

ВНУТРИПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ
РАЗЛИЧНЫХ РАЗДЕЛОВ ЯЗЫКА
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА
В 5-6 КЛАССАХ ЛЕЗГИНСКИХ ШКОЛ

THE INTRASUBJECT INTEGRATION
OF THE DIFFERENT LANGUAGE SECTIONS
DURING THE STUDY OF RUSSIAN GRAMMAR
IN THE 5-6th GRADES OF THE LEZGHIN SCHOOLS

© 2016 Эседова У. Н.

Средняя общеобразовательная школа № 50, г. Махачкала

© 2016 Esedova U. N.

General School # 34, Makhachkala

Резюме. Статья посвящена приемам работы над грамматическим материалом на уроках русского языка в условиях дагестанско-русского двуязычия; внутрипредметной интеграции всех уровней языка, выступающих в речи взаимосвязанно, при изучении грамматики в 5-6 классах с лезгинским составом учащихся

Abstract. The article deals with the methods of working with grammatical material at the Russian lessons in the conditions of Dagestan-Russian bilingualism; intrasubject integration of all levels of language, which are interrelated in the speech during the study of grammar in the 5-6th grades with the Lezghin pupils.

Rezjume. Stat'ja posvjashhena priemam raboty nad grammaticheskim materialom na urokah russkogo jazyka v uslovijah dagestansko-russkogo dvujazychija; vnutripredmetnoj integracii vseh urovnej jazyka, vystupajushhih v rechi vzaimosvjazanno, pri izuchenii grammatiki v 5-6 klassah s lezghinskim sostavom uchashhihsja.

Ключевые слова: грамматика, фонетика, морфология, синтаксис, интерференция, словарный состав, лексические ошибки, стилистические ошибки, грамматический материал.

Keywords: grammar, phonetics, morphology, syntax, interference, lexicon, lexical errors, stylistic errors, grammatical material.

Klyuchevyie slova: grammatika, fonetika, morfologija, sintaksis, interferencija, slovarnyj sostav, leksicheskie oshibki, stilisticheskie oshibki, grammaticheskij material.

Главным и универсальным видом взаимодействия между людьми в человеческом обществе является речь, которая, однако, не ограничивается рамками общения и коммуникации в человеческом обществе, а играет огромную роль в становлении и развитии всей личности человека в целом.

Дети с самого рождения слышат родную речь родителей и ближайших родственников. Соответственно в их сознании уже формируются понятия своего родного лезгинского языка вместе со средствами их выражения. Резкий переход на русский язык, которым

дети вовсе не владеют, с первых же дней обучения в первом классе очень затрудняет учебу и даже порой может отбить охоту к ней. Поэтому в школах, где русский язык не является родным, переход должен осуществляться плавно, продуманно, постепенно. Информация обучающего характера, на наш взгляд, должна вводиться и на лезгинском, и на русском языках под чутким руководством педагога.

Исследования показали, что наибольшее количество фактов нарушения норм русской речи билингвами вызывается неумением практически использовать грамматические правила в продуктивном аспекте своей речевой деятельности. Слабые знания в области системы русского языка становятся благодатной почвой для актуализации интерферентных проявлений, обусловленных разнородностью родного и русского языков.

Всем известно, что в национальных школах Республики Дагестан грамматика играет важную роль, так как при изучении какой-либо темы на русском языке учащиеся каждый раз сталкиваются с тем или иным грамматическим материалом, при изучении которого необходимо учитывать не только тематику, но и использовать различные приемы и методы обучения.

В тех случаях, когда понятия родного и изучаемого русского языков совпадают, соотнесение помогает усвоению нового языка, то есть ускоряет его. Однако в большинстве случаев существуют несовпадения, которые являются причиной интерференции, когда ученики переносят понятия грамматики родного языка на русский.

В этой связи стоит отметить необходимость интеграции различных разделов языка при изучении грамматики, так как различные элементы языка (звуковые, лексические, стилистические, грамматические и др.) выступают в речи взаимосвязанно.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся интерферентные ошибки в речи учащихся лезгинских школ.

