

ПРОБЛЕМИ ПРИ ФОРМИРАНЕТО НА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИАЛНИ ЦЕЛИ НА СТУДЕНТИ ПО ПОЛИТИЧЕСКИ НАУКИ

Албена Стефанова

(Университет за национално и световно стопанство)

The studying of foreign languages for specific purposes is common practice in Bulgaria. However, it has not been researched much. A need exists to make theoretical analysis of the practice in this area, to summarise the observations and to provide interaction between theory and practice in order to optimize the learning process and to achieve the learning objectives completely. In their everyday work the teachers of foreign languages for specific purposes encounter some difficulties that obstruct the achievement of optimal results from the learning process. The overcoming of these difficulties depends on factors like motivation, personal qualities, professional experience, expertise, freedom to make decisions in the learning process, educational policy. This involves a variety of approaches to cope with such problems and should be considered since the dissemination of good practices is an essential part of the work of an educational expert.

Акцентът в настоящата статия е поставен върху обучението по английски език за специални цели във висшето образование, но се изхожда от общоприетите поста-новки за класификацията на английския език за специални цели и се взема под внимание ситуацията в българската образователна система. Използват се опитът и наблюденията на авторката от учебния процес в Университета за национално и световно стопанство.

Комуникативната компетентност привлича вниманието на изследователи и практики особено интензивно през последния половин век, когато под въздействието на социално-икономическите процеси в света се задълбочава необходимостта от адекватно развити умения за общуване на родния и на чужди езици за образователни и професионални цели. В науката треминът комуникативна компетентност започва да се обсъжда от Чомски, а по-късно от

Хаймс, Ян ван Ек, Кънал, Бахман, Палмър, Гъмърц, Халидей, Ключев, Шмелкова, Рябинина и Соколова. Българските учени, сред които Я. Мерджанова, А. Пачев, Ф. Бойкова, В. Кръстанова, А. Ефтимова, К. Димчев също активно се занимават с проблема.

Една от дефинициите за комуникативна компетентност се дава в Общоевропейската езикова рамка (ОЕР) от 2006 г. Целта на изработването и прилагането ѝ е предлагането на единни критерии за езикова компетентност в контекста на реализирането на общата европейска единна стратегия за общество и икономика, основани на знанието. Общоевропейската езикова референтна рамка стъпва на дейностно-ориентирания подход, който според Карлос Хименес се основава на теоретичните постановки на философи на езика като Витгенщайн и на социолингвисти като Хаймс. При дейностно-ориентирания подход ползвателите на езика се разглеждат като социални агенти, които развиват общи и специфични езикови компетентности в процеса на осъществяване на ежедневни цели.

Според ОЕР компетентността е „свкупност от знания, умения и характеристики, които позволяват на една личност да предприема действия“. С добавянето на уменията това определение надхвърля знанията и обхваща поведенческия потенциал на Халидей. ОЕР разделя общите компетентности на знания, умения и екзитенциална компетентност, третираща личностни аспекти, и специфичните компетентности- на езикова, социолингвистична, прагматична и др. Таблиците по-долу описват видовете комуникативна езикова компетентност:

Табл. 1 *Обща езикова компетентност в ОЕР (примери)*

Социокултурни знания (ОЕР, 5.1.1.2)	„знанията за обществото и културата на общността или общностите, говорещи езика“(102)
Знания за различните култури (ОЕР, 5.1.1.3)	„знанията, осведомеността и разбирането на връзката /сходства и основни различия/ между „родния свят“ и „света на общността-цел“ водят до знания за различните култури.“(103)
Умения и начини /ноу-хау/ за межкултурно общуване (ОЕР, 5.1.2.2)	„способността да се установи връзка между родната и чуждестранната култура; усещане за култура и способност да се идентифицира и използва многообразие от стратегии за контакт с хората от други култури“(104)

„Екзистенциална“ компетентност (ОЕР, 5.1.3)	„Развиването на „межкултурна личност“, включващо отношението и опознаването, за мнозина само по себе си е важна образователна цел.“(106)
Способност за учене (ОЕР, 5.1.4)	„способността за наблюдение и участие в нови преживявания и за интегриране на новите знания към съществуващите знания, модифицирайки вторите при необходимост. Способностите за изучаване на езици се развиват с протичането на обучението. Те позволяват на обучаемия да преодолява по-успешно и самостоятелно предизвикателствата на изучаването на езици, да види какъв избор има и да се възползва по-добре от възможностите.“(106)

