

**ЕПХИЕВА МАРИНА КОНСТАНТИНОВНА**

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ  
СЛОВООБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-  
РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ  
ОСЕТИНСКОЙ ШКОЛЫ**

13.00.02. - теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык в общеобразовательной национальной школе)

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой  
степени кандидата педагогических наук

Махачкала

2003

Работа выполнена в Северо-Осетинском Республиканском институте  
повышения квалификации работников образования

Научный руководитель - заслуженный деятель науки РФРД,  
доктор педагогических наук, профессор  
**Буржунов Г. Г.**

Официальные оппоненты: - доктор педагогических наук,  
профессор **Джидалаев Н. С.**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент **Мадиева З.З.**

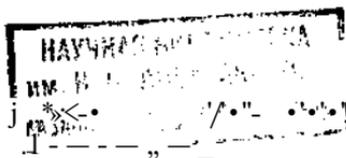
Ведущая организация - Научно-исследовательский институт педагогики  
им. Тахо-Годи Министерства образования  
Республики Дагестан

Защита состоится 27 декабря 2003 г. в 14.00. час, на заседании диссертаци-  
онного Совета ДМ.212.051.02 по присуждению ученой степени кандидата  
педагогических наук в Дагестанском государственном педагогическом уни-  
верситете по адресу:

362021, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Дагестанского государ-  
ственного педагогического университета.

Автореферат разослан 27 ноября 2003г.



Ученый секретарь  
диссертационного Совета,  
кандидат педагогических наук, доцент

Р.Ш. Халидова

## Общая характеристика исследования

Актуальность исследования. На современном этапе реформирования общества все более серьезное значение приобретают вопросы исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной и общечеловеческой культуры, всесторонней гармонизации межэтнических отношений. Особенно актуализируется в данной связи проблема дальнейшего развития и совершенствования паритетного национально-русского двуязычия, предполагающего равноправное функционирование языков, равные условия овладения ими и свободное пользование каждым из них во всех сферах коммуникации.

Ведущая, все возрастающая роль в целенаправленной реализации данного процесса принадлежит национальной школе, призванной эффективно содействовать активизации диалога и взаимообогащения духовных культур и интеллектуальных богатств народов Российской Федерации.

Методика преподавания русского языка в национальной школе строится, как правило, с учетом особенностей родного языка учащихся и на его основе. Так, Р.Б.Сабаткоев, отмечая большое значение использования знаний, умений и навыков по родному языку, опоры на него при обучении русскому, подчеркивает: «Для того, чтобы школьник научился мыслить не только на родном, но и на русском языке, необходимо добиться обособления в его сознании двух разных языковых систем. Это достигается в результате целенаправленного обучения русскому языку, которое строится с учетом особенностей родного языка учащихся. Как известно, родной язык может оказывать и положительное, и отрицательное влияние на усвоение русского языка. Учителю важно знать структурно-типологические сходства и расхождения между обоими языками, чтобы на каждом уроке учитывать влияние транспозиции и интерференции на овладение русским языком».<sup>1</sup>

Соблюдение координированности в преподавании русского и родного языков обеспечивает возможность организации учебного процесса на основе филологического опыта школьников, учета особенностей их родного языка в сравнении с русским, способствует максимальному использованию транспозиции их знаний, умений и на-

---

<sup>1</sup> Сабаткоев Р.Б. Методика развития связной речи в осетинской школе. ...  
Орджоникидзе, 1979. - С.Ю.

выков, ограничению интерференции контактирующих в их сознании лингвистических систем. Кроме того, осуществление межпредметных связей дисциплин данного цикла содействует расширению лингвистического кругозора школьников, обогащению их филологического опыта, повышению интереса к изучению обоих языков.

Между тем анализ программ и учебников, результаты наблюдений за учебным процессом, индивидуальные беседы с учителями и школьниками позволяют заключить, что, несмотря на важность осуществления взаимосвязанного, координированного преподавания данных дисциплин, организация обучения русскому и родному языкам в осетинской школе рассматривается порознь. Межпредметные связи в их преподавании почти не осуществляются, оставаясь по сей день лишь на уровне творчества учителей. Незавершенность проблемы, незнание многими учителями-предметниками особенностей родного языка учащихся отсутствие конкретных научных рекомендаций, - все это приводит к тому, что преподавание русского языка осуществляется в методическом плане изолированно от родного; что существенно препятствует построению учебного процесса на базе филологического опыта школьников, использованию транспозиции и ограничению межъязыковой интерференции. Поэтому проблема всестороннего учета специфики обучения русскому языку нерусских учащихся как одного из основных условий оптимизации образовательного процесса по данной дисциплине в национальных школах Республики Северная Осетия — Алания представляется **актуальной и значимой.**

Из всего многообразия ее аспектов наиболее важным являются, на наш взгляд, вопросы обучения словообразованию как конструктивной базе каждой лингвистической системы. Усвоение достаточного количества единиц, входящих в лексическое ядро каждого из изучаемых языков, обеспечивает правильное понимание речи, создает условия для свободного общения на них. Овладение же способами и средствами словообразования в значительной мере интенсифицирует процесс накопления активного словаря, способствует пополнению пассивного и потенциального лексического запаса школьников, облегчает понимание неизученных производных слов на основе знакомых корневых и аффиксальных морфем. Знание структуры лексических единиц, основных словообразовательных моделей и семантики деривативных элементов обеспечивает оптимальное развитие у учащихся умений анализа и синтеза, формирование навыков употребления производных лексем различной сложности в само-

стоятельных речевых произведениях. Все это, безусловно, существенно обогащает филологический опыт школьников, расширяет их речевые возможности, способствует повышению уровня языковой и коммуникативной компетенции в двух изучаемых языках.

