

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ЦЕЛЕЙ (FOU)

FRENCH FOR UNIVERSITY PURPOSES (FOU)

Шейпак С. А.

Доцент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов, кандидат педагогических наук

E-mail: svetlana.sheipak@gmail.com

Аннотация. С 2009 года в методике обучения французскому языку как иностранному широко обсуждается новый концепт «Французский для университетских целей» (FOU). В статье будут описаны этапы его становления, проведен сопоставительный анализ с существовавшими ранее подходами к обучению неспециалистов. В заключении с учетом многолетнего опыта развития курсов «Английский для академических целей» (EAP) показано, что эффективное развитие нового концепта в методике возможно лишь при активном участии российских методистов в теоретических и практических исследованиях по его разработке.

Ключевые слова: французский для университетских целей, французский для специальных целей, английский для академических целей, потребности учащихся, компетенции.

Sheypak S. A.

Associate Professor at the Department of Foreign Languages the Faculty of Philology of the Peoples' Friendship University of Russia, Candidate of science (Education).

E-mail: svetlana.sheipak@gmail.com

Annotation. Since 2009 a new didactic concept of teaching foreign language named “French for University Purposes” is being developed in France. This article describes the stages of its development and methods of teaching French to foreign students using approaches based on the analysis of their academic goals and professional needs. To develop this new concept efficiently the author suggests that Russian teachers should be actively involved in theoretical and practical research in this field by taking advantage of the expertise contained in the “English for Academic Purposes” course that has been in development for the last 20 years.

Keywords: French for university purposes, French for specific purposes, English for academic purposes, students' needs, competences.

Проблема обучения иностранному языку специалистов неязыкового профиля, научных работников, технических специалистов не нова. Не теряя своей актуальности, этот вопрос обсуждается с середины XX в, причем если постановка проблемы со временем менялась вместе с целями обучения, то суть проблемы сохранилась, поскольку эффективно с методической и организационной точек зрения подходов к подготовке специалистов до сегодняшнего дня так и не было предложено.

Французский язык для неспециалистов

Впервые вопрос о языковой подготовке специалистов самого широкого профиля встал в послевоенный период, когда началось активное международное сотрудничество в экономической сфере. В этот момент во французской методике появились термины «язык науки и техники» и «язык специальности» (*français scientifique et technique, langue de spécialité*), которые затем были заменены термином «язык для неспециалистов» (*langue pour non spécialistes*), предполагавшим, что речь идет о тех, для кого язык не является специальностью [1, с. 12].

Перечисленные термины противопоставлялись языку повседневного общения (*français général*), владение которым до этого традиционно было целью обучения. В 60-е гг. XX в. можно было наблюдать две разнонаправленные тенденции. В образовательной среде изменился спрос: появилась иная аудитория – взрослая, которая в отличие от детей и подростков хотела овладеть французским языком для ведения профессиональной деятельности. Одновременно в институциональной среде наступило понимание того, что наука и техника являются важными и неотъемлемыми компонентами общекультурного пространства и, чтобы французский язык мог сохранить статус языка международного общения, языковая политика должна быть переориентирована на расширение сфер его продвижения в мировом пространстве [2, с. 327].

Однако решать задачи, возникших в результате развития этих тенденций, было предложено лишь на уровне лексики и грамматики. К этому времени уже был создан словарь общепотребительной лексики, необходимой для повседневного общения (*Français Fondamental*), составленный на основе частотного и тематического критериев. В него вошли 3000 лексических единиц и основные грамматические конструкции. Данный словарь на несколько десятилетий стал основой курсов французского языка для иностранцев [3, с. 3].

В конце 1960-х гг. на основе тех же критериев был создан словарь общенаучной лексики (*VGOS – Vocabulaire général d'orientation scientifique*) [4, с. 14]. Так как этот словарь был предназначен для того, чтобы обучать иностранных студентов, научных и технических специалистов находить информацию, представляющую для них профессиональный интерес, при его создании учитывались исключительно ситуации письменного общения. Словарь, составленный в результате анализа письменных текстов, относящихся к различным наукам, должен был стать связующим звеном между словарем повседневного общения и специальным словарем.

