

ТАНДЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ

Е.Р. Поршнева, И.Р. Абдулмянова

Аннотация. Описан опыт внедрения методики тандемного обучения в преподавание иностранного языка на кафедре теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова. Новая образовательная парадигма, выходящая в настоящее время на ведущие позиции в лингводидактике, отдает предпочтение более естественным, индивидуализированным и креативным формам обучения, находящимся в прямой зависимости от типичных задач и реальных ситуаций межкультурного взаимодействия. Тандем как особая форма освоения иностранного языка существует с середины прошлого века, однако его ценность для профессиональной языковой подготовки будущих лингвистов еще не до конца осознана. Авторы статьи знакомят с методико-историческими предпосылками возникновения данной формы обучения и доказывают целесообразность ее применения в профессиональной подготовке лингвистов на примере будущих переводчиков. Описывая опыт использования специфичной формы тандемного обучения (тандем на занятиях в присутствии преподавателя) в смешанной группе русскоязычных и франкоязычных студентов, авторы раскрывают специфику проведения занятия, его содержания, модификации грамматических и лексических упражнений в русле когнитивно-дискурсивного подхода. Особое внимание уделено описанию занятий по межкультурному взаимодействию (интеракции) и сопоставительной грамматике. Благодаря профессиональной контекстуализации содержания и средств обучения, приданию межкультурной направленности коммуникативным упражнениям и постоянному обращению к сопоставительному анализу дискурса, обучение в тандеме дает мощный импульс осознанию налагаемой профессией ответственности за речевое поведение, доказывает его эффективность в изучении иностранного языка, в переосмыслении базовых концептов в родной культуре, в построении объективной системы базовых концептов иноязычной культуры.

Ключевые слова: тандем; обучение в тандеме; языковая подготовка лингвистов; профессионализация языковой подготовки; обучение межкультурному взаимодействию; сопоставительная грамматика.

Введение

Мы живем в открытом другим культурам обществе, где межкультурное сотрудничество завоевало статус необходимого и незаменимого. Иноязычное образование, обеспечивающее подготовку к различным формам сотрудничества, также претерпевает изменения.

Как верно отмечено С.К. Гураль, происходит переход к модели обучения «иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвиваю-

щейся системе, в основе которой лежит иная модель языка, которая осознается как целостная система: “язык – среда – личность” в контексте эволюционного синергетического подхода» [1. С. 114; 2]. В современном международном профессиональном и поликультурном пространстве новая межкультурная парадигма требует обращения не только к аутентичному текстовому материалу, но и к аутентичной ситуации межкультурного взаимодействия, выдвигая в качестве стратегической цели иноязычного образования «не просто овладение коммуникативными умениями речевой деятельности на иностранном языке, а развитие готовности и способности взаимодействовать с представителями международного сообщества» [3. С. 7].

Ставшее уже традиционным проблемное обучение пополняется новыми интерактивными игровыми и проектными формами, стимулирующими межкультурное сотрудничество на этапе овладения языком. Активно разрабатывается когнитивно-дискурсивный подход, концентрирующий внимание на дискурсе как важнейшем компоненте процесса коммуникации и нацеленный на активизацию когнитивных процессов восприятия, переработки и смыслоизвлечения [Там же]. Последователи данного подхода подчеркивают необходимость создания образовательной среды нового типа, отражающей как социокультурные особенности, так и профессиональный контекст, и поведенческие характеристики коммуникантов, представляющих разные лингвосоциумы. Как отмечают О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова, А.В. Соболева [4] «такую среду следует моделировать, соблюдая определенные условия, которые могут быть реализованы с учетом интеграционных тенденций развития информационного общества, а также современных данных когнитивной науки о когнитивном потенциале личности, находящейся в условиях иноязычного образовательного процесса и лингвосоциокультурной среды. Ситуация кросс- или межкультурной коммуникации возникает в естественной ситуации общения, когда коммуниканты принадлежат к разным лингвосоциумам, или моделируется в специально создаваемых условиях “пересечения культур”. Эти особые условия создаются при соотнесении, сравнении и сопоставлении различных факторов референтной (изучаемой) ситуации общения с нормами и установками, принятыми в родной лингвокультуре» [Там же. С. 211].

В современной образовательной ситуации акцент делается на инновационных технологиях, которые «позволяют реализовать различные доступные на данный момент новшества в образовательном процессе» [5. С. 182]. Установлено, что главными отличительными особенностями инновационных технологий являются их личностно ориентированная направленность, интерактивность и осознанность учебно-познавательной деятельности. М.А. Викулина и О.А. Обдалова подчеркивают значимость педагогических (образовательных) технологий в учебном процессе

благодаря их возможности проектировать организационные и методические условия, способствуя его целенаправленности, управляемости и эффективности [5. С. 172]. Многими учеными современные образовательные технологии рассматриваются как «средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма, а именно парадигма, направленная на самоактуализацию и самореализацию личности» [6. С. 64]. Применение образовательных технологий способствует реализации личностно ориентированного подхода в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Большую актуальность обретают когнитивно-дискурсивные технологии обучения при подготовке выпускников лингвистических профилей, поскольку обеспечение межкультурного взаимодействия является основной целью их будущей профессиональной деятельности. В свете современной образовательной парадигмы языковая подготовка будущих лингвистов должна обеспечивать совершенствование иноязычной межкультурной компетенции, овладение опытом взаимодействия в ситуациях межкультурного общения, форсированное развитие рецептивных умений, выработку когнитивных, речеповеденческих и медиативных стратегий, способствующих межкультурному взаимодействию. В связи с этим обращение к технологиям тандемного обучения становится особенно востребованным.

В данной статье рассматриваются возможности применения тандемной формы обучения на примере языковой подготовки будущих лингвистов-переводчиков. Разработанная нами методика управляемого тандемного обучения в смешанной группе русскоязычных и иноязычных студентов способствует решению актуальной проблемы создания реального межкультурного профессионального контекста, раскрывающего личностный потенциал каждого обучающегося в процессе межкультурного взаимодействия.