Разрабатывая вопрос обучения школьников-осетин словообразованию русского языка, мы опирались на фундаментальные труды ученых-методистов национальной школы: Х.Г. Агишева, А.М. Айт-бекова, Н.З. Бакеевой, З.У. Блягоза, Г.Г. Буржунова, Э.С. Дзугцева, А.Х. Загаштокова, К.З. Закирьянова, М.В. Панова, Р.Б. Сабаткоева, Х.Х. Сукунова, Н.М. Шанского, М.Ш. Шекихачевой, Н.Б. Экбы и др.

**Объектом исследования** является процесс обучения русскому словообразованию в 3-4 классах с учетом особенностей деривативных отношений системы родного языка учащихся в условиях начальной национальной школы Республики Северная Осетия - Алания.

**Предметом исследования** являются пути повышения эффективности методической системы усвоения русского словообразования на основе использования транспозиции соответствующих знаний, умений и навыков учащихся, ограничения интерференции их родного языка.

**Цель исследования** состоит в теоретическом обосновании и практической разработке оптимальной методики обучения русскому словообразованию с учетом филологического опыта школьников и особенностей словообразовательной системы их родного языка в сравнении с русским.

В основу исследования положена следующая рабочая гипотеза: организация обучения учащихся-осетин русскому словообразованию станет более эффективной, если будет осуществляться с учетом их филологического опыта, что предполагает использование транспозиции словообразовательных знаний, умений и навыков и ограничения интерферирующего влияния родного языка.

Результаты сопоставительно-типологического анализа словообразовательных систем русского и осетинского языков должны лечь в основу соответствующей системы словообразовательных упражнений, построенной с учетом филологического опыта школьников. Такой подход к планированию и организации обучения в национальных начальных школах республики обеспечит более глубокое усвоение учащимися-осетинами словообразовательного материала, предъявляемого в курсе русского языка.

Для достижения поставленной цели и реализации выдвинутой гипотезы необходимо было решить следующие задачи:

1) исследовать социолингвистический, психологический, педагогический аспекты двуязычия;

2) провести сопоставительно-типологический анализ словообразовательных систем русского и осетинского языков в лингводидактических целях;

3) проанализировать действующую программу и учебники по русскому языку с точки зрения обучения словообразованию;

4) изучить состояние преподавания словообразования в курсе русского языка, проанализировать качество соответствующих знаний, умений и навыков учащихся;

5) выявить и систематизировать типичные словообразовательные ошибки интерферентного характера в русской речи учащихся;

6) на основе данных сопоставительно-типологического анализа словообразовательных систем русского и осетинского языков в дидактических целях, выявления и анализа типичных интерферентных ошибок в русской речи учащихся, разработать методику обучения русскому словообразованию с учетом особенностей родного языка школьников;

7) экспериментально проверить целесообразность и эффективность разработанной методики путем проведения опытного обучения.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

- теоретический (изучение и анализ лингвистической, методической, педагогической, психологической литературы по исследуемой проблеме; дидактическая интерпретация достижений этих наук с целью выявления резервов повышения эффективности обучения русскому словообразованию в условиях двуязычия);

- сопоставительный (на основе сопоставительно-типологического анализа в лингводидактических целях выявления сходств и различий в словообразовательных системах русского и осетинского языков);

- социолого-педагогический (анализ программы и учебников на наблюдение за ходом учебного процесса, индивидуальные беседы с учителями и учащимися);

- экспериментальный (проведение опытного обучения; текущее и итоговое тестирование словообразовательных знаний, умений и навыков учащихся; статистико-математическая обработка полученных данных; анализ итогов эксперимента).

Методологическую основу исследования составляют положения философии о социальной природе языка, о языке как средстве выражения и существования мышления; научно-теоретические труды по языкознанию, социалингвистике и лингводидактике, психологии и методике обучения неродным языкам; основополагающие государственные документы по вопросам национально-языкового строительства и образования на современном этапе развития Российской Федерации и Республики Северная Осетия - Алания.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

~ проведен сопоставительно-типологический анализ словообразовательных систем русского и осетинского языков в лингводидактических целях;

— установлена типология словообразовательных ошибок интерферентного характера в русской речи учащихся-осетин, определены причины их возникновения, намечены оптимальные пути прогнозирования, предупреждения и преодоления;

— рассмотрены, проанализированы и реализованы основные социалингвистические, психолого-педагогические, лингводидактические предпосылки обучения русскому словообразованию на основе филологического опыта школьников и с учетом особенностей их родного языка в сравнении с русским;

— разработана, научно обоснована и экспериментально проверена методика обучения русскому словообразованию на основе филологического опыта учащихся-осетин и учета особенностей словообразовательной системы родного языка в сравнении с русским.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что:

— предложена теоретически обоснованная и практически проверенная координированная методическая система обучения словообразованию русского языка, построенная на основе филологического опыта школьников и с учетом соответствующих особенностей родного языка в сравнении с русским;

— сопоставительно-типологический анализ словообразовательных систем русского и осетинского языков, проведенный в лингводидактических целях, позволит прогнозировать, какой конкретный словообразовательный материал будет представлять для учащихся регулярные трудности, и наметить возможные пути их предотвращения;

— типология словообразовательных ошибок в русской речи учащихся-осетин будет иметь важное значение при разработке лингвометодических основ обучения русскому языку в национальной начальной школе РСО — Алания;

- материалы исследования могут использоваться в практике школьного преподавания русского языка, при составлении программ, учебников, учебных и учебно-методических пособий по данной дисциплине для учащихся национальной начальной школы РСО - Алания, а также в работе спецкурсов и спецсеминаров на филологическом и педагогическом факультетах Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л.Хетагурова;

- ряд теоретических и методических положений, изложенных в диссертации, может быть использован в преподавании русского языка и его методики и в национальных образовательных учреждениях других республик.

