

ХАКАССКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
УЧИТЕЛЕЙ

---

# В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ  
В ХАКАССКОЙ ШКОЛЕ

АБАКАН—1959



ХАКАССКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
УЧИТЕЛЕЙ

---

# В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ

## ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ХАКАССКОЙ ШКОЛЕ

(материалы первой научно-практической конференции)

*март 1958 г.*

*Хакасское книжное издательство*  
А Б А К А Н—1959

---

**КАРПОВ В. Г.**  
преподаватель кафедры хакасского языка  
Абаканского пединститута  
кандидат филологических наук

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО И ХАКАССКОГО ЯЗЫКОВ В ХАКАССКИХ ШКОЛАХ**

Те, кто следит за методической литературой, очевидно, заметили, что в последнее время стали много писать о сопоставительном изучении родственных и неродственных языков.

Говорят о сопоставлении и как о научном методе исследования неродственных языков, и как о методе или приеме обучения неродному языку.

Вопрос об использовании сопоставления как научного метода исследования неродственных языков является спорным вопросом, так как одни считают, что сопоставление неродственных языков с научной целью невозможно, а если и возможно, то для науки о языке оно всё равно ничего не даёт; другие же признают сопоставление неродственных языков как научный метод исследования истории тех или иных общеязыковых, а иногда и даже не общеязыковых категорий.

Последняя точка зрения убедительно была высказана крупным грузинским языковедом проф. Арн. Чикобава в одной из его статей<sup>1</sup>.

Что же касается вопроса об использовании сопоставлений неродственных языков как методического приема обучения неродному языку в школе, то этот вопрос является бесспорным.

Что понимается под сопоставительным методом обучения неродному языку?

Под этим методом понимается обучение неродному языку, основываясь на знания родного языка, использование родного языка в качестве трамплина для овладения теми или другими явлениями неродного языка.

Одним из первых среди учителей русского языка в Тюркских школах к выводу о том, что неродной язык может успешно усваиваться только на базе родного языка, только при учёте осо-

---

<sup>1</sup> Арн. Чикобава. Сопоставительное изучение языков как метод исследования и как метод обучения. Журн. «Русский язык в национальной школе» № 6, 1957, стр. 1 — 4.

бенностей его и изучаемого неродного языка, пришёл проф. В. А. Богородицкий, несколько лет проработавший после защиты магистерской диссертации преподавателем русского языка в татарской начальной школе в конце прошлого века в г. Казани.

Проф. Богородицким В. А. была разработана целая система приемов сопоставления русского и татарского языков, был составлен цикл упражнений с учётом затруднений учащихся татар при усвоении русского языка.

Приемы Богородицкого В. А. выдержали испытание временем. Они успешно используются в татарских школах многими опытными учителями русского языка и в настоящее время.

Об эффективности сопоставительного метода изучения неродного языка писала в своё время и Н. К. Крупская в своей статье «О преподавании русского языка»<sup>1</sup>.

В этой статье, отмечая неудовлетворительную постановку преподавания русского языка в нерусских школах нашей страны, Н. К. Крупская делится своими наблюдениями, приобретенными ею во время учёбы на шестинедельных курсах французского языка для иностранцев в г. Женеве в 1908 г.

Об этих курсах, на которых, по её словам, она многому научилась, Н. К. Крупская пишет: «Особенностью курсов был дифференцированный подход к каждой национальности; прекрасное знание особенностей фонетики, структуры слов, их сочетание в языках; вытекающее из этого знания понимание тех специфических трудностей, которые надо преодолеть представителю той или иной национальности, чтобы овладеть французским языком. Хорошо разработаны были методы преодоления этих трудностей». («Русский язык в национальной школе», № 2, 1957 г.).

Для каждой национальности на этих курсах были свои учебники, составленные с учётом особенностей её языка.

Когда Н. К. Крупская рассказала об этих методах преподавания В. И. Ленину, В. И. Ленин заинтересовался такой постановкой преподавания, познакомился с учебниками, по которым занималась Н. К. Крупская, одобрил этот метод, говорил о необходимости самого широкого его применения в наших школах.

Сама Н. К. Крупская в статье «Ленин об изучении иностранных языков»<sup>2</sup> подчёркивает, что «многие отделяют изучение иностранных языков от изучения родного языка, а между тем одно с другим неразрывно связано».

Выражая сожаление по поводу недостаточного применения швейцарских методов изучения неродного языка в наших национальных школах, Н. К. Крупская уже тогда писала: «Мне кажется, необходимо овладеть методами преподавания иностранных языков — европейских, широко применить эти мето-

---

<sup>1</sup> Журнал «Русский язык в национальной школе», № 2, 1957, стр. 6.

<sup>2</sup> Там же, стр. 7.

