

Виноградова Елена Владиславовна, Федурко Юлия Владимировна
**К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

В статье рассматриваются основные проблемы, возникшие в сфере преподавания иностранного языка специальности в неязыковом (медицинском) вузе в условиях перехода на ФГОС, обсуждаются стратегии овладения новой лексикой - использование слов ядра лексикона и латинская морфология. В фокусе внимания авторов - применение CLIL-технологий как возможного пути повышения эффективности реализации компетентностного подхода.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/9-2/7.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 9 (39): в 2-х ч. Ч. II. С. 29-32. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/9-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

6. **Маслова В. А.** Когнитивная лингвистика: учебное пособие. Минск: Театра-Системс, 2005. 383 с.
7. **Радбиль Т. Б.** Основы изучения языкового менталитета. М.: Флинта, 2010. 328 с.
8. **Радченко Е. В.** Национально-культурный и когнитивный аспекты изучения фразеологических единиц. Коммуникация и язык в социально-культурном пространстве: междисциплинарный подход: мат-лы между. конф. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. С. 293-295.
9. **Серебренников Б. А., Кубрякова Е. С., Постовалова В. И. и др.** Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 8-70.
10. **Швейцер А. Д.** Перевод и культурная традиция // Перевод и лингвистика текста: сб. статей. М.: Всероссийский центр переводов, 1994. С. 64-75.
11. **Щитова Н. Г.** К вопросу о языковой картине мира представителей современной молодежи // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2014. № 4 (34): в 3-х ч. Ч. III. С. 212-215.

**NATIONAL MENTALITY REFLECTION IN LINGUISTIC WORLDVIEW
(BY THE EXAMPLE OF BASHKIR AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS)**

Akhmat'yanova Zemfira Saitovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Bashkir State University (Branch) in Birsik
zim_ahmat@mail.ru

The article is devoted to the revelation of peculiarities of national mentality in linguistic worldview by the example of Russian and Bashkir phraseological units. The author considers the notions "linguistic worldview", "national mentality", "national world outlook", and "connection of mentality with language".

Key words and phrases: linguoculturology; ethnolinguistics; linguistic worldview; national mentality; phraseological units of language.

УДК 81:372.881.1

Педагогические науки

В статье рассматриваются основные проблемы, возникшие в сфере преподавания иностранного языка специальности в неязыковом (медицинском) вузе в условиях перехода на ФГОС, обсуждаются стратегии овладения новой лексикой – использование слов ядра лексикона и латинская морфология. В фокусе внимания авторов – применение CLIL-технологий как возможного пути повышения эффективности реализации компетентностного подхода.

Ключевые слова и фразы: компетентностный подход; процедурное знание; иностранный язык специальности; актуальная грамматика; ядерные единицы лексикона; принцип CLIL (content-and-language integrated learning).

Виноградова Елена Владиславовна, к. филол. н., доцент

Федурко Юлия Владимировна, к. филол. н.

Тверская государственная медицинская академия

lenavin@mail.ru; yulija.fedurko@gmail.com

**К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ[©]**

В современном образовательном пространстве независимо от научного направления четко прослеживается тенденция перехода от содержательно-смыслового характера обучения к функционально-ориентированному. С гносеологической точки зрения подобный переход имеет онтологическое обоснование и подкрепляется данными наук, исследующих законы восприятия, переработки и закрепления учебной информации: психологии, психолингвистики и когнитивной лингвистики.

В психологии образования наблюдаемая тенденция подкрепляется конструктивистской динамической концепцией, в основу которой положена готовность учащихся оперировать получаемыми знаниями в новых, диктуемых обстоятельствами ситуациях. При этом поиск истинности приобретаемых знаний определяется не онтологически понимаемой целью, а функциональной оправданностью и виабельностью получаемой информации, то есть ее пригодностью для дальнейшего практического использования.

С позиций психолингвистики и когнитивной лингвистики современное образование предстает интегрированным средством освоения мира, которое невозможно без личностного переживания. Процедура обучения больше не рассматривается как механическое переключивание знаний из головы учителя в голову ученика. Обучение мыслится как способ связи обучающегося и обучающего; нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи; стимуляция на новые, еще не раскрытые линии развития [3].

Изменение подхода к характеру обучения не могло не коснуться преподавания в высшей школе иностранного языка специальности. На фоне динамичного развития и быстрой смены технологий и связанной с этим необходимости подготовки кадров, интеллектуально и эмоционально готовых отвечать на диктуемые профессиональные и социальные вызовы, встал вопрос об овладении специалистами нефилологического профиля иностранным языком специальности на ином уровне – с уклоном в компетентностно ориентированный формат.

