

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ГУМАНИТАРНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ

ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

**Методические пути освоения безэквивалентной и фоновой лексики,
афористики и фразеологии в курсе русского языка и литературы**

Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы
по дисциплинам лингвокультурологического цикла
«язык–культура–этнос–человек»
для бакалавров, аспирантов и магистрантов по специальностям
«Русский язык и литература» и «Русский язык как иностранный»

Часть I

Редактор-составитель М.Х. Манликова

Бишкек 2014

УДК 80/81
ББК 81
Э 91

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф. КНУ им. Ж. Баласагына *Н.А. Ахметова*,
д-р филол. наук, проф. Института гуманитарных знаний
при КГУ им. И. Арабаева *И.Дж. Лайлиева*

Рекомендовано к изданию Ученым Советом гуманитарного факультета,
кафедрой русского языка КРСУ

Ответственный редактор
проф. *Г.П. Шепелева*

Э 91 ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА:
Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы по дисциплинам
лингвокультурологического цикла для бакалавров, аспирантов и магистрантов.
В 2-х частях. Ч. I / Ред.-сост. М.Х. Манликова. Бишкек: КРСУ, 2014. 202 с.

ISBN 978-9967-19-090-0

Книга представляет собой сборник статей, посвященных реализации научно-методических установок инновационного научно-педагогического направления – **этнокультуроведение** в отечественной лингводидактике и литературодидактике.

Этнокультуроведение намечает пути приобщения к иноэтнической культуре главным образом через посредство ее языка и на основе учета соотношений между культурами контактирующих народов, в частности через освоение при анализе произведений русской литературы безэквивалентной и фоновой лексики, афористики и фразеологии.

Учебно-методическое пособие адресовано бакалаврам, аспирантам и магистрантам, изучающим дисциплины лингвокультурологического цикла: «язык-культура-этнос-человек».

Э 4602000000-14

УДК 80/81
ББК 81

ISBN 978-9967-19-090-0

© Манликова М.Х.
© ГОУВПО КРСУ, 2014

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРЯЖЕНИЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Некоторые общие положения учебного этнокультуроведения

Предмет нашей книги – одна из форм той работы, проводимой в русле русскоязычных курсов ряда национальных школ и вузов Содружества Независимых Государств, которую методисты Киргизии называют учебным этнокультуроведением. Это – инновационное научно-педагогическое направление, которое развивает идеи лингвострановедения применительно к изучению второго языка и его культуры в условиях единой с народом данного языка государственной и социокультурной общности (термин предложен основоположником данного направления Л.А. Шейманом).

Трансформируя и развивая установки лингвострановедения (В.М. Верещагин и В.Г. Костомаров), а, также учитывая идеи «россиеведения» (Н.М. Шанский, В.С. Гулакян, З.П. Даунене), оно разрабатывает пути приобщения киргизских учащихся к культуре русского народа главным образом через посредство ее образного языка на основе соотношений между культурами обоих контактирующих народов¹.

Как и в лингвострановедении, учебное освоение культуры изучаемого языка проходит в порядке «соизучения»². Но поскольку на гуманитарных факультетах вузов и в школах Кыргызстана объектом «соизучения» является не культура другой страны, как в лингвострановедении, а культура народа этой же страны, то есть бывшего Советского Союза, то и значительная часть культурно-языкового материала оказывается для обучаемых-киргизов известным. Именно здесь и коренится главное отличие между задачами преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного в СНГ. В частности в условиях киргизской школы, как и другой национальной школы страны, принципиальный педагогический интерес представляет «...многое из того, что характеризует своеобразие собственно русской национальной культуры, как то, что является общим для русской и некоторых других европейских культур либо для культур отдельных народов СССР, но не характерно для традиции киргизской культуры»³.

На лексическом уровне в качестве этнокультурной в таких условиях выступают, прежде всего, *безэквивалентная и фоново-коннотативная лексика, афористика и фразеология*, ставшие предметом рассмотрения в представленных в данной книге статьях.

¹ Шейман Л.А. Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе. Фрунзе: Мектеп, 1981, Ч. 1, с. 145–154; Ч. 2, с. 159–166.

² См.: Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Указ. соч. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1976, с. 54–65.

³ Шейман Л.А. Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы. В сб.: О преподавании русского языка и литературы в киргизской школе. Вып. 7. Фрунзе: в частности Мектеп, 1981, с. 26.

2. Особенности комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментария

Особенности комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментария поэтапно представлены в статье основоположника научно-педагогического инновационного направления – **этнокультуроведения** – заслуженного учителя Кыргызской Республики, доктора педагогических наук, профессора **Льва Аврумовича Шеймана**. Здесь определены, некоторые различия частного-методического характера, которые имеются между лингвострановедческим и этнокультуроведческим комментариями: 1) этнокультуроведческий комментарий в киргизской школе направлен на устойчивую систему конкретных художественных произведений русской литературы; 2) задачей данного комментария в киргизской школе становится наряду со знакомством с русской культурой активное идейно-эмоциональное приобщение к основам духовных ценностей русской культуры через адекватное восприятие русской литературы; 3) в отличие от иностранных, у киргизских школьников есть множество и внеурочных каналов приобщения к русской культуре благодаря наличию русской культурно-речевой среды⁴.

Этнокультуроведческий комментарий «...на исходном лексическом уровне ... устремлен не просто на необычное для учащихся по своему культурному содержанию русское слово, а на слово художественно этнотипичное, то есть на слово-образ, играющее повышенную роль в системе русской поэтической культуры, в создании ее национальной словесно-художественной «картины мира»; активно участвующее в своих «развертках» в формировании структур высших уровней, в первую очередь структуры художественного характера, а через его пафос – и в формировании стержневого нравственно-эстетического идеала данной культуры на определенном историческом этапе, прежде всего – ее концепции человека»⁵.

Этнокультуроведческий комментарий рекомендуется строить в виде связного рассказа, опирающегося на комплексы таких **слов-образов и образных словосочетаний, как, например; тройка борзая, ямщик, колокольчик, кибитка, облучок, постоялый двор, верста** и др.⁶

Что представляет собой пласт лексики, афористики и фразеологии, фигурирующий в статьях данного сборника как основной предмет рассмотрения?

Охарактеризуем ее с опорой на научно-методические установки в трудах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Л.А. Шеймана, являющиеся основой работы с этнокультурными единицами в конкретных учебных текстах.

Это – лексика, относящаяся к тому аспекту преподавания языка и литературы, который связывается с понятиями «культуры» изучаемого языка, его «цивилизации», отражаемой в «внеязыковой действительности» народа-носителя данного языка.

⁴ Шейман Л.А. Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы. В сб.: О преподав. рус. яз. и лит. в кырг. школе. Вып. 7, с. 27–28.

⁵ Шейман Л.А. Основы методики..., Ч. 2, с. 188.

⁶ Там же, с. 192–193.

Ученые Института русского языка имени А.С. Пушкина называют ее **страноведческой лексикой** и выделяют в своей классификации семь основных групп слов, наделенных национально-культурной семантикой: *советизмы, слова нового быта, историзмы, лексика фразеологических единиц, слова из фольклора, слова нерусского происхождения*.⁷

Но в национальных школах стран СНГ, в частности в киргизской, не требуют комментария, например, советизмы и слова, обозначающие явления нового быта, поскольку Киргизия и Россия – это в недавнем прошлом части одной страны.

В связи с этим мы рассматриваем не страноведческую, а этнокультуроведческую лексику, под которой, вслед за Л.А. Шейманом, понимаем «...словарь, характеризующий систему знаний о специфической культуре определенного народа как историко-этнической общности людей, в условиях нашего курса – о новых для учащихся киргизов элементах культуры русского народа»⁸.

В этнокультуроведческий словарь входит **безэквивалентная**, «...т.е. не имеющая однословных-однозначных устойчивых соответствий в ряде других языков, в частности – в языке обучающегося данному языку как неродному»⁹, и **фоновая** лексика, т.е. «...слова, содержание которых, наряду с понятием, имеющим эквиваленты в других языках, включает в себя и специфические “непонятные” доли: ассоциации, представления, эмоции»¹⁰.

Установившееся деление интересующей нас лексики на безэквивалентную и фоновую следует принимать только как рабочую условность. Безэквивалентными принято именовать слова, которые в действительности являются понятийно-безэквивалентными, т.е. такие слова исходного языка, для обозначения которых в корреспондирующем языке нет точных исконных устойчивых однословных соответствий. Причем они зачастую приобретают и дополнительный, «коннотативный» ореол в сознании носителей исходного языка (тройка, ямщик, поддужный колокольчик – не только реалии русской культуры, но и источники определенных эмоционально-эстетических ассоциаций в сознании человека русскоязычной культуры). А фоновая лексика по существу является безэквивалентно-фоновой (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1980), или «неполноэквивалентной» (те же авторы, 1983), поскольку, хотя и имеет точные понятийные эквиваленты в корреспондирующем языке, но отражает еще и сопряженные с основным понятийным содержанием массово представленные в сознании членов исходной лингвокультурной общности дополнительные сведения (фоново-денотативная лексика; М.А. Денисова, 1978) и/или эмоционально-эстетические ассоциации (фоново-коннотативная лексика). Для актуальных задач учебного освоения иноязычно-инонациональной художественной литературы, очевидно, особо существенна лексика **фоново-коннотативная**, или **этноконнотативная** (Л.А. Шейман, 1976, 1978; Шейман Л.А., Манликова М.Х., 1983), вместе через трудности к звездам».

⁷ Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Указ. соч., Изд. 2-е, 1976, с. 77–86.

⁸ Шейман Л.А. Основы методики..., Ч. 2, с. 167.

⁹ Там же, с. 167.

¹⁰ Там же, с. 167.

В статье «Педагогическая медиация. Этношок» Л.А. Шейман останавливается на тех путях, которые позволяют с достаточной степенью вероятности прогнозировать, в каких именно точках курса русской литературы (да и при использовании связных текстов на уроках русского языка) может возникнуть в читательском восприятии хотя бы некоторых учеников явная или неявная *межэтнокультурная интерференция* или иначе – **культурный шок**.

Как же предупредить или смягчить и преодолеть такой «культурный шок» или **шок этнокультурный** («этношок»).

Когда обучаемый сталкивается с этнотипичным образом новой культуры, который в прямом своем значении называет сходный или тот же реальный объект, что и соответствующий образ родной национальной культуры, но оказывается окрашенным иной, нередко противоположной, эмоционально-художественной оценкой (например, русский *басурман* и киргизский *бусурман*. Русский басенный волк и киргизский сказочно-эпический *бөрү*), – тогда уместно прибегнуть к *вспомогательной промежуточной структуре*, к своего рода «мостику», к так называемому **образу-посреднику или медиатору**. Это тоже образ родной для учащихся национальной культуры: он обозначает тот же (или сходный) объект, что и «конфликтный» образ.

А иногда и звучит почти одинаково. Но в других ситуациях, контекстах, жанрах он оказывается близким или созвучным по своей эмоциональной окраске аналогичному образу культуры новой. В нашем случае – русской. Поэтому он способен пробудить у учащихся такие ассоциации и переживания, которые могут содействовать преодолению предубеждения к «чужому» образу и к стоящей за ним культуре. В результате образ новой культуры становится более понятным.

Авторы статьи «Над страницами легенды о птице Доненбай» – Л.А. Шейман и учитель-экспериментатор школы-гимназии № 5 г. Бишкек Т.Т. Керимбекова делятся опытом комментированного чтения этих страниц по первому отдельному изданию романа «И дольше века длится день» в этнокультуроведческом аспекте. Легенда о птице Доненбай – идейно-художественное средоточие романа Чингиза Айтматова «И дольше века длится день».

При подготовке к раскрытию основной идейно-художественной направленности романа авторы воспользовались статьями о нем, а также последними книгами о Чингизе Айтматове. Программой на легенду выделяется три урока. Материал, однако, побудил авторов уделить этой теме еще один урок. *Первое занятие* – беседа об Айтматове с опорой на то, что учащимся уже известно об этом замечательном писателе и о его произведениях. *На втором уроке* учителем дается общая характеристика романа «И дольше века длится день»; затем начинается перемежаемое пересказом и комментарием чтение легенды о птице Доненбай. *На основном же, сдвоенном, уроке* учитель с учениками возвращаются к прочитанному, но под углом зрения нового проблемного вопроса, а затем завершается чтение в том же проблемном русле, коллективно размышляя о нравственно-художественном смысле легенды.

Для того чтобы увлечь учащихся, побудить их к сопереживанию и соразмышлению, была осуществлена попытка на этом занятии комплексного обращения к некоторым перспективным, на наш взгляд, направлениям активизации эмоционально-

познавательной, деятельности школьников – к таким, как заострение проблемной направленности творческого чтения, **приобщение к этнокультурным аспектам** литературы, системное раскрытие опорных теоретико-литературных понятий, стимулирование межпредметных связей.