Табл. 2 *Комуникативна езикова компетентност според ОЕР*

Комуникативна езикова компетентност (ОЕР, 2.1.2, стр. 13)	
Езикови компетентности: (разпределени като)	„лексически, фонологични, синтактични знания и умения и други измерения на езика като система“ (13)
Лексическа компетентност (ОЕР, 5.2.1.1)	„знанията и уменията за използване на лексиката на даден език включват лексически и граматически елементи“(110)
Граматическа компетентност (ОЕР, 5.2.1.2)	„знания за и умения да се използват граматическите ресурси на даден език“(112)
Фонологична компетентност (ОЕР, 5.2.1.4)	„знания и умения за възприемане и продукция на звуковите единици (фонемите) на езика и тяхната реализация в конкретен контекст (алофони) и др.“(116)
Орфографска/правописна компетентност (ОЕР, 5.2.1.5)	„знания и умения за възприемане и продукция на символите, от които се състоят писмените текстове“(117)
Социолингвистични компетентности	„касаат социокултурните условия за езикова употреба за “(...) „правила за учтивост, норми за поведение м/у поколенията, половете, класите и социалните групи, езиково кодиране на дадени фундаментални ритуали от функционирането на обществото“(13)
Прагматични компетентности: (разделени на)	
Функционални компетентности (стр.123)	„касаещи комуникативната функция на изказванията“(продукция на езикови функции, речеви актове)
Дискурсни компетентности	„съвършенството на дискурса, последователността и съгласуваността, идентифи-

	цирането на видовете и формите на текста“(13) „свързани с организирането и структурирането на текстове“(…) „изготвянето на сценарии за общуване “ (123)
--	---

Тъй като в България е установена практика на придържане към Общоевропейската езикова рамка, възприети са единните европейски критерии за познания по езици със съответната класификация по нива авторката, както и преобладаващата част от специалистите по езиково обучение в страната, приема и работи с определението за комуникативна компетентност в ОЕР.

За да се концентрираме върху комуникативната компетентност при изучаването на английски (чужд) език за специални цели следва да разгледаме неговата специфика и да видим какво го отличава от изучаването на английския (чуждия) език за общи цели. Почти по същото време, когато някои изследователи започват да се занимават по-активно с комуникативната компетентност, други изследователи насочват интереса си към изучаването на език за по-специфични цели.

Според Хътчинсън и Уотърс три са причините за обособяването на английския език за специални цели (АСЦ)- потребностите на Новия свят, революцията в лингвистиката и фокусирането върху обучаемия. Двамата автори отбелязват два важни исторически периода, които оказват решаващо въздействие върху развитието на АСЦ.

Първият период е след края на Втората световна война и се характеризира с невидан научно-технически прогрес, който е съпроводен от забележителен икономически подем в световен мащаб (стр.6). През този период се откроява икономическата мощ на САЩ, поради която английският се превръща в лингва франка- международен език за общуване и комуникация. Вторият период е времето на петролната криза от началото на 70-те години на 20 в., която довежда до пренасочването на западния капитал и научен потенциал към богатите на петрол държави. Езикът на този потенциал отново е английският.

Тези обстоятелства отправят към преподавателите предизвикателството да удовлетворят възникналите потребности, свързани с изучаването на английския език. „Съдбата на английския вече се определя от желанията, нуждите и

потребностите на хора, които не са само учители по английски език“, (Хътчинсън и Уотърс, 1987, стр. 7).

Освен промените в Новия свят, от значение за появата на АСЦ е революцията в лингвистиката. Езиковедите насочват вниманието си към начините, по които езикът се използва за истинска комуникация. Едно от важните заключения в тази насока е това, че писменият и устният английски варират. В конкретен контекст вариантът на използвания английски се променя, което навежда на извода, че щом езикът се променя в зависимост от различните ситуации, то тогава е възможно специализирано обучение, целящо удовлетворяването на специфичните потребности на обучаемите, породени от специфичния контекст. Така през 60-те и 70-те години на миналия век се правят опити за изучаване и описване на английския за науката и техниката (АНТ). Като най-значими учени в този процес се открояват Хътчинсън и Уотърс, Суейлс, Селинкър, Тримбъл, Юър, Стривънс, Латоре, Дъдли-Евънс и Сейнт Джон, Картър.