Определяя в целом формат изучения иностранного языка в неязыковом вузе как компетентностно ориентированный, следует определиться в терминах. На сегодняшний день существует множество определений понятия «компетенция» [4; 5]. Одним из наиболее точных является, на наш взгляд, определение Ф. Вайнерга: «Компетенция – это имеющиеся у индивида или выработанные им в процессе обучения когнитивные способности и навыки разрешения определенных проблем, а также связанная с этим мотивационная, волевая и социальная готовность и способность к успешному и ответственному решению проблем в различных ситуациях» [9, S. 25]. Это определение в полной мере согласуется с пониманием пяти ключевых компетенций (key competences), которое было предложено в марте 1996 года в Берне на симпозиуме по программе Совета Европы. Все они связаны с активной социально-политической жизнью в мультикультурном обществе, характеризующемся все возрастающей информатизацией, а также касаются способности к эффективной устной и письменной коммуникации и непрерывному образованию на протяжении всей жизни. В самом общем виде их суть сводится к тому, чтобы, скорее, «знать, как», а не «знать, что» [2].

Эта позиция созвучна положениям современной психолингвистики и когнитивной лингвистики, следуя которым при овладении языком разграничиваются процедурные и декларативные знания в понимании, предложенном Дж. Р. Андерсоном в книге «Когнитивная психология». Согласно автору, декларативное знание – это эксплицитное знание, которое осознается нами, о котором мы можем сообщить. Знание процедурное часто бывает имплицитным, это знание о том, как выполнять различные когнитивные действия. По мнению Дж. Андерсона, именно процедурные, а не декларативные знания определяют умелое выполнение действий [1, с. 234].

Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования для неязыковых (в том числе медицинских) вузов в той или иной мере учли названные выше особенности характера обучения, положенные в основу компетентностного подхода. Однако не были приняты во внимание аспекты, существенно влияющие на его реализацию, а именно сокращение часов, выделенных на освоение программы по дисциплине «иностранный язык». Исходя из этого, перед преподавателями иностранных языков встала задача повышения эффективности обучения в условиях ограничения учебного времени. Это потребовало анализа и пересмотра учебных программ и планов, а также методических подходов с целью оптимизации процесса обучения в новом формате.

Опыт преподавания иностранного языка в медицинском вузе показал, что в теории и практике коммуникативно-ориентированной языковой подготовки студентов медицинских вузов на сегодняшний день существует ряд проблем. Они заключаются в том, что большинство компонентов базовых (многоступенчатых) учебных планов по иностранным языкам, разработанных в соответствии с рекомендациями Совета Европы для средне-статистических европейцев разных возрастных групп и положенных в основу широко используемых на языковых курсах учебных комплексов, в рамочных условиях обучения языку специальности нереализуемо.

Выполненные в традиционалистском ключе отечественные учебные пособия по своему лексическому и грамматическому наполнению лишь условно пригодны для работы по требованиям новых ФГОС. Зарубежные пособия, например, издательств *Cambridge University Press*, *Oxford University Press*, *Georg Thieme Verlag* выгодно отличаются от отечественных подбором лексики, упражнениями на отработку простых, частотных и продуктивных грамматических структур, актуальных для медицинского дискурса; активным привлечением латинской терминологии, расширением словообразовательной базы обучающихся за счет элементов латинской морфологии.

Исходя из сказанного, представляется, что основой для проведения компетентностно-ориентированного занятия на иностранном языке со студентами медицинского вуза должен служить как аутентичный, так и учебный материал, заимствованный из иностранных учебников по основной изучаемой специальности, адаптированный преподавателем к языковому уровню учащихся и согласованный в плане актуальности с ведущими кафедрами вуза.

Бесспорно, оперирование языком как средством профессионального общения обязательно должно включать в себя овладение продуктивной грамматикой. Однако если основные принципы построения грамматических структур могут быть известны учащимся с предыдущих ступеней обучения, то усвоение достаточного количества новых иноязычных лексических единиц подъязыка медицины представляется проблематичным. В связи с этим расширение вокабуляра терминологическими единицами должно осуществляться в соответствии с психолингвистическими закономерностями, согласно которым при встрече на занятии с новым лексическим материалом учащийся пытается найти опоры для опознания и усвоения в ранее знакомой лексике.

