

МАС — Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. — 2-е изд. — М.: Русский язык, 1981-1984.

Список литературы

1. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. — М.: Наука, 1961. — 158 с.
2. Прохорова В. Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование). — М.: МГУ, 1996. — 125 с.
3. Пауль Г. Принципы истории языка. — М.: 1960. — 500 с.
4. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: Вопросы теории. — М.: Наука, 1989. — 246 с.

Макеева С. Ф.

АКТИВИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ

“Глаголы движения” — тема, которую при обучении иностранных учащихся традиционно относят к трудным вопросам грамматики. Это ни у кого не вызывает сомнения, и материал об этом мы найдем во многих пособиях и сборниках.

Как правило, без этой темы не обходится и семинар русистов из Германии. Объем учебных часов для спецсеминара составляет обычно 8–12, в практическом курсе чуть больше (семинар продолжается 2–4 недели).

Контингент слушателей в учебной группе не всегда однороден по общему уровню языковой подготовки, а в группе спецсеминара тем более, так как это связано с индивидуальным интересом каждого и желанием улучшить свои знания по данной теме. Таким образом, чаще всего мы имеем группу, представленную слушателями от средне-слабого до сильного уровня (кроме начального и высокого уровня).

С учётом названных факторов (цели обучения, условий обучения, контингента обучаемых) и велись поиски оптимальных путей организации семинарских и практических занятий.

Учебный материал для занятий был представлен сведёнными в единую систему видами работ, способствующих активизации знаний учащихся и развитию навыков употребления глаголов движения.

В качестве основных источников для работы над данной темой использовались **схема глаголов движения, связные тексты и сюжетные рисунки.**

Занятия начинались с анализа **схемы**, которая состоит из двух частей. В первой части даны основные значения приставочных глаголов движения с их графическим изображением и примеры употребления глаголов, условно называемых группами “идти” — “ходить”. Во второй части графически представлены значения приставочных глаголов движения, а также их управление с использованием всех возможных предлогов (выйти **из аудитории**, выйти **на улицу**, выйти **на остановке**; пойти **к другу**, пойти **в библиотеку**; обойти **лужу**, обойти **вокруг дома**). У каждого преподавателя схема индивидуальна. Главное, чтобы она была компактна и удобна в использовании, так как схема находится в работе постоянно, при выполнении любого задания. При необходимости учащийся в любое время может к ней обращаться, делать с её помощью выбор нужного глагола (с приставкой или без неё),

проверять значение приставки или контролировать правильность своего выбора, а также корректировать управление глаголов.

Такое использование схемы-подсказки целесообразно до включения непровольной памяти обучаемого, после чего необходимость в ней отпадает. У каждого этот момент индивидуален. Более слабый учащийся, продолжая пользоваться подсказкой, работает осознанно (не гадая), при этом он не тормозит работу других и сам остаётся в коллективной работе. Преподавателя всегда волнует вопрос, почему учащиеся знают глаголы движения и их основные значения, правильно выполняют тренировочные упражнения, но говорят с ошибками. Трудность состоит в том, что этот будто бы знакомый языковой материал выступает для них в совершенно новом аспекте — им нужно владеть активно как средством общения.

Реализации этой задачи помогает **связный текст**. Языковые явления в связном тексте (как и в функционально-речевой практике) располагаются совсем не так, как в привычной грамматике, а с учётом их относительной важности, продуктивности, частотности, коммуникативно-функциональной “валентности”. Преподавателю не нужно напрягаться и придумывать примеры на все случаи употребления глаголов движения, тем более, если они редки.

Связный текст содержит готовые речевые образцы с разным лексическим наполнением. Эти образцы учащиеся используют затем в предложенных преподавателем ситуациях, имитирующих по возможности реальные акты речи (составить или объяснить маршрут, обратиться с просьбой пойти и принести что-либо и др.). Текст также даёт возможность закрепить главным образом горизонтальный срез (вошёл в квартиру, подошёл к кассе, обошёл весь город), а не вертикальный (идти, пойти, пойдёт).