О приобщении к национально-культурным аспектам художественного произведения при изучении стихотворения А.С. Пушкина «Зимняя дорога» с помощью комплексного синтетического этнокультуроведческого комментария рассказывается в статье **Л.А. Шеймана** и кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и истории русской литературы КНУ им. Ж. Баласагына **Т.В. Романевич**.

В условиях учебного освоения русской литературы в национальных школах СНГ национально-культурные особенности изучаемых здесь произведений как в учебно-методических пособиях, так и на практике раскрываются: лишь от случая к случаю, не систематически, без должного учета своеобразия художественного восприятия текста каждым данным национально-возрастным контингентом учащихся.

Авторы касаются случая, когда нужды общественно-культурного развития побуждают самих художников слова с особой энергией и интенсивностью обращаться к самобытным истокам национальной художественной традиции: к новому истолкованию некоторых форм исконного быта своего этноса, проявлений его характера «в решительную минуту отечества» (4), тех или иных мифопоэтических представлений или мотивов устно-песенного творчества народа как хранителя вековечных духовных ценностей нации.

Национальная специфика формы и содержания, которая обычно сочетается в этапных реалистических произведениях с демократизацией всей их художественной концепции, сознательно подчеркнута в подобных произведениях самими авторами. Она является важнейшей частью их поэтического замысла. Не увидеть этого. По мнению авторов статьи, значит не постичь самого главного. Между тем именно указанные стороны многих вершинных явлений русского словесно-художественного искусства как раз и представляют особые трудности при освоении его иноязычным/инонациональным читателем.

Статья **Т.В. Романевич** «Воссоздание национально-культурного фона литературного произведения (Вступительный урок по повести А.С. Пушкина «Дубровский») посвящена характеристике ряда методических приемов **приобщения школьников-киргизов к национально-культурному содержанию** произведений русской классической-литературы. В изучаемой на уроках русского литературного чтения в VII классе киргизской школы повести А.С. Пушкина «Дубровский» нередко встречаются *слова с суффиксами субъективной оценки – домишко, братец* и др. А именно слово с такими суффиксами обычно приобретает в русском языке пейоративное или уменьшительно-ласкательное значение. В подобных случаях автор считает необходимым прокомментировать субъективно-оценочную коннотацию слова.

У методистов национальной школы сложилось мнение, что работать на уроках русской литературы предпочтительнее с нормативно-нейтральной лексикой, опуская эмоционально-экспрессивную. Действительно, школьникам легче дается усвоение нейтральной лексики, но без коннотативной, эмоционально-окрашенной лексики блек-

нет национально-историческая достоверность русского художественного произведения, приглушается его эмоциональный настрой. Текст в сознании нерусских учеников предстает дистиллированным, национально безликим, бескрасочным.

Методические рекомендации по обеспечению факультативного курса русской литературы киргизской школы развернуты в статьях кандидата педагогических наук, доцента кафедры методики преподавания русской литературы БГУ им. К. Карасаева **Н.М. Варич** на материале стихотворения Д.Б. Кедрина «Зодчие», имеющего специфическую историко-культурную и национально-культурную сюжетную основу и **этнокультурному комментированию** художественно-биографического произведения – стихотворения Э.Г. Багрицкого «О Пушкине». Факультативный русскоязычный курс литературы в киргизской школе называется «По страницам советской литературы» и предусматривает знакомство учащихся с произведениями литературы народов СНГ главным образом – литературы русской.

В программе факультативного курса есть стихи и проза советских писателей, в которых национальное своеобразие быта и культуры русского народа выражено чрезвычайно ярко. Здесь работа этнокультуроведческого характера, естественно, выдвигается на передний план. Особенно много таких произведений в разделе «Вечные спутники». Автор статьи показывает на конкретном примере, как можно организовать на факультативных занятиях в IX классе работу по приобщению киргизских старшеклассников к национально-культурным элементам русского художественного текста.

Чрезвычайно активной становится работа этнокультуроведческого характера при изучении баллады Д.Б. Кедрина «Зодчие» (1938). Практика показывает, что работа с этим стихотворением на факультативных занятиях с киргизскими старшеклассниками может быть интересной и плодотворной, но при условии должного развития этнокультуроведческого аспекта темы.

Многие из этнокультурных слов-лейтмотивов оставались в учебных текстах не поясненными и не прокомментированными. Все это серьезно осложняло процесс изучения произведений русской художественной литературы, особенно русской классики, которая является для киргизских учащихся литературой не только иноязычной, но и инациональной.

Психологи и методисты единодушны в выводе о том, что первоначальное прочтение и понимание художественного текста иноязычной и инациональной литературы еще не обеспечивает «рецепции», то есть целостного восприятия этической и эстетической ценности художественного произведения (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1983).

В данных условиях особое значение приобретает использование **образа-посредника** (Л.А. Шейман, 1980) как одного из приемов формирования у учащихся нового эстетического идеала. Как известно, положение о «посреднике», или «передатчике», было впервые выдвинуто французским сравнительным литературоведением и получило серьезное обоснование в работах виднейшего советского ученого акад. Н.И. Конрада. В школьной практике, в соответствии с установками учебного этнокультуроведения, образ литературного посредника используется для того, чтобы помочь нерусским школьникам усвоить образный мир иноязычной и инациональной для них русской литературы. Удачно подобранный образ-посредник в большей степени, чем

даже аналог зрительного ряда, способствует усилению интереса учащихся к русскому художественному произведению.

Раскрытые в статье **Н.М. Варич** «Изучение лирики Ф.И. Тютчева в этнокультуроведческом аспекте» **приемы, позволяющие приобщать школьников-киргизов к этнокультурным аспектам русского литературного произведения**, помогут преподавателю эффективно организовать на занятии чтение и анализ предлагаемых программой стихотворений Тютчева (и других русских поэтов) о природе.

Искусство, как известно, является специфической формой общения людей между собой. Оно предполагает самую интенсивную духовную деятельность не только творца, но и тех, к кому оно обращено. Однако, для того чтобы обеспечить такую деятельность школьников-читателей при восприятии иноязычного и инационального словесно-художественного искусства, необходимо сформировать у учащихся минимальный фонд сведений и ассоциаций – так называемый *национально-культурный фон*, который в сознании носителей изучаемого языка накрепко связан со стержневыми словами-образами данного искусства. Пути такой работы намечаются коммуникативно-страноведческой, в наших условиях – **этнокультуроведческой методикой** в статьях доктора педагогических наук, профессора **М.Х. Манликовой**.

Автор на материале одного из уроков по «Капитанской дочке» показывает некоторые приемы практической реализации подобной методики. В том же плане проведены автором и полные циклы экспериментальных уроков по «Родине» М.Ю. Лермонтова и «Мертвым душам» Н.В. Гоголя.

В старших классах киргизской школы русская литература является основной учебной дисциплиной, представляющей русскую национальную культуру, да и, пожалуй, русскую художественную культуру вообще. Поскольку в условиях нерусской школы русская литература выступает как иноязычная и инациональная, то в действующих «Программах по русскому языку для X–XI классов и по русской литературе для IX–XI классов школ с киргизским языком обучения» цель курса определяется следующим образом. Это – приобщение учеников: 1) к основам системы идейно-образных ценностей новой для них, инациональной, но в то же время функционально общественной литературы; 2) к важнейшим особенностям их (ценностей) языкового и стилистического воплощения; 3) к отраженным в этих ценностях нормам и принципам русской национальной культуры. Таким образом, чтобы найти ответы на «насуточные вопросы духовной жизни», чтобы понять общечеловеческое содержание, а не только сюжет произведений русской классики, нерусским ученикам необходимо по возможности адекватное сопереживание, эмоциональный отклик на мысли и чувства писателя; им также нужно представить то время, ту эпоху, в которую жили и творили и сами писатели, и их герои.

В действующей программе по русской литературе для старших классов киргизской школы под рубрикой «*Приобщение к национально-культурным компонентам текста*» указаны некоторые из слов-образов и выражений, характерных для русской национальной словесно-художественной культуры, – таких, которые относятся к **безэквивалентной** (не имеющей точных однословных соответствий в киргизском языке – типа *верста, ямщик, тройка*) и **фоновой** (вызывающей у носителей языка круг особых

представлений и эмоций, типа *береза*) **лексике**. Однако эти указания носят в программе ориентировочный и эпизодический характер, в связи с чем авторы учебников далеко не всегда выделяют слова с национально-культурным компонентом и очень редко снабжают их толкованием в подстрочных, параллельных и алфавитных словарях текстов. Соответственно, и учителя затрудняются в организации и проведении необходимой работы с данной лексикой, хотя программой и предусмотрено, что киргизские учащиеся должны уметь выделить и кратко пояснить некоторые слова и обороты, характерные для русской национальной культуры.

Разумеется, перед нами лишь один из возможных вариантов построения уроков по указанным произведениям. Пожалуй, они отличаются повышенной насыщенностью этнокультуроведческими материалами. Следует иметь в виду, что материалы этнокультуроведческого комментирования повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» и стихотворения «Родина» М.Ю. Лермонтова рассчитаны не на буквальное воспроизведение, а на творческое выборочное использование учителем, в зависимости от условий обучения и подготовки учащихся, а также в качестве педагогического резерва.

Мы бы рекомендовали учителю-практику использовать эти материалы выборочно, а частично – и при изучении других произведений русской и зарубежной литературы. Ведь здесь выделены, по преимуществу, стержневые *«этнотипичные» словообразы* нашей классической словесности, то есть такие, которые не раз встречаются в ее текстах и обычно играют в них заметную идейно-художественную роль.

В связи с переоценкой роли гуманитарного знания в образовании специалистов-нефилологов сегодня все более актуальным становится вопрос о целесообразности. Она понимается как знания и умения, необходимые для осуществления речевой деятельности на иностранном языке преимущественно в социокультурной сфере общения, для приобретения знаний в гуманитарной области, для знакомства с национальной литературой и другими видами искусства. В статье **Манликовой М.Х.** «Формирование этнокультуроведческой компетенции студентов-нефилологов наряду с другими выделена как одна из главных целей занятия по русскому языку в нефилологическом вузе – *формирование страноведческой, лингвострановедческой и этнокультуроведческой компетенции* учащихся на материале художественной литературы, в частности фрагмента из повести Ч. Айтматова «Белый пароход». Это дает возможность, по мнению автора, приобщить обучаемых к общечеловеческим ценностям духовной культуры народа изучаемого языка через постижение национально-культурных элементов художественного текста; расширить получение историко-культурной информации о жизни данной нации через особенности языка художественного произведения.

Как показывают данные этноассоциативных и этнопедагогических исследований, проведенных в русле этнокультуроведения (Л.А. Шейман, Н.М. Варич, Т.В. Романевич, М.Х. Манликова и др.), по выявлению особенностей восприятия и понимания произведений русской литературы иноязычными читателями, наибольшие затруднения у них вызывают слова и словосочетания, отражающие специфические явления культуры того или иного народа, образные слова, слова-символы, цветообозначения, символика чисел, антропонимы, поэтические сравнения, традиции, ритуалы и обычаи. То есть – **этно-**

культуроведческая лексика, афористика и фразеология, имеющая в своем значении национально-культурный компонент. Следовательно, основная задача на занятиях в этом направлении – сформировать навыки и умения этнокультуроведческого анализа художественного произведения (фрагмент текста) киргизского писателя на русском языке, в первую очередь – умение определить лексику с национально-культурным компонентом значения, сосредотачивая внимание на ее роли в художественном тексте, и извлечь из нее соответствующую информацию. Постигание явлений родной культуры должно сопрягаться с освоением культуры русской, общенациональной и мировой.

Интересные методические формы и приемы **формирования этнокультуроведческой компетенции** будущих учителей-словесников в ходе организации адекватного понимания и восприятия этнокультурных аспектов поэмы Н.А. Некрасова «Мороз, Красный нос» предлагает преподаватель факультета русской филологии Ошского государственного университета **Н.Н. Полянских**.

Методические приемы анализа и группировки этнокультурного лексического материала произведения, построения **комплексного учебного этнокультуроведческого комментария** к нему, описанные в статье, могут быть творчески использованы в общеобразовательной и высшей школах Кыргызстана – при изучении программных произведений курса русской литературы. Поэтому пояснения безэквивалентных слов, встречающихся в тексте некрасовской поэмы, здесь, как правило, даются по-русски; часть этих пояснений будущие учителя-русисты по указанию преподавателя сами выписывают из словарей В.И. Даля или С.И. Ожегова. При обучении нефилологов или в условиях слабой языковой подготовки обучаемых автор рекомендует прибегать и к помощи большого русско-киргизского словаря, где безэквивалентная русская лексика обязательно семантизируется путем толкований на киргизском языке. Например: *дровни* – «отун, жүк ташыгыч жалпак чана» (Русско-киргизский словарь. Под ред. К.К. Юдахина. М.: ГИС, 1953 с. 178).