Методико-исторический контекст зарождения и развития тандемной формы обучения

По определению П.В. Сыроева и О.О. Амерхановой, «тандем-метод – это способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (ученик – ученик), обучающийся и преподаватель (обучающийся – преподаватель) и преподаватели (преподаватель – преподаватель)» [7. С. 159]. Первые упоминания об этой форме обучения появляются в методической науке во второй половине прошлого столетия, что объясняется кардинальным переосмыслением общеевропейской системы языкового образования, приведшего к появлению новых методов, форм, принципов обучения.

50–60-е гг. XX в. характеризуются бурным развитием гуманитарных направлений науки, исследующих проблемы становления языковой личности и развития ее речевой, познавательной и социокультурной деятельности, а именно психологии, социолингвистики, психолингвистики и когнитивной психологии, культурологии, (Н. Хомский, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.). Данный процесс привел к возникновению коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков, направленного на обучение языку как средству общения. Этот подход быстро покорило методическое сообщество и начал уверенно вытеснять традиционный грамматико-переводной метод, нацеленный в первую очередь на овладение языком как системой и не рассматривающий его как инструмент общения и овладения иноязычной культурой.

В своем исследовании, посвященном анализу деятельностного и культурологического подходов в изучении иностранных языков и культур, Кр. Пюрен приходит к выводу, что методики, разработанные в начале 1960-х гг., внесли неопределимый вклад в развитие лингводидактики, так как были нацелены на удовлетворение социального запроса и дополняли существующий подход своими достижениями [8].

По мнению D. Abgu, коммуникативный подход произвел «настоящую революцию» [9]. Революционность подхода отразилась в его достижениях. Именно с этого времени в методике преподавания ИЯ стали разграничивать виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), изучать их и целенаправленно обучать каждому виду. В это же время начинаются исследования структуры коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход привел к изменению задач обучения иностранному языку, выдвигая на первый план овладение операциональными знаниями и умениями и обогащение коммуникативного опыта обучающихся. Субъект обучения больше не рассматривается только как будущий читатель, способный проанализировать и объяснить художественный текст. Отныне это полноценный собеседник с высокоразвитыми речевыми и коммуникативными компетенциями. Одновременно меняются и принципы отбора текстового материала: классическая литература уступает место современной; учебные тексты, составленные специально в обучающих целях, заменяются аутентичными материалами; расширяется текстовый формат – используются не только текстовые, но и аудиовизуальные и графические документы.

Помимо методических достижений, данный подход изменил отношение к культуре и языкам. Создание «*Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et enseignement des langues* (“Общеввропейских компетенций владения иностранным языком”))» [10] ознаменовало признание уникальности языков и культур. Если целью традиционного подхода выступал поиск в иноязычной литературе *общих ценностей*,

присущих всему человечеству, то коммуникативный подход нацеливает обучающихся на выявление *особенностей изучаемого языка и культуры*. Обращение к актуальным аутентичным материалам дало возможность обучать восприятию культуры страны изучаемого языка как живой системы, отличающейся от культур других стран.

Совершенно естественным в данном контексте стало обращение к новым формам организации обучения, позволяющим учитывать передовые достижения лингводидактики, одной из которых и стал тандем, получивший свое первое практическое воплощение в 1971 г. в рамках реализации программы немецко-французских языковых курсов, организованных по инициативе немецко-французского молодежного союза (ЭРМ) [11]. Некоторое время тандем практиковался в основном в режиме совместных языковых курсов, организуемых во время каникул. Занятия строились в русле коммуникативного подхода, т.е. были нацелены на овладение умением общаться, хотя в самом начале и отмечалось наличие языковых заданий – наследие грамматико-переводного метода. Что касается изучаемой тематики, то основное внимание организаторов было направлено на культурные аспекты, что также вписывалось в логику коммуникативного подхода. Постепенно с открытием границ, развитием мобильности, тандем перешел на автономную регуляцию, стал формой внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся.

Тандем долго оставался без внимания ученых-методистов. Возможно, это объясняется тем, что он реализуется автономно, наблюдение, изучение и контроль над деятельностью его участников возможны лишь опосредованно (через анкетирование, опрос его участников), а следовательно, их результаты могут быть необъективны. Основная часть работ, существующих на сегодняшний день, посвящена организационному аспекту и проблемам подбора материала, а не подробному научному осмыслению и изучению научно-методического потенциала этой формы обучения, которая может быть эффективной при условии ее адаптации к будущей профессиональной деятельности. По нашему мнению, преждевременный вывод тандемного обучения на неконтролируемый автономный уровень, практикуемый в большинстве случаев, лишает его большей доли обучающего потенциала. В связи с этим мы обратились к разработке методики тандемного обучения, учитывающей не столько характеристики тандема как особой формы обучения, сколько его потенциал для лингвистического образования.

Методология тандемного обучения в контексте переводческой профессии

Одним из важных достижений современной лингводидактики является признание необходимости конкретизации условий и контекста, в

которых и для которых изучается иностранный язык. Признание конститутивной роли языков в развитии профессиональных и интеллектуальных качеств человека и воплощение этой идеи стали одной из первостепенных задач современной лингвообразовательной парадигмы. Концепция Л.С. Выготского и психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева легли в основу контекстного подхода, разработанного А.А. Вербицким и заключающегося в профессионализации высшего образования вообще и лингвистического в частности [12].

Идея профессиональной контекстуализации обучения / изучения иностранных языков, представления языка как инструмента профессиональной деятельности была поддержана и развита преподавателями Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (НГЛУ). Наш опыт показывает, что контекстный подход позволяет оптимизировать процесс овладения иностранным языком, дает обучающимся возможность понять специфику профессионального мышления и общения, использовать личностный потенциал в профессиональных целях. Профессионально контекстуализованная образовательная среда ориентирует студентов – будущих переводчиков не только на построение и развитие профессионально значимых компетенций, но и на психологическую готовность к овладению профессиональной переводческой деятельностью.

