

УДК 802.037

**УНИВЕРСАЛЬНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ
В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (ПУТИ СТАНОВЛЕНИЯ)**

© 2013 г.

Е.С. Орлова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

orlova_es50@list.ru

Поступила в редакцию 12.06.2013

Существующие условия преподавания иностранных языков на естественно-научных направлениях подготовки студентов в исследовательском университете настоятельно требуют создания альтернативной дидактической системы. В статье рассматриваются предпосылки разработки теоретических основ и концептуального аппарата универсальной инвариантной системы иноязычного образования в свете возможности решения ряда педагогических задач.

Ключевые слова: отбор, предметное содержание, профессиональная направленность, предикация, бинарная единица, универсальный инвариантный подход.

Основным фактором, препятствующим успешному усвоению предмета «иностранный язык» в вузе, является объективное противоречие, обусловленное высокой трудоемкостью приобретения систематизированных компетенций и необходимостью быстрого достижения удовлетворительных результатов. Поэтому проблема наиболее целесообразного подхода к обучению и изучению иностранных языков остается актуальной. Современное состояние обучения данному предмету на всех уровнях подготовки студентов в исследовательском университете отличается большим разнообразием используемых стратегий, методов и приемов, большинство из которых связано со стереотипным представлением о профессиональной направленности как основополагающем организационном принципе языкового образования студентов лингвистических направлений. Типичным воплощением этого принципа является использование языкового материала, содержащего (тематически) относящегося к профилю подготовки студента. Подобная организация учебной деятельности настолько меняет акценты в изучении предмета, что фактически отводит языку некую инструментальную роль вербального отображения реалий, связанных с профессиональными знаниями и компетенциями студента. В многочисленных публикациях по данной проблеме часто проводится аналогия между рассматриваемым принципом организации и основами, свойственными так называемому обучению иностранному языку в

конкретных профессиональных целях – направлении, известном в международной практике как ESP (English for Special/Specific Purposes). В частности, в статье Т.Г. Клепиковой отмечается, что главной особенностью организации обучения ESP является требование тщательного отбора текстов по признакам: 1) аутентичности; 2) соответствия целям и задачам обучения по тематике и степени сложности; 3) уровня подготовки обучаемого [1, с. 52]. Отбор осуществляется в двух режимах: на основании узкой специализации и в более широком ракурсе (автор при этом использует слово «подход»). Первый способ рекомендуется применять для аудитории с высоким уровнем языковой и профессиональной компетенции, причем подчеркивается, что и преподаватель иностранного языка при этом должен также обладать высоким уровнем владения не только своим предметом, но и специальностью обучаемых. Вторым способом подходит в противоположном случае: при недостаточности профессиональных знаний, низком уровне языковой подготовки и отсутствии специального образования у преподавателя иностранного языка [1, с. 53]. По мнению автора, в этом случае логично использовать материалы, основанные на общенаучной лексике и затрагивающие общие проблемы [1, с. 53]. Нетрудно заметить, что ключевым понятием во всех упомянутых дидактических действиях является отбор учебных материалов по признаку их принадлежности к профессиональной области обучаемой аудитории.

Если первоначально идея профессиональной направленности была связана преимущественно с работой над письменной речью, особенно с чтением литературы по специальности, то с начала 90-х годов минувшего века для профессионалов всех профилей возникла необходимость устного общения на иностранном языке [2, с. 5]. «Устное профессиональное общение как цель обучения, – поясняет Е.И. Калмыкова, – предполагает предварительное выделение реальных профессиональных потребностей обучаемых». В научной сфере, по мнению автора, это могут быть следующие коммуникативные намерения: запрос интересующей информации, понимание сообщения, формулировка цели и предмета сообщения, уточнение предмета сообщения и т.п. [3, с. 46]. Очевидно, что и при обучении устной речи следование принципу профессиональной направленности вновь предполагает в конечном счете отбор учебного материала по тематическому признаку. Это главное (если не единственное) основоположение является весьма уязвимым прежде всего потому, что перед преподавателем – разработчиком учебного материала возникает «проблема истинного общения по заявленной научной проблематике» [4, с. 156]. Эта проблема заявляет о себе рядом вопросов:

- насколько адекватно отобранным является учебный материал с точки зрения истинности или ложности научного общения;
- не вытесняет ли содержательная составляющая собственно языковое начало;
- насколько моделируемые коммуникативные намерения будут соответствовать реальным речевым потребностям студентов и, если такое соответствие отсутствует, не сводится ли такое обучение в очередной раз к репродуктивной речевой деятельности (воспроизведению неких образцов), не имеющих личностного значения для студентов.