ды при преподавании русского языка, учтя весь имеющийся уже у нас опыт в этой области, широко использовать для этой цели современную технику».

Нужно сказать, что этот призыв в наших национальных школах не сразу был воспринят.

В большинстве случаев преподавание русского языка в нерусской школе велось по методике преподавания русского языка в русской школе, т. е. без всякой опоры на родной язык, что делало преподавание неродного языка формальным, а усвоение его нерусскими учащимися—очень трудным.

Такое положение, в свою очередь, объяснялось недостатком специально подготовленных кадров, знающих одинаково хорошо и русский и родной язык учащихся и знакомых с сопоставительной грамматикой этих языков и с сопоставительным методом обучения неродному языку. Поэтому органы просвещения вынуждены были тогда поручать преподавание русского языка в нерусских школах и людям, не владеющим родным языком учащихся, не знакомым ни с сопоставительной грамматикой русского и родного языков, ни с сопоставительным методом.

У таких педагогов, естественно, нарушался основной принцип дидактики—идти в обучении от известного к неизвестному, от простого к сложному.

Однако все сказанное выше не означает, что в наших национальных школах вообще ни один преподаватель русского языка не оценил значимости сопоставительного метода и не применяет его в своей работе.

В школах советских национальных республик и областей, в том числе в нашей Хакасской автономной области, имеются настоящие мастера сопоставительного метода. Это, в основном, люди, проработавшие в школе много лет и на опыте убедившиеся в том, что успешное преподавание русского языка для нерусских учащихся в отрыве от их родного языка, без учета его особенностей невозможно. Возьмите Юбилейный 5-й номер журнала «Русский язык в национальной школе», в котором помещены портреты лучших преподавателей русского языка в школах наших республик и областей, и прочтите краткое описание методов работы этих замечательных педагогов, то вы увидите, что почти о каждом из них сказано, что он обучение русскому языку ведёт, основываясь на особенностях родного языка, используя родной язык учащихся и их теоретические знания по грамматике родного языка как базу для усвоения явлений русского языка.

Одна из лучших учительниц г. Казани М. А. Кулахметова о значении сопоставления говорит следующее: «Во-первых, оно быстро доводит до сознания учащихся само грамматическое понятие, так как по существу такое понятие уже изучалось на родном языке... Во-вторых, в порядке сравнения устанавливается общее между данным грамматическим понятием русско-

го и родного языков, что также содействует усвоению русской грамматики. В-третьих, в порядке сопоставления указывается на различие, которое имеется между тем или иным грамматическим явлением»<sup>1</sup>. Последнее Кулахметова считает самым существенным элементом в приеме сопоставления, так как оно обращает и концентрирует внимание учащихся на специфике, на том новом, что необходимо усвоить в русском языке.

Это высказывание, основанное на опыте долголетней работы по русскому языку в татарской школе, как и опыт других учителей, доказывает эффективность сопоставительного метода.

В нашей области к преподавателям, оценившим метод сопоставления, можно отнести известных вам опытных преподавателей русского языка М. М. Чёшеву и И. К. Шулбаеву, которые в своих классах добиваются прекрасных результатов, используя родной язык как опору для условия русского языка.

Как же относится к сопоставительному методу обучения русскому языку учащихся-хакасов основная масса преподавателей русского языка нашей области? Нужно сказать, что ознакомление с работой даже небольшого количества учителей русского языка в хакасских школах позволяет нам сказать, что большинство из них до настоящего времени не оценили по достоинству сопоставительный метод и не пользуются им.

О сопоставительном методе на уроках русского языка в хакасских классах, где работают люди, не знающие родного языка учащихся, не может быть и речи.

А таких преподавателей в хакасских школах области еще не мало.

Однако, несмотря на это, пока незаметно, чтобы это обстоятельство волновало кого-либо из областного отдела народного образования, хотя разговоров об улучшении преподавания русского языка в хакасских классах ведется на всех инстанциях отдела народного образования очень много. Во время многих из этих разговоров, которые мне приходилось слышать, ни разу не заходила речь о том, чтобы преподавателям русского языка в хакасских классах, не знающим родного языка учащихся, помочь в какой-то мере овладеть этим языком и познакомить их с основными приемами использования родного языка на уроках русского языка.

Я уверен, что абсолютное большинство русских преподавателей русского языка в хакасских школах с благодарностью приняли бы эту помощь. От неё, может быть, отказались бы только те преподаватели, которые по своему невежеству в вопросах педагогики ещё не смогли оценить значения родного языка учащихся для успешного усвоения русского языка и бо-

---

<sup>1</sup> Цитирую по ст. М. Нетович «Какое же сопоставление полезно?» (см. жур. «Русский язык в национальной школе» № 6, 1957, стр. 6).

лее того с пренебрежением относящиеся к родному языку учащихся. А такие учителя, к сожалению, у нас ещё имеются.