Являясь социальным процессом, призванным обеспечивать взаимодействие представителей двух культур, не говорящих на одном языке, перевод представляет собой сложный и полифункциональный вид речевой деятельности. С психолингвистической точки зрения данная речевая деятельность возможна при условии владения базовыми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) на обоих языках и проявляется в умении переформулировать смысл на внутриязыковом, межсемиотическом и межъязыковом уровнях (Р. Якобсон). В связи с этим для осуществления переводческой деятельности необходимы высокий уровень владения языком, широкие экстралингвистические знания (когнитивный багаж) и умение их использовать, владение специфическими компетенциями познавательного, психологического, социального и культурного плана, позволяющими обеспечивать межкультурное посредничество и межъязыковой переход, обусловленные пониманием смысла текста и реализуемые в процессе формулирования и переформулирования мысли и поиска межъязыковых и межкультурных соответствий. Кроме того, есть специфические требования, зависящие от вида перевода. Так, письменный переводчик должен иметь хорошие редакторские умения, не бояться принимать самостоятельные решения, уметь критически оценивать свою работу, а также владеть различными компьютерными программами и приложениями. Для устного переводчика важны такие качества, как быстрота реакции, стрессоустойчивость, четкое произношение и хорошая дикция.

Все перечисленные характеристики переводческой деятельности и требования к лингвисту-переводчику делают очевидным тот факт, что язык для переводчика выступает профессиональным *инструментом* и, следовательно, его изучение должно быть профессионально направленным. Изучение системы языка, развитие всех видов речевой деятельности – все должно быть подчинено последующей профессиональной деятельности и находиться в прямой зависимости от ее особенностей. Профессионализация языковой подготовки переводчиков должна начинаться с самых первых шагов овладения языком и может проявляться в отборе материала и его предъявлении, построении системы упражнений, организации работы и т.п. [13].

Использование тандема при обучении языку в рамках лингвистической подготовки переводчиков способствует созданию межкультурного контекста изучения языка в процессе взаимодействия с представителем другой культуры. При грамотном его применении он способствует приданию профессионального характера присвоению языка партнера, и, что немаловажно, переосмыслению своего родного языка.

Обучение в тандеме позволяет реализовать элементы коммуникативного подхода, в рамках которого он был создан, в сочетании с элементами целого ряда современных подходов: активного, когнитивно-дискурсивного, контекстно-компетентностного и межкультурного. Таким образом, соблюдается принцип эклектического сочетания подходов, свойственный современным методикам преподавания иностранных языков, подробно описанный Кр. Пюреном, который подчеркивал, что их деятельность основа не только позволяет, но и требует такого комбинирования в зависимости от цели и целевой аудитории обучения [8].

Сочетание элементов взаимодополняющих и взаимовлияющих подходов выводит на первый план работу со смыслами и позволяет выявить социальные практики, значимые для организации речевой деятельности. Дополняя друг друга, они способствуют осознанию культур как живых организмов, отличающихся друг от друга, и позволяют сформировать ценностное отношение к обучению как к социальному процессу, основывающемуся на социальном взаимодействии, а благодаря тандемной форме реализации эти возможности получают эффект синергии. Обучение в тандеме стимулирует межкультурное сотрудничество, в ходе которого обучающиеся, принадлежащие к разным языковым культурам, не только вместе изучают язык друг друга, но и имеют возможность практиковать его, что наделяет язык коммуникативными и интеракционными функциями уже в процессе обучения.

Язык, выступающий инструментом межкультурного общения при коммуникативном подходе, в тандеме становится средством формирования и развития профессиональной языковой личности обучающегося, средством сотрудничества и совместной деятельности с пред-

ставителями других культур, инструментом познания других, а в нашем случае – еще и инструментом переводческой деятельности.

В тандемном обучении культура получает статус отдельного объекта изучения. Кроме того, освоение ИЯ в межкультурном тандеме позволяет обучающемуся осмыслить свою родную культуру, которая открывается ему через призму изучаемого языка и культуры. Обучающийся нацелен на сопоставление культур, родной и иноязычной, и приучается выявлять их сходства и различия, осмысляя причину непонимания между представителями разных культур и овладевая стратегиями его преодоления.

Опыт тандемного обучения на переводческом факультете НГЛУ

Наш факультет имеет многолетний опыт работы с иностранными студентами. Ежегодно мы принимаем до 10 иностранных студентов, приезжающих к нам в рамках программы академической мобильности. Студенты из разных стран имеют право посещать занятия по русскому языку, по страноведению России и русской литературе, по переводу и др. Студентам из франкофонных стран Европы (Франции, Бельгии, Швейцарии и др.) мы рекомендуем посещать занятия по иностранному языку, организуемые преподавателями кафедры теории и практики французского языка и перевода. Присутствие иностранных студентов дает нам возможность внедрять тандемное обучение межкультурному речевому взаимодействию и сопоставительной грамматике в процесс обучения.

Работая в тандеме, его участники получают возможность примерить на себя множество ролей – преподавателя, обучающегося, комментатора, исследователя, собеседника, фасилитатора, автора и редактора текста. Использование тандемного обучения не как формы самостоятельной работы, а на занятиях по иностранному языку с парой французский – русский языки благодаря присутствию носителей обоих языков становится дополнительным средством создания профессионального контекста их языкового образования. Во время занятий студенты не столько знакомятся с культурой другой страны, сколько учатся знакомить со своей культурой, т.е. овладевают одним из ключевых для переводчика умением, профессия которого предусматривает работу на стыке двух культур. Тот факт, что занятие проходит в реальном времени и, следовательно, без возможности долго подумать, посмотреть в словаре и т.д., вынуждает его участников мобилизовать все свои ресурсы (знания, умения, навыки, способности, профессиональные и личностные качества, ценностные установки) для решения коммуникативных задач. Это позволяет нам повысить образовательный потенциал тандема и использовать его преимущества – взаимопомощь, быстроту реакции, обмен опытом, спонтанность.

