

МАГОМЕТОВА
Мадина Петровна

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ
ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ
УЧАЩИХСЯ-ОСЕТИН

Специальность - 13.00.02
теория и методика обучения русскому языку

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Работа выполнена на кафедре русского языка в национальной школе
Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова

Научный руководитель -
кандидат педагогических наук,
Заслуженный деятель науки Республики Северная Осетия
Х.Х. Сукунов

Официальные оппоненты -
доктор филологических наук, профессор
П. А. Сулейманова;
кандидат педагогических наук, доцент
Джамалов К. Э.

Ведущая организация -
Северо-Осетинский институт повышения квалификации работников образования
(Владикавказ)

Защита состоится _____ 1997 г. в _____ часов на заседании диссертационного совета К.113.59.01 по присуждению ученой степени кандидата педагогических наук в Дагестанском государственном педагогическом университете Министерства общего и профессионального образования РФ по адресу: 367025, ул. 26 Бакинских комиссаров, 57.

Автореферат разослан _____ 1997 г.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Дагестанского государственного педагогического университета.

Ученый секретарь диссертационного совета _____ Г.И. Ахмедов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Российская Федерация представляет собой уникальное многонациональное образование, не имеющее аналогов в мировой истории. В его состав входит до 130 этнических единиц - крупных, средних и малых по численности наций и народностей, культурным зонам и традициям, связанных общностью исторических судеб и относящихся к общему типу цивилизации.

В свете Конституции Российской Федерации, законов "О языках народов РФ", "Об образовании" и закона "О языках народов СОССР", прааительственных постановлений и перспективных планов возрождения и развития национальных языков и культур, принятых субъектами Федерации, становится все более очевидным то обстоятельство, что прежняя национальная политика в целом и языковая в частности ни в коей мере не отвечали потребностям и устремлениям многочисленных народов России и нуждаются в коренном пересмотре.¹

В реализации принципиально новых установок и подходов, заложенных в вышеназванных документах, значительно возрастает роль национальных систем образования, где должны закладываться и развиваться существенно иные взгляды на "картину мира" в сознании подрастающих поколений, формироваться отличные от прежних морально-этические и эстетические критерии и нормы, создаваться условия и предпосылки как для возрождения исторической памяти многочисленных этносов России и формирования их национально-этнического менталитета, так и для их взаимовыгодного сотрудничества, взаимообогащения и гармонизации межнациональных отношений в рамках единого

¹ См.: Закон "Об образовании".-М., 1992; Закон "О языках народов РСФСР" //Российская газ., 1991, 11 декабря; Закон "О языках народов СОССР" // газ. Северная Осетия, 15 декабря 1995 года.

государства и общего экономического, правового, образовательного и культурного пространства.

При этом важно подчеркнуть, что "в период становления национальных систем образования необходимо обеспечить единую идеологию и единую методологию их формирования и развития в качестве предпосылки того, что каждая из национальных систем образования /в том числе осетинская/ должна быть органической частью общероссийской образовательной системы и в равной мере гарантировать достижение одного и того же уровня образования, воспитания и развития... при обеспечении всестороннего и более полного и глубокого учета национально-самобытных особенностей каждого из многочисленных народов Российской Федерации."²

В связи с этим в современной науке проблема формирования и развития национально-русского школьного билингвизма и связанные с ним вопросы интерференции приобретают в условиях национальной школы особое значение. Как показывает многолетний опыт работы осетинских учителей, оптимизация процесса обучения русскому языку невозможна без решения проблем предупреждения и преодоления интерферирующего влияния родного языка.

Об актуальности проблемы лексико-семантической интерференции, ее особой роли в динамике объективного распространения двуязычия продуктивными средствами преподавания языков в национальной школе свидетельствует активизация научных исследований, посвященных эффективности и целесообразности изучения русского и родного языков в их взаимодействии. Сложность проблемы обучения второму языку находится в прямой зависимости от явления интерференции, объективно воз-

² См.: Сукунов Х.Х., Ведичук А.П. О разработке типовой модели национальных школ /для школ Северного Кавказа/. - М., 1996. - С. 6.