**На защиту выносятся следующие положения:**

- обучение русскому словообразованию на основе филологического опыта школьников и с учетом особенностей их родного языка в сравнении с русским в условиях национальной начальной школы способствует обеспечению необходимой координации двух словообразовательных систем как в образовательном процессе, так и непосредственно в речевом механизме учащихся;

- для эффективной организации процесса обучения русскому словообразованию в условиях осетинско-русского двуязычия необходим тщательный отбор лингвистического материала с учетом данных сопоставительно-типологического анализа словообразовательных систем двух языков, что должно обеспечить возможность максимального использования транспозиции, прогнозирования и ограничения интерференции;

- разработанная координированная методика обучения русскому словообразованию на основе филологического опыта школьников и с учетом особенностей их родного языка в сравнении с русским способствует развитию и совершенствованию соответствующих знаний, умений и навыков, пополнению словарного запаса учащихся, повышению их языковой и речевой компетенции;

- в системе лингвистической подготовки учителя начальных классов и преподавателя-филолога должен быть непременно предусмотрен курс сопоставительно-типологического анализа русского и родного языков на всех уровнях, в том числе словообразовательном.

**Апробация исследования.** Изложенные в диссертации положения проверялись опытно-экспериментальным путем в 3-4 классах средних школ №№ 1, 2 селения Ногир, средней школы № 1 селения Гизель, средней школы селения Сунжа Пригородного района и в средней школе Селения Бирагзанг Алагирского района РСО — Ала-

ния. Материалы исследования, его результаты докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и психологии, кафедры методики начального национального обучения Северо-Осетинского государственного университета, кафедры русского языка и литературы Северо-Осетинского Республиканского института повышения квалификации работников образования с 1998 по 2003 годы. По проблеме исследования имеется 11 научных работ, в числе которых учебно-методическое пособие для учителя, статьи, сообщений на региональных, всероссийских и международных научно-практических конференциях в Пензе (1998, 1999, 2003 гг.), Москве (1999 г.), Владикавказе (2003 г.), Армавире (2003). Материалы диссертации используются в учебном процессе педагогического факультета Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л.Хетагурова и в практике работы учителей национальных школ Республики Северная Осетия - Алания.

Рабочая гипотеза, цель и задачи реферируемого исследования определили его содержание и структуру. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

### Основное содержание диссертации

**Во введении** дается обоснование выбора темы диссертации, формулируются цель и рабочая гипотеза, определяются задачи исследования, его научная новизна и практическая значимость; излагаются основные положения, выносимые на защиту.

**В первой главе - «Теоретические предпосылки обучения русскому словообразованию в условиях национально-русского двуязычия»** - анализируются существующие концепции по вопросам социолингвистического, психологического, педагогического аспектов двуязычия, проводится сопоставительно-типологический анализ словообразовательных систем русского и осетинского языков.

Социолингвистический аспект двуязычия, по признанию большинства ученых, играет первостепенную роль в решении любых вопросов данной проблемы и поэтому считается наиболее важным по своей общественной значимости. Особенно актуальным в этом плане является вопрос о функциональной нагруженности второго языка — о сферах его использования, о степени владения им, распределении коммуникативных функций между контактирующими в каждом конкретном случае языками, о широте применения последних и их восприятии, об оценке формирующегося двуязычия как социального и лингвистического явления.

В собственно лингвистическом плане проблема двуязычия впервые получила широкое теоретическое освещение в трудах известного английского исследователя У. Вайнрайха, с именем которого и вошел в науку термин «билингвизм», обозначающий, по определению ученого, альтернативное употребление двух языков. Суть проблемы, с точки зрения У. Вайнраха, состоит в описании нескольких контактирующих языковых систем, выявлении расхождений, осложняющих процесс одновременного овладения ими, и прогнозировании на этой базе наиболее вероятных проявлений интерференции, а затем указании на соответствующие отклонения в речи билингвов от норм каждого из используемых языков. Лингвистической сущностью языкового контакта ученый считает функционирование двух языков в одной и той же коммуникативной сфере, сосредоточенной вокруг их носителей. И чем больше различия между контактирующими языковыми системами, «чем больше в каждой из них собственных только ей форм и моделей, тем больше проблема изучения и потенциальная область интерференции».<sup>2</sup>

Классическими трудами по двуязычию, оказавшими большое влияние на дальнейшее исследование данной проблемы, были и остаются работы Л.В. Щербы, который подробнейшим образом охарактеризовал особенности билингвизма, вскрыл его сущность, показал его неоспоримую ценность в лингвистическом плане. Выявив и обосновав основные типы двуязычия — «чистый» и «смешанный», ученый доказал большое общеобразовательное значение последнего. Смешанный тип билингвизма, по его утверждению, предполагает постоянное чередование двух языковых форм, что все время побуждает к сравнению и тем самым повышает сознательность. Сознательное отталкивание от родного языка он считает единственно верным путем овладения иностранным. Всякое новое, более трудное явление иностранного языка должно постигаться, по мнению ученого, в сравнении с соответствующим по значению фактом родного языка.

Фундаментальные труды Л.В. Щербы повлекли за собой появление целого ряда научных работ отечественных лингвистов и социолингвистов В.А. Аврорина, Н.А. Баскакова, Т.А. Бертагаева, З.У. Блягоза, Р.А. Будагова, Ю.Д. Дешериева, И.Ф. Протченко, Ю.А. Жлуктенко, Т.П. Ильяшенко, Н.В. Имедадзе, М.И. Исаева, В.И. Кодухова, Г.В. Колшанского, В.Г. Костомарова, М.М. Михайлова, В.Ю. Розенцвейга, К.Х. Ханазарова и др., продолживших и развивших тра-

---

<sup>2</sup> Вайнрах У. Языковые контакты. - Киев, 1979. - С.24.

дицию выдающегося ученого о практических выводах из исследования этой сложной и многоаспектной проблемы.

Процесс формирования и развития гармонического национально-русского двуязычия связан главным образом с решением проблем образования и просвещения. В национальных школах Республики Северная Осетия - Алания, как и ряда других республик страны, русский язык наравне с родным служит основным средством воспитания и обучения, что является значительным достижением в развитии национально-русского двуязычия.