На эти и другие вопросы в системе профессионально направленного обучения иностранному языку не находится убедительных ответов по ряду причин. Одна из них состоит в том, что профессиональная направленность как традиционная и общепринятая форма организации языкового образования не предлагает никаких иных моделей и механизмов кроме построенных по принципу тематического отбора. Идея темы доминирует даже тогда, когда исследователи предпринимают попытки установить связи между информационным предметным содержанием и коммуникативно-деятельностными потребностями студентов и специалистов. Несмотря на то что преподаватели вузов длитель-

ное время руководствовались данным принципом, который, кстати, вновь присутствует во ФГОСах ВПО нового поколения, методология профессиональной направленности, понимаемая как положение об организации учебной деятельности [5; 6], остается неразработанной. Именно это обстоятельство является главным парадоксом практики преподавания языков в высшей школе. Несоответствие заключается в самой широкомасштабной практической реализации идеи профессиональной направленности, основанной на самой узкой и к тому же весьма неопределенной концептуальной основе – содержательном соответствии специальности студентов. Рассмотрим, каким образом возникает данный дисбаланс с позиций общеметодических рекомендаций, изложенных в одном из учебных пособий [6]. Некий заданный предметный массив формируется с учетом следующих компонентов содержания обучения:

- сфер профессионального общения и практического использования языка, в которых реализуются соответствующие типы речи, существующие в пределах конкретного лингвосоциума [6, с. 125];
- ситуаций общения, в контексте которых происходит окончательное формирование значения, смысла и значимости коммуникативного акта [6, с. 125];
- тем, составляющих предмет обсуждения/восприятия в соответствующих ситуациях [6, с. 128];
- текстов, представляющих собой связную последовательность высказываний, порождаемых или воспринимаемых в процессе речевой деятельности [6, с. 129].

Далее в рассматриваемой работе указывается, что языковые средства общения (слова, грамматические явления и др.) также входят в объем содержания обучения. Но «овладение ... языковым материалом не является самоцелью», то есть «недостаточно усвоения только плана выражения языковых явлений (формы слова)» [6, с. 132]. Необходимо еще и усвоение плана содержания – новой системы понятий, т.е. концептуальной картины мира, лежащей в их основе. Особое значение, по мнению Н.Д. Гальсковой, следует придавать понятиям, значение которых выражается по-разному в разных языках. Поэтому значительное внимание должно уделяться работе над безэквивалентной, фоновой и коннотативной лексикой. Общий вывод автора по вопросу о предметном содержании дисциплины следующий: так как выразительные средства любого языка чрезвычайно разнообразны, ни при каких целевых установках и ни

при каком количестве учебных часов овладеть «всем этим богатством» не представляется возможным. Поэтому необходим отбор содержания обучения как в предметном, так и в процессуальном плане, что позволит овладеть «лишь небольшой частью языковых и речевых средств изучаемого неродного языка» [6, с. 132–133].

Безусловно, отбор является одной из важнейших стадий формирования учебного предмета, представляя собой часть процесса преобразования и адаптации определенной научной области и соответствующей ей деятельности для целей образования. Столь же очевидно, что сама идея использования знания иностранного языка в собственных профессиональных интересах также вполне рациональна. Неясным остается то, каким образом осуществляется отбор при рассматриваемых целях обучения. Поэтому важно определить, что скрывается за этим привычным словом и какими условиями характеризуется данное понятие.

1. Отбор как таковой представляет собой процесс сортировки или выделения по некоторому признаку элементов из заданного набора однородных объектов [7, с. 53].

2. При этом «в случае отбора, – подчеркивает О.А. Кузенков, – всегда присутствует некоторый внешний критерий – формальный признак, определяющий, какие именно элементы будут отобраны в конечном итоге» [8, с. 5].

3. Автор также отмечает, что отбор имеет прямое отношение к процессу оптимизации поведения реальных систем; причем «с точки зрения реальной пользы наилучшим будет не элемент, который минимизирует некоторый формальный критерий, а элемент, ценность которого подтверждается ... практикой» [8, с. 6].

Отметим, что задачи оптимизации часто связаны с поиском некоторого минимального интегрированного представления множественных процессов, протекающих при участии определенных образующих начал. Дидактическая редукция (ограничение содержания) предмета «иностранного языка» представляет собой именно такую задачу. Рассмотрим, можно ли найти ее оптимальное решение, осуществляя отбор с позиций профессиональной направленности обучения языку в свете вышеприведенных определений и условий этого процесса [8].

