежовувати і окремо їх вивчати [12, с. 17, 24–25]. Подальші результати дослідження пам'яті, теорії обробки засвоєння інформації показують, що навчання відбувається не ізолювано, а інтегративно, тобто через створення мереж існуючого стану знань. Цей перехід від інтерференції до передання знань і досвіду навчання проявився в іншомовній лінгводидактиці. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що «мови і культури не зберігаються у чітко відмежованих один від одного ментальних сферах, а створюють спільно комунікативну компетенцію, внесок у яку роблять знання усіх мов, і в якій мови постійно контактують і взаємодіють» [5, с. 17]. Тож, як зазначає Дж. Манно, потрібно намагатися вибудувувати надмовну синергію з метою підвищення ефективності заняття з мови, особливо на рецептивному рівні (слухання і читання), що слугуватиме значною допомогою при вивченні M3 [10].

Потребу використання інтегративної іншомовної дидактики, яка залучає усі наявні мови і створює відчуття мов, відображено у підручниках з іноземних мов. Прикладом цього можуть слугувати наступні завдання, подані у підручнику англійської мови «First choice One world, many people» [15] для 2 класу початкової школи:

- Many Languages. Listen to the tongue-twisters. Point to the one you hear. What tongue-twisters do you know? Ask your parents. Choose a tongue-twister to learn;
- Our class. Listen to the greetings in each language.

Зауважимо, що навчання мов відбувається через наслідування, тому вчителі повинні чітко знати й повідомляти учням, коли і де варто використовувати розмовну мову і діалект, коли, де і для чого необхідно є літературна мова. При цьому мова вчителя повинна бути взірцем для наслідування. Вчителям й укладачам підручників варто навчитися так укладати тексти, щоб вони були зрозумілими для цільової групи і становили приклад для наслідування. Це передбачає не спрощення текстів, а необхідність надати учням компетенції для розуміння і продукування текстів. Вчителі мають володіти методичним інструментарієм для сприяння набуття мовної компетенції учнями та володіти ґрунтовними знаннями мов.

Вивчення іноземних мов перебуває під пильним дослідженням лінгвістів та лінгводидактів, оскільки усвідомлення того, що ми всі живемо у глобальному світі, поширення англійської мови, соціолінгвістичні та соціокультурні особливості країн ЄС внесли корективи у навчальні плани шкіл стосовно кількості виучуваних мов, що, відповідно, зумовило перегляд традиційних форм і підходів у навчанні іноземних мов. Як бачимо на прикладі німецькомовних країн, іншомовні заняття у школі повинні бути ефективно організовані та мотивувати учнів вивчати мови. При цьому необхідно використовувати конструктивістську іншомовну лінгводидактику. Основною метою іншомовного заняття є формування комунікативної компетенції. Ключовими принципами сучасної іншомовної лінгводидактики, які сприяють ефективному вивченню мов, стали автономія учня, кооперативне навчання, автентичність

навчальних матеріалів багатомовність суспільства, що потребує від вчителів ґрунтовного знання мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2009. – 400 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2005. – 560 с.
3. Christ H. Fremdsprachendidaktik / H. Christ, W. Hüllen // Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 3. Auflage. – Tübingen : A Francke Verlag, 1995. – S. 1–7.
4. Chudoba G. Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln / G. Chudoba // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2007. – Nr. 12:2. – S. 1–13.
5. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit. – Berlin: Langenscheidt, 2001. – 130.
6. Fritz T. Die Gleichzeitigkeit verschiedener Paradigmen oder Paradigmen-Wechsel? / Thomas Fritz // Bogenreiter-Feigl E. (Hrsg.): ?Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21. – Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2008. – S. 58–60.
7. Fritz T. Prinzipien eines Fremdsprachenunterrichts / T. Fritz, R.Faistauer // Bogenreiter-Feigl E. (Hrsg.): Paradigmenwechsel Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21. – Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2008. – S. 125–133.
8. Ghisla G. Didaktik: Die Kunst des Sprachenlehrens (und -lernens) in den letzten Jahren und in Zukunft / G. Ghisla // Babylonia. – 2011. – Nr. 3. – S. 33–35.
9. Hufeisen B. Zur Einführung / Britta Hufeisen, Gerhard Neuner // Hufeisen B., Neuner G. (Hrsg.). Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. – Graz; München: Council of Europe / European Center for Modern Languages, 2003. – S. 5–6.
10. Manno G. Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik [Електронний ресурс] / G. Manno // Metry A., Steiner E., Ritz T. (Hrsg.). Fremdsprachenlernen in der Schule. Tagungsband zum 4. PH-Forum der Pädagogischen Hochschule Wallis vom 27. April 2007 in Brig. – Bern: hep-Verlag, [Електронний ресурс] 2008. - Режим доступу: www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/forschung_und_entwicklung/sprachen/ueberlegungen_mehrsprachigkeit_mag_2008.pdf.
11. Manno G. Tertiärsprachendidaktik und Frühenglisch: Eine neue Chance für den Französischunterricht? / G. Manno // I-mail. – 2005. – Nr.1. – S.4–9.
12. Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik / Gerhard Neuner // Hufeisen B., Neuner G. (Hrsg.). Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. – Graz; München: Council of Europe/ European Center for Modern Languages, 2003. – S. 13–34.
13. Nodari C. Sprachdidaktik: Weder Assimilation noch Ausgrenzung / C. Nodari // Integration oder Reintegration? Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrfrauen im Spannungsfeld zwischen Bleiben und Zurückkehren. – Schriftenreihe Nummer 2. – Zollikofen, 2001. – S. 23–32.
14. Schmied S. Mehrere Sprachen in einem Schulfach? Zur Anwendung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht / S. Schmied // Babylonia. – 1995. – Nr. 3. – S. 34–41.
15. Senn-Caroll M. First Choice – One world, many people / Topic book / M. Senn-Caroll. – Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2006. – 24.
16. Studer T. Was macht Sprachenlernen effektiv(er) / T. Studer // Babylonia. – 2002. – Nr. 4. – S. 30–34.
17. Wolff D. Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik / D. Wolff // Babylonia. – 2002. – Nr. 4. – S. 7–14.