И ещё один выигрышный для преподавателя момент есть у текста. Работа, заложенная в нём, не представляет собой специальной грамматической тренировки, которая не очень нравится учащимся. Целью выполнения задания становится, по крайней мере в глазах учащихся, не изучение правил употребления глаголов движения, а практическое усвоение способа выражения мысли в ситуации, встречающейся в жизни.

После обзора схемы глаголов движения начинается работа со связными текстами, которые представляют собой иллюстрацию грамматико-лексического материала. Эти тексты должны быть просты во всех отношениях, чтобы ничто не мешало отработке употребления того или иного глагола. Приведем пример подобного текста, в котором с опорой на схему нужно вставить подходящие по смыслу глаголы движения:

В прошлое воскресенье мы **ездили** за город. Мы **вышли** из дома в 8 часов утра. Около дома нас ждал товарищ со своей машиной. Мы сели в машину и **поехали**. Сначала мы **ехали** по городу, а потом **выехали** из города и **поехали** по шоссе. Мы **проехали** 30 километров. Было очень жарко, и мы **подъехали** к реке. Мы **вышли** из машины и **подошли** к воде. На берегу реки мы провели весь день. Играли в волейбол, ходили в лес. В 5 часов вечера мы **поехали** обратно. В 7 часов мы **приехали** домой.

Такой тренировочный связный текст помогает прочно зафиксировать в сознании учащегося изучаемый материал, добиваясь того, чтобы начал действовать психолого-языковой закон аналогии. Опыт показывает, что его действие активизируется многократным повторением однотипных языковых единиц, нежели их анализом.

Одновременно с названными текстами или сразу после работы с ними используются маленькие юмористические тексты:

Как-то раз Александр Дюма путешествовал по Германии. Он не знал ни слова по-немецки. Однажды он **зашёл** в небольшой ресторан. Когда Дюма сел, к нему **пошёл** хозяин. Дюма хотел заказать грибы, но не знал, как сказать это по-немецки. Тогда он взял бумагу и нарисовал на ней большой гриб. Хозяин посмотрел на рисунок и **вышел**. Дюма был очень доволен собой и ждал грибы. Вскоре **пришёл** хозяин и **принёс** ему зонтик.

С одной стороны, ситуация в них содержит подсказку для выбора нужного глагола, и с другой — неправильное употребление глагола движения мешает пониманию содержания, что не даёт ожидаемого эффекта восприятия.

И третий вид связного текста — это небольшие тексты с занимательным сюжетом, а также произведения художественной литературы (Чехов, Тэффи, Булгаков, Ильф и Петров и др.). Выбор текста обусловлен задачами обучения, контингентом учащихся, их языковой подготовкой, наличием изучаемого языкового материала. Текст должен быть доступным для восприятия его содержания учащимися или адаптированным. Сложные художественные произведения использовать не рекомендуется, так как материал текста разрушает устную речь.

Важно, что связные тексты позволяют организовать грамматический материал так, чтобы адаптировать к общей работе учащихся разных уровней. Таким образом, все работают с одним текстом, но задание у каждого соответствует его индивидуальной подготовке. Например:

1. (*Приехать-приезжать*) я с работы домой, поднялся на пятый этаж, (*подойти-подходить*) к своей двери и обрадовался: хорошо быть женатым!

2. (*Ехать-ездить*) я с работы домой, поднялся на пятый этаж, (*идти-ходить*) к своей двери и обрадовался: хорошо быть женатым!

3. (.....) я с работы домой, поднялся на пятый этаж, (.....) к своей двери и обрадовался: хорошо быть женатым!

Используя **сюжетные рисунки**, преподаватель не только активизирует знания учащихся по изучаемой теме, но и стимулирует их рече-мыслительную активность, так как у учащихся возникает реальная коммуникативная потребность рассказать о том, что они видят.

