

- ответить на вопрос собеседника, пользуясь при построении реплики клишированными высказываниями;
- соединить реплики вопроса и ответа;
- составить и озвучить фразы-клише из данных слов;
- подобрать фразы-клише к диалогу, при условии, что реплики одного из собеседников уже имеются в структуре;
- выбрать из предложенных реплик, подходящие к данной ситуации;
- дополнить диалог недостающими репликами.

3. *Итоговый этап* характеризуется свободным употреблением речевых образцов в учебных ситуациях. На данном заключительном этапе студентам предлагаются следующие задания:

- создать свой диалог или монолог на определенную тему;
- составить диалог к серии предлагаемых обстоятельств;
- составить диалог на основе монолога, используя употреблённые в нем клише;
- составить диалог к серии картинок, используя фразы клише;
- разыграть диалог по ролям [3, с.3].

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно заключить, что только методически правильное моделирование речевых ситуаций, последовательное использование речевых образцов ситуативного общения на занятиях по русскому языку как иностранному дают возможность студентам конструировать самостоятельные высказывания, в частности в учебно-профессиональной коммуникации, что способствует развитию у них умений в таком виде речевой деятельности как говорение.

Однако, при выполнении заданий на всех этапах моделирования учебных речевых ситуаций на занятиях по русскому языку как иностранному во избежание ошибок, допускаемых студентами, преподавателю не следует забывать о фонетических, грамматических и лексических различиях русского и родного языков студентов и уделять этому должное внимание.

Литература:

1. Браженец К. С. Применение проблемного подхода к обучению переводу как виду речевой деятельности в вузе [Текст] / К. С. Браженец // Иностранные языки в школе. - 2009. - № 6. - С. 93-97.
2. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке.– Обнинск, 2001.–128 с.
3. Володина Д.Н., Дроздова О.А., Замятина Е.В., Оглезнева Е.А. Использование речевых ситуаций на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24772> (дата обращения: 13.07.2019).
4. Князева В.В. Педагогика: словарь научных терминов. М.: Вузовская книга, 2009. - 872с.
5. Соболева А. В. Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению // Молодой ученый. - 2009. - №11. - С. 320-323.
6. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М.П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ ГЛАГОЛОВ РЕЧЕМИСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Г.Варданян

к.ф.н., доцент

*Зав. кафедрой русского и славянских языков
ЕГУЯСН им. В.Я.Брюсова*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE CONSIDERATION OF VERBS OF SPEECH-THINKING ACTIVITY

A.G.Vardanyan

Ph.D., associate professor

*Head of the Department of Russian and Slavic languages
YSULCS after V.Ya. Bryusov*

Аннотация

Одной из задач практического курса русского языка остается обучение глагольным лексическим единицам. Несмотря на многочисленные лингвистические и лингво- методические работы в области глагольной лексики проблема изучения глагола остается актуальной. Исследования, в которых представлены методические рекомендации по обучению иностранных студентов глаголам речемыслительной деятельности (далее РМД), немногочисленны, кроме того, они не предлагают специальной методики работы с иностранной аудиторией. Это обусловило необходимость разработки учебно-методической классификации глаголов речемыслительной деятельности как составляющей части методической системы обучения РКИ.

Abstract

One of the objectives of the practical course of the Russian language is the training of verbal lexical units. Despite the many linguistic and linguo - methodological works in the field of verbal lexicon, the problem of the study of the verb remains relevant. Studies that presented guidelines for the training of foreign students the verbs of speech-thinking activity (hereafter RMD), a few, in addition, they do not offer special methods of work with foreign audience. This has necessitated the development of educational and methodical classification of the verbs of speech-thinking activity as an integral component of the methodical system of training trials.

Ключевые слова: глаголы речемыслительной деятельности, семантическая классификация глаголов, обучение глагольным лексическим единицам, процесс речепроизводства.

Одной из задач практического курса русского языка остается обучение глагольным лексическим единицам. Несмотря на многочисленные лингвистические и лингво- методические работы в области глагольной лексики проблема изучения глагола остается актуальной. Исследования, в которых представлены методические рекомендации по обучению иностранных студентов глаголам речемыслительной деятельности (далее РМД), немногочисленны, кроме того, они не предлагают специальной методики работы с иностранной аудиторией. Это обусловило необходимость разработки учебно-методической классификации глаголов речемыслительной деятельности как составляющей части методической системы обучения РКИ.