К примеру, исследования в области фонетики у учащихся лезгинских школ показали, что в русской речи учеников 5-6 классов нередко наблюдается мягкое произношение звуков [ж], [ш] и [ц], которые, как мы знаем в русском языке всегда твердые, например: [ж'из'н'] вместо [жызн'], [маш'ина] вместо [машына], [ц'ирк] вместо [цырк] и т. д. Или же,

наоборот, мягкие звуки при произношении начинают звучать твердо: [агон] вместо [агон'], [рул] вместо [рул'] и т. д. Объясняются эти ошибки тем, что мягкость согласных в лезгинском языке имеет иное значение, а отдельные звуки, кажущиеся идентичными, все-таки различаются своей артикуляцией. Поэтому русские слова, попадая в словарный обиход к учащимся-лезгинам, начинают произноситься ими по правилам своего родного языка.

Для тренировки в произношении и правописании твердых-мягких, а также звонких-глухих согласных следует проводить такие виды работ, как обучающие диктанты (словарный, предупредительный, выборочный), дописывание нужной буквы, подбор синонимов и антонимов к словам с изучаемыми звуками (например: *угол* – *уголь*, *брат* – *брать*, *мыл* – *мил*, *лук* – *люк*, *нос* – *нёс*, *голос* – *колот*, *борт* – *порт* и т. д.). Беседу о звонких и глухих согласных можно начать с выяснения различия между ними не только в звучании, но и по смыслу. Например, сопоставив слова «роза» и «роса» в предложениях: «*В саду распустилась роза*» и «*На траве блестящая роса*» мы не только акцентируем внимание учащихся на различии звуков [з] и [с] в словах, но и на то, что это совершенно разные по смыслу слова. А сопоставив такие слова, как «нос» – «нёс» на примере предложений «*У вороны длинный нос*» и «*Мальчик нёс ведро воды*» ученики, подставив под слова вопросы, могут убедиться в том, что перед ними уже другая часть речи. Здесь мы видим явную связь фонетики и лексики.

Что касается гласных, учителя лезгинских школ должны уделять особое внимание тем звукам, которые отсутствуют в родном языке обучающихся. Это, прежде всего, касается гласного верхнего подъема среднего ряда [ы], так как большинство учащихся лезгинских школ воспринимают его как гласный [и], допуская при этом ошибки не только в корнях слов б[и]л вместо [ы]л, но и на стыке приставки и корня например: пред[и]стория вместо пред[ы]стория, и в окончании вад[и] вместо вад[ы] и смешение русского звука [о], отсутствующего в лезгинском языке со звуком [у], который есть и в том и в другом языке, например: [лутка] вместо [лотка], [сук] вместо [сок] и т. д.

Поэтому фонетические трудности ни в коем случае не должны оставаться без внимания, их стоит отрабатывать предварительно, сосредоточивая внимание учеников на грамматических явлениях, представляющих главный объект усвоения на данном этапе обучения, так как в основе понимания устной и письменной речи лежит умение извлекать информацию, пользуясь правилами грамматики.

Говоря о лексических ошибках в речи учащихся-лезгин, то они связаны, прежде всего, с неразличением лексических значений слов и с нарушением правил сочетаемости лексических единиц. Как правило, лексические ошибки учащиеся допускают в устной речи, в письменных работах творческого характера (в изложениях, сочинениях). Основными причинами лексических ошибок являются бедность словарного запаса, незнание точного значения слова, а также межъязыковая интерференция. Например, учениками в разговорной речи допускались лексические ошибки типа: «*Мой папа пришел с Москвы*» (вместо *приехал*); «*Мы пошли на поезде в другой город*» (вместо *поехали*); «*Корабль медленно идет по воде*» (вместо *плывет*) и т. д. Эти ошибки связаны с тем, что в родном языке учащихся нет разграничения в значениях слов *идти, ехать, лететь, плыть, ползти* и всем им соответствует глагол лезгинского языка «*фин*» – «*идти*». И таких примеров очень много.

