

УДК 378.016: 81 (430)
ББК 74.580:81(4Гем)

Ярослава Вячеславовна Тараскина,
канд. пед. наук, доц.,
Бурятский государственный университет
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: jarat@mail.ru

Иноязычное образование в Германии: история и современность

В вопросах модернизации и реформирования высшей школы актуальным является использование историко-педагогического опыта, переосмысление и творческое применение идей и методов, разработанных в прошлом. Изучение и обобщение опыта ФРГ позволит получить целостную картину развития теории и практики преподавания и будет способствовать обогащению представлений о сущности образовательных процессов за рубежом. В статье представлен обзор основных этапов истории становления иноязычного образования в ФРГ. Показано, с помощью каких методов и приёмов происходило изучение иностранных языков в различные исторические периоды развития общества и на каких идеях основывался процесс овладения иностранными языками. Итогом исследования является вывод автора о том, что в обучении иностранным языкам в определённый период доминировали различные концепции, которые отражали цели и задачи, предъявляемые обществом к процессу иноязычной подготовки.

Ключевые слова: грамматико-переводной метод, натуральный метод, прямой метод, аудиолингвальный метод, аудиовизуальный метод, гуманизм, коммуникативное обучение, автономное обучение, межкультурная компетенция.

Yaroslava Vyacheslavovna Taraskina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Buryat State University
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: jarat@mail.ru

Foreign Languages Teaching in Germany: Past and Present

The article gives an overview of basic stages in foreign languages teaching in Germany. It explores what teaching methods, techniques and theories on the basis of foreign languages were used for teaching in different social and historical periods. In the XIXth century grammar-translation method dominated in foreign language teaching. The students were required to know grammar rules and to know how to translate texts. Giving more attention to speaking and writing, audiolingual and audiovisual methods were widely used. In the XXth century two new researches appeared: communicative and cultural. German teachers-researchers saw languages both as a means of communication and a means of learning the culture of German-speaking countries. At present the basics of intercultural approach and off-line learning are being worked out. As a result the author comes to the conclusion that in foreign languages teaching in certain periods, different concepts used to prevail. They reflected the objectives and tasks of the foreign language teaching put forward by the society.

Keywords: grammar-translation method, natural method, direct method, audio-lingual method, audiovisual method, humanism, communicative method, off-line learning, intercultural competence.

В 1880 г. в Германии иностранные языки изучали на основе грамматико-переводного метода. Основой послужили приёмы, заимствованные при обучении древних языков – греческого и латинского – с использованием грамматических правил, примеров, заучивания наизусть и упражнений. Контроль знаний осуществлялся с помощью заданий на перевод. Приоритет отдавался таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо,

а также перевод. Только затем внимание уделялось языковой и речевой практике. В учебниках этого периода были представлены грамматические правила и конструкции, которые часто комбинировались с примерами в виде предложений. Следует отметить тот факт, что данные учебники содержали одно гуманистическое правило. Вначале следовало переводить латинские предложения на немецкий язык, а обратный про-

цесс осуществлять лишь после определённого отрезка времени. В учебниках были представлены тексты со страноведческим содержанием, а также диалоги для заучивания наизусть.

Методисты в конце XVIII – начале XIX вв. издавали учебники для распространённых в то время французского и английского языков. Здесь следует упомянуть учебник Иоганна Валентина Мейдингера (1756–1822). В нём были даны грамматические структуры – от номинальной фразы до вербальной. Посредством перевода не связанных друг с другом по содержанию предложений происходило овладение языком. Для этого вводились соответствующие изолированные слова. Материалом для чтения служили анекдоты, письма и стихи. Также предлагались образцовые диалоги и идиоматические выражения как материал для устной продукции, а также короткие тексты для письменного перевода. Как отдельные предложения, так и тексты основывались на обширном страноведческом материале.

В это же время другой методист Карл Франц Кристиан Вагнер (1760–1847) становится известным благодаря публикации в 1802 г. монографии «*Neue vollstündige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*». В качестве упражнений он использовал собственные переводы текстов из произведений английской литературы. Грамматика и его другие работы носили филологический характер, что не было свойственно методической системе Мейдингера.