Третата причина за възникването на АСЦ е свързана с психологията. Разглежда се не толкова методът за езиково обучение, колкото начините, по които се изучава чужд език, както и различията в тях. Учащите се прилагат различни стратегии за учене, имат различни виждания за обучението, нужди и мотивация. Така акцентът върху нуждите на учащия придобиват същата значимост като тази на методите за езиково обучение, а естественото продължение на този процес е подготовката на специализирани курсове, целящи да задоволят индивидуалните потребности на обучаемия. В основата на подобен подход е пирамидата на Маслоу за потребностите на човека. И днес ключовите понятия в тази област са насочени към обучаемия и знанието.

През 1988 г. Стривънс дефинира английския за специални цели като откроява четири постоянни и две променливи характеристики:

1. Абсолютни характеристики:

Английският за специални цели представлява преподаване на език:

- целящо да задоволи определени специфични нужди на обучаемия;
- свързано по съдържание, т.е. теми и проблеми, с конкретни дисциплини,

професии и дейности;

- фокусирано върху езика, подходящ за тези дейности и включващ

синтаксис, лексика, дискурс, семантика, анализ на дискурса и т.н.;

- в съпоставка с т.нар. общ английски- английски за общи цели.

2. Променливи характеристики:

АСЦ може да е, но не задължително:

- ограничен в рамките на езиковите умения, които следва да се усвоят (напр. само четене);
- се преподава в съответствие с някаква предварително определена методика.

Въпреки че близо три десетилетия тази класификация се използва от мнозинството преподаватели в областта в световен мащаб, тя е обект на дискусия, довела до промяна, предложена от Дъдли-Евънс през 1997 г. и по-късно формулирана от него и Сейнт-Джон през 1998 г. Ревизирани са и двата вида характеристики и променната дефиниция включва следните елементи:

1. Абсолютни характеристики:
 - АСЦ се стреми да удовлетвори специфичните нужди на обучаемия;
 - АСЦ използва основната методика и дейностите на дисциплината, която обслужва;
 - АСЦ набляга на езика (граматика, лексика, регистър), уменията, дискурса и жанровете, които са подходящи за тези дейности.
2. Променливи характеристики:
 - АСЦ може да е свързан с или насочен към специални дисциплини;
 - АСЦ може, при специфични ситуации в процеса на обучение, да използва методика, различна от тази на общия английски;
 - АСЦ обикновено е насочен към възрастни обучаеми от институция за висше образование или от дадена професионална сфера. Възможно е, обаче, да се прилага за обучение на гимназиални ученици.
 - АСЦ обикновено се преподава на учащи на средно или високо ниво;
 - Повечето курсове по АСЦ изхождат от това, че обучаемите имат основните знания за езика и неговата система, но е възможно да се прилагат и при начинаещи (1998, стр. 4-5).

Така Дъдли-Евънс и Сейнт-Джон приемат, че АСЦ не е непременно свързан със специална дисциплина, както и че освен на възрастни, той може да се преподава и на гимназиални ученици. Ако трябва да се даде по-широко определение за английски език за специални цели, то според Хътчинсън и Уогърс „АСЦ е подход за езиково обучение, при който всички решения относно съдържанието и метода се основават на причината на учащия за изучаване на езика“ (1987, стр. 19). Антъни (1987) отбелязва, че не е ясно къде свършват курсовете по специализиран английски и къде започват тези по общ английски.

През 1987 г. Дейвид Картър предлага класификация, която включва три вида АСЦ:

- Английски за тяснопрофилирана употреба;
- Английски за академични и професионални цели;

- Английски за специфична тематика.

В своята книга „Tree of ELT“ Хътчинсън и Уотърс разширяват втория вид в тази класификация и предлагат 3 подвида:

- Английски за тяснопрофилирана употреба;
- Английски за академични и професионални цели:
 - Английски за областта на науката и технологиите:
 - a. Английски за академични цели;
 - b. Английски за професионални цели;
 - Английски за областта на бизнеса и икономиката:
 - a. Английски за академични цели;
 - b. Английски за професионални цели;
 - Английски за областта на социалните науки:
 - a. Английски за академични цели;
 - b. Английски за професионални цели.