Известно, что любая национальная культура, выступая в конкретно-исторической форме, содержит в себе существенные элементы культуры общечеловеческой. А последняя лучше всего познается через изучение языков прежде всего - родного и русского. Разные языки, по выражению В. Гумбольдта, - «это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его. Путем многообразия языков непосредственно обогащается наше знание о мире и то, что нами познается в этом мире; одновременно расширяется для нас и диапазон человеческого существования».<sup>3</sup> Именно такой подход к изучению языков и призван всемерно способствовать формированию у современной молодежи ценностного отношения к каждому этносу и личности, обеспечению необходимых предпосылок для свободного и максимально продуктивного диалога культур.

Представленный в первой главе исследования сопоставительно-типологический анализ словообразовательных систем русского и осетинского языков показал, что они находятся в следующих соотношениях:

- 1) преобладание в обоих языках суффиксального способа словопроизводства над всеми остальными;
- 2) наличие в обоих языках структур, имеющих в своем составе два словообразовательных аффикса;
- 3) наличие префиксации как способа словообразования в обоих языках;
- 4) наличие префиксально-суффиксальных структур в русском языке и их отсутствие в осетинском;
- 5) наличие конверсии как способа словообразования в обеих лингвистических системах при более высокой продуктивности в осетинском языке.

Проводимое в настоящей работе сопоставление словообразовательных систем русского и осетинского языков не претендует на исчер-

<sup>1</sup> Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С.9.

пывающую полноту, так как осуществляется в лингводидактических целях. Выявление типологически важных структурных сходств и различий имеет определяющее значение для организации процесса одновременного обучения билингва родному и русскому языкам в условиях осетинской начальной школы. Такой анализ будет носить характер соотношения основных типологических характеристик русского словообразования относительно осетинского.

Итак, рассмотрим особенности морфологической структуры слова в русском и осетинском языках.

Наиболее характерным для структуры русского слова является то, что в подавляющем большинстве случаев оно может быть расчленено на корень, основу, словообразовательные и словоизменятельные морфемы. Например, в слове серебряный выделяются корень *серебр-* и словообразовательная морфема *-ян-*, образующие основу *серебрян-*, а также словоизменятельный аффикс *-ый*. При этом мы сталкиваемся с тем обстоятельством, что корень часто не способен существовать самостоятельно, в качестве отдельного слова. Чтобы получить целое слово, функционирующее как самостоятельная лексическая единица, его необходимо оформить словоизменятельной морфемой. В данном случае это окончание *-ый*, сигнализирующее о том, что *серебряный* - это прилагательное мужского рода, единственного числа, именительного падежа (ср. *свеч-а*, *озер-о*, *зелен-ый*, *сид-е-ть* и т.п.).

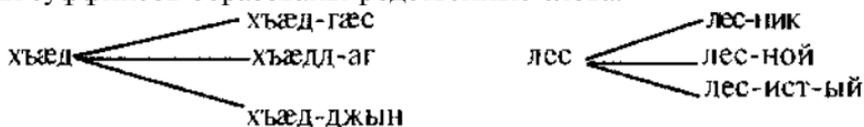
Структура русского слова характеризуется тесным единством аффиксальных и корневой морфем. Аффиксы носят в основном синтетический характер, так как могут одновременно выражать по несколько грамматических значений. Специфичным является огромное количество суффиксов и приставок, а также чередование звуков, способствующее образованию грамматических форм.

Для морфологической структуры осетинского слова характерно то, что его корневая морфема всегда может одновременно выступать и как самостоятельная лексическая единица: *æхсæр* (орех), *æхсæр*†-джың (орешник), *æхсæр+æг* (белка); урс (белый), урс+аг (белок), урс+бын (беловатый, серый), урс+ахорæн (белила); хох (гора), хох+аг (горец), хох+бын (гористый), хох+кусаг (горняк); *бæх* (лошадь), *бæх+дон* (конюшня), *бæх+гæс* (табунщик, конюх), *бæх+аг* (жеребенок) и т.п. Каждый аффикс, как правило, является носителем одного грамматического значения, сохраняя его на протяжении всей парадигмы.

Таким образом, в осетинском языке аффиксы обладают большей

самостоятельностью, чем в русском; их границы отчетливы

Как русскому, так и осетинскому языку свойственно употребление суффиксов и приставок, которые выполняют лексическую и грамматическую функции. Словообразовательные суффиксы служат в обоих языках для образования родственных слов. Например, от русского слова лес и его осетинского эквивалента хъæд посредством разных суффиксов образованы родственные слова:



Формообразующие суффиксы, употребляясь для различения грамматических форм и не имея собственного лексического значения, могут придавать семантике слов дополнительные оттенки:

высокий — выш+е                      багрзонд — бзерзонд+джр  
длинный — длинн+еe                  даргъ — даргъ+дагр

Приставки редко используются для выражения грамматических значений в обоих языках. Можно привести лишь некоторые примеры префиксального образования форм совершенного вида русских и осетинских глаголов:

читать — про+читать                  каесын — ба+казжсын  
рисовать — на+рисовать              ныв кэным — с+ныв кэнын  
варить — с+варить                      фыцын — с+фыцын

Гораздо чаще наблюдается употребление приставок для образования новых слов: русск. идти — во+йти, вы+йти, при+йти, у-йти и т.д.; осет. цаеуын — ба+цазуын, ра+цагуын, агр+цагуын и т.д.

Особенностью осетинских глагольных префиксов в сравнении с русскими является то, что они выражают не только направление передвижения в пространстве, но и положение наблюдающего субъекта по отношению к движущемуся предмету. Если глагольный префикс вы- в русском языке означает движение вообще изнутри наружу, то из двух осетинских его эквивалентов аг- и ра- первый означает движение наружу с точки зрения находящегося внутри, а второй — движение наружу с точки зрения находящегося снаружи. Равным образом, движение снаружи вовнутрь, передаваемое одним русским превербом в- (во-), находит в осетинском языке два преверба для своего выражения: а) ба- движение вовнутрь с точки зрения находящегося снаружи; б) агрба- движение вовнутрь с точки

зрения находящегося внутри. Такое же своеобразие обнаруживают и другие локативные приставки.