Как же дело обстоит с сопоставительным методом у преподавателей русского языка, владеющих хакасским языком.

Посещение уроков некоторых из них показало, что и у них сопоставительный метод не в большом почёте. Объясняется это слабым знанием сопоставительной грамматики русского и родного языка, а следовательно и слабым владением методом сопоставления.

В одной из хакасских школ на уроке русского языка в 6-м классе ученица-хакаска, отвечая на какой-то вопрос о существительных, начала говорить о спряжении имён существительных в русском языке. Преподавательница тотчас же остановила её, возмутилась и отчитала, заявив, что по отношению к существительным никогда не может быть речи о спряжении, что спрягаются только глаголы, а существительные—склоняются. Смущённая и ничего не понявшая из того, что сказала учительница, ученица села на место.

Казалось бы, преподаватель, знающий хакасский язык, должен был знать, что в хакасском языке имена существительные не только склоняются, но и спрягаются, и не должен был утверждать, что о спряжении всегда можно говорить только по отношению к глаголу. Ученица-хакаска начала говорить о спряжении имён существительных, о чём им говорили на уроках родного языка потому, что преподаватель русского языка в своё время не обратил внимание учащихся на неспрягаемость существительных в русском языке, как на одну из особенностей, отличающих его от родного языка учащихся и не показал это на примерах:

Я пионер	Мин пионербін
Ты пионер	Син пионерзінъ
Он пионер	Ол пионер и т. д.

Во время перерыва преподавательница откровенно призналась, что она не знала о том, что в хакасском языке (а также во всех тюркских языках) существительные спрягаются.

В другой школе преподаватель русского языка, сопоставляя категории существительных, несмотря на то, что практически хорошо знает хакасский язык, убеждает учащихся в том, что в русском языке, как и в родном, все существительные делятся на одушевленные и неодушевленные, как и в родном, одушевленные отвечают на вопрос **кто**, неодушевленные—на вопрос **что**.

На самом же деле, при знании сопоставительной грамматики русского и хакасского языков он здесь должен был указать на отличие русского языка от родного. Здесь нужно было сообщить учащимся, что в русском языке, в отличие от родного языка, все предметы (имена существительные) делятся на одушевленные и неодушевленные, что одушевленные отвечают на



вопрос «кто?», а неодушевленные—на вопрос «что?», тогда как в родном языке вообще нет категории одушевленности и неодушевленности, и вопрос кем? (кто?) в хакасском языке может быть поставлен только по отношению к человеку, а ко всем остальным предметам, живым и неживым, ставится вопрос *нине?* (что?).

Такое разграничение помогло бы учащимся скорее избавиться от ошибок в постановке вопросов к живым и не живым предметам в русской речи.

Каждый учитель русского языка в нерусской школе должен помнить, что изучение нового, неродного языка связано с большой напряженной работой головного мозга, так как оно влечет за собой изменение уже сложившихся навыков, привычек по родному языку. Последние затрудняют, оказывают давление на выработку новых привычек, навыков по другому языку.

Сравнение фактов одного языка с фактами другого языка, будучи одним из естественных и важных элементов изучения неродного языка, является необходимым прежде всего для устранения возможностей давления системы родного языка.

«Чётко осознавая различия между двумя языками,—пишет чл. корр. АН СССР Б. А. Серебренников,—учащийся при практическом применении русского языка стремится избежать давления системы своего языка и тем самым не допускать возможных ошибок... Поэтому одной из основных задач преподавания русского языка в национальной школе является доведение до сознания учащихся различий между системой русского и родного языков, выработка специальных приёмов и циклов упражнений, позволяющих понять эти различия»<sup>1</sup>.

Опора на родной язык, сопоставление его фактов с фактами русского языка могут иметь место на всех этапах обучения русскому языку нерусских учащихся. Они необходимы и при обучении грамоте, и при изучении фонетики, морфологии и синтаксиса русского языка, и при словарной работе.

Как, например, можно воспользоваться методом сопоставления при обучении русскому произношению?

Допустим, что вам нужно научить учащихся-хакасов правильно произносить в любой позиции слова звук **в**, который отсутствует в родном языке учащихся, и, естественно, произношение его вызывает у них затруднение. В начале и конце слова учащиеся-хакасы звук **в** обычно заменяют звуком **п**, а в положении между двумя гласными и рядом с звонкими согласными—звуком **б**. Слово **вагон** они произносят как «пагон», слово «Боргояков» как Поргоякоп, Варвара, как Парбара» и т. д.

Опытные преподаватели русского языка, владеющие сопо-

---

<sup>1</sup> Б. А. Серебренников. Всякое ли сопоставление полезно? См. журн. «Русский язык в национальной школе», № 2, 1957, стр. 10.