Однако оказалось, что 64 процента вошедших в издание лексических единиц принадлежали к частотному словарю общеупотребительной лексики и использовались не только в научных публикациях, но и в повседневном общении, не являясь специфичными для какой-либо определенной области исследований. Помимо отбора лексики, составители словаря общенаучной лексики (VGOS) уделили значительное внимание отбору морфологических и синтаксических конструкций, наиболее характерных для письменной научной и технической речи.

Такой словарь, по мнению его создателей, должен был позволить учащимся использовать те лексико-семантические конструкции, без которых общение в профессиональной сфере невозможно даже при условии владения узкоспециальной лексикой. Предмет исследования составителей словаря ограничивался отдельными фразами, рассматриваемыми вне контекста, хотя во введении было отмечено, что целью обучения языку специальности является возможность общения в профессиональной сфере, реализации требуемых коммуникативных намерений [4, с. 5].

Неэффективность данного подхода была обусловлена, с одной стороны, существенно обедненным языковым содержанием разработанного курса, а с другой, невниманием к конкретным целям обучения учащихся, поскольку создатели курса не учитывали коммуникативные задачи, которые учащимся предстояло решать в профессиональной сфере [5, с. 53]. Эти задачи, безусловно, существенным образом выходили за рамки курса, ограниченного самой методикой составления словаря общенаучной лексики, в основу которой была положена лишь одна коммуникативная компетенция, а именно рецепция в ситуациях письменного общения.

Французский язык для неспециалистов: функциональный подход

В 70-е гг. XX в. для решения поставленной, но пока не решенной задачи подготовки специалистов к франкоязычному профессиональному общению развивался новый подход, получивший название «функционального» (Français fonctionnel) [6]. Толчком к его разработке стала резко изменившаяся после нефтяного кризиса 1973 г. международная ситуация, на фоне которой впервые было отмечено снижение степени влияния французского языка в бывших французских колониях, связанное со значительным сокращением финансирования преподавания французского языка, особенно в магрибских странах.

В самой Франции дирекция по культурному, научному и техническому сотрудничеству (DGRCST) также резко снизила бюджетное финансирование образовательных проектов, что заставило выделить приоритетные области, которые ранее никогда не привлекали внимание специалистов в сфере преподавания французского языка как иностранного [2, с. 334]. В 1970-е гг. целевая аудитория расширилась и одновременно определялась значительно точнее: вместо размытого определения «неспециалисты, занятые в научной и технической сферах», появились «юристы», «медики», «специалисты сферы туризма и гостиничного дела», «специалисты в области сельского хозяйства» и т. п.

Отправной точкой при разработке нового подхода стала основная нерешенная на предыдущем этапе проблема, а именно попытка определить содержание обучения, исходя из конкретных требований учащихся, максимально способствуя тем самым их выполнению. По замыслу авторов данного подхода мотивация студентов при его применении должна была стать следствием их профессиональной заинтересованности не только в результатах, но и в самом его обучения, поскольку теперь его содержание функционально связывалось непосредственно с областью их деятельности.

Модели обучения, созданные в рамках этого подхода, были различны, хотя по-прежнему основывались на лексических минимумах, отобранных для узкопрофессиональных областей, например медицины или сельского хозяйства (VGOM–Vocabulaire général d’orientation médicale, VIEA – Vocabulaire d’initiation aux études agronomiques). В отличие от аудиовизуальных методов, единственно применявшихся в то время в курсах обучения французскому языку в ситуациях повседневного общения, рассматриваемые модели обучения по-прежнему ориентировались на письменное общение.

Первые модели носили линейный характер: проводился детальный анализ потребностей студентов, исходя из результатов которого происходил отбор значимых коммуникативных ситуаций, что позволяло определить содержание обучения. Таким образом, до начала разработки курса уточнялись лексический минимум, грамматические структуры и речевые акты, необходимые для реализации выявленных в ходе анализа востребованных в будущем коммуникативных ситуаций.

Однако скоро стало очевидно, что выявленные в начале обучения потребности учащихся не позволяют точно и окончательно определить цели и содержание обучения. Другой недостаток предложенной методики был связан с полным отказом от общеобразовательного характера обучения из-за сжатых сроков и узкой специализации [5, с. 65].