Публикуемая заметка **А.М. Жмаева** (1934–1987 гг.), доцента Ошского педагогического института представляет собой конспективную заявку на статью по проблеме, названной в заголовке. К сожалению, автор не успел развернуть свой замысел. Однако сама постановка вопроса – о некоторых путях изучения зарубежной литературы и лексического обогащения речи студентов в национальных группах факультетов русской филологии педвузов Киргизии – заслуживает внимания и обсуждения.

Формальным поводом для предлагаемых в статье кандидата педагогических наук, директора Центра изучения языков КТУ им. И. Раззакова **Г.У. Соронкулова** размышлений стало объяснение слова «хазары» в примечаниях к изданию сказок и стихотворений А.С. Пушкина для киргизских школьников.

По мнению автора, в настоящее время, когда значительно обострились межнациональные отношения, необходимо воспитывать как у детей, так и у взрослых чувства **этнотолерантности**. Данное понятие (лат. *Tolerantia*) даже в новейших словарях не совсем точно и полно объясняется как терпимость к чужим мнениям и верованиям; снисходительное отношение. Нам же представляется более верной трактовка этого слова чл.-корр. АН СССР С.С. Аверинцевым как открытости, всемерной отзывчивости, стремления не просто снизойти, а принять чужое, не сливаясь с ним, сохраняя само-

бытность, умения спорить не ссорясь, искать истину. Эти столь же ценные, как и редкие пока качества должны превалировать в нас, если мы хотим стать по-настоящему открытым обществом. Художественная литература имеет в себе огромный потенциал для формирования этнотолерантности, только необходимо его раскрыть. Как это сделать на примере конкретного слова хазары в произведениях А.С. Пушкина, показано в статье Г.У. Соронкулова.

О трудностях перевода безэквивалентной и фоновой лексики, афористики и фразеологии о путях их преодоления рассказывает преподаватель кафедры русской литературы Таджикского государственного университета **Хашимов Р.И.** При чтении подлинника произведений русской литературы или его перевода читатель-билингв может встретить в тексте слова, которые являются обозначениями незнакомых ему реалий. Например, при чтении романа «Анна Каренина» на русском языке начинающий читатель из числа представителей коренного населения Средней Азии (таджик, узбек, киргиз и т.д.) может не понять слов *гувернантка*, *камердинер*, *флигель-адъютант*, *камер-юнкер*, *земство*, *резные князьки*, *букольки*, *риза*, так как соответствующих понятий и реалий в жизни этих народов никогда не было. В контексте этого произведения он может неверно истолковать и такие слова, как *партия*, *присутствие*, *платье*, *предложение*, *свет*, *барышня* и т.п., которые современным языковым сознанием соотносятся с другими.

При издании произведений художественной литературы на русском языке, рассчитанных на иноязычного читателя, считает автор, слова обеих указанных выше групп необходимо объяснить в сносках, в затекстовых постатейных словариках или в толковом двуязычном словаре в конце книги. Следует иметь в виду, что безэквивалентные слова первой группы, которые даются при переводе в основном путем транслитерации, также необходимо объяснить на родном языке читателя.

Учительница средней школы им. Боконбаева Джанги-Джольского района **Л.Я. Коновалова** – активно, творчески работающий педагог. Одной из первых она начала работу **по учебному этнокультуроведению** на уроках русской литературы в киргизской школе. В публикуемой статье учительница рассказывает о таких практикуемых ею методических приемах, как комплексный словесный и изобразительный комментарий к стержневым этнокультурным словообразам, «ступенчатое» формирование фоновых представлений у учащихся, приобщение к активно-коммуникативной функции образов с яркой национально-культурной окраской, перспективное планирование работы с такими образами.

Развитие идей учебного этнокультуроведения применительно к курсу русского языка

Как уже отмечалось нами, действующие программы по объяснительному и литературному чтению, а также по русской литературе для киргизской школы рекомендуют, начиная с пятого класса, проводить работу по приобщению школьников-киргизов к национально-культурным элементам изучаемых ими русских художественных текстов.

Приобщение к духовным ценностям русской культуры киргизских учащихся осуществляется, хотя пока и эпизодически, и на занятиях по русскому языку¹¹. Для работы над безэквивалентной и фоново-коннотативной лексикой на уроках русского языка в киргизской школе используются тексты, изучаемые на уроках русской литературы, по мере необходимости адаптированные и приспособленные к задачам уроков русского языка. Тем самым осуществляется требование современной дидактики – принцип межпредметных связей. Примером осуществления приобщения к духовным ценностям русской культуры на занятиях по русскому языку может служить работа, проведенная доктором филологических наук, профессором **М.И. Задорожным** и кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры русского языка КРСУ им. Б. Ельцина **В.П. Каиповой**¹². По мнению авторов, подтвержденному рядом опытных занятий, на уроках русского языка необходимо использовать различные *виды этнокультуроведческого комментария*, «...ибо в иноязычной аудитории, будь то занятия по литературе или по языку, за каждым словом должен стоять образ, каждое слово должно вызывать целый ряд ассоциаций, восприниматься эмоционально, что возможно лишь при широком использовании этнокультуроведческого (биэтнокультуроведческого) комментария. Только тогда изучаемый язык станет родным и близким»¹³.

Полнокровное освоение изучаемого языка немислимо без погружения в мир духовных ценностей народа – носителя данного языка, без проникновения в отраженную и закрепленную этим языком картину мира. Задача педагога при этом заключается в том, что бы не столкнуть, не противопоставить соприкасающиеся таким образом национальные культуры, или картины мира, а бережно соотнести, сопрячь их, способствуя тем самым постепенному их сближению, а в перспективе – интеграции в рамках единого поликультурного пространства.

Иначе говоря, прививая, например, нерусским учащимся любовь к русской культуре, вводя их в мир духовных ценностей русского народа, следует помнить о том, что делать это надо в предельно тактичной, ненавязчивой форме и, главное, никоим образом не умаляя при этом достоинств материнской культуры, а там, где это возможно непременно проводить (имплицитно или эксплицитно) научно обоснованные аналогии и параллели.

¹¹ См.: М у з и п о в Р.Г. Историко-бытовой, страноведческий и этнокультуроведческий комментарий на уроках русского языка. Рус. яз. и лит. в кирг. школе, 1982, № 1, с. 17–20; З а д о р о ж н ы й М.И., К а и п о в а В.П. Приобщение к духовным ценностям русской культуры на занятиях по русскому языку. Рус. яз. и лит. в кирг. школе, 1983, № 6, с. 19–27; З а д о р о ж н ы й М.И. Словарная работа на уроках русского языка по новой программе. Рус. яз. и лит. в кирг. школе, 1981, № 4, с. 1–9.

¹² З а д о р о ж н ы й М.И., К а и п о в а В.П. Указ. соч., с. 19–21.

¹³ З а д о р о ж н ы й М.И., К а и п о в а В.П. Указ. соч., с. 21.

Только таким образом, по мнению авторов, можно достичь того, чтобы осваиваемые язык и культуры стали с течением времени восприниматься учащимися как вторые родные. Ни методисты, ни учителя национальной школы, в том числе и киргизской, пока еще не ориентируются в элементах контактирующих культур в равной мере, причем в такой степени, чтобы их сопоставления проводились не от случая к случаю, не эпизодически, как это еще имеет место в практике учителей-русистов в настоящее время, а стали бы постоянными, систематическими. В связи с этим встает проблема подготовки учителей русского языка для национальной школы из числа лиц коренной национальности. Это, по всей вероятности, будет способствовать в определенной мере решению важной задачи становления активно-творческого *культурного двуязычия педагога*, которая проявляется в двуязычии образного ассоциирования, т.е. в направлении обеих контактирующих культур (выделенный выше термин и его интерпретация принадлежат Л.А. Шейману).

Материалы учебно-методического пособия «**Лингвоэтнокультуроведение**», фрагмент одного из разделов которого приведен здесь в качестве примера в статье Манликовой М.Х., представлен по тематическим разделам-комплексам: «Национально-культурная специфика русской антропонимики», «Национально-культурная специфика топонимики», «Национальная культура в контексте архитектуры», «Традиционное русское жилище», «Национальная русская кухня», «Национально-культурные особенности восприятия природы».

Содержание текстов и заданий направлено на приобщение к существенным и особо привлекательным элементам национального своеобразия инонациональной и иноязычной культуры. Таким образом, каждый раздел пособия представляет собой целенаправленную комплексную систему, состоящую из текстов, упражнений и заданий, построенных на этнокультуроведческом материале определенной тематической группы, направленную на формирование коммуникативной и лингвоэтнокультуроведческой компетенции и создание определенного фона для восприятия культуры другого народа через изучение его языка и литературы.

К настоящему времени уже разработано и опубликовано несколько учебных пособий, направленных на планомерное и систематическое **формирование лингвоэтнокультуроведческой** компетенции школьников, бакалавров, магистрантов и аспирантов: «Ассоциативный словарь русской этнокультуроведческой лексики» (Манликова, 1989), Этнокультуроведческий ассоциативный словарь «Русский язык и русская культура» (Манликова, 2005), толковый «Этнокультуроведческий словарь: Русский язык и русская культура» (Манликова, 2005) и практическое пособие словарного типа «Лингвоэтнокультуроведение: знакомство с культурой страны изучаемого языка» (Манликова, 2005), «Этнокультуроведческая лексикография: научные основы, пути становления и развития» (Бишкек, 2006), этнокультуроведческое пособие по развитию русской речи студентов гуманитарных вузов «Краски времен года» (Манликова, 2012), лингвострановедческое учебное пособие «Язык и культура в национальных видах спорта» (Манликова, 2012), лингвокультурологическое учебное пособие для магистрантов гуманитарных вузов «Язык и культура в мире спорта» (Манликова, 2013), «Этнокультуроведение: педагогическое сопряжение языков и культур» (Манликова, 2013).

Материалы данных пособий, как и настоящий сборник статей, на наш взгляд, могут служить как для прогнозирования и предотвращения межэтнокультурных барьеров, препятствующих более глубокому и адекватному восприятию и пониманию особенностей иноязычной и инациональной культуры, так и для **формирования лингвоэтнокультуроведческой компетенции и этнотолерантности** учащихся и студентов, магистрантов и аспирантов по дисциплинам лингвоэтнокультуроведческого цикла: Язык и культура. Лингвострановедение, Лингвокультурология, Лингвокультурологические проблемы изучения языка, Методика лингвокультурологического анализа художественного текста, спецкурса «Этнокультуроведение на уроках русского языка и литературы», введенных в образовательную программу подготовки бакалавров и магистров по специальностям «Русский язык и литература» и «Русский язык как иностранный» на филологических факультетах вузов Кыргызстана.

Манликова М.Х.

КОМПЛЕКСНО-СИНТЕТИЧЕСКИЙ ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ¹

Как и в лингвострановедении, учебное освоение культуры изучаемого языка ведется через посредство этого же языка, в порядке «соизучения». (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров)². Но объектом соизучения здесь становятся особенности культуры не другой страны, а другого народа – культуры иноэтнической. Поэтому значительная часть культурно-языкового материала, изучаемого обычно в аспекте лингвострановедения, может оказаться уже заведомо знакомой ученикам советской национальной школы типа киргизской. Например, десятки слов, вошедших в «Лингвострановедческий словарь. Народное образование в СССР» (1978)³ – *аспирант, аттестат, барабан, диплом, зачет, институт, класс, комсомолец, техникум, университет, училище, факультет, юннат* и мн. др. – входят сегодня в родной язык детей-киргизов в том же фонетическом и графическом оформлении и в том же семантическом объеме, что и в русском языке, т.е. являются общими для обоих языков, а остальные слова оказываются «обратимыми», т.е. способными сходным образом отражать одинаковые явления жизни обоих контактирующих народов⁴. Многие же из того, что характеризует своеобразие собственно русской национальной культуры, или то, что является общим для русской и некоторых других европейских культур либо для русской и культур отдельных народов СССР, но притом не характерно для традиции киргизской культуры, – все это, будучи отраженным в языке, представляет в наших условиях принципиальный педагогический интерес. На лексическом уровне в качестве этнокультурной в таких условиях выступает прежде всего безэквивалентная – соотносительно с киргизским языком – лексика (этнографизмы, историзмы, фольклоризмы, мифологизмы, поэтизмы), а также так называемые фоновно-коннотативные слова различных разрядов (лексические единицы типа *береза*, содержание которых, наряду с понятием, имеющим эквиваленты в других языках, включает в себя и специфические «непонятный» доли – ассоциации, представления, эмоциональные оттенки, общие для каждого среднего носителя русского языка)⁵.