никающего по целому ряду причин и вызывающего значительные затруднения в речи осетин при пользовании русским языком на всех его уровнях, как результат взаимодействия различных языковых систем. Важно подчеркнуть, что разработка методики предупреждения и преодоления межъязыковой интерференции является одной из проблем, положительное решение которой во многом определяет успешное обучение второму языку.

Предложенный подход даст нам возможность точнее определить цель и задачи, роль и место изучения языков, полнее использовать потенциал процесса их преподавания в плане формирования личности учащихся и тем самым внести реальный вклад в решение актуальнейшей задачи гуманизации всей системы народного образования и гуманитаризации содержания обучения, а также будет содействовать повышению результативности учебного процесса, в частности, более эффективному обучению лексико-семантической системе русского языка.

Очевидная необходимость выявления возможностей опоры на родной язык, предупреждения и преодоления лексико-семантической интерференции при обучении русскому языку в осетинской школе и недостаточная научно-методическая разработанность проблемы в теории и практике преподавания обусловили актуальность и значимость реферируемого исследования.

Объектом исследования является методическая система работы по обучению лексике русского языка в осетинской школе.

Предметом исследования являются пути повышения эффективности методической системы по обучению лексике русского языка на основе оптимального использования возможностей межъязыкового переноса, а также мер по предупреждению и преодолению лексико-семантической интерференции.

Цель исследования - выработка оптимальной методики предупреждения и преодоления лексико-семантической интерфе-

рениции, способствующей повышению уровня коммуникативной компетенции учащихся осетинской школы.

В соответствии с актуальностью и целью исследования выдвинута рабочая гипотеза: овладение учащимися лексико-семантической системой русского языка в осетинской школе будет эффективным и отвечающим современным требованиям, если при обучении второму языку опираться на структурно-типологический анализ лексики русского и родного языков с использованием приемов и методов, способствующих предупреждению и преодолению интерферирующего влияния осетинского языка.

Реализация национально-регионального содержания предмета "русский язык" /на уровне лексики/ станет результативной, если будет обеспечено системное и текстоориентированное предъявление учебного материала.

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы исследования нужно было решить следующие основные задачи:

1. Проанализировать социолингвистический аспект формирования и развития осетинско-русского двуязычия.

2. Провести сопоставительный анализ лексики осетинского и русского языков для выявления семантических сходжений и расхождений и прогнозирования возможной интерференции.

3. Разработать научно-обоснованную систему предупреждения и преодоления лексико-семантической интерференции в русской речи учащихся-осетин.

4. Экспериментально проверить эффективность предлагаемой системы работы по использованию возможностей как межъязыкового переноса, так и по предупреждению и преодолению лексико-семантической интерференции в практике обучения русскому языку учащихся-осетин.

Для осуществления поставленных задач привлекались следующие методы исследования:

1) билингвальный структурно-семантический анализ русской и осетинской лексики, отражающий ее основные сходства и различия во взаимодействующих языках;

2) педагогический /проведение констатирующего среза для выявления уровня знаний, умений и навыков по лексике русского языка и контрольного среза в целях проверки эффективности разработанной системы обучения/;

3) статистический /статистическая обработка результатов констатирующего и контрольного экспериментов/.

Методологическую основу исследования составляют научно-теоретические труды по различным аспектам социолингвистики и лингводидактики, раскрывающие социальную природу языка, неразрывную связь языка и мышления, анализ основополагающих директивных документов по вопросам национально-языкового строительства и образования на современном этапе развития РФ и РСО - Алания.

Выводы и рекомендации диссертации опираются на основные положения лингвистики и методики, изложенные в фундаментальных трудах В.В.Виноградова, Л.В.Щербы, А.В.Текучева, Н.А.Баскакова, З.У.Блягоза, М.Т.Баранова, Г.Г.Буржунова, А.А.Леонтьева, М.М.Михайлова, Л.А.Тростенцовой, Г.Г. Гордиловой, Н.М.Шанского и др.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем дана научно обоснованная и экспериментально проверенная методическая система, обеспечивающая эффективное усвоение лексики русского языка на основе предупреждения и преодоления лексико-семантической интерференции, учета дифференцированного подхода к каждому типу выявленных типичных

ошибок в русской речи учащихся-осетин, систематического использования межъязыкового положительного переноса.