ставительной грамматикой родного и изучаемого языков и методом сопоставления, в таких случаях рекомендуют изучение звука **в** и ему подобных начинать с объяснения его артикуляции в сопоставлении с каким-нибудь близким звуком родного языка, с которым они его обычно путают.

В хакасском языке при изучении звука **в**, очевидно, нужно отталкиваться от звуков **п** или **б**. Учитель в этом случае должен довести до сознания учащихся различие в положении органов речи при произношении звука **п** и **б**, с одной стороны, и звук **в** — с другой, другими словами, учащиеся должны постичь разницу в артикуляции их родного звука и звука нового, не родного. А после этого должна последовать тщательно продуманная система упражнений, конечной целью которых должна быть выработка у учащихся навыка правильного произношения звука **в** во всех позициях слова.

Стремясь к автоматизации произношения отдельных русских звуков, различных стечений звуков, не характерных для родного языка учащихся, преподаватель русского языка Таштыпской средней школы И. К. Шулбаева почти на каждом уроке русского языка в 6-м хакасском классе проводит так называемые фонетические зарядки, которые заключаются в упражнении в произношении слов с наиболее трудными звуками и стечениями звуков не характерными для родного языка учащихся<sup>1</sup>. Нужно сказать, что эти зарядки, при умелом и систематическом проведении, дают хорошие результаты. Поэтому этот метод выработки навыков в произношении трудных для учащихся-хакасов звуков и сочетаний их должны найти своё применение и в других школах.

Один из исследователей вопроса психологии первоначального усвоения русского языка нерусскими учащимися Бекбасов А. (Каракалпакия) о роли объяснения артикуляции звуков русского языка и сопоставления их со звуками родного языка пишет следующее: «Показ и объяснение артикуляции русских звуков, а также сравнение их со звуками родного языка играют исключительно большую роль в преодолении фонетических трудностей, что подтверждается и учением И. П. Павлова о необходимости взаимодействия двух сигнальных систем действительности в познании окружающего мира.

Сравнение звуков русского языка со звуками родного языка учащихся, на наш взгляд, является важным моментом в усвоении фонетических явлений как осмысленное сопоставление звуков, нахождение в них существенных особенностей сходного и отличного».

Далее здесь же Бекбасов пишет:

---

<sup>1</sup> Подробно об этом смотри доклад И. К. Шулбаевой «Работа над фонетическими, орфографическими ошибками по русскому языку в V—VII кл. хакасских школ. Доклад находится в хакасском областном ИУУ.

«При приёме, основанном преимущественно на подражании учащихся, где отсутствует сравнение звуков русского и родного языков, произношение не контролируется целенаправленной мыслительной деятельностью, тормозится правильное восприятие и воспроизведение звуков русского языка. Неосознанное восприятие русского языка приводит к подмене их артикуляции артикуляцией звуков родного языка».<sup>1</sup>

Мне думается, что мысли, высказанные здесь Бекбасовым А., правильны, и они должны быть учтены преподавателями русского языка в хакасских школах.

Но здесь нужно помнить о том, что необходимо научить детей ощущать и контролировать работу своих органов речи при образовании звуков. Для этого необходимо, чтобы объяснение учителем артикуляции русских звуков и их сопоставление с артикуляцией звуков родного языка доходило до сознания учащихся. А учить этому умению ощущать и контролировать работу своих органов речи надо начинать уже с уроков родного языка. Обучая родной грамоте, нужно учить не только выделять изучаемый звук из слова, узнавать его в других словах, подбирать слова с изучаемым звуком, но и объяснять и показывать артикуляцию каждого звука родного языка...<sup>2</sup> Навык чувствовать разницу в работе органов речи при образовании различных звуков родного языка необходим для того, чтобы потом этот навык использовать для упражнений в различении артикуляции звуков русского языка.

А для того, чтобы наряду с показом правильного образца артикуляции иметь возможность дать указание о том, как сложить органы речи, чтобы получился нужный звук, каждый учитель должен хорошо знать физиологию речи и особенности звуковой системы русского и родного языков учащихся.

Кроме всего сказанного здесь, нужно помнить, что не все звуки русского языка нуждаются в сопоставлении, в подробном объяснении артикуляции. Те звуки русского языка, которые полностью или почти совпадают с соответствующими звуками родного языка, не нуждаются в сопоставлении, так как для учащихся они не представляют никакой трудности. Зачем, например, сопоставлять звуки л, т, с, п и т. д., если они в основном и в русском языке произносятся так же, как и в родном языке. Здесь учитель может только сослаться на родной язык, не давая подробного объяснения их артикуляции, так как последняя уже объяснена на уроках родного языка.

Не маловажную роль играет сопоставительный метод и при

---

<sup>1</sup>А. Бекбасов. «Некоторые вопросы психологии первоначального усвоения русского языка каракалпакскими школьниками. См. журн. «Русский язык в национальной школе», № 1, 1957, стр. 29 — 30.