Англичанин Джеймс Хамильтон (1769–1829) и француз Ж. Жакото (1770–1840) независимо друг от друга разработали так называемый натуральный метод. Они сохранили перевод как метод семантизации иноязычных высказываний как в рецептивном, так и продуктивном планах, но заменили синтез отдельных предложений и грамматических правил анализом текстов. Произношению обучали исключительно имитативно. Иностранные языки изучались не только с помощью грамматических правил. Их вводили не изолированно в предложениях, а в контексте. Основное внимание уделялось разговорной речи. В качестве положительного момента отметим отказ от использования родного языка и перевода.

Занятие начиналось с устного предъявления темы, затем следовало объяснение правил; в устной речи проверялось понимание темы. Если было невозможно изолировать грамматическое явление, тогда оно предъявлялось как образцовое предложение (Mustersatz). Приоритет отдавался естественному языковому использованию, смысловому тексту, функциональной роли грамматики. Как к любому нововведению, к новому методу относились осторожно, т. к. полагали, что его постигнет такая же участь формального подхода, как и грамматико-переводного метода. Поэтому преподаватели старались придать занятиям характер естественного общения.

Представителем прямого метода в Германии являлся Максимилиан Берлицц. Он пришёл к выводу, что изучать иностранные языки следует так, как это делают дети. Сначала научиться говорить, а затем читать и писать. Лексикой и грамматикой овладевали в речевом контексте. В Германии этот метод носит название «метод Берлицца». В настоящее время в Европе широко распространены одноименные языковые школы.

Сторонником прямого метода был также учёный Йоханн Генрих Филипп Зайденштюкер (1765–1817). Свои научные размышления он представил в книге «*Elementarbuch zum Erlernen der französischen Sprache*» (1811). Его учебник состоял из двух частей. Главное отличие заключалось в употреблении грамматики. Й. Зайденштюкер отказался от правил и предлагал запоминать грамматические явления посредством образцовых предложений (Mustersdtze). Он подчинил грамматику методической прогрессии, а не лингвистической. Например, после знакомства с глаголами и последующей тренировки обучающихся могли уже сами образовывать предложения. Все грамматические правила вводились в контексте с помощью связных небольших текстов. Каждый раздел в книге, посвящённый грамматической структуре, включал описание использования её в речи и ряда упражнений для тренировки в связном контексте. Несмотря на то, что чтение являлось одним из ведущих видов речевой деятельности, большое внимание также уделялось говорению и письму.

Развитие системы иноязычного образования в школах и университетах Германии началось в 1810 г., когда Вильгельм фон Гумбольдт осуществлял реформы в школьном образовании. С этого времени для учителей гимназий ввели государственные экзамены. У кандидатов проверяли знания в области филологии, математики и истории, а также им необходимо было продемонстрировать способность преподавать (Mandel, 1989). В 1852 г. в Пруссии открылись педагогические семинарии, где готовили высококвалифицированных учителей. В гимназиях преподавали латинский, греческий, французский, английский языки.

Следующий этап развития иноязычного обучения связан с реформаторским движением, а именно – с появлением книги «Der Sprachunterricht muss umkehren!» (1882) Вильгельма Фиетора. Автор критиковал состояние языкового обучения в Германии, особенно выступал против доминирующей роли грамматико-переводного метода. Он предлагал перейти к обучению устной речи и её пониманию. Впервые в истории иноязычного образования в Германии учёный обращается к фонетике при обучении иностранным языкам. Вильгельм Фиетор – автор работы «Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?» (1893), в которой указана необходимость основываться на немецком произношении (эта позиция была важна для Германии, т. к. национальная фонетическая норма ещё продолжала формироваться), описана фонетическая система немецкого языка. Первоначально он предлагал опираться только на звучание, без использования орфографических текстов, и даже фонетическую транскрипцию вводить после усвоения всех звуковых единиц.

В этот период появились исследования в области психологии Вильгельма Вундта (1832–1920), Германна Пауля (1846–1921), Макса Мюллера (1823–1900). Учёные рассматривали язык как психологический феномен. Речь, мышление должны быть объектами «психологии народов». Изучать психические явления следует с помощью верований, обрядов, языка. Впервые в истории развития иноязычного образования психология оказала влияние на развитие лингвистики. Исследования в области таких психологических феноменов, как душа, на-

циональный дух, в дальнейшем способствовали развитию иноязычного образования в Германии.