Уточненная модель перестала носить линейный, то есть последовательный, характер. Хотя организация обучения включала те же этапы, изменился характер взаимодействия между ними: были учтены возможности обратной связи. Цели и содержание обучения, намеченные при разработке курса, в процессе обучения могли уточняться и дорабатываться. Если в предыдущей модели этапы обучения реализовались последовательно, то в данной модели появилась возможность их корректировать. Сам ход обучения определял на каждом этапе последовательность решения промежуточных задач. В рамках нового подхода критике подвергся чрезмерно детальный анализ требований учащихся, поскольку вследствие коллективного характера обучения потребности каждого учащегося, выявленные в ходе анализа, не могли быть учтены на этапе планирования целей обучения в группе [7, с. 113]. Если потребности учащихся не могли влиять на содержание обучения, то критериями, которые бы позволили его определить, могли стать, по мнению критиков, те учебные проблемы, с решением которых учащиеся столкнутся в процессе обучения:

- *эмоционально-психологические проблемы*, вызванные чувством неуверенности у учащихся, которые приступают к изучению чужого для них языка и не знают, будут ли они способны справиться с этой задачей;
- *языковые проблемы*, решение которых необходимо для выполнения учебных заданий;

- *социокультурные проблемы*, связанные с использованием в процессе обучения аутентичных языковых материалов.

С анализа этих новых потребностей должна была начинаться организация процесса обучения. Противники подхода утверждали, что, поскольку сама природа общения не допускает систематизации, необходимо разрабатывать такие модели, в которых содержание обучения не определялось бы заранее: его могли бы определять сами учащиеся в процессе обучения. Учет этих критических замечаний подводил исследователей к необходимости разработки новой методики – коммуникативной [5, с. 76].

Французский язык для неспециалистов: инструментальный подход

Но между той моделью, которая определяла содержание обучения заранее, и той, согласно которой это считалось бессмысленным, существовала компромиссная модель. В ней необходимая предварительная организация содержания, вытекающая из реальных требований, не мешала реализации коммуникативного подхода в процессе обучения.

Попытка создания такой компромиссной модели была предпринята в Латинской Америке в рамках подхода, получившего название «инструментального» (*Français instrumental*), – его задачей было обучение чтению научно-технической литературы [8]. Создатели названного подхода исходили из того, что задача обучения студентов, не располагающих достаточным количеством учебного времени, всем аспектам языка нереалистична. Поэтому, вместо того чтобы из-за временных рамок курса ограничивать, а следовательно, обеднять, языковой материал, логичнее с самого начала ограничить содержание курса, выбрав в качестве цели обучения овладение учащимися определенной коммуникативной компетенцией, например чтением.

Чтобы не повторять ошибок авторов линейной модели, планировалось, что заранее определять можно лишь содержание учебного материала, но не содержание обучения. Языковой материал подбирался таким образом, чтобы он как можно полнее отражал различные жанры, характерные для той специальной сферы деятельности, которая интересует учащихся. Этот языковой материал не должен был выстраиваться в какую-то определенную последовательность до начала обучения – это происходило в процессе обучения. Говорить можно было лишь о предварительном дискурсивном и текстологическом анализе языкового материала, целью которого являлась выработка стратегии чтения, позволявшая учащимся наиболее эффективно понять каждый текст [9, с. 144].

Серьезным недостатком данной модели, как показала практика, была потеря студентами заинтересованности в обучении, что объяснялось отсутствием у них реальных целей обучения языку специальности. На самом деле цели носили исключительно учебный характер. При отсутствии возможности создать у студентов реальную мотивацию (а это являлось организационной проблемой, требующей политического или экономического решения), по мнению критиков данного подхода, необходимо было отказаться от узкой профессиональной специализации обучения, расширив его культурологическое содержание и стимулируя таким образом заинтересованность студентов.

С одной стороны, необходимость развивать культурологическое содержание обучения языку специальности была вызвана практическими, академическими потребностями, но, с другой стороны, это же требование вытекало из теоретических положений социолингвистики [10, с. 13]. Для того чтобы специалисты могли успешно общаться и находить пути взаимопонимания в любой области деятельности, недостаточно иметь единый язык общения. Более важной проблемой является дистанция культурного характера, которую необходимо было устранить в первую очередь, чтобы стал возможным диалог между людьми независимо от сферы их деятельности. Те, чьи привычки и манера поведения различны, неизбежно столкнутся с различиями и в оценках и способах разрешения проблемных ситуаций в своей профессиональной деятельности. В содержание обучения следует, таким образом, заранее включать социокультурный и социолингвистический компоненты, которые позволят решить проблему национально-культурной специфики общения.