Объединение слов в лексико-семантические группы в рамках одной части речи происходит на основе семантической близости, тематического единства, дистрибутивной однородности. Поэтому, выделив лексико-семантическую группу глаголов РМД, мы включили в нее глаголы речи и глаголы мысли и дали следующее определение: глаголы речемыслительной деятельности - это лексико-семантическая группа глаголов, включающая лексико-грамматические единицы (ЛГЕ), семантика которых отражает и описывает основные стадии процесса речепроизводства: переход внутренних ментальных процессов, скрытых от человеческого глаза, во внешнюю устную или письменную речь (глаголы речи), и сами внутренние ментальные процессы (глаголы мысли) [4: 60].

Процесс речи (речемыслительной деятельности) - это очень сложный денотат. Он предполагает следующие факторы (компоненты ситуации): 1) *говорящего*, 2) *слушающего, собеседника*, 3) *процесс произношения (или написания)*, 4) *процесс выражения мысли (а также чувства и воли)*, 5) *процесс сообщения мысли и в связи с этим обращение к слушающему, речевой контакт*, 6) *объект (содержание) речи и 7) характеристику процесса или объекта речи.*

Одни из перечисленных факторов (1-5) являются обязательными, другие (6-7) – факультативными. Они могут выражаться как эксплицитно, так и имплицитно. Так, например, субъект речи (говорящее лицо или собеседник) выражается в русском языке чаще всего эксплицитно - с помощью существительных (или их эквивалентов) со значением лица; объектная и обстоятельственная характеристика процесса речи могут выражаться как эксплицитно (например,

говорить остро, говорить быстро), так и имплицитно (*острить, тараторить*); сам же процесс речи всегда выражается с помощью различных глагольных форм, причем та или иная сторона этого процесса подчеркивается лексической семантикой глагола (ср. *произносить, высказывать, сообщать, рассказывать, спрашивать, отвечать* и т. д.). Наиболее общим обозначением речемыслительного акта является глагол *говорить*, глобальное значение которого можно сформулировать примерно так: “выражать посредством устной или письменной речи какие-либо мысли с целью их сообщения кому-либо”. Отдельные же значения этого глагола, реализующиеся в различных синтаксических конструкциях, характеризуют ту или иную сторону процесса речи (акустико-физиологическую, коммуникативную и т. д.). Среди них выделяются обычно следующие: 1) “*владеть устной речью*” (*безотносительно к конкретному языку*), 2) “*владеть тем или иным языком в живом произношении*”, 3) “*произносить, выговаривать какие-либо единицы речи (звуки, слоги, слова, фразы и т. д.)*”, 4) “*выражать с помощью речи какие-либо мысли*”, 5) “*сообщать, рассказывать о чем-либо*” и 6) “*разговаривать, вести беседу*”. Первые два значения противопоставляются остальным недопустимостью при них объекта и адресата речи, то есть абсолютной непереходностью [2: 4].

Друг от друга они отличаются обстоятельственными характеристиками и разными трансформациями (ср. *Он уже говорит – Он уже умеет говорить; Он уже говорит по-французски – Он уже знает французский язык – Он уже владеет французским языком*).

Лексических синонимов у этих глаголов мало: *говорить - лепетать* (в 1 значении); *говорить – объясняться, изъясняться лепетать, лопотать, болтать* (в 2 значении).

Антонимами к глаголу *говорить (сказать)* в первом его значении являются слова *неметь, немежать, обезмолветь (обезмолвить), обезмолвиться* “*терять способность говорить*”. Следующие черты значения глагола *говорить* имеют более сложные структурные характеристики. Во-первых, наряду с основными (ядерными), они часто включают в свой состав периферийные компоненты (семы и семантические множители). Во-вторых, они допускают при себе различные объективные позиции, выражающие эксплицитно их объектные синтагматические семы.

В-третьих, сложность этих значений усугубляется тем, что их ядерные компоненты “произносить” (или “писать”), “выражать (высказывать)” и “сообщать” взаимно предполагают друг друга, так как каждый нормальный речевой акт непременно связан с произношением (или написанием) тех или иных единиц речи, выражением с их помощью каких-либо мыслей и сообщением этих мыслей слушающему. В каждом значении доминирует какой-то один ядерный компонент. Именно такие компоненты (семы) лежат в основе главных, наиболее общих семантических классов глаголов речи [2:5].