Условие (1) предписывает «выделение по некоторому признаку элементов из заданного набора однородных объектов». Возникает вопрос о том, можно ли считать вышеупомянутые сферы общения, ситуации, темы и языковые средства однородными объектами содержания обучения. Если рассматривать первые три фак-

тора через их номинативное выражение языковыми средствами, то, очевидно, ответ будет утвердительным и отбор по признаку принадлежности к определенной профессиональной области можно признать правомочным. Однако условие соблюдения принципа однородности языковых средств с остальными компонентами неизбежно вызывает необходимость интегрированного «блочного» моделирования языкового содержания на уровне, соответствующем тем самым «номинативно обозначенным» объективным условиям научного общения. В целевой проекции обучения это и есть иноязычная компетенция – идеально выраженный конечный результат обучения, который, если обратиться к реальному положению дел, весьма редко становится иноязычной компетентностью – реально обретенным качеством индивида. Приоритет тематики создает жесткость и предопределенность средств выражения и лишает способности «обозначать одни и те же понятия словами в разных значениях при их закономерном сочетании» [9, с. 48]. Обучение, построенное на тематическом предпочтении, предопределяет преобладание репродуктивной речевой деятельности, которой, по замечанию А.И. Новикова, методология и вовсе не нужна [5, с. 6].

Условие (2) предполагает обязательное присутствие внешнего критерия отбора – «формального признака, определяющего, какие именно элементы будут отобраны в конечном итоге». Единственный внешний критерий – отнесенность к профессиональной области – устанавливается на основе субъективного мнения тех, кто проектирует предметное содержание дисциплины. Если «выразительные средства любого языка чрезвычайно разнообразны», то количество возможных ситуативных и тематических вариаций вообще не поддается исчислению, и принципы их классификации, представляя огромный интерес для исследователей, тем не менее не разработаны. Поэтому столь общий и неявный критерий по существу таковым не является.

Условие (3), на первый взгляд, представляется идеально выполнимым для оптимизации содержания обучения, так как отбираемые элементы являются конвенционально однородными объектами (см. условие 1), одновременно «минимизирующими формальный критерий» (условие 2). Однако ценность этих элементов, как уже отмечалось, далеко не всегда подтверждается практикой – реальными достижениями в освоении иностранного языка.

На основании вышесказанного можно сделать следующий вывод. Устойчивое следование

идее профессиональной направленности при организации содержательной составляющей обучения иностранным языкам объясняется естественным стремлением преподавателей каким-то образом привести в соответствие высокие требования к результату обучения и недостаточное количество отводимых на изучение предмета учебных часов. Отбор по признаку профессиональной принадлежности представляется простейшим способом решения этой сложнейшей задачи, действие которого по существу распространяется только на организацию предметного содержания дисциплины. Способ отбора предполагает, что языковые средства и выраженные с их помощью содержательные блоки речевой коммуникации рассматриваются как элементы аналогичной природы, что позволяет считать их однородными объектами некоторого множества. Собственно языковые средства приобретают интегрированно-блочную структуру, учебная проекция которой неизбежно содержит бреши, заполнить которые студенты, как правило, не могут, так как из сферы дидактического процесса исключаются многие языковые, педагогические и индивидуально-личностные аспекты обучения. Таким образом, формальная адекватность процедур отбора по признаку профессиональной ориентации приводит к диспропорциональному представлению содержания и деформации конфигурации предмета «иностранный язык», которая должна представлять собой педагогически преобразованную совокупность языковых знаний и речевых способностей в их предметном и процессуальном аспектах, активируемых с целью достижения иноязычной компетенции. Основная причина искажения логической структуры предмета заключается в том, что при таком способе проектирования предметного содержания собственно языку отводится сопряженная, а не доминирующая роль. Это затрудняет усвоение студентами существенных связей иноязычного дискурса, препятствует осознанию собственных задач в изучении языка, замедляет развитие новых способов мышления и, следовательно, способности к самокоррекции и самоуправлению познавательной деятельностью. Вследствие указанных негативных аспектов пороговый уровень иноязычной компетенции остается для многих обучаемых гипотетическим объектом.

В свете всего вышесказанного прежде всего возникает вопрос о принципиальной возможности обучить иностранному языку в вузе до высокого (самостоятельного) уровня иноязычной компетенции, предусмотренной действующими государственными стандартами.