Учебное этнокультуроведение требует, кроме того, учета сложного взаимодействия разного рода явлений ареальных (региональных) культур с изучаемой и с родной культурой обучающихся. К примеру, слово *колокол* для ученика зарубежной европейской школы потребует некоторого страноведческого комментария с точки зрения русских культурно-исторических коннотаций данного слова: в Древней Руси колокол созывал народ на вече – собрание горожан для решения общественных дел, а в общественно-политической жизни России второй половины XIX века первостепенным фактором была газета «Колокол», которую с 1857 по 1867 гг. издавал вместе с Н.П. Огаревым великий русский писатель-демократ А.И. Герцен. Старшеклассник-киргиз знаком с тем и с другим фактом из курса истории СССР, который является для него курсом истории его родной страны. Но, за исключением районов, где с конца XIX века проживали русские крестьяне-переселенцы, Киргизия не знала массивного

подвесного медного колокола как предмета, игравшего важную роль в повседневном быту и в культурно-общественной жизни. Здесь были известны преимущественно бубенчик-погремушка (жылаажын) и небольшой звоночек (коңгуроо). Поэтому моделировать у обучаемых часть ассоциаций, близких тем, которые характерны для культурного фона русского слова *колокол*, в данном случае, по-видимому, сравнительно проще в школах тех регионов, где стали классикой такие литературные произведения, как «Песнь о колоколе» (Шиллера) или «Затонувший колокол» (Гауптмана), как «Собор парижской богородицы» (Гюго) или «Базельские колокола» (Арагона), где национальной реликвией является «колокол свободы» (в Зале независимости в Филадельфии) и где существует популярный роман «По ком звонит колокол» (Хемингуэя).

Между лингвострановедением и учебным этнокультуроведением имеются и некоторые отличия частно-методического характера.

Во-первых, основной точкой приложения этнокультуроведческого комментария в школах типа киргизской является относительно стабильная **система художественных текстов** на русском языке, так как постоянным и полномочным представителем культуры этого языка в национальных школах СССР выступает русская литература, которая осваивается здесь в порядке специальных учебных курсов (например, в киргизской школе: в IV–V классах – объяснительное чтение; в VI–VII – литературное; в VIII–IX классах – элементарный систематизированный курс введения в русскую литературу).

Во-вторых, поскольку русская художественная культура в Советской стране является культурой внутриотечественной и культурой языка межнационального общения; поскольку она играет особо важную роль в развитии интернациональной по содержанию культуры советского народа как новой исторической общности людей, – постольку задачей этнокультуроведческого комментария в национальной школе СССР становится не только ознакомительная информация о данной культуре, но и активное идейно-эмоциональное приобщение к основам системы ее духовных ценностей на началах равноправного сопряжения с родной национальной культурой учащихся, а следовательно, и формирование их культурного двуязычия.

И в-третьих, наличие русской культурно-языковой макро- и микросреды позволяет систематически активизировать многообразные каналы внеурочного, неформального сопряжения обучаемых к этой культуре⁶.

К настоящему времени обозначилось **несколько страноведческих направлений в современной педагогической науке:**

1. *Общее страноведение* – организация широкого ознакомления со страной изучаемого языка, которое может осуществляться и на родном языке учащихся (например, как курсы истории, географии, экономики, культуры данной страны, рассчитанные на иностранцев).

2. *Страноведение СССР* – курс сведений о Советской стране для лиц, изучающих русский язык как иностранный (это – подвид предыдущего направления; такой курс тоже может вестись на родном языке обучаемых).

3. *Лингвострановедение* – знакомство с культурой страны изучаемого языка, осуществляемое в процессе его изучения и через его посредство («соизучение», по Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову).

4. *Учебное этнокультуроведение* – методическое направление, изыскивающее пути приобщения обучаемых к инонациональной культуре главным образом через посредство ее языка и на основе учета соотношений между культурами, контактирующих народов в условиях единой государственной и социокультурной общности (разрабатывается методистами Киргизии; термин предложен автором настоящей статьи на координационном совещании в НИИ ПРЯНШ АПН СССР, 1974 г.).

5. *Россиеведение* – сообщение сведений о России и о ее культуре в процессе преподавания русского языка в иноязычной аудитории (термин предложен академиком Н.М. Шанским на конференциях педагогов-русистов – Ташкент, 1979 и Вильнюс, 1980).

Очень коротко остановимся на соотношении двух последних понятий.

Термин этнокультуроведение, как сказано выше, подчеркивает, что это педагогическое направление сосредоточивает внимание на изучении своеобразия не иной страны, а иного народа: «этнос» по-гречески означает «народ». В современной советской науке *этносом* именуется исторически сложившаяся совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными особенностями культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований⁷. При изучении русской литературы в нерусской школе вступают в сложные отношения между собою такие элементы двух национальных культур, которые возникли еще на *донациональных* этапах развития соответствующих народов. Здесь сосредоточена, по образному слову акад. Д.С. Лихачева, «большая корневая система» культур, которые сегодня представлены «и большой лиственной кроной, соприкасающейся с кронами других деревьев»⁸. Кроме того, и сегодня в СССР наряду с нациями имеются *народности*, активно участвующие в культурных процессах. Есть, наконец, немало таких явлений культуры, которые оказываются общими для двух или нескольких *родственных наций* либо народностей, проживающих к тому же в одном регионе (*акын, байга, айтыш – айтыс* у казахов и киргизов). Все это мотивирует использование понятия «этнический» как родового, хотя применительно к взаимодействию русской и киргизской культуры понятие «этнокультурный» обычно является синонимом понятия «национально-культурный».

Вторая часть разбираемого термина говорит о том, что данное направление ставит своей задачей приобщение обучаемых к новой для них *культуре*. Под культурой понимается «совокупность материальных и духовных ценностей общества», или «совокупность специфически человеческих способов целенаправленной деятельности и ее результатов»⁹. Выходы в культуроведение представляются необходимыми для педагога-литератора хотя бы потому, что особенности многих специфических явлений национального словесно-художественного искусства (напр., слово-образ-лейтмотив *изба*) можно как следует понять и прочувствовать только в контексте соответствующей национальной культуры.

Резюмируя сказанное выше, вновь подчеркнем: в условиях национальных школ типа киргизской первостепенной, принципиальный интерес, с точки зрения учебного этнокультуроведения, представляет то, что, преломляясь в языке, характеризует свое-

образии собственно русской национальной культуры, или то, что является общим для русской и некоторых других европейских культур либо для русской и отдельных культур народов СССР, но не характерно для традиций родной культуры учащихся, в данном случае – для традиции культуры киргизской¹⁰.

Любой термин в той или иной мере условен и не содержит в своем имени всех компонентов понятия, обозначаемого им: их раскрывают определение и развертывание (экспликация) этого понятия. Например, в термине «лингвострановедение» не назван компонент «культура», хотя понятие, обозначаемое данным термином, включает в себя указанный компонент как обязательный. В нашем термине не акцентированы моменты-приобщения к новой культуре через посредство языка («лингво-») и педагогического сопряжения национальных культур («би-» – два или «поли-» – много): термин «билингвоэтнокультуроведение» оказался бы чрезмерно громоздким.

Но и нынешний вариант термина обладает, видимо, значительной эвристической силой, помогая выявлять общие закономерности приобщения к новой национальной культуре через освоение ее языка. Он, в частности, позволяет уточнить одну из основных целей русскоязычного курса в национальной школе – формирование основ *биэтнокультурализма*, национально-русского культурного двуязычия и его разновидностей, (культурно-эстетического, литературно-художественного). Напомним, что в широко распространенном варианте этого термина – *бикультурализм* – отсутствует важное различительное уточнение: синтез каких именно культур предполагается соответствующим комплексам навыков и умений – синтез культур социальных (классовых, социально-групповых) или этнических (национальных, народностных, племенных). Между тем в марксистско-ленинской науке о науке национальных отношений термин «две культуры» прочно закреплен как раз не за культурами этническими, а за культурами классовыми, социальными¹¹.

Обратимся к термину *россиеведение*. Этот термин представляется емким и перспективным. Он конкретизирует понятие страноведения в применении к преподаванию русского языка. Он привлекает своей прозрачностью, общедоступностью, предполагая, что вместе с освоением этого языка учащиеся должны получать сведения о республике, в которой данный язык является коренным. *Россиеведение* – одна из частных разновидностей страноведения.

Вместе с тем данный термин не во всем покрывает собою понятия, обозначаемого термином *учебное этнокультуроведение*. Он указывает на тематическую направленность работы педагога-русиста, а не на ее общие закономерности. Он ориентирует, далее, больше на **локально-территориальное**, чем на национально-культурное понятие. Кроме того, он акцентирует одну сторону обучения – ознакомление со сведениями о республике изучаемого языка (другая сторона – процесс взаимодействия национальных культур).

На практике методисты-исследователи, развивающие понятие «россиеведения», вкладывают в него глубокое и интересное содержание, отвечающее задачам приобщения к русской культуре в духе педагогического сопряжения национальных культур.

На наш взгляд, требует лишь некоторого уточнения предлагаемое учеными, плодотворно развивающими это направление, противопоставление «россиеведческого»

материала, «который является отражением русской культуры», – «краеведческому», который характеризует культуру и быт братских народов нашей страны, изучающих русский язык»¹². Согласно общепринятой трактовке, краеведение – понятие значительно более узкое, чем изучение какой-либо страны или национальной культуры. Это – изучение отдельных местностей, округов или районов со стороны их природы, истории, экономики, быта и т.п.¹³ А *краеведение в школе* – «...изучение учащимися на уроках и во внеурочное время природы, социально-экономического и культурного развития местного края – школьного микрорайона, села, города, района, области»¹⁴.

Разграничение понятий краеведения, лингвострановедения и этнокультуроведения имеет место в недавно опубликованной работе казахского методиста Р.А. Абузярова. Здесь показаны позитивные педагогические возможности этих научно-методических направлений и рассказано об опыте их реализации, в практике казахской школы. Об учебном этнокультуроведении здесь, в частности, говорится: «Этнокультуроведческая методика... позволяет экономить время для работы над несовпадающими словообразами <двух педагогически контактирующих национальных культур>, обеспечить дифференцированный подход к словарной работе». «Эта методика вполне приемлема и для казахской школы». «Этнокультуроведческий словарь совершенствует словарную работу»¹⁵.

Кратко охарактеризованные особенности учебно-этнокультуроведческого аспекта объясняет **специфическую направленность комментария** в наших условиях: на исходном, лексическом уровне он устремлен не просто на необычное для учащихся по своему культурному содержанию русское слово, а на **слово художественно этнотипичное**, то есть на слово-образ, играющее повышенную роль в системе русской поэтической культуры, в создании ее национальной словесно-художественной «картины мира». Художественно этнотипичное слово активно участвует в своих «развертках» в формировании структур высших уровней, в первую очередь, структуры художественного характера, а через его пафос – и в формировании стержневого нравственно-эстетического идеала данной культуры на определенном историческом этапе, прежде всего – ее концепции человека.

Все это побуждает **выделять для учебного комментирования** не изолированные слова, а некоторые **относительно устойчивые минимальные словесно-образные системы** (комплексы). Такой минимальной системой может быть, например, взаимосвязанная пара слов-образов, которая служит в изучаемой культуре для выражения определенного актуального ценностного отношения, а в родной культуре обучаемых имеет не эквивалентные или не вполне эквивалентные эмоционально-смысловые соответствия.

Такова, например, в русской художественной культуре нового времени пара слов-образов *кукушка* и *соловей*. Как известно, зооморфные образы обычно «передают не какое-нибудь одно, изолированное свойство человека, а целый набор взаимосвязанных свойств»¹⁶. Но конкретные контексты выдвигают именно одно из таких свойств на первый план. В русской культуре оппозиция *кукушка* – *соловей* вот уже более полутора столетий утвердилась как противопоставление претенциозной и бездарной подделки под искусство – искусству истинному, пленительному и высокому.

В сознании русскоязычного образованного читателя эта пара слов-образов, как правило, почти произвольно вызывает строки из эпиграммы А.С. Пушкина «Соловей

и кукушка» (1825) – «...Но бестолковая кукушка, Самолюбивая болтушка, Одно ку-ку свое твердит»; или из басни И.А. Крылова «Кукушка и Орел» (1830) – «Орел пожаловал Кукушку в Соловьи...», «Кукушку Соловьем честить я мог заставить. Но сделать Соловьем Кукушку я не мог»; и наверняка – из подлинно «облигаторного» произведения, из басни того же Крылова «Кукушка и Петух» (1834), – «Да вы уж родом так: собою невелички, А песни – что твой Соловей!». Негативная экспрессия настолько вытеснила в современной традиции старинный устно-поэтический образ кукушки-горюши, что вошла – заключительными строками последней басни – в донине живой афористический фонд общенационального русского языка¹⁷.