Этот вид тандемного обучения способствует активному использованию стратегий эффективного взаимодействия, приближенных к естественным условиям, созданных преподавателем. Студенты учатся обращаться за помощью, вводить новую идею, просить переформулировать мысль, применять метакоммуникативные стратегии (убедиться в том, что были правильно поняты, вступать в беседу, контролировать внимание и понимание собеседников, подтверждать свой интерес и т.д.). Наш опыт показывает, что лучших результатов обучающиеся достигают при длительности обучения более одного семестра. Безусловно, самые высокие результаты показали студенты, которые смогли посещать эти занятия в течение года.

Роль преподавателя при тандемном обучении

Необходимо подчеркнуть, что мы реализуем специфичную форму тандемного обучения – тандем на занятиях в присутствии преподавателя, так как считаем, что прежде чем студенты смогут работать в традиционном для тандема автономном режиме, их необходимо обучать этому способу овладения иностранным языком в профессиональном аспекте. Поэтому роль преподавателя в организации обучения в тандеме, по нашему мнению, сложно переоценить. Преподаватель создает условия, позволяющие подготовить студентов к эффективной деятельности в условиях межкультурного сотрудничества. Его задачи отличаются от традиционных, он выступает в роли посредника, провокатора, организатора, коммуниканта, аниматора. Он следит за ходом учебного процесса отбирает темы для обсуждения, в зависимости от уровня владения языком и когнитивного багажа обучающихся, обеспечивает равномерное использование обоих языков, с тем, чтобы занятия были полезны для представителей обеих языковых культур и т.д.). Преподаватель помогает студентам в выявлении языковой асимметрии между языками, особенностей речевого поведения в обеих культурах. Преподаватель может в любой момент остановить обсуждение, чтобы обратить внимание на детали, которые рискуют быть незамеченными, и попросить объяснить или переформулировать понятие или идею, которые в силу языковых или культурологических различий могут быть не поняты или поняты иначе. Он оценивает вклад каждого участника в обсуждение проблемы и может подкорректировать его в случае необходимости. Постепенно преподаватель минимизирует свое участие на занятии, давая все больше самостоятельности студентам, однако его полное устранение произойдет только после того, как он убедится, что обучающиеся полностью усвоили особенности работы в тандеме. Другой отличительной чертой нашей методики является то, что студенты не работают в постоянных парах. Иностранные студенты приглашают-

ся на занятия, проводимые по текущему учебному плану ОПОП. Обычно наши группы состоят из 2–3 иностранных стажеров и 10–12 российских студентов. Подобные группы могут быть очень эффективными, если преподаватель выбирает соответствующие задания. Отметим также, что мы стараемся избегать одновременного присутствия на занятиях представителей разных франкофонных стран, особенно на начальном этапе, так как культурологические несовпадения могут усложнить сопоставление с русским языком и культурой и направить обсуждение в другое русло.

Готовясь к занятиям в тандеме, преподаватель выясняет, владеют ли опытом иноязычного общения его будущие участники. С опытом своих студентов он чаще всего знаком, поэтому ему необходимо познакомиться с иностранными стажерами до первого занятия, чтобы выяснить их уровень владения русским языком и наличие опыта межкультурного взаимодействия. Он задает вопросы, позволяющие ему узнать, сколько лет иностранные студенты изучают русский язык, были ли они раньше в России, какие страны они уже посетили. Эта информация будет использоваться во время первого занятия. Преподаватель просит студентов прийти на занятие немного раньше, чтобы дать им возможность присмотреться друг к другу, познакомиться. Наблюдая за их поведением, преподаватель выбирает тактику работы. При организации работы в тандеме необходимо учитывать имеющийся у студентов опыт иноязычного речевого взаимодействия, в зависимости от которого обучающихся можно разделить на несколько типов:

1. Русскоязычный обучающийся, который не имеет опыта общения с иностранцами. В первое время он будет испытывать тревогу, вызванную появлением иностранца в своем привычном окружении. Он будет анализировать внешний вид нового участника, его поведение, будет сравнивать свои впечатления с тем образом, который он уже для себя составил в процессе изучения языка и культуры. Этот тип обучающегося становится все более редким.

2. Русскоязычный обучающийся, имеющий опыт общения с иностранцами, но не на французском языке. Он будет чувствовать себя более уверенным, по сравнению с предыдущим типом обучающихся, ведь у него уже сформировано критическое отношение к своим ценностным установкам и образам иностранцев, и он может их корректировать.

Этим двум категориям обучающихся предстоит сделать большой шаг в изучении французского языка – начать его использовать в общении с франкоязычными собеседниками, и преподаватель должен помочь им сделать этот шаг.

3. Русскоязычный обучающийся, который имеет опыт использования французского языка в общении с иностранцами. Эта категория обучающихся обладает самой большой готовностью к вступлению в

интеракцию, поэтому преподаватель должен следить, чтобы они не лишали остальных студентов возможности общаться.

4. Франкоязычный обучающийся, имеющий ограниченный опыт общения на русском языке. Достаточно часто этот опыт связан с приездом в Россию. Он также нуждается в помощи преподавателя в первое время.

5. Франкоязычный обучающийся, имеющий достаточный опыт общения на русском языке, не боится первым вступить в интеракцию, предоставляя своим соотечественникам возможность оглядеться и привыкнуть к новым условиям работы.

Преподаватель должен принимать во внимание особенности этих типов обучающихся и в зависимости от них создавать условия для наиболее естественной и в то же время эффективной работы группы. Первые занятия в тандеме чаще всего проходят в достаточно напряженной обстановке. Участники испытывают волнение, вызванное необходимостью общаться с иностранцами, и могут отказаться вступать в разговор. С помощью обучения в тандеме преподаватель старается привлечь студентов к решению лично значимых, реальных коммуникативных задач, требующих спонтанного решения. Однако ему приходится сталкиваться с ситуацией, когда этот способ общения вызывает у его участников настоящий стресс, даже если общение идет на родном языке. Поэтому одной из побочных задач преподавателя при тандемном обучении становятся обучение будущих переводчиков стратегиям преодоления стресса, способам его профилактики, развитие стрессоустойчивости.