Работа с сюжетными рисунками в слабой группе ведётся поэтапно, с постепенным нарастанием сложности заданий. Сначала определяются “работающие” глаголы (идти, бежать, ехать, плыть, нести и др.), потом составляются словосочетания и предложения для описания отдельных эпизодов, обращается внимание на значение приставок и управление глаголов (вышла из кухни, подошла к телефону, принесла гладильную доску, вбежала в кухню) и затем составляется рассказ. На занятии, как правило, устно, дома — письменно. Учащиеся более сильных групп выполняют данную работу без промежуточных действий.

При выборе сюжетных рисунков учитывается контингент учащихся, уровень их языковой подготовки, а также наличие ситуаций, позволяющих употребить как можно больше изучаемых языковых единиц. Прекрасными образцами для данной работы служат рисунки Х. Бидструпа (“Детская книга”, “Телефонный разговор”, “Случай со шляпой”, “В зоопарке” и многие другие), а также альбом рисунков “Отец и сын”.

Таким образом, комплексное использование на занятиях рабочей схемы глаголов движения, связанных текстов, сюжетных рисунков и сведённых в единую систему видов работ позволяют активизировать знания учащихся по данной теме.

Список литературы

1. Битехтина Г. А., Юдина Л. П. Система работы по теме “Глаголы движения”. — М.: Р. яз., 1985.
2. Василенко Е. И., Добровольская В. В. Сборник методических задач по русскому языку. — М.: Р. яз., 1990.
3. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В. П., Зимняя И. А., Мерзлякова В. А. и др. — М., 1985.
4. Муравьева Л. Глаголы движения в русском языке. — 5-ое изд. — М.: Р. яз., 1986.

Чепурина И. В.

ПРОИЗВОДНЫЙ ЭМОТИВНЫЙ АГЕНТИВ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Предметом нашего исследования являются агентивы, мотивированные эмотивными глаголами. Под эмотивными мы понимаем глаголы с эмоциональной семой в логико-предметной части. При этом эмоциональные смыслы передаются ядерным компонентом (*бояться* — “испытывать чувство опасения, страха”; *любить* — “чувствовать глубокую привязанность к кому-, чему-л., быть преданным кому-, чему-л.”) или конкретизирующим, имеющим статус дифференциальных сем (*балагурить* — “говорить всело, забавно, пересыпая речь шутками, остротами”; *удовлетворить* — “удовлетворить кого-л., сделав что-л. приятное, нужное, желаемое”)*. Термин “агентив” употребляется синонимично термину “имя лица”, “название лица”. В категорию агентивных имен в настоящей работе включаются не только названия людей, характеризующиеся эмоциональными действиями (*укоритель*, *насмешник*, *вдохновитель*), но и носители эмоциональных состояний (*мечтатель*, *обожатель*, *страдалец*).

Субъектные имена существительные — довольно малочисленная группа эмотивных дериватов. Имеющиеся названия лиц, как правило, семантически неоднородны. Преобладают субстантивы с дифференциальными эмотивными смыслами. Тематически доминирующей при этом выступает, как правило, сема “речь” и “поведение” (*нытик*, *брюзга*, *ругатель*, *укоритель*, *ссорщик*, *насмешник*, *шутник*, *задавка*, *надоедала*, *угодник* и т. д.). Регулярность связей эмотивных глаголов с лексикой “говорения” объясняется тем, что сам речевой процесс в целом часто получает эмоциональную характеристику (ср.: **ныть 2** — “разг. *Надоедливо* жаловаться на что-л.” и др.). Взаимодействие эмотивов с глаголами поведения предопределено общенностью семантики этой группы и ее негативной оценочностью. Глаголы поведения связаны по своей семантике исключительно с обозначением негативных поступков и характеризуются единством категориально-лексической семы “вести себя плохо” [2; с. 37] Реже исследуемые эмотивы пересекаются с другими лекси-

* Такой принцип выявления эмотивной лексики предложен представителями свердловской семантической школы, в частности Л. Г. Бабенко в работе “Лексические средства обозначения эмоций в русском языке” [1].