Связь грамматики и лексики заложена в самом функционировании языка, так как отношения между словами могут выражаться как грамматическими, так и лексическими средствами, а в ряде случаев только лексические средства могут выражать обобщенное грамматическое значение. Например, в русском языке некоторые видовые пары глаголов образуются различными лексическими единицами: *говорить* (несов. вид) – *сказать* (сов. вид); *брать* (несов. вид) – *взять* (сов. вид); *искать* (несов. вид) – *найти* (сов. вид); *ловить* (несов. вид) – *поймать* (сов. вид); при образовании формы прошедшего времени глагола (*шел – идти, был – есть*) и др., а также повелительное наклонение от глагола (*ехать – поезжай*). В отдельных случаях используются новые лексические единицы при образовании сравнительной степени (*хорошо – лучше, плохо – хуже, маленький – меньше, много – больше*), а также при образовании множе-

ственного числа некоторых существительных: (*человек – люди, год – лет*); местоимений (*я – меня*) и т. д.

Прием работы над грамматическим материалом и порядок его введения во многом определяется способом подачи учебного материала и методами, используемыми учителем на уроке. Многие словосочетания и предложения могут быть сопоставлены с аналогами родного языка и заучены наизусть, а затем в процессе речевой деятельности воспроизведены в готовом виде. Конечно, воспроизводя готовые, заученные наизусть конструкции, ученик еще не обладает грамматическими навыками, однако, они отрабатываются, когда ученик образует ту или иную конструкцию, подставляя под шаблон новые слова, соединяя их согласно правилам грамматики.

Поэтому работа над новым грамматическим материалом в школе с лезгинским составом учащихся должна вестись по возможности на знакомой лексике, чтобы сопоставляя некоторые новые понятия русского языка с уже известными понятиями родного языка, школьники могли без особого труда сориентироваться в сложных грамматических конструкциях.

Стоит отметить, что важным условием формирования грамматических навыков является наличие достаточного количества лексического материала, на который распространяется грамматическое обобщение.

Типовой грамматический материал должен располагаться в концентрической последовательности: представление о каждом грамматическом явлении все более и более должно углубляться и расширяться. Допускается лексическое изучение грамматического материала – так называемое лексическое опережение, когда какая-либо трудная для усвоения грамматическая форма вводится сначала без грамматических объяснений, как лексическая единица, а затем изучается с применением грамматики. Например, усвоению форм родительного падежа множественного числа существительных способствует предварительное лексическое введение (заучивание) сочетаний числительных *один, два, три, четыре, пять...* с существительными *рубль, книга, ученик* и т. п. Автоматизация навыка требует много-

кратного повторения одного и того же действия на изменяющемся лексическом материале.

Конкретные способы работы с грамматическим материалом на уроке выбираются в зависимости от ряда факторов. Прежде всего, важно, какого рода действия и операции будет выполнять учащийся с данным материалом в процессе речевого общения на русском языке, как характеризуется этот материал с точки зрения его усвоения, то есть какова цель введения конкретной грамматической единицы. Такой целью может быть осмысление, систематизация, сопоставление различных изучаемых явлений, запоминание, формирование «готовности к применению».

К примеру, чтобы опознать слово в звучащей речи, мы должны услышать его начало и конец, выделить его в потоке речи, определить его форму. Ведь в предложении, а, следовательно, и в высказывании слова встречаются не в их исходной форме, а в виде словоформ. Чтобы догадаться о лексическом значении словоформы, иногда возникает необходимость образовать от нее исходную форму слова (*пришел* → *прийти*), или, например, глаголы *объяснять* (несов. вид) и *объяснить* (сов. вид) различаются лишь одним звуком, однако именно это различие определяет разное образование личных форм указанных глаголов при спряжении и соответственно несовпадение в значении (ср.: *Сложную тему нужно объяснять несколько раз. Тема оказалась несложной, ее можно объяснить один раз.*). В данном случае видовая форма, отличающаяся при произношении всего одной буквой (**я – и**) показывает многократность или однократность какого-либо действия.