Практическая значимость реферируемого исследования определяется тем, что предлагается теоретически обоснованная и экспериментально проверенная методика предупреждения и преодоления лексико-семантической системы.

Основные теоретические положения диссертации и разработанная автором методическая система могут быть использованы составителями программ, учебников пособий по русскому языку для учащихся осетинских школ, а также практическими работниками народного образования Республики Северная Осетия-Алания.

Апробация исследования. Проверка предлагаемой методической системы проводилась в процессе экспериментального обучения в средних школах №№ 1,2,3 г. Ардона Ардонского района республики и в средней школе № 13 г. Владикавказа, материалы исследования использованы на курсах повышения квалификации учителей РИПКРО, методобъединениях учителей-словесников. Основные положения диссертации докладывались на заседаниях кафедры русского языка в национальной школе Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова и кафедры теории и методики обучения русскому языку Дагестанского государственного педагогического университета.

На защиту выносятся следующие основные положения исследования:

1. Для эффективной организации процесса совершенствования русской речи учащихся-осетин, успешного овладения лексикой русского языка и правильного использования его в речи необходим тщательный отбор языкового материала с учетом данных структурно-типологического анализа лексики русского и

осетинского языков, который дает возможность прогнозировать типичные лексические ошибки, допускаемые учащимися осетинских школ.

2. Разработанная с учетом особенностей русского и осетинского языков система обучения дает возможность успешного овладения лексико-семантической системой, способствует предупреждению и преодолению лексических ошибок в русской речи учащихся-осетин.

Выбор и актуальность темы исследования, цель, проблематика и логика исследования, последовательность решения задач, поставленных в диссертации, определили ее композиционное решение. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и библиографии.

В первой главе - "СТРУКТУРНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКИ РУССКОГО И ОСЕТИНСКОГО ЯЗЫКОВ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ" - дается характеристика социолингвистических и социопедагогических условий формирования и развития осетинско-русского школьного билингвизма, определяются исходные положения и понятия лингвистического описания языка в учебных целях, которые теоретически обосновывают и прогнозируют содержание обучения русскому языку, предлагается сопоставительный анализ лексики русского и осетинского языков в структурно-семантическом аспекте.

В диссертации содержится краткий анализ основных работ ведущих ученых в области сопоставительного исследования, обосновывается плодотворность и перспективность билингвистического анализа лексики русского и осетинского языков, а также выявляются и определяются сходства и различия.

При описании семантической структуры лексики в русском и осетинском языках преследовались методические цели, поэтому в работе обращается внимание на выявление и описание соотно-

шения семантических структур указанной лексики с применением билингвального анализа, что способствовало установлению трудностей усвоения программной лексики.

Структурно-типологический анализ контактирующих языков становится необходимым условием успешного решения многих вопросов методики преподавания русского языка. Представленный в диссертации языковой материал является первой попыткой научного контрастивного описания лексико-семантических систем русского и осетинского языков и, естественно, не может охватить всех особенностей и нюансов взаимодействующих языков. Он ориентируется прежде всего на его методическую целесообразность.

Сопоставительный анализ изучаемых лексических систем дает возможность, опираясь на знания родного языка, поставить их механизм на службу более глубокому и прочному усвоению второго языка, что способствует быстрому пониманию и осознанию учащимися адекватных элементов лексики, облегчает их запоминание и употребление в речи. Результаты сопоставительного анализа позволяет установить, что легко и что трудно учащимся осетинской школы, выявить возможные ошибки и недочеты, появляющиеся в речи под влиянием межъязыковой интерференции, предупредить и преодолеть их. Таким образом, работа по обучению лексике русского языка в осетинской школе может быть достаточно эффективной при обязательном условии учета особенностей лексико-семантической системы родного языка учащихся и ее соотношения с системой русского языка.