<sup>2</sup>А. Бойцова. Обучение русскому произношению в начальной нерусской школе. Журн. «Русский язык в национальной школе» № 2, 1957.

изучении русской морфологии как в начальных, так и в старших классах.

Уже при знакомстве с составом русского слова учитель должен всегда иметь в виду большую разницу между составами слова агглютинативного хакасского и флективного русского языков. Необходимо помнить, что в родном языке учащихся корень любого слова при отсечении от него всех аффиксов, является вполне значимым элементом, могущим употребляться в речи самостоятельно. Тогда как в русском языке корень некоторых слов вне соответствующего оформления употребляться самостоятельно не может. Например, корень слова **Москва** не может употребляться в речи без окончания.

Кроме этого, в родном языке учащихся каждый морфологический показатель (аффикс) выражает какое-нибудь только одно грамматическое значение, скажем, только значение падежа или только значение числа, залога и т. д. В русском же языке одно и то же окончание может указывать и на падеж, и на число, и на род. Например: в слове **домам** окончание—**ам**, указывает на множественное число, дательный падеж. В хакасском языке этому слову соответствует слово **тураларға**, где корень **тура** (дом), **лар**—показатель множественного числа и **ға**—показатель дательного падежа. Или в слове **пазылчатса-лар—пас**—корень (писать),—**ыл**—страд. залог,—**чат**—аффикс настоящего времени,—**са**—условное наклонение, — **лар** — мн. число (если они пишутся в хакасском языке 4 форманта, в русском—2).

В хакасском языке грани между морфемами слов гораздо отчётливее, чем в русском языке.

Все эти особенности очень затрудняют усвоение учащимися хакасской школы состава русского слова. О трудностях при изучении состава русского слова в хакасской школе и преподавании их хорошо рассказано в статье кандидата филологических наук А. И. Инкижековой-Грекул<sup>1</sup>.

Учитель русского языка при изучении этой темы должен постоянно на ярких примерах подчёркивать эти расхождения в составе слова русского и родного языков. Если учащийся не осознает этой разницы, то он к анализу русского слова будет подходить с позиции родного языка. Он будет путаться и при словообразовании, и при словоизменении, и при морфологическом разборе.

Хорошие результаты сопоставительный метод может дать и при изучении частей речи.

В хакасском языке части речи те же, что и в русском языке,

---

<sup>1</sup> А. И. Инкижекова-Грекул. Сравнительная характеристика состава слова и словообразования русского и хакасского языков в плане школьного преподавания, Учёные Записки Абаканского пединститута, вып. III, Абакан, 1958.

если не считать, что русским предложениям в хакасском языке соответствуют послелоги. Значение частей речи в русском и хакасском языках совпадают. Поэтому при определении частей речи на уроках русского языка преподаватель может смело ссылаться на определение данной части речи в родном языке. Учащимся надо только напомнить об этом определении и дать побольше разнообразных примеров.

Больше внимания от учителя и учащихся потребуют те факты русского языка, которые не имеют соответствия в родном языке учащихся.

Например, с трудом усваиваются учащимися хакасской школы значения русских падежей.

Это положение объясняется тем, что падежные системы русского и хакасского языков имеют серьёзные расхождения. В хакасском языке имеется 8 падежей, в русском их 6. По значению полностью совпадают друг с другом лишь первые падежи: именительный (в русском) и адалгы (в хакасском языке).

Русский родительный падеж можно сопоставить с хакасским тартылгы (притяжательным) падежом. Общим у них является только то, что тот и другой выражают значение принадлежности (ножка стола—столнынъ азаа и т. д.). Указав на это сходство, преподаватель должен отметить расхождение в построении словосочетаний со значением принадлежности в русском и хакасском языках. Как видно из приведённого примера, в родном языке существительное в притяжательном падеже, будучи определением, стоит перед определяемым словом: столнынъ азаа. В русском же языке—наоборот, впереди стоит определяемое слово. Если учащиеся вовремя узнают особенность построения таких словосочетаний, то они избегают ошибок типа «стола ножка», «отца шапка» и т. д.

Другие значения русского родительного падежа в родном языке учащихся выражаются другими падежами. Например, значение отсутствия или количества предметов в хакасском языке выражают именительным падежом: нет воды (род. пад.), суғ (им. п.) чоғыл (буквально: вода нет); два дома (род. пад.), ікі тура (им. п. буквально: два дом).

Только отсутствием всякого сопоставления с родным языком и преподаванием русского языка в хакасской школе по методике преподавания русского языка в русской школе можно объяснить такие ошибки в речи учащихся как: «в классе нет Мамышев, Боргояков» и т. д. Такие ответы на вопрос «кого нет в классе?» можно услышать в хакасской школе вплоть до 10 класса.