Следующим представителем реформаторской педагогики являлся немецкий педагог Георг Кершенштайнер (1854–1932). Исходный пункт образования, по мнению учёного, – гражданское воспитание. Знания должны быть направлены не на личность обучающегося, а на преобразование окружающего мира. Автор отстаивал идею создания трудовых школ и воспитания подрастающего поколения в духе послушания, подчинения, исполнения своих обязанностей. Большое внимание уделялось воспитанию сильного самосознания.

Другой теоретик реформ в области школьного образования – директор реальной гимназии Ганс Рихерт (1869–1940). В его монографии «Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule» (1920) обозначены направления, как должны быть составлены учебные планы в Пруссии. Он отмечал кризис педагогического содержания после событий 1919 г., приводил в пример французов и англичан, которые перешагнули немцев в культурном развитии. Основными понятиями в образовательной политике должны стать душа, религия, смысл жизни, социальная и моральная общность, единство права и языка, искусство. Иностранные языки следует изучать через собственный язык, к чужим культурам можно приблизиться только с помощью собственной. Этому должны обучать учителя. Основная цель иноязычного образования – развитие национального самосознания.

В период дискуссий о реформах в содержании иноязычного образования распространяются культурологические идеи. Согласно новому образовательному принципу (Richert, 1925) основным предметом среди культуроведческих дисциплин должно стать страноведение. Идеал нового гражданина Германии – не тип учёного, а тип человека действующего, для которого важны знания как мотивы к действию. Важным становится изучение культуры других народов, «национального характера», чтобы лучше понять и узнать свою культуру. Занятия должны быть направлены на культурный и духовный мир человечества, чтобы обучающиеся на основе чужого культурного насле-

дия научились глубже понимать окружающую действительность, свой народ, культуру [15. С. 112].

Несомненно, положительным моментом в истории развития иноязычного образования в Германии является то, что латинский язык больше не является доминирующим. В образовательных учреждениях вводится изучение французского, немецкого и английского языков. Уже в 1920 г. на философском факультете Берлинского университета отмечалось то обстоятельство, что почти каждое научное направление не обходится без использования английской и американской специальной литературы, следовательно, необходимы были хорошие знания иностранных языков.

В 1920 г. дидактика и методика преподавания иностранных языков выделяется в отдельную научную дисциплину. Эрнст Отто (1921) публикует свой труд «Дидактика преподавания иностранных языков» на основе французского и английского языков. Главная задача – показать специфику школьного обучения в сравнении с естественным обучением. Это объясняется организацией школы и тем, что естественное обучение всегда сопровождает и оказывает влияние на школьное обучение.

Автор отмечает, что языковые упражнения должны способствовать тому, чтобы обучающиеся могли разговаривать на иностранном языке. Грамматика должна изучаться индуктивно, на основе пройденного материала. Более сложные упражнения на перевод можно осуществлять при наличии у обучающихся языкового опыта. Из видов речевой деятельности большое внимание уделялось чтению. Причём, чтение целых произведений или самостоятельных отрывков необходимо было начинать как можно раньше.

После Второй мировой войны возникают проблемы, связанные с подбором новых учебных материалов, отсутствием учителей. Послевоенный период в истории иноязычного образования длился до 1965 г. В советской зоне оккупации с 1948 г. обязательным становится изучение русского языка. Методика преподавания русского как иностранного разрабатывалась Отто Герменау (1955). В западной зоне оккупации обязательным стало изучение английского

или французского языков. Учёные, педагоги обращаются к методам, которые были распространены в США и Франции, а именно к аудиолингвальному и аудиовизуальному. Аудиолингвальный метод был разработан в 1940 г. на основе структурализма и бихевиоризма. Основное внимание уделялось аудированию и говорению. Этот метод назывался армейским и использовался с целью быстрого обучения американских солдат иностранным языкам. Выполнялись упражнения, основанные на речевых образцах (pattern drills). Содержание речевых образцов составляли диалоги, которые читались, заучивались наизусть, разыгрывались обучающимися в парах, а затем отдельные структуры из этих диалогов отрабатывались при помощи интенсивной тренировки, дрил-ла. Особенно часто использовались такие упражнения, как многократное повторение фраз, подстановка слов, трансформации структур по определённой схеме. Поскольку речь шла о быстром изучении языка с практическими целями, словарный запас и набор грамматических структур ограничивались самым необходимым, тщательно отбирались, причём, необходимая лексика и грамматика изучались только в контексте, прежде всего в диалогах и других речевых образцах.