Объектом сопоставления является русская и осетинская лексика, входящая в словарные минимумы и фигурирующие в учебниках по русскому и родному языкам для V-VIII классов. Проводимое нами сопоставление распространяется не на всю семанти-

ческую структуру лексем двух языков, а лишь на те значения, усвоение которых предусмотрено программой.

Представленный в первой главе исследования сопоставительный анализ эквивалентных лексических единиц русского и осетинского языков на уровне семантики и формы показал, что они находятся в следующих соотношениях: 1:1 (соотв. в рус. и осет.) : *бурка - нымат, айва - къомси*; 1 (в рус.) : 2 (в осет.): *грядка - хуым, татха*; 2 (в рус.) : 1 (в осетин.) *вода, река - дон, луна, месяц - май*; 3 (в осет.) : 1 (в рус.) : *бараг, нысын, гакк - метка* : 4 (в осет.) : 1 (в рус.) : *магуыр, гавзыкк, цыбыркъух, хъуаг - бедный* и мн.др.³

В диссертации сопоставлению подверглись такие слова, использование которых, как правило, ведет к лексико-семантической интерференции в русской речи учащихся - осетин. Для иллюстрации сказанного приведем осетинский глагол "ласын", которому в русском языке соответствуют: 1) *возить, перевозить; свозить; увозить; транспортировать*; 2) *тащить, тянуть, волочить*; 3) *снимать /палто ласын - снимать пальто/*; 4) *весить /голлаг ласы 70 кг - мешок весит 70 кг/*; 5) *уносить с водой /дон ласы къалиута - вода уносит ветки*; 6) в составных глаголах выступает как вспомогательный глагол при именной части и переводится по семантике имени, например: *стапп ласын - подпрыгнуть; ныххафт ласын - ударить; нохцийя ласын - бороться*; 7) *извлекать*.

Если к этим значениям глагола добавить и те, которые в русском передаются различными приставками (*завозить, отвозить, оттащить, стащить, утащить, перетащить, затащить* и т.д.), становится ясным, что осетинские многозначные слова яв-

³ См.: Осетинско-русский словарь. - Орджоникидзе, 1970; Краткий русско-осетинский словарь. - М., 1978.

ляются благодатной почвой для лексико-семантической интерференции.

Данные билингвального анализа и были положены нами в основу разработанной в диссертации методической системы работы по обучению лексике русского языка в осетинской школе.

Во второй главе - "ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПО УСВОЕНИЮ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСЕТИНСКОЙ ШКОЛЕ" - анализируются наличие национально-регионального компонента лексики в содержании образования и состоянии преподавания и качества знаний, умений и навыков учащихся-осетин по лексике русского языка.

Для проверки уровня владения лексикой русского языка был проведен констатирующий эксперимент, в основе которого было положено предположение, что методика обучения русской лексике и имеющийся учебный материал не учитывают интерферирующего влияния родного языка. Предупреждение и преодоление интерференции возможно при научно обоснованном отборе и методической организации языкового материала.

Целью констатирующего эксперимента явилось:

- установление степени понимания и употребления изучаемой лексики;
- определение характера и причин появления лексико-семантических ошибок, вызванных интерференцией родного языка.

Данные констатирующего эксперимента дают основание утверждать, что уровень владения лексикой учащимися 5 - 8 классов осетинских школ низок, словарный запас весьма ограничен, что большинство ошибок допущено в связи с интерферирующим влиянием осетинского языка.

(Пошел ногами в.м. пошел пешком; Я мыл носовой платок в.м. стирал; На дереве есть синие абрикосы в.м. зеленые; Доярки

одели жаркие шубы вм. *теплые шубы*; *Иду на машине* вм. *еду на машине*; *На столе лежит стакан* вм. *стоит*; *Она положила кружку* вм. *поставила* и др.). Однако следует также отметить, что много ошибок, безусловно, связано и с неразработанностью методики обучения и презентации лексики в школе.

Проблема отбора языкового материала по лексике не нова в методике, но продолжает волновать практиков, так как научно обоснованный отбор лексических единиц способствует интенсификации учебного процесса.