Значение сравнения, выражаемое в русском языке тоже родительным падежом, в хакасском языке выражается так называемым исходным падежом: выше дома (род. пад.) «тураданъ пөзік» (исход. пад.).

Значение времени русского родительного падежа в хакас-

ском языке выражается дательным падежом: **до вечера** (род. пад.) **нирге** (дат. пад.). **теере**.

В таком же плане можно сопоставить и значения русского дательного и хакасского дательного падежей, а также и всех остальных.

Такое сопоставление, мне кажется, поможет учащимся глубже и сознательнее усвоить значения русских падежей, а значит, и облегчит их употребление в речи.

Знание этих расхождений преподавателем русского языка в хакасской школе даст ему возможность предвидеть ошибки в употреблении падежных форм на письме и в речи учащихся-хакасов и предупредить их.

Невероятно трудно, мне кажется, без опоры на родной язык добиться вполне сознательного усвоения также таких грамматических категорий русского языка, как глагольные виды, залогов, наклонения, причастия и деепричастия, предлоги и др.

Многие вопросы синтаксиса более успешно могут быть освоены учащимися также лишь при сопоставительном методе, при опоре на синтаксис родного языка.

Возьмите хотя бы, например, типы связи слов в предложении. В хакасском языке согласование имеет место лишь между подлежащим и сказуемым в лице и числе, а в 3-м лице почти только в лице. А определение и определяемое просто примыкают друг к другу.

При изменении любого определительного сочетания в хакасском языке, а также и во всех других тюркских языках, изменяется лишь определяемое слово, определение же, чем бы оно ни было выражено, остается без изменения. Сравните: **острый** нож, **острого** ножа, **острому** ножу, **острые** ножи и т. д. но: **чiтiг** пычах, **чiтiг** пычахтынъ, **чiтiг** пычахха, **чiтiг** пычахтар. Определение **чiтiг** во всех случаях выступает в своей основной форме.

Это обстоятельство как раз и обуславливает те ошибки, которые имеют место в речи и письме учащихся по русскому языку на согласование определения и определяемого в роде, числе и падеже.

Четкое разграничение особенностей родного и русского языков в сознании учащихся и хорошо продуманный цикл упражнений на различные случаи согласования, мне кажется, могут ускорить изживание из русской речи учащихся ошибок на согласование.

При объяснении строя простого и сложного предложений русского языка также необходимо отталкиваться от строя предложения родного языка. Сопоставляя со строем предложения родного языка, на ярких примерах можно убедительнее показать особенности строя русского предложения, что, конечно, облегчит практическое усвоение этого строя.

При изучении синтаксиса, как нигде, можно широко пользоваться таким результативным приемом, как прямые и обратные переводы (с русского на родной и с родного на русский). При переводах учащиеся не только тренируются в построении предложений, но и обогащают свой словарь. Переводы полезны как для родного, так и для русского языка.

В. И. Ленин в письме своему зятю Марку Тимофеевичу Елизарову, попавшему в тюрьму, для изучения иностранных языков особенно рекомендовал переводы с иностранного на русский, а потом с русского перевода опять на иностранный. «Я вынес из своего опыта, что это самый рациональный способ изучения языка»,—писал В. И. Ленин<sup>1</sup>.

В наших же хакасских школах даже преподаватели, знающие хакасский язык, не говоря уже о незнающих, не отдают должного внимания этому весьма полезному виду работы на уроках русского языка. Беседы на русском языке и переводы, мне кажется, являются самыми сильными средствами развития устной и письменной речи учащихся.

Далее, несколько слов хотелось бы сказать ещё об использовании родного языка при словарной работе.

Как известно, в школьной практике существует 3 основных метода объяснения значений новых слов. Это: а) натуральный, б) переводный и в) объяснение средствами самого изучаемого языка.

Посещение автором некоторых хакасских школ области показало, что разные преподаватели по-разному относятся к этим приемам.

Одни предпочитают натуральный и объяснение на русском языке, другие—пользуются при объяснении новых слов преимущественно переводным методом.

Мне кажется, что здесь крайности ни в ту, ни в другую сторону не должны иметь место. Каждый из этих методов должен дополнять друг друга.

Там, где можно показать сам предмет в натуре или на картинке, конечно, лучше показать, чем прибегать к переводу, так как зрительное восприятие обычно бывает живее и прочнее. Там, где имеется возможность объяснить новое слово средствами русского же языка, скажем, при помощи подбора синонимов уже знакомых учащимся, то надо воспользоваться этим приемом. Если слово обозначает нечто такое, что ни показать его, ни объяснить на русском же языке нельзя, тогда учитель прибегает к помощи перевода на родной язык.