«Французский для специальных целей»

Критика функционального подхода к обучению французскому языку как языку специальности привела к тому, что в 80-е гг. XX в. можно было наблюдать спад как в сфере теоретических разработок в данной области, так и на рынке образовательных услуг. Однако, поскольку целевая аудитория продолжала существовать, в 90-е гг. интерес к этому вопросу возник снова – уже на том этапе, когда в методике обучения иностранным языкам активно разрабатывался **коммуникативный подход**. Этот новый этап в методике обучения французскому языку был назван «французским для специальных целей» (FOS – Français sur Objectifs Spécifiques).

В отличие от предыдущей модели теперь анализ целей и потребностей учащихся осуществлялся не только для того, чтобы выявить знания, которые будут необходимы в будущем в ситуациях профессионального общения, но и для того, чтобы описать умения и модели поведения, профессионально востребованные в ситуациях иноязычного общения, и затем включить их в содержание обучения [11, с. 48]. Практическим выходом активной методической работы в данной области в этот период стало появление специальных учебных курсов (туризм, гостиничное дело, медицина, экономика, право), организованных по уровневому принципу.

До 90-х гг. курсы, разрабатываемые для подготовки специалистов определенной сферы деятельности, были рассчитаны на достаточно высокий стартовый уровень владения французским языком. Предполагалось, что учащиеся уже достигли если не уровня B2 (в классификации Совета Европы), то по крайней мере уровня B1. В 90-е гг. появились трехуровневые курсы, которые, благодаря использованию коммуникативного подхода позволили организовать обучение французскому языку как языку специальности по одной методике с начального до продвинутого уровня, что, безусловно, увеличило их эффективность [2, с. 340].

В отличие от прежних подходов «французский для специальных целей» опирался на совершенно иные методические решения, которые повышали мотивацию учащихся,

поскольку были непосредственно связаны с их будущей профессиональной деятельностью. Курсы французского языка делового общения и финансов базировались на методике анализа кейсов, которая вовлекала студентов в реальную, не оторванную от практики, исследовательскую ситуацию. В них активно использовались проектные методы, позволявшие студентам в учебном контексте отработать такие профессионально важные умения как поиск профессионально значимой информации на иностранном языке с использованием различных источников, ее анализ, выработка стратегий презентации и аргументации. Таким образом, данный подход оказался наиболее эффективным из всех рассмотренных. Изменение социально-политической, а затем и образовательной ситуации в эпоху глобализации привело в начале XXI в. к его усовершенствованию. Так в методике обучения французскому языку появился «французский для университетских целей» (FOU – Français sur Objectifs Universitaires).

«Французский для университетских целей»

«Французский для университетских целей» в методике преподавания французского языка как иностранного начали разрабатывать с 2009 г. Он стал результатом развития и углубления подхода, разработанного на предыдущем этапе [12]. В результате Болонского процесса, целью которого было создание единого европейского образовательного пространства, Франция к 2011 г. заняла четвертое место в мире по количеству студентов, для которых французский не являлся родным (их численность составила 15 процентов от общего количества студентов, обучающихся во французских университетах) [13].

С другой стороны, за пределами Франции во многих странах существуют факультеты, ведущие обучение на французском языке (167 факультетов, 11 000 студентов) [14]. Таким образом, среди тех, кто изучает французский язык как иностранный в профессиональных целях, стало возможным и одновременно методически совершенно обоснованным, выделить более узкую целевую аудиторию, которая определяется на первом этапе организации обучения в рамках курса «французского для специальных целей» – на этапе анализа целей и потребностей учащихся.

Общая цель этих учащихся – совершенствовать свои знания во французском языке и сформировать компетенции, которые позволят в будущем получить диплом французского университета. Задача не из легких, учитывая, что во французских университетах существуют специальности, где лишь 40 процентов студентов – носителей языка получают диплом. Очевидно, что для нефранкоязычных студентов этот порог становится еще ниже.