А в киргизском языке и в киргизской поэзии у соответствующей пары слов-образов *күкүк* и *булбул* – совсем иная эмоциональная окраска: здесь это не поэтические антонимы, а поэтические синонимы. *Күкүк* для киргизов – образ-символ мелодичного и задумчивого пения: у них «...голос кукушки считается благозвучным». Характерно народно-поэтическое выражение: «Күкүктүн үнүндөй таңшып турган кооз ырлар» – «Красивые песни, подобные мелодичному голосу кукушки». Фразеологизмом *күкүк-булбул*, в котором слиты воедино кукушка и соловей, в киргизском языке обозначается собирательное понятие «певчие птицы»¹⁸.

Величайший киргизский акын Токтогул Сатылганов не раз в своих песнях уподоблял себя кукушке.

Я *кукушкой* народа был,
Песни пел не жалея сил...
(«Прощай, мой народ!»)¹⁹.

Там *кукушкой* куковал я,
Там на все лады распевал я...
(«Поседел я...»)²⁰.

Голос мой и звонок и чист,
Точно голос *кукушки* был.
Нынче я как засохший лист –
Долгий путь меня подкосил.
(«Токтогул и Алымкул»)²¹.

А ученики акына-демократа и его сподвижники обычно величали его, как правило в пределах одной и той же песни, а порою и одной строфы, то кукушкой, то соловьем:

Ужель, наконец, в родные края
Вернулся Токо, *кукушка* моя?
Ужель вернулся в страну свою,
Подобно весеннему *соловью*?
(«Встреча с певцом Эшмамбетом»)²².

Слово-образ *күкүк* фигурирует 11 раз в 7 из 24 песен Токтогула, расписанных студентами-дипломниками при составлении, под нашим руководством, словаря опор-

ных микроструктур поэзии акына. Этот микрообраз уступает по частоте образу соловья (*булбул* повторяется 24 раза в 12 из 24 расписанных текстов), но встречается значительно чаще, чем другие аналогичные словообразы – *торгой* (жаворонок), *улар* (горная индейка, также выступающая в киргизском фольклоре как символ благозвучного пения)²³. Кукушка народа – лейтмотив поэтической автохарактеристики Токтогула Сатылганова.

Образно-переносное значение слова *күкүк* в современном киргизском языке – как «акын», «ырчы» (поэт-импровизатор, певец) – закрепилось именно стихами Токтогула. Они представляют это значение в толковом словаре родного языка наших учащихся. Здесь приведены два примера на употребление слова в указанном значении, и оба – из песен великого акына-демократа.

Русские переводчики, чтобы предупредить неадекватное, юмористическое восприятие подобных стихов неподготовленным русскоязычным читателем, порою опускали такое сравнение или заменяли слово *кукушка* словами *соловей* либо *певчая птица*.

Показательна, например, творческая история перевода песни «Прощай, мой народ!» («Кош, элим!»), строки из которой приведены выше. В оригинале, обращаясь к родному «многолюдному народу» (калын эл), на глазах которого уведят безвинно оклеветанного певца со связанными руками, Токтогул восклицает:

*Күкүгун элеТоктогул,
Күн тийбес жерге айдалды*²⁴.

Твоей *кукушкой* был Токтогул,
В бессолнечный край он изгнан.
(Подстрочный перевод).

Эти первостепенно важные строки не сразу дались русскому переводчику Н. Панову. Назвать по-русски поэта соловьем – привычно, но кукушкой, учитывая литературную традицию последних 150 лет, – совсем не просто. Поэтому в первом варианте это двустипшие звучало так:

Я как *певчая птица* был,
Песни пел, не жалея сил...²⁵

И только во втором варианте автор перевода решился на формулу, близкую оригиналу:

Я *кукушкой* народа был...

Однако в последнем по времени переводе той же песни, принадлежащем М. Ватагину, образ *кукушки* снова исчез; здесь фигурирует только *соловей* – очевидно, единственно возможный, с точки зрения переводчика, стабильный поэтический эквивалент словообраза *күкүк* в русскоязычном художественном тексте:

Мой народ, я в цепях стою,
Мой народ, я в слезах пою...
А в родимом своем краю
Я подобен был *соловью*.

В учебнике для V класса киргизской школы, где приведена басня «Кукушка и Петух», описанные нами межкультурные соотношения не были учтены. Поэтому все дифирамбы Петуха – «А ты, *Кукушечка* мой свет, Как тянешь плавно и протяжно. Во всем лесу у нас такой певички нет!» и т.д. – сельские ученики-киргизы, воспитанные в русле традиций родной национальной культуры, естественно, поначалу могут принять за чистую монету, буквально, как искренние и справедливые похвалы замечательной пернатой певунье. И вся ирония. Крылова в результате, при непосредственном восприятии басни, если учитель не принимает необходимых профилактических мер, бесследно пропадает... Самоочевидно, таким образом, что случай, подобный описанному, требует не атомарного, а комплексного этнокультуроведческого комментария, который охватил бы не одно слово (кукушка), но, как минимум, две опорные пары: пару русских слов-образов (кукушка и соловей) и пару их «оппонентов» – сходно именуемую, но противоположную по эмоционально-смысловой окраске пару слов-образов родной культуры учащихся (күкүк и булбул), а также некоторый минимум литературных контекстов на обоих языках. При благоприятных же условиях сюда подключилось бы и слово-образ петух вместе с его киргизским «партнером» короз. Все это позволило бы освоить не только номинативные значения названных слов, но и их «предикативно-характеризующие» (В.В. Виноградов)²⁶, «обобщенно-символические» (В.К. Гак)²⁷, фоновые коннотации, характерные уже не только для отдельных текстов, а для значительного отрезка каждой из контактирующих национальных культур, – дополнительные, сопутствующие непонятнейшие «со-означения», актуальные здесь и поныне.

Сказанное объясняет, почему мы полагаем особенно перспективным для этнокультуроведческого аспекта обучения русской художественной культуре тот тип учебного комментария, который Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров назвали **комплексным** и который понимается авторами как связный учебный рассказ «на тему, на которую написано произведение»²⁸.

Такой комментарий способствует воссозданию этнокультурного фона произведения, особенно в тех случаях, когда существенной гранью его художественной системы является комплекс национально-культурных лейтмотивов. Например, как отмечено исследователями лирики Пушкина, ядро стихотворения «Зимняя дорога» есть «комплекс национально-русских дорожных мотивов» (Д.Д. Благой)²⁹, выявление «характерных черт общенародного духа в обычной ямщицкой песне» (Б.П. Городецкий)³⁰. Закономерно поэтому построить этнокультуроведческий комментарий в виде связного рассказа, опирающегося на целостный комплекс таких слов-образов и образных словосочетаний, как *тройка борзая, колокольчик, ямщик, вёрсты полосаты, хата, разгулье удалое, сердечная тоска*.

Но комплексным комментарием может быть охвачен и такой комплекс слов-образов, который проявил себя как знаменательный лейтмотив в русской художествен-

ной культуре, проходящий через целую серию ее этапных текстов. В этом случае комплексный комментарий воссоздает одну из стержневых тем русской литературы, прослеживая ее в развитии. А заодно в сознании учащихся происходит определенное приращение фоновых знаний. Иначе говоря, при этом моделируется «непрерывность историко-семантического развития» (В.В. Виноградов)³¹ этнокультурного словесно-образного комплекса, совершается постепенное накопление «лексического фона» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров)³², осуществляется путь от «ближайшего» значения слова к «дальнейшему» (А.А. Потебня)³³, и наоборот. Таков, например, комплекс слов-образов, запечатлевший традиционную одежду и обувь русского крестьянина: *лапти, армяк, зипун, тулуп*, – в текстах из «Муму» И.С. Тургенева (Герасим), «Размышления у парадного подъезда» Н.А. Некрасова (ходоки-просители), «Поднятая целина» М.А. Шолохова (первое появление Кондрата Майданникова) и др. Представленные в виде постепенно накапливающейся, «кумулятивной» цепочки текстов, иллюстраций и пояснений, они воспринимаются уже не просто как обозначения этнографических реалий, а как культурная традиция, как движение одного из сквозных идейно-художественных мотивов русской литературы и через их призму – как показательная эволюция соответствующих явлений русской деревенской жизни.

Практика методистов-экспериментаторов и учителей активистов Киргизии подсказывает, что **оптимальные результаты этнокультуроведческий комплексный комментарий обеспечивает при соблюдении по крайней мере следующих условий.**

1. Прежде всего, комплексный комментарий выигрывает, если он сочетается с другими видами вербального комментария – с системным и художественно-образным, а также дополняется, невербальным или комбинированным методическим сопровождением – использованием видео- и мелостимуляторов, или вспомогательных микрообразов живописно-изобразительного, инструментально-вокального, кино и телевизионного искусства. Поэтому эффективную форму раскрытия национально-культурной специфики художественного явления, видимо, следовало бы определить как **синтетический этнокультуроведческий комментарий**. Комментарий такого рода подчинен в первую очередь задаче воссоздания этнокультурного фона иноязычного – инонационального произведения.

Так, организовав с Т.В. Романевич серию уроков по «Зимней дороге» в киргизских школах, мы начинали урок на фоне приглушенной мелодии романса М.Л. Яковлева на текст уже знакомого детям-киргизам пушкинского же стихотворения «Зимний вечер». Для того, чтобы помочь киргизским ученикам глубже почувствовать два контрастных мотива «долгих песен ямщика» – «разгулье удалое» и «сердечную тоску», – были привлечены фрагменты из русских романсов XIX в., ставших народными песнями: «Тройка мчится, тройка скачет...» (фольклорная версия романса П.П. Булахова на текст П.А. Вяземского) и «Однозвучно гремит колокольчик...» (музыка А.Л. Гурилева, слова И.И. Макарова). Увидеть за безэквивалентными и фоново-коннотативными словами стихотворения красочные образы и острее ощутить своеобразие переживаний путника-поэта – его глубокую грусть, его тягу к русской народной песне, его замороженность красотой русской природы – нашим школьникам дали возможность репродукции картин «Ямщик» Ф.А. Малявина, «Тройка у Старого Яра зимой» К.Ф. Юона,

«Хата» И.Е. Репина, окруженные гирляндой из «троек» мастеров-живописцев Палеха, Мстеры, Федоскино³⁴.

Как составную часть синтетического этнокультуроведческого комментария мы используем различного рода таблицы и композиции. Например – таблицы, моделирующие двустороннюю эстетическую микроструктуру (аналог категории «двустороннее понятие», выдвинутой Е.М. Верещагиным вслед за Л.В. Щербой) – относительно устойчивую минимальную межъязыковую оценочно-познавательную единицу, которая имеет, по меньшей мере, два материальных выразителя в педагогически контактирующих культурах – два разноязычных слова, формирующих сопоставимые образы обеих национальных литератур. Таким ядром-обобщением, своего рода ценностно-понятийной универсалией, может служить, например, представление о традиционном музыкальном инструменте как о воплощении каких-то коренных духовных ценностей народа. В русскоязычной части – это образ *балалайки*, представленный такими контекстами, как известная строфа из «Путешествия Онегина» и сцена пляски Наташи Ростовской из романа «Война и мир». А в киргизской половине – это образ комуза и выдержки из стихотворений и песен поэтов Киргизстана от Токтогула Сатылганова до Суюмба Эралиева³⁵. Такие таблицы, в необходимом соотношении, позволяют раскрывать принципиальные связи и соотношения опорных этнокультурных словообразов двух культур, «...визуализировать явления и понятия, недоступные непосредственному восприятию»³⁶.

В целом же построенный описанным образом комментарий, объединяющий этнокультуроведческое «изъяснение» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), и визуальную модель с импрессивными микрообразами союза искусств, становится своего рода педагогической композицией, наглядно экспонирующей перед обучаемыми представительный, чем-то актуальный в ценностном отношении и сегодня, фрагмент русской художественной культуры – культуры «синтетической», по меткой и хорошо обоснованной характеристике А.А. Блока³⁷.

2. Важной предпосылкой комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментария является учебно-экспериментальное уточнение наличия лакун – несоответствий, расхождений, не совмещений, «рассогласований» – в восприятии конкретных национально-специфических элементов русского художественного текста данным контингентом киргизских школьников или его частью.

Ведь может так случиться, что предварительный филолого-педагогический прогноз о подобных лакунах не учитывает некоторых факторов, формирующих художественное восприятие учеников-киргизов определенной территориально-демографической зоны, их отдельных возрастных групп или конкретных учащихся. Между тем киргизские дети даже в самых отдаленных аилах, читают и слушают не только произведения родного фольклора и своей национальной литературы. Они бывают в кино и смотрят телевизор, слушают радио и рассказы или чтение учителя русского языка, читают произведения русских писателей, а зачастую, там, где проживает русскоязычное население, составляющее более половины жителей республики, повседневно дружески общаются с русскими товарищами. Многие понятия общенациональной культуры зафиксированы в современном киргизском языке, как отмечалось в начале статьи, на основе лексических единиц, пришедших из русского языка или

через его посредство. Имеются благоприятные условия и для того, чтобы не только в школьной обстановке познакомиться с рядом специфических явлений русской национальной культуры. «При таком положении вещей, – как справедливо замечают методисты-исследователи НИИ ПРЯНИШ АПН СССР, – порою трудно выделить определенные части материала, имеющие руссиеведческую значимость, настолько прочно они вошли в быт, культуру других народов страны и отразились в их родных языках»³⁸.