Задача преподавателя заключается также в создании ситуаций, в которых студенты сами почувствуют необходимость разговаривать на иностранном языке. Безусловно, это требует определенной подготовки. В самом начале занятия преподаватель объявляет, что, начиная с этого момента, некоторые занятия по языку будут строиться в формате диалога культур. Он объясняет принципы работы в тандеме, отмечая попутно преимущества данного метода для профессиональной подготовки будущих переводчиков. Эта вводная часть необходима для всех участников, чтобы они освоили новые для них правила обучения.

Преподаватель предусматривает несколько заданий, позволяющих участникам познакомиться друг с другом. Так, он может попросить русскоязычных студентов представить друг друга на французском языке. Это задание позволяет также развивать способность передавать персонализированную информацию. Информация, которую студенты определяют как важную для первого знакомства, свидетельствует о тех отношениях, которые царят в группе, о качествах, которые представляют ценность для ее членов. Преподавателю необходимо проследить, чтобы студенты оценивали и профессиональные качества членов группы. На следующем этапе франкоговорящие стажеры представляют друг

друга на русском языке. Обычно они затрагивают те же пункты, о которых говорили их новые товарищи, встраиваясь, таким образом, в структуру новой академической группы.

Если все франкоязычные стажеры имеют достаточный опыт межкультурного общения и не нуждаются в поддержке своих соотечественников, то можно предложить другое задание. Можно сформировать несколько подгрупп, в каждой из которых будет по одному иностранному студенту, и дать всем несколько минут, чтобы познакомиться. Затем все участники подгрупп должны представить своих новых знакомых. Языки представления чередуются. Особенно приветствуются дружеские поправки и взаимопомощь в исправлении ошибок.

Таким образом, с самого первого занятия в тандеме обучающиеся выступают в роли посредников и используют иностранный язык в качестве инструмента взаимодействия. Для большинства из них это станет премьерой в будущей профессии. Хорошим результатом первого занятия станет тот факт, что обучающиеся продолжат общение после его окончания. Это будет свидетельствовать о том, что преподаватель сумел создать условия для формирования тандемной группы, а студенты в свою очередь смогли ими правильно воспользоваться.

Организация занятий и специфика упражнений в тандемном обучении

В нашей методике тандемного обучения мы опираемся на следующие основополагающие принципы:

- реализация обучения в контексте будущей профессии;
- опора на базовые концепты и ценности обоих языков и культур;
- ориентирование на грамматические концепты, сопоставительную грамматику;
- построение общего лингвокультурного и тематического тезаурусов;
- сопоставительный анализ культурных и профессиональных концептов;
- опора на личностный профессионально значимый опыт межкультурного взаимодействия обучающихся.

В связи с этим наиболее продуктивными для тандемного сотрудничества являются, по нашему убеждению, занятия по сопоставительной грамматике и межкультурному взаимодействию (интеракции). Эти типы занятий в равной степени важны для всех участников тандема, как франкоязычных, так и русскоязычных.

Интеракция (межкультурное взаимодействие) и проблемные задания

Присутствие носителя языка кардинально меняет занятие, однако преподаватель должен уметь построить его так, чтобы пользу от новых условий работы могли получить все его участники. Работа в режиме тандема становится наиболее благоприятной для формирования межкультурной интеракционной компетенции. Опираясь на идею о том, что истинная межкультурная интеракция возможна лишь в реальной ситуации общения между представителями разных культур, мы строим занятия вокруг ситуаций, участниками которых являются носители разных языков, а не одного. Этот тип занятий направлен на формирование интеракционной компетенции обучающихся. Занятие строится на базе опорного документа – текста, видеосюжета, идеи, сформулированной преподавателем, или выступления одного из студентов.

Необходимо отметить, что одним из критериев создаваемых используемых упражнений является их профессиональная значимость для будущей переводческой деятельности. Иногда эта направленность выражена эксплицитно (*Ваша задача – обеспечить общение между вашим иностранным другом, не говорящим по-русски, и врачом российской клиники*), но в некоторых случаях профессиональная направленность не так заметна (*Познакомьте вашего друга с особенностями российской системы медицинского обслуживания / на французском языке*). Поэтому каждый раз перед выполнением того или иного упражнения преподаватель должен убедиться, что обучающиеся понимают цель этого упражнения, его профессиональную ценность.

Рассмотрим пример задания к ролевой игре в условиях тандемного обучения: *Вы приглашаете своего иностранного друга поужинать с вами и вашей мамой в русском / французском ресторане. Ваша мама очень увлекается французской / русской кухней, но не знает французского / русского языка, поэтому вам придется обеспечивать общение во время ужина. Вы понимаете, что на вас лежит большая ответственность, и решаете немного подготовиться. Для этого вам необходимо ответить на следующие вопросы:*

- 1. О каких социокультурных особенностях вы должны помнить?*
- 2. Какие этикетные формулы вам потребуются во время ужина в ресторане? (поздороваться, познакомить спутников, помочь в выборе меню...)*
- 3. Какие кулинарные термины вам понадобятся?*

Группа делится на монокультурные подгруппы (русскоязычную и франкоязычную), которые в течение нескольких минут ищут ответы на поставленные вопросы. По окончании выделенного времени, каждая подгруппа представляет свои ответы на родном языке. Остальные мо-

гут делать уточнения, задавать вопросы на том языке, на котором представлялись ответы.

Использование родного языка на этом этапе оправдано и объясняется особенностями процесса познания. Присвоение новых знаний будет более эффективным, если оно основывается на уже имеющихся знаниях. Таким образом, данное задание призвано активизировать имеющиеся знания, мобилизовать их в родной культуре и систематизировать. Кроме того, использование родного языка не ограничивает обучающихся при поиске ответа на вопросы, ведь нет риска того, что какая-то идея будет отброшена лишь из-за того, что они не смогут ее сформулировать на иностранном языке. Что же касается иноязычной лексики, она будет проработана во время совместного анализа ответов иностранных студентов, когда будет необходимо уточнить что-то, попросить объяснить и в процессе самой ролевой игры.