Хътчинсън и Уотърс, както и Антъни отбелязват, че няма ясно очертана граница между английския за академични цели и английския за професионални цели, като сред аргументите им за това е фактът, че има хора, които учат и работят едновременно или пък прилагат наученото в академична обстановка веднага щом започнат работа. Това, може би, е причината Картър да приеме, че английският за академични цели и английският за професионални цели спадат към един и същ вид АСЦ. Всъщност, разликата между тях е преди всичко в различните средства за постигането на идентичната крайна цел.

По отношение на третия тип, предложен от Картър- английски със специфична тематика- акцентът се премества върху тематиката и това прави този вид изключително актуален по отношение на очакваните нужди на обучаемите в бъдещето. Има специалисти, които смятат, че това не е самостоятелен вид АСЦ, а по-скоро важен елемент от курсовете и програмките по АСЦ, който акцентира върху ситуативния език. Именно този ситуативен език се определя на основата на проучвания на нуждите на обучаемите по отношение на автентичния език, който се употребява в съответната професионална среда.

Курсовете по английски език за специални цели също се отличават със своя специфика. Сред основните им характеристики Картър (1983) посочва автентичните материали, специфичната цел и самостоятелната работа. Ролята на автентичните материали е от изключителна важност за успешното провеждане на обучението по АСЦ и постигането на желаните резултати по отношение на специфичната комуникативна компетентност на учащия. Специфичната цел може да изисква симулацията на конференция, предполагаща подготовката на доклади,

водене на записки, четене и писане. Самостоятелността се разглежда като „стъпката, необходима за превръщането на обучаемия в ползвател на езика“, (Картър, 1983, стр.134). За да се изгради самостоятелност, е необходимо учащият се да има в определена степен свобода за вземане на решение къде, какво и как да учи. Някои автори считат, че сред основните характеристики на АСЦ са времевите ограничения и хомогенността на учебните групи. Под хомогенност тук се има предвид не нивото на владеене на езика, а принадлежност-та към една и съща професия, защото работата е специфична по отношение на уменията. При всички случаи обучението при специализираните курсове протича гъвкаво и съобразно нуждите на обучаемия или групата от обучаеми.

Какви са особеностите на учебната програма по АСЦ? Според Къминс (1979) имаме дихотомия между основните интерперсонални комуникативни умения (ОИКУ или BICS на англ.) и когнитивната академична езикова вещина (КАЕВ или CALP на англ.). ОИКУ се отнасят за езиковите умения, които използване в ежедневно неофициално общуване с близки, приятели, колеги. КАЕВ се отнася до умелото използване на езика, нужно за разбирането и използването на академичния език. Ситуациите, в които използваме ОИКУ се характеризират от контекст, който е сравнително лесен за разбиране. При КАЕВ, обаче, контекстът е значително по- сложен и понякога не предлага контекстуални ключове за отгатване или разбиране на значението. Някои учени като Гейтхаус изхождат от дихотомията на Къминс, но смятат, че за успешната реализация в професионална среда, обучаемият трябва да усвои три основни умения. Първо, той трябва да владее жаргона, типичен за конкретната сфера на работа. Второ, обучаемият трябва да използва набор от по-обща академични умения като например провеждането на научни изследвания или отговарянето на меморандуми. Трето, той трябва да използва езика за ежедневно общуване, за да може да комуникира ефективно независимо от професионалния контекст. Примери за такова общуване могат да бъдат разговорите на чаша кафе с колега или отговарянето на неофициален имейл.

Преди да преминем към наблюденията от практиката трябва да споменем и че ролите, които изпълнява преподавателят по АСЦ са пряко свързани с особеностите на учебната материя и предполагат доброто познаване на спецификата на конкретната професионалната област. Дъдли-Евънс и Сейнт Джон (1998) използват термина „практик“ вместо „учител“, за да подчертаят, че

работата на преподавателя по АСЦ включва много повече от преподаване. Според тези автори практикът в областта на АСЦ има пет ключови роли:

- Учител;
- Съставител на учебни програми и селекционер на материали;
- Сътрудник;
- Изследовател;
- Оценител.