В соответствии с задачами исследования был изучен опыт использования национально-регионального компонента в практике преподавания русского языка в осетинских школах. Многие учителя при определении учебного материала на урок не учитывают особенностей республики, работа ведется от случая к случаю. Среди текстов о республике крайне редки те, в которых содержатся знания об экстралингвистических факторах, оказавших значительное влияние на функционирование русского языка в Республике Северная Осетия-Алания, важных и необходимых для понимания его специфики. Если и встречаются такие тексты, то в работе над ними не показывается связь внеязыковых факторов, отраженных в них, с местным языковым материалом, его особенностями.

Решение проблемы учета национально-региональных особенностей при определении содержания предмета "русский язык", отношение и мотивы обращения учителей к местному материалу, регулярность и пути его использования выяснились и с помощью анкетирования, которое проводилось среди учителей русского языка осетинских школ №№ 1, 2, 3 г. Ардона Ардонского района, СШ № 13 г. Владикавказа и Северо-Осетинской государственной национальной гимназии.

Результаты анкеты показали положительное отношение учителей к использованию местного материала. Определенная часть учителей использует его на своих занятиях, но делают это бессистемно. Большинство учителей считают включение национально-ориентированных языковых фактов в содержание обучения русскому языку необходимым, мотивируя это тем, что они помогают сделать изучаемый материал более понятным, позволяют углубить знания учащихся о республике, ее истории и культуре, повышают интерес к урокам, активизируют познавательную деятельность. Только 18 % опрошенных учителей ведут эту работу в системе, осуществляя при этом принцип межпредметных связей.

Вместе с тем, проведение анкетирования позволило установить, что большинство учителей не представляют сущности НРК в разделе "Лексика", затрудняются назвать пласты лексики, с которыми следует знакомить учащихся, исходя из специфики функционирования русского языка в республике, не могут вычленить методы и приемы обучения ей. Несмотря на то, что учителя, судя по анкетам, знакомят учащихся с национально-ориентированной лексикой, работа эта проводится ими эпизодически и без какой-либо системы, что, безусловно, значительно снижает результативность обучения.

Бессистемное обращение к национально-региональной лексике, почти полное отсутствие национально ориентированного преподавания лексики объясняются следующими причинами:

а) слабая ориентация федеральных учебников русского языка на обучение с учетом особенностей конкретного региона:

б) необеспеченность научной и научно-методической литературой по вопросам изучения раздела "Лексика" в национально-региональном аспекте: нет региональных программ, учебно-методических пособий и учебников, дидактического материала и

рекомендаций для учителей, отражающего особенности республики, в которых был бы определен объем содержания языкового материала;

в) затруднения в отборе и использовании конкретных методов и приемов, способствующих усвоению национально-регионального лексического компонента;

г) недостаточные знания о республике, ее истории, традициях и обычаях осетинского народа.

Таким образом, региональный и национально-этнический компоненты призваны обеспечить активное и полноценное включение обучаемых в окружающую природную, социальную и культурную среду, в том числе и языковую.

Содержание национальных систем образования при таком подходе ориентирует на возрождение и удовлетворение национально-культурных запросов общества. Национальная /осетинская/ школа должна передать учащимся не только некоторую сумму информации по основам естественно-математических и гуманитарных знаний, но и должна развивать все стороны личности учащегося с учетом его национальной социокультуры и национального сознания. Все это составляет системообразующий компонент системы национального образования.

В третьей главе - "МЕТОДИКА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-ОСЕТИИ" - обосновываются методические принципы и приемы обучения, система упражнений по искоренению лексико-семантических ошибок, приводятся результаты экспериментального обучения.

При разработке методических приемов обучения лексике русского языка учащихся осетинских школ мы опирались на рекомендации методистов: Н.З.Бакеевой, Е.А.Быстровой, А.М.Айтберова, А.Х.Галазова, Г.И.Магомедова, Р.Б.Сабаткоева,

Э.С.Дзудева, З.М.Загирова, К.З.Закирьянова, М.Х.Шапацевой, Н.Б.Экбы и др., утверждающих необходимость учета взаимодействия языковых систем русского и родного языков в сознании обучающихся и комплексности в обучении всем видам речевой деятельности.