Этап презентации очень важен и требует вовлеченности всех участников. Студенты, представляющие свои ответы, понимают, что в этот момент они не просто знакомят со своими ответами, но и выполняют обучающую задачу – помогают друг другу не только использовать иностранный язык как средство межкультурного посредничества, но и осознать, как эту роль может исполнять родной язык. Эта задача является основополагающей для тандемного обучения. Именно в такие моменты выясняется, что объяснить что-то для представителя иноязычной культуры даже на родном языке достаточно сложно. Стратегии объяснения, переформулирования, «внутриязыкового перевода» получают на занятиях по языку новое практическое осмысление, а студенты выходят на новый виток профессионального освоения языков, т.е. овладевая профессионально значимыми компетенциями, студенты испытывают естественную внутреннюю потребность в работе над языком, как иностранным, так и родным [14. С. 135]. Все участники тандемного обучения признаются, что благодаря заданиям такого типа они перестраивают образ своего родного языка и начинают относиться к нему не только как к инструменту общения, но и как к инструменту профессиональной деятельности. Эта идея прививается обучающимся с самого начала их обучения, но ее осознание приходит лишь приобретении подобного опыта. Кроме того, на этапе сопоставительного анализа ответов под руководством преподавателя студенты учатся обнаруживать языковые и социокультурные соответствия и то, что их отличает на уровне языковых, поведенческих и культурных особенностей, и стараются найти средства, которые помогут сблизить представителей их культур, обеспечивая при этом максимальное уважение к выявленным особенностям.

Последний этап выполнения задания предусматривает проведение ролевой игры, во время которой ее участники стараются учесть все

сделанные на предыдущих этапах замечания и поправки. Ролевая игра заканчивается обязательным анализом (на французском языке) речевого поведения ее участников.

Таким образом, погружаясь с самого начала в бикультурную среду студенты, учатся анализировать свой язык и культуру, язык и культуру иноязычного партнера, вырабатывают профессиональное отношение к своему речевому поведению. Периодически во внеурочное время мы организуем дискуссионные клубы, на которые приглашаем студентов, не говорящих на одном из языков группы тандема, и они вместе обсуждают проблемные вопросы. В этом случае часть группы является не только участником беседы, но также экспертом и посредником, помогающим преодолеть языковой и культурный барьер.

Сопоставительная грамматика как тандемная форма обучения грамматике

Работая над грамматической стороной речи, мы пытаемся отойти от традиционной схемы, в которой «в начале – правило, а потом его применение». Вряд ли положительной стороной подобного подхода является сосредоточенность на соблюдении правила, поскольку даже при понимании правил употребления грамматических форм и знании всех исключений из правил не обеспечивает осознанного употребления новых форм непосредственно в речи, поскольку не учитываются контекст и конкретная коммуникативная ситуация. Включение изучаемого грамматического явления в псевдокоммуникативную деятельность также не очень эффективно. Тандемная же форма обучения способствует встраиванию грамматического явления в реальное общение, концентрируя внимание на смысловой составляющей речевой деятельности. На занятиях по грамматике мы используем методику, разработанную О.В. Спиридоновой в русле коммуникативно-когнитивного и функционально-парадигматического подходов, которая опирается на принцип сопоставления и принципы единства теоретической и практической деятельности и коммуникативной направленности [15].

Обучение сопоставительной грамматике выстраивается на базе аутентичных фраз и текстов на французском и русском языках и направлено на выявление и осмысление грамматических концептов (*обобщения, определенности, неопределенности, завершенности, залога, модальности и т.п.*) в конкретной коммуникативной ситуации. Предлагаемые упражнения призваны решить две задачи: формирование / корректировку у франкоговорящих и русскоговорящих студентов глобального представления о формах и функциях грамматического явления в обоих языках и формирование системы представлений о средствах выражения концептов в родном языке.

Напомним, что грамматический концепт представляет собой «знаниевый» компонент грамматического навыка и определяется как «абстрактное представление, идеальная модель, материально выраженная в понятии, термине и обладающая набором существенных и второстепенных признаков [16. С. 174].

Для усвоения грамматических концептов применяется проблемно-поисковая технология. Комплекс упражнений, направленных на овладение грамматическими концептами, используемых на занятиях и в домашних заданиях, включает три этапа:

- 1) идентификация грамматического концепта;
- 2) интериоризация грамматического концепта и средств его выражения;
- 3) тренировка (активизация новой грамматической структуры в речи).

Сначала студентам предлагается найти во французском тексте фразы, в которых выражен тот или иной грамматический концепт, и определить средства его выражения (структуры, словосочетания, отдельные слова, формы слов).

Например, при изучении концептов обобщения, определенности / неопределенности студенты выписывают из текста или прочитывают фразы, в которых говорится о классе предметов, подчеркивают существительные, обозначающие конкретных представителей класса, а также указывают существительные, обозначающие предметы, известные и *Говорящему и Слушающему и известные только говорящему*. Затем выполняют те же задания на материале русского текста. Ищут ответы на вопросы: Какое значение в данном тексте имеет слово «один / одна / одно» – значение числа или какое-то другое? Как в данном тексте выражается разная степень знакомства *говорящего* с предметом речи? Какие местоимения в подчеркнутых именных группах выражают большую степень известности Говорящему, а какие – меньшую? Определяют, в чем заключается разница значений слов «какой-то», «какой-нибудь». Могут ли эти слова употребляться, если речь идет о классе предметов, о представителе класса предметов?

На этапе интериоризации предлагается восстановить правильность перепутанных объяснений употребления французских артиклей. Они классифицируют грамматические средства французского языка и лексические единицы русского языка, выражающие обобщение (класс предметов), определенность, неопределенность и т.п. Затем студентам предлагаются упражнения на заполнение пропусков в текстах на французском языке и определение выраженного грамматического концепта. Сначала выслушиваем аргументацию русскоязычных студентов, а затем пояснения франкоязычных студентов.

