

КОГНИТИВНАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ
В ТЕХНИЧЕСКОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(на материале немецкого языка)

Методика преподавания иностранных языков и господствующая теория о языке всегда находились во взаимосвязи и взаимодействии. Так, современная методика преподавания иностранных языков определяется когнитивной парадигмой лингвистических исследований; в рамках данной парадигмы язык, по-прежнему, является системой, которая рассматривается как одна из составляющих когнитивной структуры человека, как один из модусов «когниции», представляющий собой вершину айсберга, в основании которого находятся другие когнитивные механизмы [1, с. 306]. Результатом процесса взаимодействия человека с внешним миром, обработки воспринимаемой информации, распределения ее по существующим в сознании рубрикам или создания новых категорий, установления связей между классами объектов и явлений и т.п. является формирование концептуальной системы, определенная часть которой находит отражение в языковой картине мира как совокупности «зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочивание предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [2, с. 39]. Понимание языка как одной из когнитивных способностей человека и языкового знака как фиксирующего и объективирующего знания, т.е. результаты познавательной деятельности человека, в том числе профессиональной, может найти непосредственное применение в практике преподавания немецкого языка в техническом университете, и в частности при обучении лексике, так как этот факт не носит сугубо специфический (лингвистический) характер, а потому будет понятен студентам технических специальностей и будет способствовать повышению эффективности обучения немецкому языку.

Следует отметить то обстоятельство, что на первой ступени высшего образования иностранный язык изучается студентами технических специальностей, как правило, только в первом и втором семестрах и перед изучением дисциплин по их специальности. Тогда в процессе работы с иноязычными профессионально ориентированными текстами студент не только продолжает изучать иностранный язык как отдельный предмет, но он также в определенной степени приобретает знания по своей специальности, зафиксированные в иноязычной картине мира. Здесь мы не проводим четкую и однозначную границу между обучением терминам и не терминам, т.к. полагаем, что должен быть единый подход к обучению как общеупотре-

бительной, так и терминологически маркированной лексике. При этом мы не отрицаем необходимость обращать внимание студентов на то, что отдельные лексемы являются обозначением понятийного элемента в соответствующей области знания. К тому же насыщенность специальных текстов терминами может быть разной, поэтому знание базовой общеупотребительной лексики является не менее значимым.

Различные языковые элементы – слова, словосочетания, грамматические формы и конструкции, словообразовательные типы, и т.д. – имеют различную частотность, и чем чаще элемент встречается в текстах, тем нужнее его знание. Это обстоятельство диктует необходимость отбора, например, лексического материала и создания на этом материале системы упражнений с визуализацией моделей знаний, которые зафиксированы лексемами в той или иной предметной области, как «на поверхности», т.е. в языковой форме, так и в семантике слова. Например, анализ текстов для работы со студентами факультета электронно-информационных систем показал, что наиболее частотными в них являются слова, образованные по следующим моделям:

- отглагольные прилагательные с суффиксом *-bar*. Модель [Stamm des Verbs + **-bar**] имеет значение, т.е. фиксирует знание о том, что 1) действие, названное глаголом, может быть выполнено, 2) что-то подходит для действия, названного глаголом: *benutzbare, korrigierbare, ausführbare Programme* ‘используемые, корректируемые, выполняемые программы’, *einsetzbare, reparierbare, tragbare Computer* ‘применяемые, ремонтируемые, переносные компьютеры’, *übertragbare Daten* ‘передаваемые данные’ и т.д;

- отглагольные существительные с суффиксом *-er*. Модель [Stamm des Verbs + **-er**] имеет значение, т.е. фиксирует знание о том, что эта лексема является наименованием субъекта/объекта, производящего действие, названное глагольной основой: *der Benutzer* ‘пользователь’ «*jemand, der etwas benutzt*», *der Brenner* ‘привод оптических дисков’ «*ein Gerät zum Speichern der Inhalte auf CD/ DVD-Speichermедия*»;

- двусоставные сложные имена существительные, с общим правым компонентом, т.е. основным словом, модель [Substantiv/Adjektiv + **Substantiv**]: *die Funktionstaste* ‘функциональная клавиша’, *die Navigationstaste* ‘навигационная клавиша’, *die Pfeiltaste* ‘клавиша «стрелка»’, *die Leertaste* ‘клавиша пропуска’, *das Eingabegerät* ‘устройство ввода данных’, *das Ausgabegerät* ‘устройство вывода данных’, *das Peripheriegerät* ‘периферийное устройство’ и т.д., в основе образования данных сложных слов лежит фрейм (более подробно о фрейме как механизме образования немецких сложных слов см. [3]);

- субстантивированные глаголы, модель [Verb → **Substantiv**] имеет значение ‘обозначение процесса’: *das Formatieren* ‘форматирование’, *das Ausschalten* ‘выключение’, *das Verschieben* ‘перемещение’ и т.д.