Чтобы правильно ориентироваться в сложном взаимодействии словообразовательных систем русского и осетинского языков, контактирующих в учебной ситуации национальных школ республики, чтобы установить потенциальные сферы интерференции и определить возможности использования транспозиции, необходимо обладать глубоким знанием теории указанных языков в сопоставительном плане. А это достигается в результате проведения сопоставительного анализа взаимодействующих в сознании учащихся языковых единиц.

Данные проведенного сопоставительного анализа положены в основу системы словообразовательной работы, осуществляемой в условиях реализации межпредметных связей курсов двух лингвистических дисциплин и направленной на ограничение интерференции и использование транспозиции при обучении русскому языку в национальных школах Республики Северная Осетия — Алания.

**Во второй главе — «Состояние знаний, умений и навыков учащихся и методика обучения русскому словообразованию в начальной национальной школе РСО — Алания»** — дается анализ программ и учебников с точки зрения учета особенностей родного языка и филологического опыта школьников при обучении русскому словообразованию; описание констатирующего эксперимента; рассматриваются психолого-педагогические основы системы словообразовательной работы по русскому языку в условиях национально-русского двуязычия; описываются методические приемы по обучению русскому словообразованию и представляется разработанная система упражнений; раскрывается содержание обучающего эксперимента и приводятся его результаты.

Продуктивное обучение русскому словообразованию в национальной начальной школе представляется возможным при условии максимального использования транспозиции, предупреждения и преодоления явлений интерференции родного языка, систематического и планомерного осуществления межпредметных связей. Данная идея находит непосредственное отражение и материальное воплощение, в первую очередь, в программах и учебниках, определяющих содержание обучения, круг знаний, умений и навыков по рассматриваемой дисциплине, приобретаемых школьниками на начальной ступени их обучения и воспитания.

Изучение раздела «Словообразование» в курсе русского языка

третьего и четвертого классов дает школьникам понятие о морфемах как значимых частях слова, об основе слова, словообразовании и словообразовательных аффиксах, корневой морфеме, заключающей в себе основное вещественное, лексическое значение слова, однокоренных словах. Кроме того, в данном разделе сообщаются сведения о словообразовательном гнезде, о способах образования новых лексических единиц (приставочном, суффиксальном, приставочно-суффиксальном, сложении слов). Предполагается формирование умений и навыков определения и использования в речи однокоренных слов, имеющих в своем составе изученные приставки и суффиксы, образования новых слов с помощью известных аффиксов.

Серьезное внимание уделяется словообразованию и в предъявлении материала других разделов, прежде всего — морфологии. Это выражается, в частности, в усвоении способов образования слов разных лексико-грамматических классов и формировании умений и навыков употребления в речи производных существительных, прилагательных, глаголов и т.д.

Усвоение основных словообразовательных элементов — строительного материала языка — призвано служить верным средством прочного овладения его лексическим составом, включая понимание неизученных слов на основе знакомых словообразовательных аффиксов и контекстуальной догадки, что способствует достижению главной цели обучения неродному языку — практического владения им, общения на нем.

Учет особенностей родного языка, осуществление межпредметных связей в обучении русскому словообразованию должно служить действенным фактом оптимизации учебного процесса в условиях национальной школы. Полученные знания, умения и навыки в области данной лингвистической системы призвана активизировать развитие внимания, памяти, логического мышления. По мере изучения программного курса учащиеся приобретают умения анализировать материал, сравнивать, находить частные явления, обобщать и устанавливать общие законы и правила.

Данные программные установки по обучению словообразованию русского языка в определенной мере выполняются на страницах действующих учебников по указанной дисциплине.

Практикуются и такие задания, как определение значения слов по национально-русскому и русско-национальному словарям, перевод с русского языка на родной слов, словосочетаний, предложений, морфемный и словообразовательный анализ.



тов, что должно способствовать обогащению филологического опыта школьников.

Однако наряду с положительными сторонами в анализируемых программах и учебниках имеются и некоторые недостатки. Идея, заложенная в объяснительной записке программы по чтению и русскому языку для 1-4 классов осетинских школ, реализуется, на наш взгляд, не полностью. Так, в учебниках русского языка мало места отводится заданиям, предполагающим обращение к словообразовательной системе родного языка младших школьников с целью учета его особенностей в сравнении с русским. Внимание учащихся третьих и четвертых классов следует обратить на высокую продуктивность суффиксального словопроизводства в обоих языках, на соответствие русских и осетинских суффиксов в определенных значениях.

В разделах, посвященных непосредственному изучению состава слова и словообразования, в программах и, соответственно, учебниках по русскому языку в рассматриваемых классах в ряде случаев наблюдаются факты дублирования учебного материала, что представляется абсолютно неоправданным, противоречащим идее рациональной организации учебного процесса. Вместо этого было бы целесообразным, на наш взгляд, увеличить количество учебного времени, отводимого на обогащение, усвоение значений известных и вновь изученных деривативных аффиксов, семантической прозрачности лексических единиц, что должно способствовать развитию и совершенствованию умений и навыков понимания, образования и использования слов, правильного употребления их в речевых произведениях.

Изложенные факты недостаточного учета особенностей родного языка учащихся, некоторого дублирования учебного материала в учебниках русского языка для третьего и четвертого классов объясняется, на наш взгляд, недостаточным соблюдением общедидактических принципов систематичности и последовательности в обучении, а также лингводидактического принципа учета филологического опыта школьников, что в определенной мере препятствует плодотворному процессу овладения словообразовательной системой русского языка, ограничивает возможности обогащения словарного запаса учащихся, расширения их лингвистического кругозора.