Большое значение для оформления высказывания имеет интонация. Например, фраза «*Сегодня мы пойдем в кафе*» в зависимости от интонации может выражать сообщение, вопрос, побуждение, приглашение. В некоторых

случаях от интонации полностью зависит смысл сказанного, например, задавая вопрос: «*Ты проведаль больного друга?*» можно получить ответы, которые в зависимости от интонации могут иметь совершенно противоположный смысл. Например:

1) «*Да, проведаль*» (ответ спокойный, содержит утверждение без какого-либо эмоционального оттенка);

2) «*Конечно, проведаль, а как же иначе?*» (этот ответ содержит утверждение с оттенком небольшого возмущения);

3) «*Конечно нет! Ты же знаешь, что я не мог забежать к нему хотя бы на минутку, у меня совершенно не было времени!*» (этот вариант содержит оттенок раздражения, недовольства).

Стилистические ошибки в основном проявляются в нарушении норм употребления в связной речи соответствующих лексических средств и правил их сочетаемости, синонимов, антонимов, многозначных слов, а также нарушение структуры предложения и неоправданная тавтология. Например, учащиеся в своих сочинениях допускали следующие ошибки: «*Ахмед всегда был самым сильнейшим силачом у нас в селе*». В данном предложении неправильно употреблена превосходная степень имени прилагательного и повторение одного корня *-сил-* два раза подряд, т. е. допущена тавтология.

Очень часто школьники допускают стилистические ошибки и в пересказах художественного текста. Связано это, конечно, с бедностью словарного запаса, смешением семантики паронимов и многозначных слов.

Таким образом, можно сделать вывод, что на уроках русского языка с нерусским составом учащихся необходимо интегрировать различные разделы языка с целью достижения максимального усвоения грамматического материала.

Литература

1. Абдуллаев А. А. Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия. Монография. Махачкала: ДГПУ, 1995. 298 с. 2. Буржунов Г. Г. Методика преподавания русского языка в дагестанской национальной школе. Махачкала. 2004. 307 с. 3. Бакеева Н. З., Шанский Н. М. Русский язык в национальной школе // Проблемы лингводидактики. М., 1997. 248 с. 4. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с. 5. Глухов В. П., Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во АСТ, 2007. 318 с. 6. Халидова Р. Ш. Теоретические основы формирования русской речи в условиях полиэтнического региона. Махачкала: ДГПУ, 2014. 217 с.

References

1. Abdullaev A. A. Culture of Russian speech in conditions of the national Russian bilingualism. Makhachkala: DSPU, 1995, 298 p. 2. Burzhunov G. G. Methods of teaching Russian in Dagestan national schools. Machachkala, 2004. 307 p. 3. Bakeeva N. Z., Shansky N. M. Russian language in national schools // Problems of linguo-didactics. M., 1997. 248 p. 4. Balykhina T. M. Methods of teaching Russian as a foreign language (new). Tutorial for teachers and students. M., 2007. 5. Glukhov V. P., Kovshikov V. A. Psycholinguistics. The theory of speech activity. M.: AST, 2007. 318 p. 6. Khalidova R. Sh. Theoretical bases of formation of Russian speech in conditions of polyethnic region. Makhachkala: DSPU, 2014. 217 p.

Literatura

1. Abdullaev A. A. Kul'tura russoj rechi v uslovijah nacional'no-russkogo dvujazyčija. Monografija. Mahachkala: DGPU, 1995. 298 s. 2. Burzhunov G. G. Metodika prepodavanija russkogo jazyka v dagestanskoj nacional'noj shkole. Mahachkala, 2004. 307 s. 3. Bakeeva N. Z., Shanskij N. M. Russkij jazyk v nacional'noj shkole // Problemy lingvodidaktiki. M., 1997. 248 s. 4. Balykhina T. M. Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak nerodnogo (novogo). Uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov. M.: Izd-vo Rossijskogo universiteta družby narodov, 2007. 185 s. 5. Gluhov V. P., Kovshikov V. A. Psiholingvistika. Teorija rechevoj dejatel'nosti. M.: Izd-vo AST, 2007. 318 s. 6. Halidova R. Sh. Teoreticheskie osnovy formirovanija russoj rechi v uslovijah polijetniceskogo regiona. Mahachkala: DGPU, 2014. 217 s.

Статья поступила в редакцию 26.01.2016 г.