Рассмотренные значения глагола *говорить*, как и синонимичные им в той или иной мере значения других глаголов речи, реализуются в синтаксических моделях типа “одушевленное существительное со значением лица (подлежащее) + глагол (сказуемое) +...” При замене одушевленного существительного неодушевленным в позиции подлежащего (субъекта речи) у глаголов речи происходят различные метафорические и метонимические сдвиги, которые выводят их за пределы данного семантического поля. Результатом закрепления таких сдвигов в языковой системе является, например, значение “свидетельствовать о чем-либо” у глагола *говорить* (*Факты говорят, что... и под.*) [2:5-6]

Учитывая сказанное, можно выделить следующие наиболее общие классы глаголов речи:

- глаголы, характеризующие внешнюю (акустико-физиологическую и графическую) сторону речи,
- глаголы, характеризующие содержание мысли, выражаемой с помощью устной или письменной речи,
- глаголы, характеризующие коммуникативную сторону устной и письменной речи,
- глаголы со значением речевого взаимодействия и контакта,
- глаголы со значением побуждения, выражаемого устной или письменной речью,
- глаголы со значениям эмоционального отношения и оценки, выражаемых посредством устной или письменной речи [2:6].

Данный класс глаголов речи составляют прежде всего семантические парадигмы с опорными словами *произносить* (*произнести*) и *писать* (*написать*), являющимися носителями соответствующих ядерных сем. Обе эти парадигмы характеризуются общностью значений субъектности, объектности, неадресованности, невзаимности и некаузативности, то есть обе они соотносятся с семантической моделью “говорящий (или пишущий) – процесс говорения (писания) – то, что говорится (пишется)”, причем последний член этой модели выражается чаще всего прямой речью [2:6].

Инвариантное значение «произносить какие-либо единицы речи» идентифицирует глаголы

произносить, говорить, выговаривать, проговаривать и их синонимы *кричать* (разг.) «проносить, говорить громко»; *восклицать* «произносить громко, взволнованно»; разг. *орать, надсаживаться, надсаживать горло (грудь)*, перен. простор, *надрываться, надрывать глотку (горло)*, простор. *горланить, горлопанить, зыкать, драть (рвать) горло (глотку)* «говорить, произносить очень громко, изо всех сил»; разг. *шуметь* «произносить, говорить громко, шумно, возбуждённо (обычно выражая недовольство, возмущение)»; перен. разг. *греметь* «произносить, говорить очень громко, возбуждённо»; перен. *реветь*, разг. *вопить* «произносить очень громко, неистово»; *выкрикивать* «произносить громко, отрывисто»; *возглашать* «произносить громко, во всеуслышание (обычно объявляя что-либо)»; простор, *гаркать*, перен. простор, *рыкать, рывкать, тьякать* «произносить громко, отрывисто, резко»; разг. *рычать* «произносить, громко, низким голосом (иногда также грубо, зло)»; *вскрикивать* «произносить громко, отрывисто, внезапно»; *трещать, щекотать* (как сорока) «произносить, говорить громко, быстро»; *скандировать* «произносить громко, отчётливо, разделяя на слоги»; *чеканить, отчеканивать*, перен. разг. *припечатывать*, простор, *отпечатывать* «произносить отчётливо, отдельно (выделяя каждое слот)»; *бормотать, говорить* < себе > под нос, разг. *бубнить, бурчать* «произносить тихо, невнятно, неразборчиво»; разг. *буркать* (чаще *буркнуть*) «произносить тихо, невнятно, отрывисто»; простор, *мекать* «произносить, с трудом подбирая слова, запинаясь»; разг. *брюзжать, бурчать, ворчать* «произносить невнятно, раздраженно, выражая недовольство (обычно надоедливо, нудно)»; перен. разг. *фыркать, фырчать* «произносить, говорить, отрывисто, сердито, раздражённо»; перен. кудахтать, перен. простор. *клохтать* «произносить, говорить отрывисто, хлопотливо, растерянно»; перен. шутил. *ворковать*, простор, *воркотать* «произносить, говорить тихо, мягко, нежно»; перен. разг. *мурлыкать* «произносить, говорить тихо, мягко, невнятно»; *шептать*, разг. *нашептывать, шипеть*, простор, *шушукать* «произносить, говорить очень тихо (шёпотом или сдвоенным голосом)»; *тараторить*, перен. разг. *стрекотать, строчить, сыпать, тарыхтеть, щёбетать*, простор, *тарантить, цокотать* «произносить, говорить быстро, непрерывно (без умолку)»; разг. *частить* «произносить, говорить быстро, торопливо»; перен. разг. *барабанить* «произносить, говорить быстро, чётко (ритмично), но невыразительно»; перен. *бросать, ронять* (слова, фразы и т. д.) «произносить быстро, небрежно, мимоходом или коротко, сдержанно»; разг. *пикнуть* «произнести, сказать коротко (обычно пытаясь возразить)»; *срываться с языка* (о слове, выражении и т. п.) «произносить невольно, вдруг, неожиданно»; *обмолвиться* (обычно с отрицанием) «произнести непринуждённо, вскользь, невзначай»; перен. разг. *отвешивать*