Иноязычное образование в послевоенное время связано с развитием идей современного гуманизма, ярким представителем которого является Адольф Болен (1957). В его монографии представлен анализ ситуации иноязычного образования. В этот период немцы испытывали культурный кризис, вызванный распространением идей большевизма, фашизма. По мнению учёного, иностранный язык должен выполнять образовательную функцию. С его помощью обучающиеся читают иностранную литературу, и тем самым они обогащают свою духовную жизнь. Цель иноязычного образования – подготовка к будущему. Он утверждал, что, изучая язык и проникая в его сущность с помощью словарного состава, идиоматики, грамматических явлений, мы познаём духовную и культурную жизнь другого народа. При этом важно воспитать такие чувства, как толерантность и уважение [3. С. 41].

Как видим, стержень педагогической концепции А. Болена составляет идея вза-

имопонимания народов. Она часто обсуждалась на семинарах ЮНЕСКО в связи с анализом учебных пособий. Автор сожалеет о том, что «мы не нашли переход к мировому мышлению, которое соответствует современному тесному взаимодействию всех народов земли» [3. С. 176]. Преодоление национальных предрассудков и стереотипного мышления становится воспитательной ценностью и созвучно с прогрессивным «политическим образованием», которое пропагандировалось в первые годы развития ФРГ как основной принцип. Изменения в образовательной политике были вызваны стремлением союзников сформировать новое демократическое общество с западной ориентацией. Социалистический лагерь представляли страны Восточной Европы, в том числе и ГДР. В школах и вузах вводилось обязательное изучение русского языка.

В 1965 г. началось реформирование школьной системы, что было связано с изменениями в системе иноязычного обучения. В это время наблюдалась перемена общеполитической ситуации. Процессы миграции народов оказали влияние на образовательную политику Германии. Кроме европейских языков (итальянский, испанский и т. д.), изучались турецкий и греческий. В 1965 г. появились исследования по лингвистике и психологии в Америке (Leisinger, 1966; Mihm, 1972), что стало причиной создания языковых лабораторий и разработки экспериментальных методов. Например, аудиовизуальный метод являлся разновидностью аудиолингвального метода. Здесь наблюдалось соединение аудитивных и визуальных средств (диапозитивы, фильмы), которые использовались для знакомства со структурами и одноязычной семантизацией.

В середине 1970-х гг. происходит переориентация на личность обучающегося и его индивидуальные потребности. Речь идёт о распространении идей коммуникативного обучения.

В 1974 г. Ганс-Эберхард Пифо публикует свой труд «Коммуникативная компетенция – основная цель обучения английскому языку». По его мнению, под коммуникативной компетенцией следует понимать способность общаться с помощью языковых средств без страха и комплексов. Использование языка должно быть направ-

лено на выполнение коммуникативного намерения, а не на грамматическую правильность. Большое значение придаётся занятиям, направленным на практическую деятельность [14. С. 35]. Темы и тексты должны затрагивать личностные интересы обучающихся и побуждать их к говорению. Норма языка не играет большой роли на занятиях, главное внимание уделяется содержанию материала и его значению. Занятие по иностранным языкам проводится не только с целью овладения языковыми навыками, но и воспитания личности. Оно должно затрагивать личность обучающегося и изменить его. Ему необходимо научиться самостоятельно высказывать свои требования, проблемы и ожидания и планировать совместно с преподавателем занятия.