П. Нейшн проводит последовательную и плодотворную работу по вопросам обогащения лексикона изучающих иностранный язык. По мнению этого исследователя, переходить к изучению специальной лексики (special purposes vocabulary) можно, когда объем общеупотребительной лексики изучаемого языка (general service vocabulary) равен приблизительно 2000 единиц [8]. Поэтому для обогащения словаря по специальности необходимо «окружать» новые специальные лексические единицы базовыми, известными ядерными единицами лексикона. Согласно П. Нейшну и коллегам, к ядру словаря можно отнести слова, которые имеют большую сочетаемость, словообразовательный потенциал, антонимы, нейтральны и не имеют стилевой принадлежности, а также используются для разъяснения значения других слов [7].

По этой модели можно направлять процессы усвоения незнакомой англоязычной лексики подъязыка медицины. Например, *in-patient department (стационарное отделение) – the department of a hospital, in which patients stay day and night because of a serious disease and get special treatment*. Жирным шрифтом выделены «ядерные», частотные слова медицинской сферы, возможно, знакомые студентам еще из школьного курса английского языка. При такой подаче материала существует возможность избежать появления вариантов перевода типа **stationary department*, которые могут возникнуть, если впервые эта единица будет представлена следующим образом: *in-patient department – стационарное отделение*.

Подходя к проблеме формирования коммуникативной компетенции в условиях медицинского вуза в обозначенном формате, преподаватель должен ставить задачу развивать у учащихся интеллектуальную, психологическую и социальную готовность к активизации имеющихся у них знаний и ресурсов в ситуации профессионального общения. То есть учить студентов координировать в заданной ситуации контексте все имеющиеся индивидуальные ресурсы (знания, информацию, логику), мобилизовать их и переносить в новую актуальную ситуацию. Выстраивая стратегию обучения и определяя способы ее реализации, следует помнить, что компетенция – это не сумма знаний и ресурсов, а способность их активизировать, то есть знание в действии.

Одной из стратегических основ расширения активного и пассивного словарного запаса студентов можно считать и параллельное изучение специальной (анатомическая, клиническая, фармацевтическая) терминологии в рамках курса медицинской латыни. Знание латинских терминоэлементов может быть положительно воспринято учащимися как связующее звено между специальными предметами и иностранным языком. Раскрывая латинское происхождение некоторых слов английского или немецкого языка и заостряя внимание студентов на английских словах, содержащих элементы латинского словообразования, преподаватель имеет возможность вооружить студентов мощным средством понимания значения новых слов и их усвоения.

Однако применение подобных стратегий расширения словарного запаса и отбор продуктивных актуальных для медицинского дискурса грамматических структур не может обеспечить условий для формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции в рамках временного и содержательного регламента, предписанного образовательным стандартом.

Для решения этой непростой задачи необходим выбор платформы, позволяющей составить рабочую программу, на базе которой в зависимости от контингента учащихся возможна модификация учебного материала по уровню сложности. Такой платформой, как нам представляется, может стать использование принципа *CLIL* (content-and-language integrated learning) при обучении иностранному языку студентов-нефилологов. При использовании методики *CLIL* активизируются четыре основополагающих взаимосвязанных элемента (4C) – *content, communication, cognition, culture*. По мнению Д. Койла, благодаря именно этим составляющим язык видится как инструмент познания, цель и среда обучения [6]. Элементы *CLIL*-технологий хорошо согласуются с принципом учебной целесообразности, согласно которому учащиеся осваивают язык через специальность, а специальность – через язык. Линейно-концентрическая последовательность, реализуемая через отдельные законченные самостоятельные модули, призвана облегчить овладение языковыми закономерностями. В условиях сокращенной сетки часов последовательность развертывания системы языка должна следовать правилам дедуктивной логики. Согласно этим правилам, каждый последующий объем материала должен активизироваться на ранее изученных лексико-грамматических явлениях, постепенно усложняться и переходить на более высокий уровень, что дает возможность учащимся самостоятельно выявлять и глубже понимать существующие в системе языка взаимосвязи и правила.

Таким образом, понимание вышеизложенных проблем обучения иностранному языку специальности, а также интегративный характер методических, лингвистических, психолингвистических и педагогических подходов в обучении студентов медицинских вузов значительно повысит эффективность формирования компетенций, что, в свою очередь, будет способствовать не только выполнению социального заказа, но и впишется в жесткие рамочные условия преподавания.