«произносить, говорить неуклюже, в грубой форме»; простор, *мялнить* «произносить, говорить медленно, вяло, невнятно»; перен. *тянуть* «произносить медленно, протяжно»; разг. *цедить*, *цедить сквозь зубы* «произносить медленно, небрежно, нехотя»; перен. разг. *дудеть*, *жуужжать*, простор, *петь* «произносить, говорить непрерывно, монотонно, надоедливо»; простор, *вякать* «говорить отрывисто, надоедливо»; простор, *талдычить*, *жевать мочалку* «говорить нудно, скучно»; *лепетать* «говорить неясно, несвязно (о детях)»; перен. *лепетать* «говорить сбивчиво, несвязно, с трудом подыскивая слова (обычно что-либо несерьезное, пустое); разг. *лепетать*, *лопотать* «говорить, произносить несвязно, сбивчиво, невнятно»; разг. *лопотать* «говорить непонятно (на незнакомом языке)»; перен. разг. *мычать* «говорить невнятно, неотчетливо, неясно», *бредить*, *заговариваться* «говорить бессвязно и малопонятно, находясь обычно в бессознательном состоянии, во сне»; *шамкать* «произносить, говорить невнятно, неотчетливо»; разг. *ломать язык*, *косноязычить* «говорить, произносить истинно, неразборчиво»; *зудеть* «говорить басом, низким голосом»; перен. разг. *пищать*, *визжать*, *верещать* «произносить, говорить высоким неприятным, голосом); разг. *сипеть*, *хрипеть* «говорить, произносить надтреснутым голосом»; перен. разг. *скрипеть* «говорить, произносить резким, скрипучим голосом»; *ныть*, простор, *выть*, *скулить*, *канючить* «говорить, произносить тягуче, плачущим или ноющим голосом (обычно жалуясь, сетуя); разг. *кряхтеть* «говорить кряхтя»; *гнусить*, простор, *гундосить* «говорить в нос». К этой же семантической парадигме примыкают глаголы *ругаться*, *браниться*, разг. *чертыхаться* «произносить бранные слова»; *сквернословить*, простор, *похабничать* «произносить, употреблять в речи непристойные слова и выражения); Глаголы *брюзжать*, *бурчать*, *ворчать*, *цедить*, *шипеть*, *фыркать*, *восклицать*, *вопить* и под. в указанных значениях характеризуют не только внешнюю (произносительную), но и содержательную (главным образом, эмоциональную) сторону речи [2:7-8].

С глаголами речи (произношения) тесно связаны глаголы звучания. Эта близость проявляется в том, что глаголы звучания очень часто употребляются в значении глаголов речи. Но особенно близки к ним глаголы, обозначающие произношение отдельных слов (обычно междометий) и звуков. К первой группе относятся разговорно-просторечные слова *агукать*, *айкать*, *атукать*, *аукать*, *ахать*, *гакать*, *гикать*, *гукать*, *дакать*, *нукать*, *ойкать*, *охать*, *такать*, *улюлюкать*, *уськать*, *ухать*, *фукать*, *цыкать*, *шикать*. Вторую группу составляют глаголы *акать*, *грассировать*, *икать*, *картавить*, *окать*, *сюсюкать*, *хмыкать*, *цокать*, *шепелявить*, *пришепелявить*. Входящие в эти группы глаголы выступают как видовые по отношению к родовому слову *произносить*. Грамматически они являются

непереходными, так как объект в них выражен имплицитно (лексической семантикой слова). Если же эти глаголы употребляются как переходные (например, *нукать*, *ухать* и т.п.), они меняют своё значение [2:9].

К этому же классу можно отнести глаголы, характеризующие форму устного или письменного высказывания; *оговариваться*, *обмолвиться* «говорить или писать (написать) нечаянно, произвольно ошибаясь (употребляя одно вместо другого)»; перен. *затрагивать что-либо*, *касаться чего-либо* «говорить или писать кратко, не исчерпывая темы»; перен. *подчеркивать*, *заострять*, *акцентировать* «говорить или писать, выделяя тем или иным способом отдельные части высказывания»; вставлять, разг. *ввертывать*, перен. разг. *вклинивать* «говорить что-либо (слово, замечание, шутку и т. п.).