Если цели обучения в рамках нового подхода могут быть определены более четко, чем при предыдущем подходе, то те ограничения, которые существовали ранее, сохраняются. По-прежнему речь идет об обучении в кратчайшие сроки, поскольку этот этап является лишь промежуточным при получении профессионально значимого образования; целевая аудитория характеризуется различным уровнем языковых, социокультурных

и социолингвистических компетенций, сформированных в рамках родной для каждого учащегося культуры; традиционно учебные группы вынужденным образом объединяют студентов различных специальностей: будущих юристов, экономистов, филологов, инженеров.

Таким образом, единственной возможностью методически усовершенствовать предыдущий подход становится сужение и уточнение потребностей учащихся, что приводит к повышению эффективности нового подхода по сравнению с предыдущим. Основным фактором является большая мотивация учащихся, перед которыми теперь вместо размытой цели овладения профессионально значимыми знаниями, стоит вполне конкретная – получить престижный диплом о высшем образовании.

Исследования, проведенные французскими методистами, позволили определить, какие компетенции должны быть сформированы в результате обучения, чтобы помочь нефранкоязычным студентам адаптироваться в университетской среде [13; 15; 16]. Важно сразу отметить, что речь идет одновременно об академической и организационной адаптации. Так, помимо традиционных во «французском для специальных целей» компетенций, языковой и узкоспециальной, связанной с будущей профессией, выделяются такие нетрадиционные для обучения иностранному языку компетенции, как методологическая и институциональная.

К методологической составляющей относятся, в первую очередь, компетенции, позволяющие использовать языковые знания и умения в учебных, университетских целях. В родной для студента культуре и во французской культуре университетские курсы организованы эпистемологически по-разному [13]. Они могут различаться тематической, структурной, методологической организацией, системой презентации, аргументации, референций.

Поэтому в области письменной речи студентам (до того, как они окажутся в университетской среде) необходимо научиться:

- делать записи во время лекции;
- методически правильно подготовить и оформить различные виды письменных работ для промежуточного и итогового контроля;
- методически правильно подготовить и оформить дипломную работу.

В области устной речи важными для университетских целей является:

- понимание лекции;
- участие в коллоквиуме;
- выступление перед узкопрофессиональной аудиторией.

Интересно, что опросы иностранных студентов, обучающихся во французских университетах, показывают, что для них основную трудность представляет не понимание устной речи, что, как известно, является наиболее сложно формируемым умением, а умения, связанные с подготовкой письменных работ [17].

С одной стороны, письменная форма является основной, а часто единственной формой контроля знаний студентов во французских университетах, и методика написания этих работ национально специфична. Ни российская, ни англо-саксонская система обучения не позволяет подготовить студента к их написанию. С другой стороны, повседневные

контакты с носителями языка выполняют компенсаторные функции, студенты находятся в языковой среде, и это приводит к совершенствованию их умений в области устной речи.

Институциональная составляющая в значительной степени формируется на основе социокультурной и социолингвистической компетенций для университетского контекста. Учащийся должен понимать организацию французского университета в целом и уметь взаимодействовать в университетской среде:

- с администрацией;
- с преподавателями;
- со студентами.

Каждому из этих уровней взаимодействия свойственны свои национально-культурные особенности, с которыми студент заранее должен быть ознакомлен.

В настоящее время теоретическая разработка нового концепта и его использование на практике в организации обучения ведется лишь преподавателями тех французских университетов, которые принимают иностранных студентов. Первые учебники, позволяющие судить о том, какое содержание обучения было отобрано в результате проделанной методической работы, пока еще находятся в стадии разработки.

Поэтому тем более важно, чтобы российские преподаватели включились не только в теоретические исследования данного концепта, но и в его практическое применение, адаптированное для подготовки российских студентов, желающих продолжить или получить образование во Франции. Число российских студентов, обучавшихся во Франции в 2011 г., достигло 15 000 человек. Подготовка к обучению во французском университете станет более эффективной, если она будет основана на сопоставлении двух систем и двух методик, российской и французской, что невозможно сделать, когда во франкоязычном университете мультиэтническая группа уже будет сформирована.

Представляется, что также при разработке концепта «французский для университетских целей» необходимо опираться не только на французский опыт, хотя, безусловно, в силу национально-культурной специфики он будет доминирующим, но и на англо-саксонский опыт, накопленный более, чем за двадцать лет работы в данном направлении [18].