Приведем пример. Методисты нашей республики на основе доучебного филологического анализа выделили слово *богатырь* как предположительно этнокультуроведческое, а значит, возможно, представляющее трудность для детей-киргизов при чтении русских художественных текстов с этим словом³⁹. Экспериментальная работа, проведенная Т.В. Романевич под руководством автора в ряде школ Чуйской долины и г. Оша показала, что киргизские ребята, которые проживают и учатся здесь, представляют себе довольно верно, как выглядели герои русских былин: «Рисунки – изображения богатырей, которые сделали дети, не оставляют никаких сомнений в том, что ученики правильно понимают значение слова»⁴⁰. По-видимому, учащиеся указанных школ были знакомы с картиной В.М. Васнецова «Три богатыря» (1881–1898), держали в руках иллюстрированное издание сказок А.С. Пушкина, где – появляются «...в чешуе, как жар, горя, тридцать три богатыря» или «семь богатырей, семь румяных усачей»; часть учеников, очевидно, видела также фильмы, подобные кинокартине А.Л. Птушко «Илья Муромец» (1956). (Кстати, весьма полезно было бы проводить анкеты, уточняющие круг источников, из которых поступают к учащимся сведения об этнокультурных словах-образах). Все это позволило ученикам-киргизам составить себе представление о внешнем виде древнерусских богатырей. Значит, учитель-русист может здесь уделить время иному – раскрытию тех деталей, которые составляют не внешний, а эмоционально-смысловой, или аксиосемантический, фон, которым окружено представление о былинных героях в сознании русских людей. В любом случае такой предварительный эксперимент необходим.

Обратимся к басне И.А. Крылова «Кукушка и Петух». Справедливо ли заключение о возможности неадекватного или не вполне адекватного восприятия ее опорных образов, а значит и ее эмоционально-смыслового содержания, пятиклассниками киргизской школы или их частью? Это можно проверить с помощью экспериментального вопросника. Вот примерный образец одного из его вариантов:

- 1) *Слышал ли ты пение кукушки (күкүк)?*
- 2) *Нравится ли оно тебе?*
- 3) *Знаешь ли ты акынов, которые сравнивали свои песни с пением кукушки?*
- 4) *Можно ли назвать красивым пение петуха?*
- 5) *Прочти басню Ивана Андреевича Крылова «Кукушка и Петух».*
- 6) *Смешная ли она или не смешная.*
- 7) *Правильно ли и честно ли поступает Петух, когда хвалит Кукушку за ее пение?*
- 8) *А Кукушка – правильно ли она делает, когда хвалит пение Петуха?*
- 9) *Как ты думаешь: для чего Крылов написал эту свою басню – о каких людях он хотел здесь рассказать?*

Подобную анкету целесообразно проводить в виде предварительного задания, например, в порядке индивидуального задания с несколькими учениками, типичными для основных групп класса с точки зрения особенностей их подготовки к восприятию национально-характерных особенностей русского художественного текста. Материалы ответов учитель не оглашает, а изучает, готовясь к уроку по басне «Кукушка и Петух». Они дадут выборочную, но достаточно представительную картину уровня подготовленности учеников данного конкретного контингента к чтению и элементарному анализу данного произведения. Нагляднее станет тогда реальность интерференции – отрицательного переноса представлений, сложившихся в русле родной словесно-поэтической традиции, на внешне как будто знакомые, а по существу новые для учеников-киргизов устойчивые образы русской басни. Это позволит заранее разработать методические средства, помогающие предупредить такую интерференцию, а также тактично скорректировать восприятие произведения теми школьниками, которые с ним уже предварительно познакомились. Последним же работа такого рода покажет, как интересно бывает вновь вернуться к уже прочитанному произведению, задуматься над ним и взглянуть на него как бы новыми глазами.

3. Важный компонент комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментария – раскрытие неоднозначности образов-с и м в о л о в, как в пределах родной, так и в разных национальных культурах, и объяснение некоторых причин такой неоднозначности, в частности путем рассказа о многоплановости явлений природы, послуживших основой для поэтической символики у разных народов.

Например, образ *ворона* широко распространен в мифологических представлениях разных народов. Он обладает здесь широким диапазоном черт и функций, связывается со множеством элементов мироздания. У одних народов – это «культурный герой», мудрая и вещая птица; у других – «нечистая птица», приносящая несчастье. Такая многоплановая семантика «обуславливается некоторыми универсальными свойствами ворона как птицы» (резкий крик; черный цвет; поедание падали – «уже не животной, но и не растительной пищи», в связи с чем ворон у ряда народов олицетворяет «...некий компромисс между хищными травоядными, противопоставление которых друг другу оказывается в конечном итоге смягчением фундаментальной антитезы жизни и смерти»).

Профилактическую учебную работу в интересующем нас направлении уместно вначале вести на примере одних только образов родной литературы, которые и здесь в разных жанрах или в разных произведениях либо в произведениях разных эпох и разных течений бывают окрашены по-разному (волк в сказке «Золотая птица», в басне Тоголока Молдо «Волк и Лиса», в повести К. Баялинова «Аджар», в произведениях Ч. Айтматова «Первый учитель» и «Ранние журавли»). С одной стороны, можно показать, что черты волка, как злобного и кровожадного зверя отражены в ряде реалистических произведений киргизской литературы. С другой стороны, необходимо рассказать и о том, что некоторые сказки и легенды были сложены народом в глубокой древности. Люди тогда многого еще не знали и не умели. Природа казалась им грозной и загадочной. О зверях они думали, что это – родственники людей, умеющие думать и говорить. И чем страшнее был зверь, тем больше хотелось его задобрить: чтобы он не трогал «своих» и чтобы образ его отпугивал врагов своей грозной силой. Таким грозным «род-

ственником» иногда выступает в старинных сказаниях волк. Вот почему с ним, «сиво-гривым» (көк жал), порою сравниваются сам Манас и его сорок сподвижников – чоро...

Сходным образом направленная беседа предваряет чтение басни «Кукушка и Петух» в пятом классе киргизской школы. В ходе такой беседы учитель обратит внимание детей на то, что у кукушки (күкүк), как и других птиц и зверей, есть черточки красивые и некрасивые, полезные и вредные. Поет она очень звучно, ее пение разносится далеко. Поэтому у некоторых народов кукушкой стали называть звонкоголосых певцов; так называли, например, великого киргизского акына Токтогула Сатылганова. Вспомним: веселым или грустным кажется нам пение кукушки? Конечно, грустным, печальным. Поэтому и в русских, и в киргизских песнях о кукушке вспоминали тогда, когда говорилось в них о каком-нибудь горе, о разлуке или о смерти. Но можно ли сказать, что кукушка поет так же красиво, как соловей (булбул)? Нет, наверное, нельзя. Потому что у соловья одна песня не похожа на другую, он и щелкает, и звенит, и заливается. А кукушка знает только одну песенку, повторяет всегда одно и то же: «Ку-ку». Поэтому в образе кукушки поэты некоторых народов, например, русские писатели, рисовали не очень умелых певцов или пустых болтунов, которые всегда толкуют об одном и том же: «...бестолковая кукушка, самолюбивая болтушка, Одно куку свое твердит», – писал, например, Пушкин. И еще одна некрасивая черточка у птицы кукушки: она подбрасывает свои яйца в гнезда других птиц, сама их не выводит, не воспитывает своих детей⁴¹. У многих народов кукушками стали называть, поэтому плохих матерей. Сравнивая кукушку с человеком, люди иногда делали вывод: выходит, поет она звучно и грустно, как будто тоскует о детях, – а на самом деле она о них не заботится; значит, слово у нее расходится с делом: она – нечестная, неискренняя... Мы уже знаем, что один и тот же зверь или одна и та же птица в разных песнях могут быть красивыми и некрасивыми, «хорошими» или «плохими». Смотря по тому, с какими их черточками сравниваются люди. Так и с кукушкой. В одних произведениях (чаще в киргизской литературе) ею любуются, а в других произведениях (чаще в русской литературе) над нею посмеиваются – как над не очень умелой, однообразной, болтливой и неискренней певуньей...

Часть такого предварительного комментария может быть дана на родном языке учащихся. А перед чтением перед учениками ставится задача:

– Попробуем теперь разобраться: любит ли Иван Андреевич Крылов в этом произведении своей «героиней» (и такими людьми, как она) или он смеется над нею (и над ними – тоже)?

4. Далее, при построении синтетического этнокультурного комментария уместно опереться на принцип, который можно было бы условно назвать принципом «поэтоцентричности» учебного эмоционально-образного рассказа. Наш рассказ имеет свой доступный для учащихся и видимый для них центр; этот центр – автор произведения, точнее образ автора. Именно он своей личностью способен наиболее наглядно представлять своеобразие изучаемой культуры – и общенациональное в ней, и поэтически-индивидуальное ее преломление, и ее определенный социально-исторический этап, и одно из направлений ее развития. Личностное приобщение к новой культуре успешнее всего осуществляется путем читательского психологического переноса на образ живой личности, в высокой степени характерный для этой культуры. Таким образом,

мы пытаемся синтезировать собственно литературоведческий и собственно «страноведческий» (этнокультурный) подходы, а не противопоставлять их. Скажем, вводя в связи с изучением пушкинского текста слово *ямщик*, мы не только показываем отличия в содержании этого слова от содержания его киргизского псевдоэквивалента, фигурирующего в словарях, т.е. от сугубо бытового, лишенного поэтического ореола, слова *арабакеч* (которое в номинативном своем значении именуется лишь восточного ломового возчика, совершенно непохожего даже внешне на русского *ямщика*, что подтвердили экспериментальные рисунки учеников-киргизов). И не ограничиваемся развернутым рассказом о *ямщиках*, который, как уже упоминалось, сопровождается многокрасочным изобразительным фоном. Нет, *ямщик*, в данном случае, на уроках, посвященных «Зимней дороге», для нас с учениками особенно интересен потому, что он необычайно интересен Пушкину; потому, что Пушкин 60 раз возвращается к нему на страницах своих произведений; потому, что в песне *ямщика* Пушкин впервые в истории русской литературы сумел услышать звучание заветных струн характера русского народа, и «Зимняя дорога» «...положила начало появлению многих стихотворений на «ямщиковую» тему»⁴².

Такой путь побуждает к некоторому расширению круга микроконтекстов, приводимых в процессе этнокультуроведческого комментария. Например, в связи с разговором о «Зимней дороге» приводятся и две строки из «Домика в Коломне»: «От *ямщика* до первого поэта, Мы все поем уныло. Грустный вой Песнь русская». Но в подобном расширении текстуальной площадки нуждаются сравнительно немногие случаи – когда дело касается «ключевых слов»⁴³, опорных слов-образов русской прогрессивной художественной культуры. Обращение к дополнительным минимальным фрагментам диктуется внутренней логикой предложенного принципа: «Образ автора, – по определению В.В. Виноградова, – это образ, складывающийся или созданный из основных черт творчества поэта»⁴⁴. Благодаря некоторому расширению контекста учебная картина русской художественной культуры становится более панорамной, масштабной, стереоскопичной.

5. И, наконец, не останавливаясь на других особенностях построения синтетического этнокультуроведческого комментария, назовем только еще один его неременный компонент – активно-творческое культурное двуязычие⁴⁵ педагога, которое проявляется в двуязычии образного ассоциирования, пронизывающего этот комментарий. Педагог не навязывает своего восприятия текста, но он убедительно демонстрирует учащимся образчик личностного сопереживания художественному феномену. И если изучаемая культура сосредоточена для обучаемых, прежде всего в личности автора, то учитель живой посредник между нею и личностью ученика, пример естественного, по душевной потребности, обращения к богатствам обеих педагогически контактирующих национальных культур. У него, как у нашей таласской учительницы В.С. Мосияченко, сама собою рождается при чтении строк из горьковской «Старухи Изергиль» о гордых, свободолюбивых, непокорных патриотах аналогия с киргизской пословицей: «Чем быть султаном у чужого народа, лучше быть ултаном (подметкой) в своем краю!»⁴⁶. Такой преподаватель органически протягивает параллель от образа одинокой сосны у Лермонтова к образу одинокой арчи в киргизской поэтической традиции⁴⁷.