Многолетние целенаправленные наблюдения над процессом обучения русскому языку в начальных классах национальных школ республики, изучение опыта учителей, собственный опыт работы автора в качестве учителя, проведение устных и письменных срезных

работ, беседы с педагогами и учащимися позволили собрать определенный материал, характеризующий состояние обучения русскому словообразованию, и на основе его анализа определить фактический уровень словообразовательных знаний, умений и навыков учащихся, выявить и систематизировать типичные ошибки интерферентного характера в русской речи школьников, наметить возможные пути их предупреждения и преодоления.

С целью определения уровня словообразовательных знаний, умений и навыков по русскому языку с учащимися третьих и четвертых классов был проведен ряд бесед и срезовых работ, материалом которых послужил изучаемый словообразовательный материал. При этом использовались такие типы упражнений, как ответы на вопросы, заполнение пропусков в предложениях, морфемный анализ, подбор однокоренных слов, образование последних с помощью деривативных аффиксов определенной семантики, толкование лексических значений слов по семантике знакомых словообразовательных элементов, перевод слов, словосочетаний и предложений с родного языка на русский и наоборот, составление небольших связных высказываний или текстов с употреблением определенного лексико-словообразовательного материала.

Анализ наблюдений и срезовых работ позволил выявить и ряд объективных фактов, существенно снижающих качество словообразовательных знаний, умений и навыков учащихся. Недостаточно формируются, например, навыки морфемного анализа, в результате чего в качестве первичных часто указываются не производящие, а производные основы, сопоставляются не соотносимые друг с другом единицы. Определенные трудности вызывает анализ морфологической структуры сложных слов, допускается смешение корней и суффиксов, корней и приставок, приводящее к ошибкам словообразовательного характера.

Допускаются ошибки в разграничении элементов морфологической структуры однокорневых производных слов: овечка, рубашечка, обходить, переход, выбегать и др., причем в подобных случаях имеют место как механическое их членение, так и незнание семантики деривативных аффиксов.

Имеет место и объединение в одно словообразовательное гнездо неродственных слов с омонимичными корневыми морфемами. В ряде случаев допускается смешение родственных слов с разными формами одной и той же лексемы.

Определенные трудности вызывает у учащихся выполнение зада-

ний, связанных с семантизацией лексических единиц на основе их морфологической структуры. Оказываясь неспособными догадаться о значении выделенных производных слов (даже семантически прозрачных) по знакомым деривативным аффиксам или контексту, учащиеся при выполнении таких заданий или придумывают слова, пытаются угадать, или просто пропускают их, оставляя предложения не полностью переведенными.

Таким образом, поскольку овладение словообразовательными возможностями русского языка учащимися национальной (осетинской) школы осуществляется под непосредственным влиянием лингвистической системы родного языка, их русская речь нередко сопровождается интерферентными нарушениями словообразовательных норм, что свидетельствует о недостаточной сформированности у них деривативных умений и навыков, неполном отражении в их сознании словообразовательной системы языка.

Основная причина этого кроется в принципиальных недостатках современной концепции словообразовательной работы по русскому языку, почти полном отсутствии учета особенностей родного языка школьников, взаимосвязи в преподавании этих дисциплин.

Разрабатывая систему словообразовательной работы по русскому языку в условиях национально-русского двуязычия, мы исходили из того, что одним из важных условий успешного овладения русскому словообразованию учащимися национальной школы является «изучение его в определенной системе, во взаимосвязи, в сопоставлении, что облегчает процесс усвоения материала»<sup>4</sup>

Под системой словообразовательной работы с учетом особенностей родного языка в учебном процессе национальной начальной школы мы понимаем оптимальный набор соответствующих упражнений, выполнение которых в определенной последовательности способно обеспечить максимальное использование филологического опыта учащихся и ограничение действия внешней интерференции на рассматриваемом языковом уровне.

Разрабатывая систему упражнений, мы придерживались точки зрения Р.Ю.Барсук, согласно которой, как тренировать обучаемых, подсказывают законы и положения общей методики, а что тренировать, на какой материал (в нашем случае словообразовательный) следует обращать больше внимания, а на какой — меньше, подска-

---

<sup>4</sup> Методика преподавания русского языка в национальной школе

./Под ред. Н.З.Бекеевой, З.П.Даунене. -Л.: Просвещение, 1981. - С.140.

зывает частная методика на основе данных сопоставительного лингвистического анализа и выявленных с его помощью трудностей.<sup>5</sup>

Отбор упражнений осуществлялся с учетом основных принципов дидактики и методики - принципов научности, систематичности, сознательности и активности, прочности, доступности и последовательности в обучении, наглядности, индивидуального подхода к учащимся, взаимосвязанности разделов, входящих в курс изучаемой дисциплины, а также планомерного осуществления межпредметных связей.

В основу разрабатываемой системы положен и ряд общеметодических положений, связанных с организацией учебно-познавательной деятельности школьников именно по усвоению материала рассматриваемого языкового уровня:

— содержание упражнений должно соответствовать объему предусмотренных программой теоретических сведений по составу слова и словообразованию;

— система упражнений и их типы должны определяться задачами обучения и характером языкового материала;

— упражнения должны обеспечивать формирование определенных словообразовательных умений и навыков;

— дидактический материал упражнений должен соответствовать учебным целям и задачам и иметь воспитательную направленность.

Кроме того, мы исходили из положения, что обучение русскому языку как второму должно строиться и на основе лингводидактических принципов: функционально-эвристического, утверждающего развитие мыслительной активности школьников в процессе обучения, формирование у них творческого подхода к речевой деятельности; принципа интеграции, требующего комплексного обучения языкам; ситуативно-тематического принципа, согласно которому главная задача учителя состоит в том, чтобы в пределах тематики расширить возможности общения школьников на данном языке; принципа учета взаимодействия языков в процессе обучения, предполагающего формирование сознательного, дифференцированного, координированного двуязычия путем использования переноса филологического опыта учащихся, ограничения явлений интерференции<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Барсук Р.Ю. Сопоставительные и типологические исследования как лингвистическая основа обучения второму или третьему языку. - Лингвистические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. 4.1. - М., 1971.-С.29.