Коммуникативность подчиняет себе все стороны обучения - соотношение с умениями и навыками, выбор методических приемов обучения, способ преподнесения, содержание общеобразовательных и воспитательных задач. Обучение понимается как развитие практических навыков владения русским языком в различных коммуникативных целях, в процессе которого одновременно усиливается мотивация учащихся, их интерес к предмету "русский язык".

Однако принцип коммуникативной направленности обучения нельзя рассматривать в качестве ведущего принципа методической науки в целом. Этот принцип, как это вытекает из сущности формулировки, можно рассматривать лишь в качестве принципа, определяющего общую направленность учебного процесса на формирование и развитие коммуникативной способности обучающихся, что в свете Закона "О языках народов РФ" оказывается слишком узким подходом и не соответствует заложенному в Закон положению о языке как важнейшему элементу культуры, основной формы проявления национального и личностного самосознания.

Поэтому такую формулировку ведущего принципа, видимо, нецелесообразно использовать даже в качестве принципа, определяющего цели и задачи изучения языков в школе.

Более широкое толкование ведущего принципа методики обучения языкам делает формулировка "принцип коммуникативности обучения", так как она связывает коммуникативность не только с целями и задачами обучения языкам, но и устанавлива-

ет, что процесс овладения языком и расширение речевых возможностей обучаемых осуществляется в ходе и результате активной речевой и речемыслительной деятельности обучаемых. Замена формулировки "коммуникативная направленность" на "коммуникативность обучения" для своего времени было прогрессивным шагом, так как была направлена на преодоление застоя грамматической теории на уроках родного и русского языков, акцентировала внимание на необходимости усиления к собственно речевым /коммуникативным/ заданиям и упражнениям и содействовала существенным изменениям подхода к структуре программ и учебников.

В федеральных программах стало больше внимания уделяться собственно речевому аспекту, и в состав программ стал включаться не только перечень подлежащих усвоению языковых единиц, но и появились специальные разделы "Речевые умения и навыки", в которых наметилась тенденция определить и сформулировать требования по видам речевой деятельности /аудированию, говорению, чтению и письму/.

Но и такая формулировка оказалась односторонне привязанной к коммуникативной функции языка, в результате чего и она не может претендовать на статус ведущего принципа методической науки.

Еще более широкие возможности предоставляет формулировка "коммуникативно-деятельностного принципа". Она исходит из того, что речевая деятельность всегда включена в структуру какой-либо другой, не коммуникативной деятельности и мотивируется последней. Однако и коммуникативно-деятельностный подход не учитывает всего многообразия функций языка и поэтому тоже не может претендовать на статус ведущего принципа методики.

Мы считаем, что в соответствии с Законом "О языках народов РФ" на статус фундаментального принципа методики может претендовать принцип "культурно-исторического и коммуникативно-деятельностного подхода к обучению языкам", который позволяет учесть комплекс функций языка и речи.

Автор диссертации придерживается мнения многих методистов о комплексном обучении всем видам речевой деятельности для максимального приближения условий учебного процесса к условиям естественной коммуникации.

Общеизвестно, что методика введения новой лексики связана с ее семантизацией. На наш взгляд, система ввода новых слов, представляющих определенную трудность для носителей национального языка, должна быть следующей:

- 1) семантизация слова /сочетание разных способов семантизации/, сосредоточение внимания на возникающих трудностях, сопоставление с родным языком обучающегося, т.е. выработка сознательного отношения к выполнению упражнений на закрепление;
- 2) тренировочные речевые упражнения разного характера на закрепление речевых навыков и доведение их до автоматизма;
- 3) употребление слов и словосочетаний с ними в определенной учебно-речевой ситуации;
- 4) работа над текстом;

- 5) речевые упражнения разного типа на активизацию введенной лексики /проведение бесед, монологических выступлений на заданную тему с активным использованием введенной лексики/.