Он, как доцент Киргизского женского педагогического института К.Х. Джидеева, свободно цитирует разные варианты перевода отдельных строф «Зимней дороги», в которых поэты страны Ала-Тоо перебирают ресурсы своего образного языка, чтобы выразительнее передать впечатление от строк «Колокольчик однозвучный Утомительно гремит»⁴⁸. Раскрывая свое культурное двуязычие в системе проблемно направленных и идейно-эмоционально направленных действий, такой педагог как бы индуцирует становление культурного двуязычия, а в будущем – и многоязычия учащихся.

Пробные уроки подтверждают перспективность того направления комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментария, которое мы попытались кратко очертить выше. Такой комментарий, по-видимому, помогает создать четкое представление о некоторых ключевых особенностях изучаемой художественной культуры в известной динамике; вовлекает в эмоциональное освоение основ ее опорных ценностей; помогает самостоятельному чтению новых произведений русской литературы, насыщенных национально-культурными образными мотивами; закладывает у обучаемых основы убеждения в полном равноправии возможностей развития различных художественных культур и в неповторимом обаянии свершений каждой из них. Так создаются предпосылки для того, чтобы наши воспитанники постепенно приближались к глубокому пониманию своеобразия и внутреннего единства национальных культур, такого понимания, которое, по словам Генриха Гейне, свойственно было одному из основоположников исторического изучения цивилизаций И.Г. Гердеру, – когда человеческая культура представляет «великой арфой в руках великого мастера», каждый народ – «по-своему настроенной струной этой исполинской арфы», а посвященный постигает «универсальную гармонию ее различных звуков».

Примечания

1. В основе статьи – переработанные и дополненные материалы сообщения автора на IV конгрессе МАПРЯЛ (Берлин, август, 1979 г.).
2. См.: Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Язык и культура. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: РЯ, 1976, с. 54–64.
3. Денисова М.А. Лингвострановедческий словарь. Народное образование в СССР / Под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. М.: РЯ, 1978.
4. См.: Вуйович И. Из опыта лингвострановедческого преподавания: обратимая лексика и ключевые слова // РЯЗР, № 1, с. 90–93.
5. См.: Шейман Л.А. 1) Этнокультуроведческая лексика в учебных текстах курса русской литературы для национальной школы. В кн.: Проблемы учебной лексикографии и обучения лексики. Сб. ст. под ред. П.Н. Денисова и В.В. Морковкина. М.: РЯ, 1978, с. 112–119; 2) О формах предварительного анализа этнокультуроведческой лексики в учебных текстах. В кн.: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. М.: РЯ, 1979, с. 95–105.
6. См.: Шейман Л.А. Пути свободного приобщения к русскому слову, важные каналы воспитывающего обучения. (О некоторых аспектах внеклассной работы) // РЯЛКШ, 1981, № 2, с. 6–11.

7. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. М.: Наука 1973, с. 37.
8. Лихачев Д.С. Заметки о русском // Новый мир, 1980, № 3, с. 10.
9. Социология в СССР. Т. 2. М.: Политиздат, 1966, с. 489.
10. Бромлей Ю.В. Указ. соч., с. 16.
11. См. публикации автора в след. изд.: РЯКШ, 1977, № 1, с. 10–14; № 2, с. 17–9. Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. М.: РЯ, 1978, с. 112–119; РЯНШ, 1978, № 5, с. 69–78; Взаимосвязи и взаимодействия художественных культур народов СССР и киргизская литература. Фрунзе, 1978, с. 157–160; РЯНШ, 1979, № 6, с. 67–70; Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: РЯ, 1979, с. 94–95; ЯЛКШ, № 5; с. 34–52 (в соавт. с Т.В. Романевич); Четвертый международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Тезисы докл. и сообщ. Берлин: Фолькунд виссен, 1979, с. 227; РЯЛКШ, 1980, № 1, с. 4–7, № 6, с. 9–12 и др.
12. См.: Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 24, с. 120–121.
13. Даунене З.П., Гулакян Б.С. Социолингвистический материал в школьном курсе // РЯНШ, 1980, № 5, с. 25. Статья напечатана под новой под рубрикой «Россиеведение».
14. Определение суммирует дефиниции, фигурирующие в основных толковых словарях современного русского литературного языка.
15. Пед. энциклопедия, т. 2. М.: СЭ, 1965, с. 513.
16. Абузьяров Р.А. Краеведение и лингвострановедение как источник дидактического материала для работы по развитию русской речи учащихся-казахов. Алма-Ата: Мектеп, 1980, с. 22–26.
17. Рыжкина О.А. Зооморфизмы со значением «трудолюбивый» в русском и английском языках. В кн.: В помощь преподавателям иностранных языков. Вып. 10. Новосибирск: Наука, 1979, с. 75.
18. Ср.: Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Худож. лит., 1966, с. 348.
19. Юдахин К.К. Киргизско-русский словарь. М.: ГИС, 1965, с. 462.
20. В старинной русской лирической песне соловей и кукушка фигурировали в одном ассоциативном ряду. А.Т. Хроленко, глубоко проанализировавший структуру ассоциативных рядов в русском фольклоре, отмечает в связи с данным соотношением «частый алогизм этого ряда» («Ты залет, залет, вольна пташечка соловей. Соловей птица, знать, горькая кукушечка!») и «антонимизм символов» («Как во первом садочке Соловьюшек свищет; А во втором садочке Кукушка кукует»). См.: Хроленко А.Т. Поэтическая фразеология русской народной лирической песни. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1981, с. 114). С точки зрения норм символики киргизского фольклора и поэзии акынов – а может быть, и символики русской средневековой народной песни эпохи максимально интенсивных контактов с тюркским фольклором? – отождествление образов в первом примере отличается безупречной художественной логикой, а в истоках сочетания образов второго примера лежит художественная синонимия.
21. Токтогул. Избранное. М.: Гослитиздат, 1958, с. 35. Пер. Н. Панова.
22. Там же, с. 95. Пер. Т. Зульфикарова.

23. Там же, с. 121. Пер. Ю. Нейман.
24. Там же, с. 98–99. Пер. Д. Бродского.
25. Джумашева А.Б. и др. Некоторые формы этнокультуроведческого обеспечения курса русской литературы в киргизской школе. Дипломная работа. Научн. рук. Л. А. Шейман. Папка № 1. Теоретико-методическая часть. Фрунзе: Киргиз ГУ, 1980, с. 24–27. Материалы, представленные здесь, дополнительно обрабатываются нами и будут обобщены в последующих публикациях.
26. Токтогул. Чыгармаларынын эки томдук жыйнагы, т. 1. Фрунзе; Кыргызстан, 1968, с. 87.
27. Антология киргизской поэзии / Сост. К. Рахматулин и Т. Сыдыкбеков. М.: Гослитиздат, 1957, с. 174.
28. Поэты Киргизии / Сост. Т. Байзаков. Редакция стихотворных переводов В. Цыбина. Л.: СП, 1980, с. 86 (Библиока поэта. Малая серия, изд. 3-е).
29. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова (1953). Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977, с. 184.
30. Гак В.К. Соотношение эстетического и логического компонентов в лексической номинации. В кн.: Языковая номинация, (Общие вопросы). М.: Наука, 1977, с. 223.
31. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура, с. 236.
32. Благой Д.Д. Творческий путь Пушкина (1826–1830). М.: СП, 1967, с. 113.
33. Городецкий Б.П. Лирика Пушкина. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1962, с. 432–433.
34. Виноградов В.В. Слово и значение как предметы историко-лексического изучения, 1945, с. 39.
35. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура, с. 76.
36. Потенбня А.А. Из записок по русской грамматике. (1873–1888). Цит. по кн.: Хрестоматия по истории русского языкознания / Сост. Ф.М. Березин. Изд. 2-е, испр. М.: ВШ, 1977, с. 189.
37. См.: Шейман Л.А., Романевич Т.В. О приобщении к национально-культурным аспектам художественного произведения. («Зимняя дорога» А.С. Пушкина в киргизской школе) // РЯЛКШ, 1979, № 5, с. 34–52.
38. Поэтическая параллель между балалайкой и комузом впервые возникает в творчестве Токтогула: в «Песне, которую я перенял у русских» акын говорит о напеве русской балалайки, который он, услышав у русских людей, переложил на струны своего комуза («Балалайка үч кылдуу. Анын күүсү терилген. Комузума келтирип, Алдым орус элимден»). См.: Токтогул. Тандалган ырлар. Фрунзе: Кыргызстан, 1976, с. 78. В переводе Станислава Куняева, возможно, сделанном по тексту дефектного варианта, балалайка неудачно заменена «мандолиной». См.: Токтогул. Избранное. Фрунзе: Кыргызстан, 1964, с. 66.
39. Новикова Л.И. Эстетическая деятельность в системе научно-технической революции. В кн.: Искусство и научно-технический прогресс. М.: Искусство, 1973, с. 84.
40. Блок А.А. Без божества, без вдохновенья (1921). Собр. соч. в 8-ми т., т. 6. М.: Худож. лит. 1962. с. 175.
41. Даунене З.П., Гулакян Б.С. Указ. соч. с. 26.

42. Пути оптимизации структуры учебников по русской литературе для киргизской школы. Вып. 1. Фрунзе; Мектеп, 1973, с. 43–102; Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике, с. 116.

43. Романевич Т.В. О восприятии русской художественной литературы школьниками-киргизами // РЯКШ, 1979, № 1, с. 28.

44. Возможно также привлечение небольших научно-популярных и научно-художественных текстов о птице *кукушке*, специально предназначенных для детей. Такова, например, миниатюра «Секрет кукушки» из книги И. Акимушкина «Тропой легенд» (М., 1965; вошла в сб.: Удивительное в жизни животных. Изд. 2-е, доп. / Под ред. С.А. Константинова и Н.И. Лариной. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1970, с. 329–330).

45. Новикова А.М. Русские народные песни. В кн.: Русские народные песни. М.: Гослитиздат, 1957, с. 13.

46. Будагов Р.А. История слов в истории общества. М.: Просвещение, 1971. с. 34–40.

47. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М.: ВШ, 1971, с. 1,13.

48. Ср.; Шейман Л.А. О формировании основ культурно-эстетического двуязычия // РЯНШ, 1979, № 6, с. 67–70.

О СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕДИАЦИИ. ЭТНОШОК

Примеры. Суть явления

...Рассказывает Семен Липкин, мудрый поэт, знаменитый переводчик, один из лучших (если не самый лучший) перелазатель эпоса «Манас» и ряда других восточных эпосов на русский язык. Старому писателю одного из северокавказских народов сын прочел рассказ Тургенева «Муму». Реакция старика:

– Конечно, это великая классика, но кто главный герой рассказа? *Собака! Собака!*

Липкин поясняет: «все многовековое презрение к нечистому животному, к псу, идущее из мусульманских глубин, слышалось в словах старого (...) писателя».

«– *Собак!* Немой! Трудно, ой как трудно понять!»¹

Послушаем теперь голос совсем иной культурной, национальной и возрастной среды. Как сообщает известный культуролог и литературовед Г.Д. Гачев, отклик московской дамы, «интеллектуальной женщины», перепечатававшей на машинке его работу об Айтматове, – ее отклик на роман «Плаха» (отклик, кстати, сходный с реакцией немалой части русских читателей), был таким:

– Я с трудом читала, преодолевая: все эти *волки*... Так вот, нутро мое с трудом это приемлет².

И еще один эпизод напомним. Случилось это на уроке у учителя Токтогульской сельской школы Джалал-Абадской (тогда Таласской (области Ф.Д. Борисова, в восьмом классе киргизской школы. Он читал детям «Бородино» Лермонтова. Когда прозвучали строки: «Вот затрещали барабаны – и отступили *бусурманы*. Тогда считать мы стали раны, Товарищей считать», – последовала неожиданная для педагога реакция учеников: недоумение, смех, шум, явное неприятие³.

Те, кто знаком с работами по учебному этнокультуроведению, а также лингвострановедению и по лингвокультурологии, сами вспомнят другие, аналогичные случаи.

Что же общего у всех подобных казусов?

Что, собственно, представляет собой та психологическая (шире – этнолингвокультурологическая), в данном случае читательская, реакция, которая описывалась самыми разными авторами?

Назвать ее можно – и мы уже называли ее – по-разному. Например, *межэтнокультурной интерференцией*⁴.

Но здесь хотелось бы подчеркнуть, что она сродни тому состоянию, которое охватывает психологически неподготовленного иностранца, когда он попадает в новую для него страну и, даже владея ее языком на достаточном для элементарного общения уровне, сталкивается с характерным для нее, но непривычными для него явлениями.

По меньшей мере с 60-х годов XX века, со времени появления работ британского лингвометодиста и страноведа Уильяма Риверса, реакцию такого рода стали называть *культурным шоком*⁵. Показательно, что, скажем, свою популярную книгу, выходящую в ФРГ третьим изданием и адресованную немцам, готовящимся к поездке в Российскую

Федерацию, коллега из Гейдельберга Барбара Леве, участница конгресса МАПРЯЛ, выступавшая и на страницах нашего республиканского журнала, назвала ее «Культурный шок»: Россия»⁶.