Дальнейшему развитию концепции коммуникативного обучения способствовали размышления Дэлла Хаймса (1972) – американского лингвиста и антрополога. Он определил параметры, по которым можно выявить коммуникативное поведение индивидуумов в конкретных ситуациях, что даёт возможность описать языковое поведение и охарактеризовать его как коммуникативное: 1) по тому, является ли что-то вполне осуществимым и до какой степени; 2) насколько реализация чего-то качественная и до какой степени; 3) насколько что-то адекватно по отношению ко всему контексту, в котором реализуется и к которому относится и до какой степени; 4) насколько практически что-то выполнено, представлено и находится в процессе выполнения [9. С. 281]. Как отмечает Д. Хаймс, умения формальной правильности высказываний тесно связаны с умениями социальной и культурной соразмерности. Важным является умение общения в конкретной ситуации и по адресу. Коммуникативная компетенция проявляется в конкретных (социальных) ситуациях как взаимодействие знаний и умений. Следует отметить, что по параметрам, разработанным Д. Хаймсом, можно было проанализировать и оценить в то время широко распространённые учебники английского языка, основанные исключительно на языковой прогрессии. Представленные диалоги в данных учебниках не отражали реальную коммуникацию и

не были предназначены для развития коммуникативной компетенции.

Коммуникативный метод явился основой для распространения идей автономного обучения. По мнению представителей этой концепции, автономная учебная деятельность характеризуется самостоятельностью, свободой от контроля со стороны преподавателя, способностью принять на себя ответственность за своё овладение иностранным языком (С. Nodari, D. Nunan, M. Prokop, P. Bimmel и др.). Основной целью автономной учебной деятельности является развитие личностной свободы индивида, сохранение неповторимой индивидуальности. Для достижения этой цели у каждого обучающегося должна быть реализована *возможность выбора*. В ходе автономного обучения преподаватель и учащиеся отбирают темы для изучения, планируют уроки, при необходимости запрашивают дополнительную информацию у педагога или добывают её из различных источников, консультируются с преподавателем, если необходимо.

Автономия предстаёт как высший уровень самостоятельности, как способность личности к принятию решений, к анализу и оценке учебной ситуации, к рефлексии своего языкового и учебного опыта, к осознанию себя в качестве ответственного субъекта процесса учения. Основу автономной учебной деятельности составляют *учебные стратегии и тактики*. Немецкие учёные Claus Fdrch и Gabrielle Kasper (1980) обозначают стратегию как план (программу) решения проблемы, который составляет индивидуум для достижения определённой цели. Подобная трактовка позволила обозначить учебные стратегии как программы умственных действий обучающегося, цель которого – научиться чему-либо самостоятельно. Как отмечает Ute Rampilon (1999), учебные стратегии – это план, содержащий учебные шаги и учебные тактики. Под ними автор понимает методы, которые обучающиеся применяют намеренно, последовательно, с целью подготовки, управления и контроля над процессом обучения иностранному языку. Каждая стратегическая программа представлена, по мнению Peter Bimmel (1993), пошаговой программой: 1) (учебная) задача – постановка цели; 2) план, включающий

мониторинг, осуществление, анализ, оценку; 3) достижение цели.

Для реализации идей автономного обучения необходимы адекватные методы обучения, которые бы в полной мере стимулировали самостоятельность обучающихся, поэтому немецкие педагоги обратились к *проектному обучению*. Идея Дж. Дьюи – обучение в практической деятельности – получила широкое распространение в Германии. В проектном обучении педагоги-реформаторы увидели источник реформы школы, который базировался на таких направлениях, как свобода, самостоятельность, инициатива и права обучающихся.

В конце 1980-х гг. в связи с процессами глобализации и информатизации общества, а также с созданием Европейского союза, открывшего границы для перемещения людей, значимыми для иноязычного образования в Германии стали межкультурные аспекты иноязычной коммуникации. Основная задача иноязычного обучения в связи с новыми требованиями – подготовить обучающихся к изменившемуся миру и предупредить «опасность непонимания, возникновения стереотипов, ксенофобии и культурного шока» [12. С. 23].