Большую трудность представляют для усвоения русские слова (*бить, поставить, встать, положить, вывести, выпустить, действие, дело, идти, подняться, слабый, острый*), передающиеся в осетинском языке разными словами (*цавын, цагъдын, намын, аргавдын; араварын, саварын, слаууын канын, ныссадзын, баканын, ныварын, баварын, саразын, бассатын; слаууын, ралауын, скасын, саварын; араварын, саварын, ныкканын, ныварын; раканын, раиртасын, рауадзын, сканын; рауадзын, раласын, аппарын; архайд, хъомы, архайдтыта, цау; куыст, хъуыддаг, хабарми; цауын, фистагай цауын, мит уары; ссауын, стахын, сыстын; анахъару, рисга, ламагъ, авзар, уагъд; царгъ, судзаг, карз, ерыс*), которые расходятся в своих основных значениях. В таких случаях считаем целесообразным провести специальную работу по охвату всех осетинских слов в пределах данного русского слова, чтобы можно было показать все эти значения. При этом полезно будет использовать прием перевода-объяснения с применением таблицы микроинтерференционного словаря. Например:

Ставить стол.	<i>Стъалыл аварын.</i>
Ставить на ноги.	<i>Къахтыл лаууын канын.</i>
Ставить памятник.	<i>Цырт садзын.</i>
Ставить телефон.	<i>Телефон аразын.</i>
Ставить машину в гараж.	<i>Машина гаражема канын.</i>

СТАВИТЬ	Ставить компресс.	<i>Компресс аварын.</i>
	Ставить знак препинания.	<i>Архацан нысантта аварын.</i>
	Ставить спектакль.	<i>Спектакль аварын.</i>
	Ставить диагноз.	<i>Диагноз аварын.</i>
	Ставить в известность.	<i>Зонын канын.</i>
	Ставить в неловкое положение.	<i>Къамдзастыл канын.</i>

Здесь почти налицо все сочетательные возможности анализируемого слова и его соответствия в обоих языках. Применение на уроках таких своеобразных минисловарей во многом облегчает усвоение и помогает предупреждать возможную интерференцию многозначных слов.

На основе предлагаемой нами методической системы разработана типология упражнений по предупреждению и преодолению лексико-семантической интерференции, где учтены:

- 1) структурно-семантическое расхождение контактирующих языков;
- 2) специфика их лексико-семантической системы;
- 3) классификация ошибок.

Нам представляется, что главным средством предупреждения и преодоления лексико-семантической интерференции родного языка является целенаправленно отобранный языковой материал для упражнений, учитывающий трудности усвоения лексики русского языка учащимися - осетинами.

Эффективными упражнениями, способствующими предупреждению и преодолению ошибок, связанных с различием в семантической емкости слов русского и осетинского языков, являются следующие: а) дополнение предложений подходящими по смыслу словами, б) составление словосочетаний с новыми словами, употребляющимися в разных значениях, в) составление

предложений с новыми словами, употребляющимися в разных значениях при переводе с русского языка на осетинский и, наоборот, с осетинского на русский.

В результате выполнения таких упражнений словарь учащихся дифференцируется, речь обогащается, становится более точной и выразительной; однако при этом следует помнить, что обучение семантике многозначного слова будет эффективным только при условии учета особенностей лексико-семантических систем обоих языков.

Действенность разработанной нами методической системы проверялась путем экспериментального обучения в указанных четырех школах Республики Северная Осетия-Алания. Чтобы обеспечить достоверность результатов обучения по нашей методике, сравнить ее с результативностью традиционного обучения, мы брали классы с одинаковыми условиями работы. Разными в экспериментальных и контрольных классах были методические приемы и, прежде всего, сама система упражнений.

Основной эксперимент проходил в ходе изучения лексики русского языка в 5-6 классах, когда предусматривается усвоение системного курса лексики.