Обучението на студенти по политически науки поради спецификата на тази професионална сфера предполага специализираното изучаване на поне два чужди езика. В съответствие с това обективно изискване са изготвени и учебните програми това. Взема се под внимание и анализът на техните нужди съобразен със световните тенденции в областта, както и с оглед на успешната бъдеща професионална реализация. Според класификацията на Картър, доразвита от Хътчинсън и Уотърс, курсовете по АСЦ на студентите от специалностите „Международни отношения“, „Политология“ и „Европеистика“ спадат към английския за академични и професионални цели и по-конкретно английския за областта на социалните науки за професионални цели. От студентите по политически науки в УНСС се очаква да достигнат при завършването на езиковото си обучение високи нива на владение на чужд език- С1 за първи чужд език и Б2- за втори. Стремешт е към постигане на високо ниво на комуникативна компетентност за специални цели чрез развиване и усъвършенстване на всичките ѝ компоненти. Познанията и уменията по общ език служат за основа, която се затвърждава и използва за надстройката в областта на специализирания език. Консолидирането и разширяването на знанията върви заедно с усъвършенстването както на рецептивните, така и на продуктивните умения, тъй като хармоничното им и балансирано развиване способства по-добрата комуникативна компетентност. Сред проблемите, които се срещат в това отношение е погрешното схващане на студентите, че добрите умения за ежедневна комуникация предполагат добри умения за работата по специализиран език. Те срещат сериозни трудности при различаването на стиловите регистри и им се налага да полагат значителни усилия, за да се преодолеят този проблем и да използват подходящите граматични конструкции и лексика в устните и писмените си езикови изяви.

Спецификата на курса по АСЦ за студенти по политически науки предполага формирането на специализирани умения като водене на преговори, представяне на

позиция, привеждане на аргументи, оспорване на мнения, изготвяне на доклади, работа със специализирани източници, водене на бележки, изготвяне на специализирани презентации и др. Необходими са знания и умения за межкултурна комуникация и работа в международна среда, а също и такива за реакция в определени ситуации- т.нар. ситуативни умения. Специализираният професионален контекст предполага на свой ред студентите да придобият лексически знания от областта обществено-политическата тематика като държавно устройство, политически партии, избори, проучване на общественото мнение, обществени институции и разделение на властите, международни организации, социални въпроси като безработица, бежанци, престъпност, сили на реда и сигурността, демография и т.н. Тук от особена важност е работата с автентични материали и въпросът за учебниците. Една от особеностите на преподаването на чужд език за специални цели е, че поради спецификата на курсовете, е почти невъзможно да се намери учебник, който да отговаря напълно на нуждите на конкретния курс. Това, освен изключителна компетентност относно подбора на учебни помагала, изисква от преподавателя гъвкавост и комбинативност, за да може да предложи сборник от подбрани материали от различни учебни комплекси, с които да постигне целите на курса. От друга страна, наред с това, от преподавателя по АСЦ се очаква да подбира текущи автентични материали за допълнителна работа, тъй като по този начин се осъществява непосредствена връзка между теорията и практиката и се предоставя възможност за използване на знанията за създаване и затвърждаване на специализирани умения. Така ние като практики по АСЦ влизаме в ролите на учители, съставители на учебни програми и селекционери на материали.

Автентичните материали спадат към групата на специализираните текстове- текстове със специфична професионална насоченост, които освен типичната лексика, представляват пример за дискурс, стилови и синтактични особености и дават възможност студентите да развиват всички умения- от четене и слушане до писане и говорене като използват различни стратегии за комуникация, умения за синтезиране и предаване същността на текстовете, умения за водене на дискусия в група или по двойки и т.н. Автентичните материали могат да включват писмени специализирани текстове, аудио записи или аудио-визуални записи. Специализираните текстове могат да бъдат строго научни, научно-публицистични и конкретно професионални-кореспонденция, характерна за сферата на

политическите науки като проучване на общественото мнение, дипломатическа нота, договор за сътрудничество, устав на партия. Записите могат да са от конференция, пресконференция, изявление, анкета демонстрация и т.н.