Близки по своей семантике к рассмотренному классу слов также глаголы наименования, а именно: глаголы *называть*, книжн. *именовать*, простор: *обзывать*, *обзываться*, *называть*, разг. *звать*, простор, и устар. *прозывать* со значением «произносить или писать имя, название кого-либо при обращении к кому-либо», *величать*, *честковать* «называть в шутку или в насмешку»; *называть*, *рекомендовать* «сообщать, произносить имя, название кого-либо при знакомстве»; *называться*, *представляться*, *рекомендоваться* «называть себя при знакомстве». Однако глаголы наименования типа *называться*, *зваться*, *именоваться*, *титироваться*, простор, *величаться* «иметь, носить какое-либо имя, название» и типа *называться*, *объявиться*, устар. наречья «принять, присвоить себе какое-либо название, имя» выходят уже за пределы семантического поля речи [2:10].

Данная группа глаголов на протяжении многих лет являлась объектом рассмотрения лингвистов и методистов в силу ряда особенностей. В рамках данной статьи мы рассмотрели, естественно, не все глаголы РМД. Однако это небольшое исследование позволяет сделать определенные выводы:

- Глаголы речемыслительной деятельности представлены большим количеством единиц;

- Они в любом языке относятся к числу наиболее употребительных, входящих в основной словарный фонд, а их значимость подтверждается сферами употребления:

- этикетные формы: «*Скажите, пожалуйста...*», «*Не могли бы Вы подсказать...* и т.д.;

- конструкции, вводящие чужую речь: «*Радио сообщает...*», «*Он заявил...*» и т.д.;

- конструкции, указывающие на источник информации: «*Вчера мне сказали...*», «*Недавно я прочитал...*», «*Мы решили...*» и т.д.;

- конструкции, используемые в официально-деловом стиле: «*Сообщаю Вам...*», «*Прошу Вас...*», «*Уведомляю Вас...*» и т.д.;

– предложения, передающие информацию о каких-либо действиях субъекта: «Я *написал...*», «Он громко *кричал...*» и т.д.;

– конструкции, являющиеся структурообразующим центром текста-рассуждения: «Я *думаю*, что..., потому что...», «Мы *считаем*, что ..., потому что...» и т.д.

• Глаголы речемыслительной деятельности обеспечивают повседневное общение людей, т.к. ими обозначается «важнейшая область деятельности человека - речь, опосредованно отражающая все другие виды его деятельности. Через речь человек выполняет коммуникативную, когнитивную и другие функции.»

• Глаголы речемыслительной деятельности являются необходимым компонентом профессиональной речи. Следовательно, единицы

данной лексико-семантической группы имеют большое значение при обучении иностранных студентов профессиональной коммуникации.

В лингвистике глаголы речемыслительной деятельности рассматриваются как 2 группы слов: глаголы речи, глаголы мышления. Их знание и различение помогает правильно их использовать в различных контекстах. Далее нам предстоит работа над разработкой соответствующей методической системы обучения глаголам РМД.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова М. Т. – “Методика преподавания русского языка” – Москва, 1990.
2. Васильев Л. М. – “Семантика русского глагола” – Уфа, 1981.

АНАЛИЗ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Далингер Виктор Алексеевич

доктор педагогических наук, профессор

Омский государственный педагогический университет

г. Омск

Федоров Виктор Павлович

старший преподаватель кафедры педагогики и валеологии

Северо-Восточный государственный университет

г. Магадан

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT PROCESS OF RUSSIAN SCHOOL MATHEMATICAL EDUCATION

Dalinger Viktor

doctor of pedagogical sciences, professor

Omsk State Pedagogical University

Omsk

Fedorov Viktor

Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Valeology

Northeastern State University

Magadan

Аннотация

В статье рассматривается процесс развития школьного математического образования в России за последние 50 лет. Отмечаются позитивные и негативные моменты в этом развитии, указываются пути и средства выхода из создавшихся затруднений.

Abstract

The article discusses the development of school mathematics education in Russia over the past 50 years. There are positive and negative points in this development, indicating ways and means of overcoming these difficulties.

Ключевые слова: школьное математическое образование; этапы развития школьного математического образования в России.

Keywords: school mathematics education; stages of development of school mathematics education in Russia.

Школьное математическое образование за последние 40-50 лет претерпело многочисленные кризисы и взлеты, реформирование и модернизацию.

Российская система школьного математического образования начала давать сбои с середины 1960-х годов. В 1966 году был опубликован вариант новой программы по математике для 5-10 классов, которая была утверждена Министерством просвещения СССР в 1968 году. Программа предусматривала коренное

изменение идеологии и содержания обучения математике.

Математическую секцию по реформе среднего образования возглавили академик АН СССР А.Н. Колмогоров и академик АПН СССР А.И. Маркушевич.

Колмогоровская реформа школьного математического образования началась в 1968 году и, как отмечает Ю.М. Колягин, она «закончилась в 1978 году, причем полным провалом» [9, с. 30], «...