Разработанная нами методика работы над лексикой оказалась эффективной, о чем свидетельствуют данные контрольного эксперимента. На последнем этапе эксперимента учащимися были выполнены задания, нацеленные на проверку сформированности умений и навыков по использованию программной лексики в речи, а именно: перевод с русского языка на родной и наоборот; подбор к данным словам синонимов и антонимов и составление с ними предложений; подбор и запись антонимов к данным словосочетаниям; составление предложений с новыми словами, употребляющимися в разных значениях. Экспериментально доказано, что учет особенностей родного языка дает положительный ре-

зультат, способствует предупреждению и преодолению лексико-семантических ошибок, вызванных интерферирующим влиянием родного языка.

Экспериментальная проверка по усвоению лексики НРК показала, что регионально ориентированный лексический материал доступен и благодаря предложенной системе обучения довольно успешно усваивается учащимися. Сопоставление результатов начальных и итоговых срезов свидетельствует о следующем: после экспериментального обучения учащиеся показали сформированность знаний языкового материала (слов, словосочетаний, их семантики и употребления в речи) и лингвистических понятий, введение в НРК лексики. Произошло существенное развитие лексических умений: толкование лексического значения регионально ориентированных слов, подбор к ним синонимов, употребление данных слов в соответствии с их лексическим значением. Введение национально-региональной лексики в качестве иллюстративного материала способствовало более успешному усвоению понятий (антонимы, профессионализмы и т.д.), изучаемых в основном курсе русского языка. Обогатился словарный запас учащихся в сфере национально-региональной лексики, что повлияло и на качество сочинений и изложений на местные темы.

Результаты письменных работ и устных ответов были проанализированы нами в качественном и количественном отношении, обобщены и даны в таблице с цифровыми данными. В экспериментальных классах с заданиями справилось большинство учащихся. Большинство заданий в контрольных классах за отведенное время не выполнили около трети общего количества детей. Мы попытались свести в таблицу результаты выполнения заданий всеми учащимися по объему.

Таблица № 3.

Школы	Ардонск. СШ № 1		Ардонск. СШ № 2		СШ № 13 г. Владикавказ	
	<i>Контр.</i>	<i>Эксп.</i>	<i>Контр.</i>	<i>Эксп.</i>	<i>Контр.</i>	<i>Эксп.</i>
V	59 %	90 %	62 %	88 %	63 %	91 %
VI	58 %	84 %	60 %	82 %	69 %	90 %
VII	56 %	82 %	60 %	81 %	60 %	89 %
VIII	57 %	80 %	59 %	80 %	62 %	88 %

Таким образом, разработанная система упражнений, активно использованная в процессе обучающего эксперимента с целью выяснения, насколько предлагаемая методика способствует усилению практической направленности обучения русскому языку, активизации логического и творческого мышления учащихся, формированию языкового чутья, дала обнадеживающие результаты.

В заключении диссертации обобщены результаты всего исследования, отмечено, что предложенная методика является эффективным средством предупреждения и преодоления лексико-семантической интерференции родного языка при обучении русскому языку, намечены перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Основные положения и результаты диссертационного исследования нашли отражение в следующих публикациях автора:

1. Лексико-семантическая интерференция в русской речи учащихся-осетин. Пособие для учителя. - М., 1997. - 36 С.
2. Роль "звуковых" глаголов в создании художественно-поэтического образа /на материале поэмы К. Л. Хетагурова

3. Место глагольной лексики в составе образных языковых средств поэмы К. Л. Хетагурова "Фатима". - В кн.: Лингвистические эподы, ч. II. - Владикавказ, 1993. - С. 197-205.
4. К вопросу о языковых процессах в поэме К. Л. Хетагурова "Фатима". - В кн.: Национально-этические аспекты социального развития. - Владикавказ, 1992. - С. 71 - 76.
5. Поэтическое слово Коста. - В кн.: Осетинская филология, современность и традиции. - Владикавказ, 1992. - С. 38 - 39.
6. Слово в поэтической системе Коста Хетагурова. - В кн.: Лингвистические эподы, ч. I. - Владикавказ, 1991. - С. 4 - 5.

Заказ № 100. Дата: 24 июня 1997 г.

Объем 1,2 п. л. Формат 60x90

1/16 тираж 100 экз.