После этого переходим к поиску грамматических соответствий в русском языке. В этом случае выслушиваем сначала франкоязычных

студентов, а потом поправки и объяснения русскоязычных студентов. Мы убеждены, что ошибки в процессе выполнения этих упражнений нужно приветствовать, так как они свидетельствуют о креативности и попытках обучаемых освоить грамматический концепт и средства его выражения в ситуации общения. Главное, что они провоцируют носителей языка осмыслить и объяснить корректное оформление содержания высказывания, а не носителей языка почувствовать и осознать, как воспринимается их высказывание в аутентичной среде [17].

Группа отмечает, что носителям языка бывает труднее объяснить, почему они выбирают ту или иную форму, и какие прагматические и формальные факторы влияют на употребление этой структуры для выражения выявленного грамматического концепта в родном языке, а бывает, что делают и ошибки. Становится очевидным, что не все носители языка в полной мере владеют грамматической нормой языка. Так развеивается миф о «совершенном владении родным языком». Преподаватель и обучающиеся обсуждают и объясняют функционирование данных концептов в речи, формулируют гипотезы, подтверждают или опровергают их. При этом вырабатываются приемы проверки правильности употребления изучаемого грамматического явления в сопоставлении с использованием средств выражения данного концепта в родном языке.

Основной вопрос при сопоставительном анализе касается оценки смыслового и эмоционального эффекта высказывания, подчеркивается смыслообразующая роль используемого грамматического средства в тексте. Функциональность и системность упражнений предоставляют обучающимся возможность выстроить в сознании системное представление о значениях и функциях грамматических явлений, что позволяет оптимизировать процесс формирования грамматических навыков [Там же]. На этапе тренировки используются вопросно-ответные коммуникативные упражнения на активизацию осваиваемых грамматических явлений в речи. Наличие упражнений на базе родного языка облегчает их семантизацию, позволяет осознать их смыслообразующую роль в иноязычной фразе, подобрать соответствия в родном языке, выявить разницу языкового сознания, отраженного в грамматической системе русского и французского языков.

Тандемная ситуация и сопоставительные упражнения способствуют осмыслению грамматического концепта в процессе активной когнитивной деятельности обучающихся. Обращение к сопоставительной грамматике развивает прагматическую и концептуальную чувствительность или чувство языка, как в процессе наблюдения языковых образцов носителей, так и при самостоятельном речетворчестве будущих лингвистов.

Заключение

Реализуя комплексный подход, сочетающий в себе элементы коммуникативно-когнитивного, контекстно-компетентностного и межкультурного подходов, обучение иностранному языку в тандеме помогает будущим лингвистам не только научиться обмениваться знаниями и опытом, «раскрывать внутренние законы иностранного языка, его смысловой мир», осмыслять соответствующие законы родного языка, овладевать иноязычным дискурсом и межкультурными коммуникативными стратегиями, но и формировать ответственное профессиональное отношение к их освоению. Построенная нами методика обучения в тандеме, преобразующая стихийное автономное учение в тщательно спланированный, методически выверенный и контролируемый образовательный процесс, вписывается в когнитивно-дискурсивную систему обучения и пополняет когнитивно-ориентированные образовательные технологии, разрабатываемые в Томском государственном университете под руководством профессора С.К. Гураль [2, 3, 6, 18, 19].

Литература

1. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 176 с.
2. *Gural S.* New Approach to Foreign Language Discourse Teaching as a Super-Complex, Self-Developing System *Procedia // Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 154. P. 3–8.
3. *Обдалова О.А.* Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений : дис. д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 426 с. URL: http://www.lunn.ru/sites/default/files/media/upr_NIR/dis_sov/02/obdalova/dissertaciya_obdalovoy_oa.pdf.
4. *Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.* Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 205–228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
5. *Викулина М.А., Обдалова О.А.* Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // *Язык и культура*. 2017. № 38. С. 171–189. DOI: 10.17223/19996195/38/12
6. *Гураль С.К., Нагель О.В., Темникова И.Г., Найман Е.А.* Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 62–71.
7. *Сысоев П.В., Амерханова О.О.* Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // *Язык и культура*. 2016. № 4 (36). С. 149–169. DOI: 10.17223/19996195/36/12
8. *Puren Ch.* Perspectives actionnelles et perspectives culturelles endidactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, par Christian Puren Article paru dans le n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept. 2002. P. 55–71. intitulé «L'interculturel» (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes).
9. *Abry D., Chalaron M.-L.* La grammaire des premiers temps (1) Texte. Grenoble : PUG, 1996. 260 p.

10. *Les langues* vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Strasbourg: CCC/Conseil de l'Europe, 1988. 222 p.
11. *Нанольских М.Р.* Из истории тандемного обучения // Наука и школа. 2012. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-tandemnogo-obucheniya>
12. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. 204 с.
13. *Porshneva E., Krasnova M.* Module propédeutique comme moyen d'optimisation de l'enseignement du FOS // Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français. De la diversité à la synergie. 2e congrès européen de la FIPF (8–10 septembre 2011). Prague, P. 137.
14. *Поршнева Е.Р., Абдулмянова И.Р.* Когнитивный компонент общепрофессиональных компетенций и его роль в оценивании уровня их сформированности // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 127–137.
15. *Спиридонова О.В.* Обучение студентов языкового вуза артиклю во французском языке: функционально-парадигматический подход : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 23 с.
16. *Vecchi de G., Carmona-Magnaldi N.* Faire construire des savoirs Texte.. Paris : Hachette Livre, 1996. 264 p.
17. *Поршнева Е.Р., Спиридонова О.В.* Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка (на материале зарубежных исследований) // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 73–77.
18. *Митчелл Л.А., Гураль С.К.* Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
19. *Гураль С.К.* Обучение дискурс-анализу в свете синергетического видения. Ялта, 2012. 195 с.

Сведения об авторах:

Поршнева Елена Рафаэлевна – профессор, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: eporshneva@gmail.com

Абдулмянова Индира Рафаиловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: i.r.abdulmyanova@gmail.com

Поступила в редакцию 5 марта 2018 г.