Список литературы

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. Изд-е 5-е. СПб.: Питер, 2002. 496 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. URL: <http://eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 11.12.2013).
3. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 62-79.
4. **Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка**. М.: МГЛУ, 2003. 256 с.
5. Перфилова Г. В. Компетентностный подход и его реализация в современном образовательном контексте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. М.: Рема, 2008. Вып. 546. С. 18-30.
6. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers [Электронный ресурс]. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrc Doyle.pdf> (дата обращения: 13.03.2014).
7. Nation I. S. P. How Many High Frequency Words are There in English? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2001-High-freq-Hakan.pdf> (дата обращения: 15.05.2014).
8. Nation I. S. P., Kyongho H. Where Would General Service Vocabulary Stop And Special Purposes Vocabulary Begin? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1995-Hwang-Special-purposes.pdf> (дата обращения: 15.05.2014).
9. Weinert F. E. Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Eltz, 2001. 27 S.

ON THE PROBLEM OF REALIZATION OF COMPETENCE APPROACH IN THE PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Vinogradova Elena Vladislavovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor

Fedurko Yuliya Vladimirovna, Ph. D. in Philology

Tver State Medical Academy

lenavin@mail.ru; yuliya.fedurko@gmail.com

The article examines the basic problems arising in the sphere of profession-oriented foreign language teaching in a non-linguistic (medical) higher school under transition to Federal State Education Standards (FSSES). The paper discusses the strategies for developing lexical skills – using the words from the nucleus of the vocabulary and Latin morphology. The authors focus on the application of CLIL-technologies as a possible way for raising the efficiency of realization of competence approach.

Key words and phrases: competence approach; procedural knowledge; profession-oriented foreign language; topical grammar; nuclear units of the vocabulary; *CLIL* principle (content-and-language integrated learning).

УДК 821.135.1

Филологические науки

В статье представлены творческий метод, мифологическое мышление и мифопоэтика румынского автора XX века Мирчи Элиаде в соответствии с исследованиями природы мифа зарубежными и отечественными культурологами и литературоведами. Отношение к мифу писателя принципиально отличается от позиции, принятой большинством ученых. Автор доказывает, что мифологические миры Элиаде – плод его творческой фантазии – оставались для него реальностью, одновременно «исторической» и «внеисторической», вечной и воспринимались им как сказка о тайнах мира сего.

Ключевые слова и фразы: миф; модель; мифопоэтика; магический реализм; мистическое восприятие; ритуал; обряд.

Винокурова Нина Николаевна, к. филол. н., доцент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского

nnvin@inbox.ru

МИФОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ МИРА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОТРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ЭЛИАДЕ[©]

В традиционном понимании миф – *mythos* – предание, сказание, объясняющее в метафорической форме явления природы и мироустройство. Мифология рождается из искусства на определенном этапе развития мышления. Интересна мысль Д. Вико: «Первые поэты наделяли тела бытием одушевленных субстанций, обладающих только тем, на что они сами были способны, то есть чувством и страстью; так поэты создавали из тел мифы, и каждая метафора оказывается маленьким мифом» [5, с. 8].

Мифология по существу связующее звено между искусством (предшествующей ей отраслью культуры), языком которого являются художественные образы (условность, вымысел), и философией (следующей за мифологией отраслью культуры), в основе которой рациональное мышление. Мифология достигает своего «расцвета в Египте, ближневосточных цивилизациях, в Индии, Китае, Греции, переходя в Индии в религию, а в Греции в философию» [6, с. 60].

К. Леви-Стросс высказал мнение о том, что миф образует мост между эмотивным опытом и интеллектуалистической мыслью [Цит. по: там же, с. 65].

Единственной общепринятой теории мифа до сих пор нет. Исследованием мифологической сущности занимались такие ученые как Д. Вико [5], Л. Леви-Брюль [11], Ф. В. Шеллинг [20; 21], А. Н. Афанасьев [1], А. А. Потемкин [16], К. Леви-Стросс [12; 13], Э. Кассирер [9], З. Фрейд [18], А. Ф. Лосев [14], В. Н. Топоров [17], Е. М. Мелетинский [15], О. М. Фрейдберг [19], М. Элиаде [22] и многие другие. По отдельным вопросам мнения о мифе большинства ученых совпадают, но единого представления об этом явлении нет. Тем не менее, по основным признакам, в обнаружении которых большинство исследователей сходятся во мнении, можно сформулировать «рабочее» определение понятия «миф»: миф – это продукт художественного творчества (поэтической фантазии), в метафорической форме представляющий реальность. Он появляется на стыке мистики и искусства.

Мифологическое мышление существовало всегда, существует и в наше время. Б. Гройс справедливо замечает, что «архаика <...> находится в начале времен, как и в глубине человеческой психики в качестве ее бессознательного начала» [7, с. 68]. В истории каждого народа есть этап мифологического сознания, о чем свидетельствует