Переводом могут быть объяснены такие слова как: **вот, что, кто, есть, там, здесь, мы, это, какой** и т. д. Только при помощи перевода могут быть точнее переданы всевозможные тонкие

---

<sup>1</sup> Цитирую по статье Н. К. Крупской «Ленин об изучении иностранных языков». Журн. «Русский язык в национальной школе» № 2, 1957, стр. 9.

оттенки и подоттенки различных грамматических форм, например, видовых, залоговых, временных и других.

Методом перевода можно успешно пользоваться при повторении, закреплении усвоенных слов. Однако увлекаться этим методом нельзя, так как (как правильно, во время беседы с автором заметила И. К. Шулбаева) он способствует развитию у учащихся привычки: услышанное на русском языке сначала мысленно переводить на родной язык и лишь потом соотносить сказанное с действительностью. А это ослабляет, затрудняет понимание русской речи. Учитель русского языка должен добиваться, чтобы учащиеся услышанное русское слово сразу же без перевода соотносили с тем понятием, которое оно обозначает.

Чтобы в совершенстве овладеть сопоставительным методом, преподаватели русского языка в хакасских школах должны хорошо знать сопоставительную грамматику русского и родного языков учащихся. Пусть те, кто практически владеет русским и родным языком, не думают, что они уже знают сопоставительную грамматику этих языков и могут на своих уроках свободно заниматься сопоставлением. Они не могут считать себя знающими сопоставительную грамматику этих языков так же, как не могут называть себя языковедами люди, лишь практически знающие несколько языков.

Каждый учитель должен помнить, что сопоставительный метод фактов русского языка с фактами родного языка даёт хорошие результаты лишь при умелом использовании его.

Далее мы должны также предостеречь, что из всего сказанного не нужно делать вывода о том, что при изучении любой темы по русскому языку нужно пользоваться сопоставительным методом. Сопоставительным методом нужно пользоваться только там, где он может облегчить усвоение того или другого явления русского языка.

Нет, например, никакой необходимости в сопоставлении при изучении категории рода русского языка, так как её в хакасском языке вообще нет. Учитель только должен помнить, что для учащихся-хакасов это совершенно новая категория, которая для них будет трудной и поэтому потребует много работы.

Не обязательно также сопоставлять при изучении образования числа существительных и некоторых других тем.

Свой доклад я начал с заявления о том, что в последнее время о сопоставительном методе много говорят и много пишут. Не проходит ни одного совещания, конференции, относящихся к преподаванию русского языка, на которых бы не говорилось о сопоставительном методе. Много серьёзного говорилось, например, о сопоставлении на межреспубликанской научно-методической конференции по вопросам улучшения преподавания русского языка в национальных школах, прошедшей в августе 1956 г., в г. Ташкенте. Не менее остро стоял вопрос о дальней-



шей разработке сопоставительного метода обучения неродному языку и на недавнем совещании зав. языковыми кафедрами в Министерстве просвещения. Не выходит ни одного номера вновь созданного журнала «Русский язык в национальной школе», в котором не было бы статей о сопоставительном методе. В первый же год своего существования этот журнал организовал дискуссию по вопросу о сопоставительном методе. Дискуссия началась со статьи чл.-кор. АН СССР Б. А. Серебренникова «Всякое ли сопоставление полезно». В дискуссии приняло участие большое количество преподавателей, методистов, лингвистов. Наконец, сопоставительному методу посвящено большое количество специальных исследований. Среди них работы: Л. Р. Анисимовой «Использование фактов родного языка при изучении русского глагола» (Москва, 1955 г.); А. М. Апаковой и К. Б. Ишемгуловой — «Уроки русского языка в татарской школе» (Казань, 1955 г.). Изучение всех этих материалов было бы очень полезным для преподавателей русского языка в нерусских классах.

Во время посещения хакасских школ автор ни в одной из них не обнаружил знакомства с этими материалами учителей русского языка. И вообще нужно сказать, что многие преподаватели совсем не работают над собой. Порой их знания ограничиваются лишь теми знаниями, которые нужно передать учащимся соответственно с программой того или другого класса.

Однако популярность и распространение этого метода теперь таковы, что пора всем учителям познакомиться с ним поближе, и не только познакомиться, а и испытать его на практике, включиться в дальнейшую его разработку, его совершенствование в применении для хакасских школ.

Проф. Е. Корневский в своей статье «Состояние методики преподавания русского языка в национальной школе и её задачи» одной из первоочередных и важных задач методической науки называет «Разработку проблемы сопоставительного метода и его необходимости как важного педагогического средства при одновременном (параллельном) изучении родного и русского языков».

Ниже проф. Е. Корневский отмечает, что «необходимо добиваться, чтобы в каждой национальной республике (области) была создана своя конкретная методика преподавания русского языка с учётом родного языка учащихся и местных условий. Эта задача может быть успешно выполнена лишь при условии широкого вовлечения в научно-исследовательскую работу практиков-учителей, имеющих опыт в преподавании русского языка»<sup>1</sup>.