TANDEM TRAINING AS A MEANS OF PROFESSIONALIZING THE LANGUAGE TRAINING OF LINGUISTS

Porshneva E.R., Professor, D.Ed., Cand. Sc. (Philology), Professor, Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation), Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eporshneva@gmail.com

Abdulmianova I.R., Ph.D., Associate Professor, Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation) N.A. Dobrolyubov Linguistic University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: i.r.abdulmyanova@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/41/17

Abstract. The paper deals with the experience of practicing the methodology of tandem training in the teaching of a foreign language at the Sub-department of French Theory, Practice and Translation (Interpretation) of the Linguistics University of Nizhny Novgorod. Nowadays a new educational paradigm is currently emerging as a leading position in didactic of lan-

guages. It gives its preference to more natural, individualized and creative forms of learning. These forms are directly dependent on typical tasks and real situations of intercultural interaction. Being a special form of learning a foreign language Tandem has existed since the middle of the last century, but, in our opinion, its value for future linguists' professional language training is not fully understood. The authors of the paper acquaint with the methodological and historical prerequisites for the emergence of this form of training and prove the expediency of its application in the professional training of linguists using the example of future translators' language training. The paper describes the experience of using a specific form of tandem training (tandem in class in the presence of a teacher) in a mixed group of Russian-speaking and francophone students learning French and Russian. Its authors disclose the specifics of the organization of the lesson, its content and the modification of grammatical and lexical exercises in tandem training. The classes on intercultural interaction and comparative grammar are particularly examined. Due to the professional contextualization of the content and means of teaching, the imparting of an intercultural orientation to communicative exercises and the constant reference to comparative analysis, tandem training gives a powerful impulse to realizing the responsibility imposed on the speech behavior for the profession proves its effectiveness in learning a foreign language, in rethinking the basic concepts in the native culture, in building system of basic concepts of foreign culture.

Keywords: tandem; tandem training; linguistic training of linguists; professionalization of language training; training in intercultural interaction; comparative grammar.

References

1. Gural' S.K. (2009) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of synergistic vision]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
2. Gural' S. (2014) New Approach to Foreign Language Discourse Teaching as a Super-Complex, Self-Developing System. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 154. pp.3-8.
3. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inoyazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii studentov estestvennonauchnyh napravlenij [Cognitive-discursive system of teaching foreign-language intercultural communication to students of natural sciences]. *Pedagogics doc. diss. Nizhnij Novgorod*.
4. Obdalova O.A., Minakova L.YU., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak edinica kommunikativnogo i rechemyslitel'nogo processa v kommunikacii predstavitelej raznyh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communicative and verbal and cogitative process in the communication of representatives of different linguocultures] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 205–228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
5. Vikulina M.A., Obdalova O.A. (2017) Tekhnologii kak sposob realizacii celej inoyazychnogo obrazovaniya v vysshej shkole [Technologies as a way to realize the goals of foreign language education in higher school]. *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 38. pp. 171–189. DOI: 10.17223/19996195/38/12
6. Gural' S.K., Nagel' O.V., Temnikova I.G., Najman E.A. (2012) Obucheniye inoyazychnomu diskursu na osnove kognitivno-orientirovannykh obrazovatel'nykh tekhnologij [Teaching foreign-language discourse on the basis of cognitive-oriented educational technologies] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4 (20). pp. 62-71.
7. Sysoev P.V., Amerkhanova O.O. (2016) Obuchenie pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching written scientific discourse to PhD students on the basis of tandem-method] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4(36). pp. 149–169. DOI: 10.17223/19996195/36/12
8. Puren Ch. (2002) Perspectives actionnelles et perspectives culturelles endidactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, par Christian Puren Article paru dans le n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept. pp. 55-71.

9. Abry D. (1996) *La grammaire des premiers temps (1) Texte.* / D. Abry, M.-L. Chalaron. Grenoble: PUG.
10. *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence* (1988). Strasbourg: CCC/Conseil de l'Europe.
11. Napol'skih M.R. (2012) *Iz istorii tandemnogo obucheniya* [From the history of tandem-learning] // *Nauka i shkola.* 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-tandemnogo-obucheniya>
12. Verbickij A.A. (1991) *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podkhod* [Active teaching in higher school: context approach]. M.: Vysshaya shkola.
13. Porshneva E., Krasnova M. (2011) *Module propédeutique comme moyen d'optimisation de l'enseignement du FOS // Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français. De la diversité à la synergie.* 2e congrès européen de la FIPF. Prague.
14. Porshneva E.R., Abdulmyanova I.R. (2015) *Kognitivnyj komponent obshcheprofessional'nyh kompetencij i ego rol' v ocenivanii urovnya ih sformirovannosti* [The cognitive component of general professional competencies and its role in assessing the level of their formation] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture.* 4. pp. 127-137
15. Spiridonova O.V. (2009) *Obuchenie studentov yazykovogo vuza artiklyu vo francuzskom yazyke: funkcional'no-paradigmaticeskij podhod* [Teaching the article in the French language to students of linguistic university: a functional-paradigmatic approach]. Abstract of Pedagogics cand. diss. // FGOU VPO "Nizhegorodskij gos. lingv. un-t im. N.A. Dobrolyubova". N.Novgorod.
16. Vecchi de G. (1996) *Faire construire des savoirs Texte.* / G. de Vecchi, N. Carmona-Magnaldi. Paris : Hachette Livre.
17. Porshneva E.R., Spiridonova O.V. (2008) *Grammaticheskie koncepty i sposoby ikh postroeniya pri izuchenii inostrannogo yazyka (na materiale zarubezhnykh issledovanij)* [Grammatical concepts and methods of their construction when studying of a foreign language (on the basis of foreign research)] // *Inostrannye yazyki v shkole.* 6. pp. 73–77.
18. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2016) *Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnyh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podkhoda* [Grammar-discursive skills formation model in students of English (EFL) at higher school on the basis of the cognitive approach] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture.* 3(35). pp. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
19. Gural' S.K. (2012) *Obuchenie diskurs-analizu v svete sinergeticheskogo videniya* [Learning discourse analysis in the light of synergistic vision]. Yalta.

Received 5 March 2018