Тот факт, что США сегодня являются лидером в области обучения иностранных студентов, во многом связан не только с тем, что специальные программы «Английский для академических целей» и их методическое обеспечение были давно разработаны. Более существенным представляется то, что уже прошел этап критического осмысления таких программ, исходя из реальных академических потребностей и опыта взаимодействия различных национальных культур [18; 19, с. 5].

Разработчики программ «Английский для академических целей» уже успели осознать, насколько важно взаимодействие между преподавателями – носителями языка и их коллегами, для которых, как и для их студентов, английский не является родным. В результате значительная организационно-методическая и финансовая поддержка была направлена прежде всего на подготовку иноязычных преподавателей, которые планировали работать со студентами в рамках программ «Английский для академических целей» до того как покинуть родную страну [18]. Другим ключевым направлением развития программ «Английский для академических целей» стала критика этноцентризма

при разработке содержания обучения, который исключает возможность диалога между различными академическими культурами, то есть игнорирует одновременно и эпистемологические, и национально-специфические особенности всех иных академических культур [18, с. 9].

Список литературы:

1. Винье, Ж. Язык французской технической литературы / Ж. Винье, А. Мартэн. – М.: Высшая школа, 1981. – 119 с.
2. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / sous dir. de J.-P. Cuq, I. Gruca. – Saint-Martin-d'Hères: PUG, 2006. – 506 p.
3. L'élaboration du français fondamental. I degré / G. Gouhengeim, P. Rivenc, R. Michéa, A. Sauvageot. – P.: Didier, 1964. – 302 p.
4. Phal, A. Part du lexique commun dans l'expression scientifique / A. Phal. – P.: Didier, 1971. – 128 p.
5. Lehmann, D. Objectifs spécifiques en langue étrangère / D. Lehmann. – P.: Hachette, 1993. – 223 p.
6. Approches d'un français fonctionnel / sous dir. de L. Porcher // Études de Linguistique Appliquée. – 1976. – № 23. – P. 6-17.
7. Eurin-Balmet, S. Pratiques du français scientifique / S. Eurin-Balmet, M. Henao de Legge. – Vannes: Hachette/ Aupelf, 1992. – 255 p.
8. Alvarz, G. Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère / G. Alvarz // Le français dans le monde. – 1978. – № 141. – P. 46-51.
9. Lecture fonctionnelle de textes de spécialité / D. Lehmann, S. Moirand, F. Mariet, J. Mariet – P.: Didier, 1980. – 230 p.
10. Carré, Ph. Organiser l'apprentissage des langues étrangères / Ph. Carré. – P.: Éditions d'Organisation, 1991. – 223 p.
11. Richterich, R. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage / R. Richterich. – P.: Hachette, 2000. – 175 p.
12. Mangiante, J.-M. Le français sur objectifs universitaires / J.-M. Mangiante, C. Parpette. – Grenoble : PUG, 2011. – 252 p.
13. Mangiante J.-M. Le français sur objectifs universitaires: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires / J.-M. Mangiante, C. Parpette // Synergies Monde. – 2011. – № 8. – P. 57-68.
14. Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) // Le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) [Ressources électroniques]. – URL : <http://www.le-fos.com/historique-7.htm>.
15. Bouclet, Y. Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire? / Y. Bouclet // Synergies Monde / Revue du GERFLINT. – 2011. – № 8. – P. 57-67.
16. Boukhannouche, L. Le français sur objectif universitaire / L. Boukhannouche [Ressources électroniques] // Amerika. – 2012. – № 7. – Mode d'accès: <http://amerika.revues.org/3437>.

17. *Koenig, A.* Intégration et réussite universitaires: points de vue des étudiants étrangers et des enseignants de l'université de Tours : prononcé à la conférence / A. Koenig // Assises universitaires de français. 6–8 novembre 2013. Moscou. Université d'État de la Région de Moscou.
18. *Hylanda K.* EAP: issues and directions // Journal of English for Academic Purposes / K. Hylanda, L. Hamp-Lyonsb. – 2002. – № 1. – P. 1–12.
19. *Benesch, S.* Theorizing and practicing critical English for academic purposes / S. Benesch // Journal of English for Academic Purposes. – 2009. – Vol. 8. № 2. – P. 81–85.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6