Соответственно наряду с коммуникативной компетенцией, которая остаётся главной целью иноязычного обучения, появляется понятие «межкультурная коммуникативная компетенция». Речь идёт о развитии таких качеств, как перемена перспективы, эмпатия, толерантность, эмоциональная стабильность, открытость и любопытство по отношению к чужому [4. С. 91]. Модель интеркультурной коммуникативной компетенции разработал в 1997 г. Michael Byram. По мнению учёного, она состоит из 5 умений: 1) на первом уровне это умение состоит из знаний собственной и других культур, а также включает знания о межкультурном взаимодействии на индивидуальном и общественном уровне; 2) умение интерпретировать и понимать культуры; 3) умение самостоятельно изучать новое о других культурах; 4) умение проявлять любопытство и открытость по отношению к другим культурам; 5) умение критического сознания того, как в обществе появляются, утверждаются и изменяются ценности, убеждения, способы поведения. Из этой модели становится

понятным, что межкультурная компетенция затрагивает когнитивный, аффективный, этический уровни, причём они взаимосвязаны. Данные аспекты межкультурной компетенции в сочетании с коммуникативными, социолингвистическими, дискурсивными компетенциями образуют межкультурную коммуникативную компетенцию [5. С. 48].

Из вышеизложенного следует, что изучающий иностранные языки становится посредником между двумя культурами, он должен развивать способность распознавать межкультурные феномены и рассматривать их в сравнении с собственной культурой в интересах улучшения способности к межкультурной коммуникации (Auernheimer, 1999).

Как же можно реализовать межкультурное обучение? Немецкие учёные полагают, что основными источниками интеркультурных ситуаций являются темы, тексты и упражнения. По мнению Hudson-Wiedermann (2003), в учебниках должно быть представлено три основных блока: 1) универсальные темы, содержащие антропологические постоянные (возраст, семья и т. д.); 2) опыт в повседневной жизни (еда, работа, здоровье); 3) темы, раскрывающие проблемы «чужеродности» (чуждость, границы, вежливость, толерантность). Seletzky (1996) добавляет к вышеназванным глобальные темы (окружающая среда, изменение климата и др.).

В межкультурном обучении текстам отводится особая роль. Они позволяют выявить различия между собственной и чужой культурой. Обучающийся знакомится с чужеродным поведением и мышлением на основе различной информации в тексте, которая служит стимулом к дальнейшей речевой деятельности. Художественные тексты являются источниками культурных ценностей, которые отражены в поведении, поступках и мыслях героев.

Что касается упражнений, способствующих формированию межкультурной компетенции, то немецкие исследователи выделяют следующие виды: свободные ассоциации к картинкам, детальное описание картины или отрывка из фильмов, рассказ

истории с позиции различных перспектив, обсуждение историй из различных культур, анализ культурно-специфических ценностей в рекламах, объявлениях и пословицах (Claus Gnutzmann, Nadine Salden, 2010; Heyd, 1997; Bredella, 1999).

Таким образом, исторический ракурс на развитие иноязычного образования в Германии показал, что в обучении иностранным языкам доминировали различные методы и приёмы, что напрямую зависело от целей и задач, которые общество предъявляло к процессу иноязычной подготовки. На начальном этапе оно сводилось лишь к изучению грамматических правил и переводу предложений. Далее наблюдается переход к устной речи и формированию коммуникативной компетенции. На развитие иноязычного образования также повлияли в определённый период исследования в области психологии, которые показали, что язык – это психологический феномен. Широкое распространение получили культурологические идеи о том, что необходимо изучать культуру другого народа, национальный характер. В довоенный период оформляется дидактика и методика преподавания иностранных языков в самостоятельную научную дисциплину. Это положительным образом сказалось на развитии иноязычного образования. В послевоенный период в Восточной Германии начинается повсеместное изучение русского языка. Это привело к развитию методики преподавания русского как иностранного, что дало новые импульсы для научных изысканий в области иноязычного образования. В Западной Германии получили развитие методы, заимствованные из обучения английскому и французскому языкам (аудиолингвальный и аудиовизуальный). Дальнейший период связан с распространением идей коммуникативной методики. Идеи немецких учёных о взаимопонимании народов, более глубокого изучения других культур и развития уважительного и толерантного отношения к другим культурам стали основой межкультурного обучения.