<sup>6</sup> Шярнас В.И. Очерки по лингводидактике. - Вильнюс, 1976. С.15!.

Построение системы словообразовательной работы, реализуемой с учетом межпредметных связей и направленной на осуществление координированного обучения словопроизводству русского и осетинского языков, требует соблюдения следующих специфических положений. Во-первых словообразовательные навыки родного языка являются, как известно, более прочными, чем вновь приобретенные навыки русского. Следовательно, особое внимание в процессе обучения должно уделяться тем единицам русского словообразования, усвоение которых вызывает у школьников затруднения, связанные с действием внешней интерференции. Во-вторых, предлагаемые для изучения производные единицы русской лексики должны представлять собой эквиваленты уже известных школьникам осетинских слов. В-третьих, языковой материал упражнений не должен содержать незнакомых учащимся слов и грамматических конструкций, провоцирующих появление дополнительных трудностей. В-четвертых, характер входящих в данную систему упражнений следует определять соответственно характеру предлагаемых трудностей, с учетом особенностей изучаемого словообразовательного материала, развиваемых умений и навыков.

Руководствуясь принципом поэтапности формирования и развития умений и навыков, положенным в основу предлагаемой системы упражнений, охарактеризуем следующие этапы овладения способами и средствами русского словообразования в учебном процессе национальной школы.

На первом этапе осуществляется, как известно, актуализация опорных знаний, предполагающая формирование у учащихся ориентировочной основы деятельности. Второй этап представляет собой этап формирования словообразовательных умений и навыков, в процессе которого психологически и методически целесообразным считается выполнение упражнений, построенных на сходных и контрастных явлениях словообразовательных систем русского и осетинского языков и направленных на использование транспозиции и предупреждение интерференции. Наличие у школьников формирующихся умений и навыков словообразовательного анализа и синтеза должно обеспечить условия перехода к третьему этапу, на котором осуществляется их дальнейшее совершенствование.

Упражнения первого этапа направлены на осмысление и сознательное усвоение средств и способов русского словопроизводства и связанного с этим анализа изучаемых языковых единиц русской и осетинской лексики с точки зрения их морфемной и словообразо-

вательной структуры. Это упражнения, предполагающие: а) выделение основы и окончания; б) выделение суффиксов и приставок, определение их значения; в) сопоставление слов с приставками, имеющими противоположное значение; г) подбор однокоренных слов; д) выделение в производных словах всех значимых частей; е) составление с анализируемыми словами словосочетаний и предложений и др. Учащиеся должны твердо усвоить, что носителем основного значения слова служит корневая морфема, которая, являясь обязательной частью, сохраняется во всех родственных словах.

Таким образом, выполняя подобные упражнения, школьники практически закрепляют знания, полученные при изучении теории словообразования. Определение способов производства рассматриваемых лексических единиц, анализ их морфемного состава и словообразовательной структуры, подбор однокоренных и одноструктурных слов, выяснение значения деривативных морфем, усвоение фактов их синонимии и антонимии, а также места данного феномена в системе словопроизводства способствуют подготовке оптимальной лингвистической базы для дальнейшей учебно-познавательной деятельности.

Это создает необходимые предпосылки для перехода ко второму этапу описываемого комплекса - этапу формирования на основе полученных знаний необходимых словообразовательных умений и навыков. В число упражнений данного этапа могут входить следующие: 1) подбор слов с одной и той же (заданной) приставкой; 2) подбор слов с одним и тем же (заданным) суффиксом; 3) подбор однокоренных слов; 4) образование от данных слов новых при помощи суффиксов, приставок; 5) образование сложных слов от данных простых посредством соединительных гласных; 6) образование сложных слов от данных простых без соединительных гласных; 7) составление с образованными или анализируемыми словами словосочетаний и предложений; 8) подбор слов заданной структуры; 9) подбор к заданным словам одноструктурных единиц лексики и др.

Выполнение разнообразных упражнений, осуществляемое на данном этапе, по подбору однокоренных и одноструктурных слов, образованию новых лексических единиц посредством заданных морфем или общего значения предполагаемых производных слов и пр., уяснению сходств и различий в словообразовательной структуре лексем двух языков должно обеспечить осознание семантики и деривативной роли аффиксов, значения и сути других средств словопроизводства, формирование умений и навыков в области синтеза производных слов с учетом использования транспозиции и нейтрализации интерференции.

Это подготавливает необходимую лингвистическую базу для перехода к третьему этапу комплекса, предполагающему дальнейшее совершенствование указанных умений и навыков, обеспечивающее практическое использование словообразовательных средств в работе с разного рода языковым материалом, включая самостоятельную семантизацию неизученных производных слов и построение связных речевых высказываний с использованием словообразовательных структур различной сложности.

Упражнения данного этапа направлены, во-первых, на синтезирование умений, необходимых для овладения навыком понимания значения производных слов и, во-вторых, на дальнейшее формирование и совершенствование навыков практического употребления подобных образований в самостоятельных речевых произведениях.

Таким образом, задания и упражнения данного типа предлагаемой системы направлены на совершенствование словообразовательных умений и навыков, сформированных в процессе выполнения предшествующих заданий и развитие на их основе речевых умений и навыков свободного пользования изучаемыми словообразовательными средствами.

Хорошее владение словообразовательными средствами языка способствует повышению степени узнаваемости производных единиц лексики в учебных текстах и речевом потоке, ибо слова, образованные суффиксальным, префиксальным, суффиксально-префиксальным способами, а также путем сложения, содержат в своей структуре четко выраженные составляющие компоненты, способные служить опорой при осознании смысловых значений самих лексем. Это возможно при условии тщательного соблюдения двух обязательных положений: а) наличия в реальном словаре школьников лексических единиц, характеризующихся словообразовательной ценностью; б) знания основных словообразовательных моделей. В этом плане необходимо тесное переплетение и соотнесенность в изучении словообразования и лексики, что свойственно методике обучения неродным языкам (в данном случае обучения русскому языку в условиях национальной школы). Система словообразовательных средств, как логическое построение, хорошо поддается пониманию и запоминанию. А практическое применение знаний, умений и навыков, приобретенных при ее усвоении, преобразуется в аналитико-синтетическую процедуру, играющую важную роль в развитии речи учащихся-билингвов на обоих языках — и родном, и русском.