Вопрос становится особенно интересным, если принять во внимание вышеприведенное замечание Н.Д. Гальсковой о том, что «ни при каких целевых установках и ни при каком количестве учебных часов» невозможно полностью овладеть языком». В лучшем случае, по мнению автора, можно усвоить лишь небольшую часть его выразительных средств, и поэтому необходимо произвести их отбор по «реальным профессиональным потребностям» обучаемых. Утверждение о невозможности знать все языковые средства, безусловно, справедливо. Но не может ли доступное немного быть достаточным? В этой связи представляют интерес замечания М. Полани о некоторых свойствах языкового средства и речевого мышления. «Знание слова, – пишет М. Полани, – формируется и проявляется в его многократном употреблении». Язык в своем главном функциональном проявлении должен подчиняться «закону бедности», согласно которому одни и те же слова употребляются достаточное количество раз. «Поэтому фиксированный, достаточно бедный словарь должен использоваться в рамках определенных и всегда имеющих одно и то же значение способов комбинирования» – заключает М. Полани [10, с. 116]. Автор считает, что само оперирование языковыми символами способно обеспечивать мыслительный процесс, и тем самым «язык может содействовать мысли в той мере, в какой его символы могут воспроизводиться, храниться, перемещаться и перестраиваться». Изобретая новый способ презентации языкового опыта, мы, таким образом, открываем и его новые аспекты [10, с. 120]. Для действительного преобразования всего комплекса обучения языку в условиях высшей школы требуется, разумеется, гораздо больше, чем просто изменение способа презентации учебного материала.

Альтернативная система предполагает унификацию предметного содержания, достигаемую на теоретическом обосновании и методологическом структурировании содержательных и процессуальных составляющих обучения, что позволяет объединить учебный процесс и реальную иноязычную коммуникацию в едином смысловом пространстве. Иначе говоря, требуется разработать систему, которая в обобщенном виде представляет собой «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных ... целям обучения» [11, с. 10]. В преподавании языка упомянутые предписания преобразуются в причудливое сплетение системно-лингвистических, дидактико-методических и целевых установок, каждая из которых способна охватить лишь часть пред-

полагаемой системы и не может вследствие этого служить единой концептуальной основой. Речь, таким образом, идет о создании полной вертикали теоретической и прикладной разработки, являющейся научно достоверной и совместимой со средой обучения. Теория обучения и ее дидактическое преобразование могут быть обоснованы, если то и другое будет сводимо «как одно начальное понятие, развитое, конкретизированное, развернутое» [12, с. 20]. Таким исходным основополагающим объектом в универсальной дидактической системе является предикация, что предполагает соответствующее определение парадигмы, подхода, теории, концепции и методологии дидактической системы. Предикация представляет собой функциональный элемент. А самое лучшее определение функционального элемента, замечает А.А. Леонтьев, дал Л.В. Щерба, который в своих ранних работах называл соответствующую единицу «фразой» [13, с. 87]. Фразы представляют собой «простейшие элементы связной речи, отвечающие единым и далее в момент речи неразлагающимся представлениям» [14, с. 29]. Позже Л.В. Щерба заменил понятие фразы на понятие синтагмы, характеризуемой как кратчайший отрезок речи. Термины «фраза», «синтагма» и «предикация» не являются синонимичными, но выражают сходные и соотносимые понятия. Это функциональные элементы речи, которые не только являются ее кратчайшими фрагментами, но также представляют собой формы порождения и минимальные единицы смысла. Фраза и синтагма связаны преимущественно с отношениями, возникающими между словами при их непосредственном сочетании друг с другом при последовательном расположении в потоке речи. Вследствие этого фразы и синтагмы имеют ограниченный диапазон смыслового влияния и являются преимущественно инструментами и терминами языкового описания дискурса. В отличие от них предикация есть прежде всего соединение независимых предметов мысли, выраженных самостоятельными словами, выбор которых определяется речевым намерением говорящего. Иными словами, предикация представляет собой универсальный элемент речевой деятельности, соединяющий внутреннюю и внешнюю форму речи, то есть мыслительные формы и их языковые воплощения. Поэтому предикация действует в бесконечном пространстве дискурса. В силу своей субъектной природы именно это понятие становится инструментом, иерархически объединяющим языковые знания с дидактической теорией и практикой обучения языку. Максимальная