Список литературы

1. Auernheimer G. Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung// In: Interkulturelles Lernen. Bonn. P. 18–29.
2. Bimmel Peter/Rampilon Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin/München: Langenscheidt, 2000.
3. Bohlen Adolf. Moderner Humanismus. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1957.
4. Bredella Lothar: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 1999. P. 85–120.
5. Byram Michael (1997): Teaching and Assessment Intercultural Communicative Competence. In: Hu/Byram, 2009. P. 273–288.
6. Gnutzmann Claus/ Künigs, Frank G/Zufgen, Ekkehard: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 2010.
7. Hermenau Otto. Methodik des Russischunterrichts in der deutschen demokratischen Schule. Berlin: Aufbau, 1955.
8. Hudson-Wiedenmann, Ursula: Kulturthematische Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, 2003. P. 448–456.
9. Hymes Dell: On Communicative Competence. In: John B. Pride/Janet Holmes (eds.): Sociolinguistics. Harmondsworth, 1972. P. 269–293.
10. Leisinger Fritz. Elemente des neusprachlichen Unterrichts. Stuttgart: Klett, 1966.
11. Mihm Emil . Die Krise der neusprachlichen Didaktik. Frankfurt: Hirschgraben, 1972.
12. Neuner Gerhard / Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Berlin [u. a.]: Langenscheidt, 2004.
13. Otto Ernst. Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre. Bielefeld: Velhagen und Klasing. 3 Auflage, 1925.
14. Piepho Hans-Eberhard. Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg: Frankonius, 1974.
15. Richert Hans. Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. Tübingen: Mohr, 1920.
16. Seletzky Martin: A Process-Oriented and Learner-Centered Approach to the Teaching of Landeskunde in the German-Language Classroom. In: Christ, Herbert / Legutke, Michael K. (Hg.): Fremde Texte verstehen. Festschrift für Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 1996. P. 113–114.
17. Vietor Wilhelm. Der Sprachunterricht muß umkehren! Heilbronn: Henninger. 2 Auflage, 1886. Nachdruck: Hüllen ,1979. P. 9–13.

References

1. Auernheimer G. Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung// In: Interkulturelles Lernen. Bonn. P. 18–29.
2. Bimmel Peter/Rampilon Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin/München: Langenscheidt, 2000.
3. Bohlen Adolf. Moderner Humanismus. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1957.
4. Bredella Lothar: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 1999. P. 85–120.
5. Byram Michael (1997): Teaching and Assessment Intercultural Communicative Competence. In: Hu/Byram, 2009. P. 273–288.
6. Gnutzmann Claus/ Künigs, Frank G/Zufgen, Ekkehard: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 2010.
7. Hermenau Otto. Methodik des Russischunterrichts in der deutschen demokratischen Schule. Berlin: Aufbau, 1955.
8. Hudson-Wiedenmann, Ursula: Kulturthematische Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, 2003. P. 448–456.
9. Hymes Dell: On Communicative Competence. In: John B. Pride/Janet Holmes (eds.): Sociolinguistics. Harmondsworth, 1972. P. 269–293.
10. Leisinger Fritz. Elemente des neusprachlichen Unterrichts. Stuttgart: Klett, 1966.
11. Mihm Emil . Die Krise der neusprachlichen Didaktik. Frankfurt: Hirschgraben, 1972.

12. Neuner Gerhard / Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einföhrung. Berlin [u. a.]: Langenscheidt, 2004.
13. Otto Ernst. Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre. Bielefeld: Velhagen und Klasing. 3 Auflage, 1925.
14. Piepho Hans-Eberhard. Kommunikative Kompetenz als bergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg: Frankonius, 1974.
15. Richert Hans. Die deutsche Bildungseinheit und die htshere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. Tbingen: Mohr, 1920.
16. Seletzky Martin: A Process-Oriented and Learner-Centered Approach to the Teaching of Landeskunde in the German-Language Classroom. In: Christ, Herbert / Legutke, Michael K. (Hg.): Fremde Texte verstehen. Festschrift fr Lothar Bredella. Tbingen: Narr, 1996. P. 113–114.
17. Vietor Wilhelm. Der Sprachunterricht muYa umkehren! Heilbronn: Henninger. 2 Auflage, 1886. Nachdruck: Hillen ,1979. P. 9–13.

Статья поступила в редакцию 28 августа 2013 г.