Разрабатывая предлагаемый комплекс упражнений, мы преследовали цель найти наиболее эффективные способы использования

филологического опыта учащихся, предупреждения и преодоления интерферирующего взаимовлияния родного и русского языков, контактирующих в учебном процессе осетинской школы. Упражнения, выполняемые на всех этапах овладения словообразовательным материалом комплекса, характеризуются речевой направленностью. Работа над ними в конечном счете приводит к самостоятельному созданию учащимися связных речевых высказываний по определенной тематике. Об эффективности разработанной методики и правильности теоретических предположений свидетельствуют результаты обучающего эксперимента, который проводился в ряде национальных школ Республики Северная Осетия - Алания. Срезовые работы показали, что с выполнением контрольных заданий намного лучше справились учащиеся экспериментальных классов (см.табл. 1). Количество ошибок при употреблении в русской речи лексических единиц, подверженных интерферирующему взаимовлиянию осетинского и русского языков, сократилось более чем в два раза.

### ИТОГИ ВЫПОЛНЕНИЯ СРЕЗОВЫХ ЗАДАНИЙ

Таблица 1.

№	Школы	Классы	Количество учащихся		Объем выполнения заданий в %	
			Контрольн	Эксперим.	Котрольн.	Эксперим.
1	СШ с. Бираганг	3	20	19	56,9	88,9
		4	20	21	57,1	88,5
2	СШ № 1 с. Гизель	3	24	23	55,4	89,4
		4	20	22	47,5	91,1
3	СШ № 1 с. Ногир	3	21	23	54,6	87,6
		4	21	20	54,1	90,6
4	СШ № 2 с. Ногир	3	22	23	56,3	89,3
		4	23	22	54,4	87,8
5	СШ с. Сунжа	3	21	22	53,7	91,4
		4	23	22	55,8	88,7
6	Итого:	10	215	217	54,6	89,3

**В заключении** подведены итоги исследования, отмечено, что предложенная методика является эффективным средством транспозиции словообразовательных знаний, умений и навыков учащихся, предупреждения и преодоления лексико-семантической интерференции родного языка при обучении русскому.

Проведенное исследование выявило ряд проблем, которые ждут своего решения. К ним относятся, прежде всего, вопросы о влиянии русского языка на родной в процессе их одновременного изучения, поскольку в данной работе исследованию подвергалось лишь обратное влияние. Существенной является и проблема выявления всей совокупности общих умений и навыков в русском и осетинском языках у учащихся национальной школы. Наконец, встает вопрос о координации и взаимосвязи курсов указанных дисциплин при обучении всем аспектам языка. Решение этих вопросов откроет целый ряд дополнительных источников оптимизации учебного процесса по всем двум предметам лингвистического цикла.

**Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:**

1. Епхиева М.К. О развитии диалога языков и культур в условия национальной школы //История и философия культуры: Актуальные проблемы. Сборник научных трудов. - Владикавказ: СОГУ, 1998. - С. 108-112. В соавторстве доцДжигоева А. Р.

2. Епхиева М.К. О педагогических проблемах диалога культур // Актуальные проблемы лингвистики в вузе и в школе: Тезисы докладов всероссийской научно-практической конференции. — Москва-Пенза, 1998. - С. 180-182. В соавторстве проф. Кочисов В.К.

3. Епхиева М.К. О проблемах развития двуязычия в условиях национальной школы//Актуальные проблемы лингвистики в школе: Тезисы докладов всероссийской научно-практической конференции. Материалы школы молодых лингвистов. - Москва-Пенза, 1999. — С.152-155.

4. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации образовательного процесса в школе//Экология личности: Материалы Российской научной конференции. - Москва-Санкт-Петербург, 1999. - С.209-212.

5. Епхиева М.К. К проблеме сопоставительного изучения языков в дидактических целях//Культура русской речи: Материалы международной III научно-практической конференции. - Армавир, 2003. - С.177-181.

6. Епхиева М.К. О сопоставительном анализе разносистемных языков в контексте лингводидактики//Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Сборник научных трудов. - Владикавказ: СОГУ, 2003. - С.222-226.

7. Епхиева М.К. К проблеме формирования филологической базы развития языковой личности//Языковые и культурные контакты

различных народов: Тезисы докладов всероссийской научно-методической конференции. - Пенза, 2003. - С.74-76.

8. Епхиева М.К. О лингводидактических проблемах формирования языковой личности//Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в школе и в вузе: Сборник материалов И всероссийской научно-практической конференции. - Пенза, 2003. — С.136-138.

9. Епхиева М.К. Сопоставительное изучение языков как лингводидактическая основа филологического образования школьников //Сборник научных трудов. - Владикавказ: СОГУ, 2003. - С.116-121. В соавторстве проф. Джиоева А.Р.

10.Епхиева М.К. О методическом аспекте сопоставительного изучения языков//III Гагкаевские чтения: Сборник научных трудов. — Владикавказ: СОГУ, 2003. - С.147-152. В соавторстве проф. Джиоева А.Р.

11. Епхиева М.К. К проблеме обучения русскому словообразованию в национальной школе: Учебно-методическое пособие. - Владикавказ: СОГУ, 2003. - 49 с. В соавторстве проф. Джиоева А.Р.

Сверстано и отпечатано в издательстве «Олимп»,  
тираж 100 экз. заказ №45  
362040, РСО-Алания, г. Владикавказ, ул. Джанаева, 20