Из этого высказывания каждый из преподавателей русского языка в нерусских школах должен сделать вывод о том, что не нужно ждать, когда кто-либо исследует этот новый вопрос и го-

---

<sup>1</sup> Журн. «Русский язык в национальной школе», № 1, 1957, стр. 22.

товеньким преподнесёт его всем остальным. Надо всем включаться в изучение нерешенных вопросов методики и результатов своего исследования делиться с коллегами на страницах наших журналов. Только при таком отношении к делу мы можем быстро и правильно разрешать нерешённые задачи методики.

Далее необходимо ещё обратить внимание руководителей школ и отделов народного образования на преподавание родного языка в хакасских школах, с которым в школах дело обстоит также неважно. Руководители школ, отделы народного образования и сами преподаватели родного языка должны помнить о том, что родной язык, его грамматика является базой для изучения русского языка. Чем лучше будут знать учащиеся свой родной язык, тем легче будет довести до их сознания строй русского языка.

Плохая успеваемость по русскому языку отчасти объясняется низкой успеваемостью по родному языку. А последнее нередко зависит от того, что руководители отделов народного образования и школ порой не достаточно серьезно относятся к назначению преподавателей родного языка. Часто родной язык поручают людям, ничего общего не имеющим с филологией: географам, историкам, биологам и т. д., людям, которые, кроме учебника, ничего о хакасском языке не знают и знать не хотят.

В некоторых школах нашей области у преподавателей русского языка наблюдается пренебрежительное отношение к родному языку. Более того, некоторые из них ратуют даже за исключение родного языка из учебного плана хакасской школы и переход на программу для русских школ.

Авторы этих нелепых высказываний, очевидно, не понимают основного принципа дидактики, заключающегося в том, что усвоение нового должно основываться на известном; в ином случае усвоение этого нового будет затрудненным.

Мне кажется, руководство школ и отделы народного образования должны решительно пресекать подобные выступления этих недалёких педагогов.

Наконец, в связи с вышесказанным, мы хотели бы предложить некоторые мероприятия, проведение которых способствовало бы улучшению преподавания русского языка в хакасских школах:

1. Поскольку сейчас совершенно нет никакой возможности заменить преподавателей русского языка в хакасских школах, не знающих родного языка учащихся, преподавателями, знающими его, то в ближайшее же время было бы полезно организовать в каждой средней школе, где имеются хакасские классы, и в педучилище (в пединституте такой семинар уже работает) семинар по основам грамматики хакасского языка для учителей, работающих в хакасских классах. Семинар этот может вести преподаватель родного языка.

2. Летом при ИУУ проводить семинары по сопоставительной

грамматике русского и хакасского языков для учителей русского языка в хакасских школах.

3. Поскольку преподавателями русского языка в начальных классах хакасских школ, в основном, работают люди, окончившие хакасское отделение Абаканского педучилища, ввести на хакасском отделении хотя бы небольшой курс сопоставительной грамматики русского и родного языков. В будущем же стремиться комплектовать хакасские начальные школы преподавателями русского языка со специальным высшим образованием.

4. Серьезнее поставить вопрос о снабжении школ методической литературой и журналами.



## ОГЛАВЛЕНИЕ

		Стр:
Предисловие . . . . .		3
Кокова Н. П.	О состоянии и мерах улучшения преподавания русского языка в хакасских школах . . . . .	4
✓ Карпов В. Г.	Сопоставительное изучение русского и хакасского языков в хакасских школах . . . . .	14
Кравец Н. Г.	Приемы активизации учебной деятельности учащихся на уроках русского и родного языков в начальной школе . . . . .	30
Торокова И. Н.	Работа над произношением на уроках русского языка в начальной школе . . . . .	40
Топоева Н. Н.	Словарная работа по русскому языку в I-IV классах . . . . .	48
Калышева Н. С.	Словарная работа на уроках русского языка в V-VII классах . . . . .	58
Чешева М. М.	Работа над ответами учащихся на уроках литературы в 8-10 классах . . . . .	65

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ

Ответ. редактор *А. Ф. Алахтаева*  
Редактор *А. Г. Кызласова*  
Худ. жественный редактор *А. П. Масленников*  
Технический редактор *А. А. Самрина*  
Корректор *М. И. Табастаева*

---

Подписано к печати 12 августа 1959 г. Формат бумаги 60×92<sup>1/16</sup>. Тираж 1000 экз. Печати. л. 5<sup>1/2</sup>  
Уч.-изд. л. 5.15 АЧ00192. Заказ 1935. Цена 3 руб. 70 коп.

---

Хакасская областная типография. г. Абакан.