функциональность предикации выражается также в ее способности формировать «узлы роста», обеспечивающие дальнейшее непрерывное возникновение новых смысловых связей. Весь процесс речевой коммуникации зиждется именно на замыкании связи мысленного образа некоей сущности и определенной информации о ней, которое повторяется бесчисленное число раз. Поэтому речь можно представить в виде бесконечных рядов предикаций, которые, в отличие от фраз или синтагм, имеют широкие функциональные границы и далеко не всегда объединяют лишь слова, непосредственно следующие друг за другом. Как речемыслительное действие предикация универсальна и инвариантна в любом языке и поэтому отображается в пространстве универсально-инвариантной парадигмы и определяет выдвигаемый нами универсально-инвариантный подход в лингводидактике. Предикация является единым предельным основанием «комплекса руководящих идей» [15, с. 37] соответствующей парадигмы, теории и концепции, а также определяет методологию как способ организации учебного процесса и стратегию обучения как технологию управления процессом формирования иноязычной компетенции.

Образование парадигмы, главенствующей в широкой области знания, возможно только на основе научных категорий, обладающих мощным интегрирующим потенциалом на высоком уровне обобщения. Определение парадигмы, наиболее релевантное задаче разработки универсальной инвариантной дидактической теории, предлагается Р. Бартом: «Парадигма – это по возможности минимальное множество объектов (единиц), откуда мы запрашиваем такой объект или единицу, которые хотим наделить актуальным смыслом» [12, с. 2]. Понимаемый таким образом термин «парадигма» может относиться к любому классу речемыслительных действий – парадигматических объектов, противопоставляемых друг другу и в то же время объединяемых на основе общего свойства, признака или ассоциации. Парадигматическими объектами универсальной инвариантной дидактической теории становятся три вида предикаций, формирующихся по типологическому, таксономическому и топологическому признакам. Определение области минимального множества речевых действий обозначает границы подхода к обучению, понятие о котором ввиду многозначности слова также нуждается в определении. Весьма удачной представляется дефиниция О.Ю. Ефремова: «Подход – это определенная позиция по отношению к какой-либо проблеме

или явлению», а также «совокупность способов и приемов осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа» [17, с. 96]. Новая дидактическая система формируется и развивается в рамках инвариантного (универсально-инвариантного) подхода, генеральной идеей которого является представление о соотношении и согласовании универсальных кодов речевого мышления, сформированных всем ходом приобретения предыдущего опыта речевой деятельности, и переносе этих стандартов на процесс формирования и развития иноязычной компетенции. Основой реализации данного подхода является теория генерации единой обучающей среды, которая должна обеспечивать средства для стандартного и системного описания исследуемых объектов и процессов, а также объяснять имеющие место эмпирические феномены и зависимости [15, с. 16]. Основополагающими средствами для определения единиц обучения (объектов) и учебных действий (процессов) служат два базовых представления о формировании предикаций:

1) представление о речевой деятельности как о моделирующей деятельности, оперирующей унифицированными речемыслительными единицами, формируемыми устойчивыми рекуррентными элементами;

2) представление о бинарной базовой элементарной единице как о продукте моделирующей речевой деятельности, бесконечно генерируемом благодаря регулярной повторяемости одних и тех же слов и их комбинаций (Р. Барт, Н.И. Жинкин, М. Полани).

Формирование бинарных единиц в моделирующей речевой деятельности проходит следующие фазы:

– фаза разделения, которая соответствует процессу идентификации предмета речи и его признака в конкретном языковом воплощении, характерном для изображения картины мира в данном языке;

– фаза воссоединения двух составляющих, что соответствует внутреннему речевому моделированию индивидуума и последующей актуализации в виде высказывания во внешней речи.

Обе фазы и соответствующие им речемыслительные действия инвариантны, то есть неизменны при всех изменениях предмета речи (субъекта или объекта) и информации о нем (предиката). Соединение того и другого в речевом мышлении и внешней речи носит название предикации и является одной из идей, «на которых основывается большая часть нашей умственной работы ... и которые мы вообще не

пытаемся сформулировать явно, но в терминах которых выражается любая мысль» [18, с. 125]. Создание парадигмы и определение подхода обеспечивают комплементарность соответствующей теории обучения языку. Представляя собой логически связанную систему, основанную на единой направляющей идее, данная теория обосновывает механизм формирования и развития иноязычной компетенции через категории, объясняющие и предсказывающие функционирование определенной совокупности конкретных объектов – бинарных инвариантных единиц. Речевые сообщения индивидуума, последовательно выстраиваемые определенным образом из упорядоченных бинарных единиц в дискурсе, моделируемые в соответствии с реальной ситуацией и планируемые как истинные, создают новый тип изучаемого объекта, который интегрирует реальность языкового знания, рациональность когнитивных процессов и функциональность речи обучаемых. Тем самым универсально-инвариантная теория обучения языку дает одно из возможных решений важнейшей проблемы иноязычного образования – соотношения языковой нормативности и индивидуальности речи. Данная дидактическая система обеспечивает решение целого ряда задач иноязычного образования, главными из которых являются:

– теоретическое доказательство обоснованности использования функциональных характеристик речевой коммуникации в учебном процессе;

– идентификация универсальных инвариантных единиц речевой коммуникации, представляющих речь и речевое мышление в виде, доступном для усвоения и измерения достигнутых результатов;

– определение фокуса иноязычного дискурса, необходимого и достаточного для удовлетворения коммуникативных потребностей студентов в учебной и профессиональной деятельности;

– разработка методик отбора учебного материала, способного обеспечивать необходимое саморазвитие смысловых структур для достижения заданного уровня иноязычной компетенции и успешной коммуникации;

– методологическое обоснование структурирования содержательных и процессуальных составляющих содержания обучения на основе моделирования предикативных смысловых презентаций и их актуализации в речи на иностранном языке;

– разработка новых количественных методов измерения достигнутого уровня иноязычной

коммуникации на основе инвариантных предикативных единиц.

Универсальная дидактическая система формирования иноязычной компетенции студентов естественнонаучных направлений исследовательского университета создается на основе спецификации единиц, обладающих высокой степенью стабильности и однородности и в силу этого формирующих функциональное поле вербальной коммуникации. Благодаря своим онтологическим свойствам предикативные инвариантные единицы образуют парадигму с минимальным множеством объектов. Они являются не только конститuentами теоретической модели иноязычного речевого общения, но имеют и очевидные эмпирические корреляции, что позволяет им быть представленными в методологической интерпретации в различных учебных материалах и процессуальных аспектах обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Клепикова Т.Г. К проблеме отбора текстов при обучении иностранным языкам в конкретных профессиональных целях (на материале текстов патентных описаний) // Новые технологии коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: Сб. научн. тр. Вып. 449. М.: Изд-во МГЛУ, 2000. С. 52–58.
2. Долматовская Ю.Д. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в современных условиях (неязыковой вуз) // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Сб. научн. тр. № 454. М.: Изд-во МГЛУ, 2000. С. 5–9.
3. Калмыкова Е.И. Формирование коммуникативной компетенции в целях устного профессионального общения // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Сб. научн.тр. № 454. М.: Изд-во МГЛУ, 2000. С. 44–53.
4. Ефимова М.А. Учебный текст и его лингводидактические характеристики // Лингводидактические исследования / Под ред. Ю.А. Карулина. М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 151–165.
5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгвес, 2004. 120 с.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 336 с.
7. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Вып. 3 / Ю.Д. Апресян, О.Ю. Богуславская и др.; Под общ. рук. Ю.Д. Апресяна. М.: Яз. славян. культуры, 2003. 624 с.
8. Кузенков О.А., Круподёрова К.Р. Математические модели процессов отбора: Практикум. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2000. 80 с.
9. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Директ-Медиа, 2008. 1104 с.
10. Полани М. Личностное знание. М.: Прогресс, 1985. 344 с.
11. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 172 с.
12. Барт Р. Структурализм как деятельность: [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Bart/_02.php (дата обращения 12.03.2013).
13. Ефремов О.Ю. Педагогика: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. 352 с.
14. Смирнов В.А. Логические методы анализа научного знания / Под ред. В.Н. Садовского, В.А. Бочарова. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 254 с.
15. Федяев Д.М., Федяева Л.В. Проблема универсального в профессиональном образовании: Монография. 2-е изд. М.: Флинта, 2011. 136 с.
16. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
17. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений // Избранные работы по русскому языку. М.: Аспект-Пресс, 2007. С. 26–44.
18. Библер В.С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. 499 с.

THE UNIVERSAL DIDACTIC SYSTEM FOR DEVELOPING SECOND LANGUAGE COMPETENCE BY SCIENCE STUDENTS IN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (MEANS OF FORMATION)

E.S. Orlova

The existing conditions of teaching second language to science students at the research university require the creation of an alternative didactic system. Prerequisites for developing theoretical background and a conceptual mechanism of a new universal invariant system are considered in the article in terms of accomplishing a number of pedagogical tasks.

Keywords: selection, content, career guidance, predication, binary unit, universal invariant approach.