В текстах встречаются также слова, понимание которых как по форме, так и через перевод на родной язык для студента-первокурсника не представляется возможным, т.к., как правило, это термины, например, математи-

ческий термин *die Mantisse* ‘мантисса’, на что указывает маркер *Math.* ‘мат.’. При этом словарная дефиниция в немецком толковом словаре Дуден [4], фиксирующая значение данной лексемы, может стать источником знания, стоящего за этим словом «Reihe der beim [dekadischen] Logarithmus hinter dem Komma stehenden Ziffern». Здесь же можно привести в качестве примера слова, образованные по вышеуказанным словообразовательным моделям, однако раскрытие их значения возможно благодаря вновь тому знанию, которое зафиксировано в словарных дефинициях, например: производные лексемы *die Auflösung* ‘разрешение (печати)’ «die Anzahl der (Druck-)Punkte pro Zoll»; *der Treiber* (EDV) ‘драйвер’ «Programm, mit dem ein peripheres Gerät gesteuert wird»; сложные слова *das Fließkomma* (EDV) ‘плавающая запятая’ «Format zur Behandlung von Zahlen im Code eines Programms und zur Speicherung von Zahlen in einem Computer», *Tastenkürzel* ‘горячие клавиши’ «Tastenkombination – gleichzeitiges Drücken von zwei oder drei Tasten» и т.д.

Подобное обращение к словарным дефинициям может способствовать более эффективной семантизации лексем, потому что, как указывал, например, Б. А. Плотников: «... для более успешного изучения иностранного языка перевод желательно применять только на первых этапах знакомства с языком, а в последующем для раскрытия значений иностранных слов и выражений целесообразнее использовать толковые словари изучаемого языка. Необходимо помнить, что точный перевод многих слов и выражений невозможен из-за неодинакового объема их значений в разных языках. К тому же регулярное использование перевода в процессе изучения иностранного языка неизбежно приводит к интерференции, т.е. многостороннему влиянию, в том числе и в области семантики, средств родного языка на изучаемый язык, что создает большие трудности для активного овладения последним» [5, с. 164].

Таким образом, создание системы упражнений для формирования у студентов навыка семантизации лексем, образованных по наиболее частотным словообразовательным моделям, дополненных упражнениями, например, на соотношение понятия и дефиниции, будет способствовать эффективному усвоению студентами соответствующей лексики, формированию беспереводного типа мышления, а также приобретению профессиональных знаний через иноязычную картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков, В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца XX века : сб. ст. / Ин-т языкознания РАН; под. ред. Ю. С. Степанова. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. – С. 239–320.
2. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2006. – 226 с.

3. Зозуля, О. Л. Фреймовый подход к семантизации сложных слов в обучении немецкому языку в неязыковых вузах / О. Л. Зозуля // Универсальное и национальное в языковой картине мира : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 2–3 окт. 2015 г. / редкол. Н. В. Фурашова (отв. ред.), Н. Е. Лаптева, Е. В. Зуевская. – Минск : МГЛУ, 2016. – С. 128–131.
4. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache : in 10 Bänden [Электронный ресурс]. – Elektronische Datei (576 Mb). – Mannheim : Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2000. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM).
5. Плотников, Б. А. Основы семасиологии : учеб. пособие для филол. фак. вузов / Б. А. Плотников; под ред. А. Е. Супруна. – Минск : Выш. шк., 1984. – 223 с.

Н. Е. Лаптева (Минск, Беларусь)

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УМЕНИЯ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Чтение, в том числе иноязычных текстов, предполагает извлечение и переработку информации, которая содержится в тексте, ее понимание и осмысление. Активная позиция чтеца как субъекта деятельности во многом определяет успешность функционирования механизмов, лежащих в основе рассматриваемого вида речевой деятельности, – вероятностного прогнозирования, восприятия, понимания и осмысления. Активность чтеца обуславливается тем, насколько эффективно он использует стратегии чтения, которые обеспечивают продуктивное взаимодействие с текстовой информацией в соответствии с мотивами, целями и задачами осуществляемой деятельности. Непосредственно на работу с информацией, в том числе с текстовой, направлены когнитивные стратегии чтения.

Процессуальной стороной стратегии являются действия или операции. При этом стратегия может предусматривать выполнение как одного, так и нескольких действий, направленных на успешное решение задач. Ряд исследователей отмечает, что количество и качество действий, а также варианты их реализации зависят от особенностей объекта – читаемого текста, и субъекта – читателя, в частности, от уровня его владения языком и возрастных особенностей.

Действие отдельных механизмов чтения сопровождается группой стратегий, что объясняется составом операций, лежащих в основе каждого отдельного механизма, с одной стороны, и определенной сложностью выполнения операций, с другой. Для такого рода групп когнитивных стратегий чтения свойственна разноуровневая организация, согласно которой стратегия