Специализираните текстове се подбират от преподавателя на базата на потребностите на обучаемите студенти, като се вземат под внимание учебните програми за съответния курс. Един от проблемите за учебния процес по АСЦ (чужд) език за специални цели в това отношение е разминаването между учебните програми по език и специализирана материя, защото това пречи на езиковото обучение. Това е така, понеже ако темата по език включва материал по специалността, който още не е преподаден, се налага преподавателят по език да изпреварва преподавателя/ите по специалността, за да не се спъва работата, а това намалява ефективността и възпрепятства оптималното усвояване езикови знания и умения. Също така води до намаляване на мотивацията за двете страни в учебния процес- обучител и обучаем, което отново рефлектира върху резултатността. Това се наблюдава в обучението по първи чужд език, което се провежда в 1 и 2 курс. В 3 и 4 курс, когато се провежда обучението по втори чужд език, студентите вече имат достатъчно знания и умения по специалността и ефективността на обучението по специализиран език е забележимо по-висока, а учебният процес протича по-гладко и води до по-пълноценно постигане на зададените цели. Нещо повече, тъй като по редица специални дисциплини студентите получават задания, свързани със специализирани текстове на чужд език, те много по-лесно се справят с езиковите предизвикателства в курса по специализиран език и преподавателят има възможността да се изяви в ролята на сътрудник.

От друга страна, когато при работата със специализиран текст се следва определена последователност от дейности, предполагаща разнообразни упражнения, включително работен превод от езика-цел на български и от български на езика-цел, студентите по-успешно формират комуникативната си компетентност по специализиран език и усъвършенстват всичките ѝ компоненти. Една от основните цели на обучението по АСЦ на студенти по политически науки е формирането на комуникативна компетентност, която да им позволи самостоятелно да използват езика за специални цели, за да могат да се реализират успешно на международния пазар на труда. Към края на курса те вече могат самостоятелно да подбират подходящи за нуждите си специализирани материали,

умеят да преценяват специфичните си езикови потребности и да вземат решения относно начините и средствата за задоволяването им.

В сложния процес на взаимодействие между преподавател и обучаем по АСЦ заслужава да се отбележи нуждата от сериозна мотивация на преподавателя да формира специфичната комуникативна компетентност у студентите от една страна, а от друга-голяма мотивация у студентите да положат нужните усилия, за да придобият всички езикови знания и умения, които ще им бъдат нужни за успешна кариерна реализация в близкото бъдеще. В това отношение оптимални резултати се постигат, когато е налична нужната мотивация и у двете страни, участващи в учебния процес и тук предизвикателството за преподавателя е голямо, тъй като от него като водеща фигура се очаква чрез всички свои роли и особено тези на изследовател и оценител да мотивира обучаемите и в същото време той самият да е мотивиран да постигне целите на курса по АСЦ, дори когато се налага да отделя повече време за подбор на материали, за проверка на задания или за анализ на учебния процес.

В заключение си струва да се отбележи положителният факт, че благодарение на разнообразието от възможности за упражняване на комуникативната компетентност по общ и особено по специализиран език, студентите по политически науки, също както колегите си от други специалности с обучение по АСЦ, могат още по време на следването си да придобият увереност в знанията и уменията си, а оттук още по-голям стимул за усъвършенстване на специализираните си комуникативни компетенции.

БИБЛИОГРАФИЯ

Бойкова, Ф. (2005). *Прагматични аспекти на комуникативната компетентност. Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София.

Димчев, К. (1993). Работа с тестови задачи по български език. *Български език и литература, № 3*.

Ефтимова, А. (2005). Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение. - В: *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София: Булвест 2000

Клюев, Е. В. (1998). *Речевая коммуникация*. Москва.

- Мерджанова, Я. (1997). Педагогическият интерес към езиково-комуникативната компетентност. *Педагогика*, № 11-12.
- Мерджанова, Я. (1998). Социалните науки в училище за развитието на езиково-комуникативната компетентност. *Стратегии на образователната и научната политика*, № 3. София: Аз Буки
- Обща европейска езикова рамка* (2006). Варна: „Релакса“ ООД,
- Пачев, А. (1993) *Малка енциклопедия по социолингвистика*. Плевен.
- Рябинина, Л. А. , Соколова О. В. (2005). *Коммуникативно-деятельностный подход к обучению*. // <http://www.ippd.univers.krasu.ru>, 09.02.2006.
- Anthony, L. (1997). ESP: What does it mean? ON CUE. <http://interserver.miyazaki-med.ac.jp/~cue/pc/anthony.htm> Retrieved April 6, 2000, from the World Wide Web.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gatehouse, K. (2001). Key Issues in English for Specific Purposes. Curriculum Development. *The Internet TESL Journal*, vol. VII, No. 10: <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In: Huxley, R., Ingram, E. (Eds.): *Models and Methods*. New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In: Pride, J. B., Holmes J. (Eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Johns, A., Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25, 297-314.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Van Ek, A. (1980). *Threshold Level English*. Pergamon. Oxford.