Такой шок специалисты определяют как «состояние, возникающее по причине несовпадения культур», конкретнее – из-за столкновения «с новой совокупностью ценностей»⁷. Он переживается как дискомфорт; чувство, близкое тоске, влечение к привычному, родному, – и, понятно, возникает при этом отторжение от нового, «чужого», особенно если оно не только не похоже на «свое», но и в чем-то как будто противоречит ему⁸.

ЭТНОШОК.

Его проявленность и непроявленность

Однако, когда нечто подобное происходит при чтении «другой» литературы – иноязычной и инациональной, – да еще при чтении учебном, подобная реакция очень редко выплескивается наружу.

По многим причинам.

Одна из них: для детей собственная реакция такого характера обычно оказывается в значительной мере неосознанной или полусознанной. Есть ощущение смутное: что-то не так или совсем не так...

Вряд ли, например, каждый токтогульский школьник смог бы толком объяснить, что его задело в нескольких строчках лермонтовского «Бородина».

А ведь молчаливое, скрытное, затаенное противостояние и непонимание, да еще и не вполне осознанное, – едва ли не самый опасный барьер между педагогом и его питомцами!

Это мы с М.Х. Манликовой, с фактами психолингвистического эксперимента в руках, охватившего 300 учащихся киргизских школ, можем наглядно показать, что самая массовая типичная ассоциация на слово-стимул *бусурман* (даже в современной литературной форме *басурман*) – это здесь «мусульманин» (67), далее – «азиаты» (15), «мечеть» (15), «Средняя Азия» (14), «религиозный» (13), «Аллах» (12), «вера в бога» (14), плюс «верующий в бога» (5) и даже – «киргиз (6)»⁹.

И дело не только в том, что соответствующее слово родного языка, причем в той же форме, в какой оно звучит в речи лермонтовского старого солдата – *бусурман*, означает представителя мусульманской религии, а не чужеземца, иностранца или, как в «Бородино», иноземного захватчика. Главное: оно здесь начисто лишено неодобрительной окраски, а, напротив, символизирует нечто интимно близкое, связанное с системой коренных культурных ценностей родного народа.

Когда же мы с Н.М. Варич, с Ф.Д. Борисовым, М.Х. Манликовой, Г.У. Соронкуловым, Т.В. Романевич заостряли внимание на подобных фактах, многие коллеги выражали сомнения: «Мы этого не наблюдали...», «У нас ничего похожего не было...».

А один из видных литературоведов республики вообще долгое время полагал, что мы искусственно примитивизируем художественное сознание киргизского школьника, который, вместе со своими родителями, по мнению нашего оппонента, давным-давно

полностью приобщен к общесоветской культуре, а значит – и к европейской, к русской. «По вашим статьям, – говорил он, – могут сделать вывод, будто киргизские дети... считают себя *волками!*» Имелась в виду наша с Н.М. Варич публикация (1976), где рассказывалось об уроке по басне Крылова «Волк и Ягненок», когда большая часть учеников отказалась читать текст за Ягненка, а пожелала исполнять роль Волка¹⁰. Конечно же, речь у нас вовсе не шла о том, что якобы дети-киргизы «считают себя волками». Просто – басенный, «зооморфный» текст (то есть текст, в котором животные рассуждают, разговаривают и действуют как одушевленные существа) – такой текст подспудно оживил в художественно-игровом восприятии детей, готовившихся сыграть роль действующих лиц басни, позитивную и даже героическую окраску образа Волка, характерную для киргизского эпоса («Манас») и сказочного фольклора («Алтын-Куш»). Фольклора, который не просто близок ученикам аильной школы, а, если воспользоваться образным выражением Шолохова, был ими «вкохан с молоком матери».

Эти соображения подтвердил затем массовый эксперимент, в котором участвовали по 300 учащихся (точнее, 303 и 294) 11 киргизских и 11 русских классов (из разных зон республики). Около 40% респондентов из киргизских школ назвали волка, каким он выступает в литературе «добрым». А в русских школах таких ответов было чуть больше 8%, причем половину давших такую оценку составили дети местных тюркоязычных национальностей¹¹.

И все это было задолго до появления «Плахи» Чингиза Айтматова (1987) и до того, как президент Аскар Акаев, выступая в Стамбуле (1991), напомнил, что образ Волка является в древности тотемом тюркских народов, а также заметил, что и сегодня этот образ способен воодушевлять их.

«В культуре многих народов существовал и существует культ какого-то животного. Для тюрков с древних времен это был *волк* – тотем, символизирующий движение вперед к намеченной цели. Нам, кыргызам, близок этот тотем, этот образ. Как было бы прекрасно, если бы наши народы бежали бы рядом к намеченным целям, стремились вместе через трудности к звездам»¹².

Но вернемся к явлению «культурного шока».

Не будем останавливаться на тех путях, которые позволяют с достаточной степенью вероятности прогнозировать, в каких именно точках курса русской литературы (да и при использовании связных текстов на уроках русского языка) может возникнуть в читательском восприятии хотя бы некоторых учеников явная или неявная *межэтнокультурная интерференция*¹³.

Сейчас нас интересует практический вопрос: как же предупредить или смягчить и преодолеть такой «культурный шок»? В случаях, о которых мы говорили, – шок этнокультурный. Или сокращенно «этношок».

Путь к преодолению этношока:

Педагогическая медиация

На международном культурологическом симпозиуме в западном Берлине («Замок Глинике», 1991 г.) автор настоящей статьи, обобщая работу, проводившуюся педагогами-русистами Киргизии по проблеме предупреждения и преодоления этношока, предложил обозначить этот аспект учебного этнокультурологического комментария термином педагогическая медиация (ср.-век. лат. *Mediatio* – посредничество)¹⁴.

В предложенное понятие вкладывалось следующее содержание.

Когда обучаемый сталкивается с этнотипичным образом новой культуры, который в прямом своем значении называет сходный или тот же реальный объект, что и соответствующий образ родной национальной культуры, но оказывается окрашенным иной, нередко противоположной, эмоционально-художественной оценкой (например, русский басурман и киргизский бусурман. Русский басенный волк и киргизский сказочно-эпический бөрү), – тогда уместно прибегнуть к вспомогательной промежуточной структуре, к своего рода «мостику», к так называемому образу-посреднику или медиатору. Это – тоже образ родной для учащихся национальной культуры: он обозначает тот же (или сходный) объект, что и «конфликтный» образ. А иногда и звучит почти одинаково. Но в других ситуациях, контекстах, жанрах он оказывается близким или созвучным по своей эмоциональной окраске аналогичному образу культуры новой. В нашем случае – русской. Поэтому он способен пробудить у учащихся такие ассоциации и переживания, которые могут содействовать преодолению предубеждения к «чужому» образу и к стоящей за ним культуре. В результате образ новой культуры становится более понятным...

Примеры образов-посредников

Приведем пример образа-посредника.

Уже не героический и вовсе не привлекательный, а отталкивающий, вызывающий ненависть и отвращение образ волка-хищника мы встречаем в песне Токтогула Сатылганова «Время» («Замана»):

Байды – бөрү, кедейди
Кой кылгансың, замана.
Жок кылмакка кедейди
Ой кылгансың, замана¹⁵.

То есть:

Бая – волком, овцой – бедняка, –
Вот что свершило ты, время.
В конец погубить, извести бедняка, –
Так порешило ты, время¹⁶.

А в повести того автора, который создал в «Плахе» пленительные образы синеглазой Акбары и отважного Ташчайнара, столь смутившие, по свидетельству Г.Д. Гачева, «интеллектуальную» московскую даму, – в заключительной сцене «Ранних журавлей» Чингиза Айтматова, главный герой, мальчик Султанмурат, со скрученными тяжелыми железными удилами в руках, готовится вступить в смертельную схватку со свирепеющим, злобно оскалившимся *волком*, который, пригнув голову, прижался к земле, вздыбил загривок и замер перед прыжком как стальная пружина...¹⁷.

В киргизской национальной словесно-художественной культуре можно обнаружить и такие образы, которые как бы готовы послужить для педагога-русиста «запасными» образами-посредниками, способными облегчить восприятие учениками-киргизами негативного образа «басурмана» и позитивного образа *собаки* в русской литературе.

Так, параллель *бусурману* из рассказа старого солдата в стихотворении Лермонтова «Бородино» и в репликах Савельича из «Капитанской дочки» – образу, обобщившему и заменившему в массовом простонародном русском бытовом сознании и в русскоязычном речевом обиходе, в силу известных исторических причин, представление о «незваных гостях», враждебных чужеземцах, – можно напомнить о сходном процессе типизации образа военного противника в киргизском героическом эпосе «Манас». Ведь, начиная с XVIII века, со времени джунгарского нашествия, в эпосе представители самых разных народов, с которыми на протяжении столетий приходилось сражаться киргизам, объединились с киргизским и казахским эпическим сознанием преимущественно в обобщенном образе *калмака* (калмыка). Это, по характеристике исследователей, «обобщенный образ врагов, захватчиков»¹⁸. Таким, например, выступает в «Манасе» великан Джолой. Эти персонажи воспринимались также как иноверцы – по определению акад. В.М. Жирмунского, как «вражеские богатыри – «язычники»¹⁹; по-киргизски – *капыры*.

А что касается образа *собаки* в киргизской литературе, то здесь это многослойный образ, разные слои которого оживают, например, на разных страницах романа Чингиза Айтматова «И дольше века длится день» (другое название – «Буранный полустанок»; отд. изд. – 1981). Один слой – древнейший, но время от времени актуализируемый в противопоставлении *собака* – *волк*, где образ собаки ассоциируется с представлением о рабском подчинении, а образ волка – с представлением о гордой вольности. Такова внутренняя речь главного героя, Едигея Буранного, в момент сильнейшего душевного напряжения, когда перед лицом грубого насилия, он решает идти напролом, чтобы добиться правды. «– Таубакель! Если у собаки есть хозяин, то у волка есть бог! – ободрил он себя и уверенно приударил Каранара, направляясь в сторону шлагбаума». Другой слой – слой расхожих речевых клише, в которых застыл давний, тоже уничижительный, образ собаки («как побитые собаки»). Но преобладает в романе тот третий слой, который отражает реальную современную бытовую традицию. *Собака* здесь – верный спутник и надежный помощник человека, разделяющий его повседневные заботы, радости и горести. Так, с первых до последних страниц книги сопутствует герою – и отнюдь не с рабски-приниженным, а, как подчеркивает автор, «с независимым видом», – рыжий пес Жолбарс, который «никогда не отстанет»²⁰.

К научным основам педагогической медиации

Использование образных медиаторов рассчитано на тот феномен человеческой психики, который у специалистов носит *имя ага-переживания*. Так называют чувство, возникающее в момент постижения трудного вопроса, поначалу ставившего в тупик, – такого решения, ключом к которому обычно становится открытие в незнакомом, проблемной объекте элементов чего-то уже известного²¹. В нашем случае: «Ага, получается, что и у нас есть что-то очень похожее! Значит, это «чужое» вовсе не так уже «чужое» и непонятное, а скорее близкое и родственное!» Говоря пушкинскими словами: «Что-то слышится родное...»

В поисках медиаторов мы исходили из понимания национальной художественной культуры как системы многосложной и полисемантической. И даже ее опорные символические образы, как четко определила одна из учениц покойного проф. М.М. Копыленко, – Л.С. Войтюк-Медведенко, отличаются «множественностью смыслов»²² в разных жанрах, в разных исторических срезах, в разных индивидуально-авторских воплощениях. Вот в русской литературе есть не только свирепый Волк из басен Крылова, но и добрый серый волк из сказки об Иване-царевиче, и верный бурый волк из пролога к «Руслану и Людмиле», и героические волки – русичи из «Слова о полку Игореве». Все зависит от контекста. Нам есть из чего выбирать и что актуализировать.

То, что между этнотипичными образами-символами и мотивами русской и киргизской (шире – тюркских) культур выявляется множество переключек, объясняется не только принципиальным, в конечном счете, единством человеческой культуры, но и, видимо, в особой мере – глубинными общими корнями и многовековыми духовными связями и взаимодействиями народов, образующими ту зону евразийской цивилизации, центральным полем продуцирования которой на протяжении длительного времени оказывались Россия и республики, тесно связанные с нею историческими судьбами²³.

Это облегчает нам поиски общих оснований для опосредования, когда мы беремся инициировать процесс педагогической медиации.

А само понятие *медиация* восходит к трудам основоположника структуральной культурологии Клода Леви-Стросса. Оно характеризовало в его концепции режим опосредования основных жизненных противоречий, свойственный мифологическому мышлению²⁴. В самое последнее время, примерно с середины 90-х годов, это понятие, в обновленной, расширенной трактовке, было возрождено и развито известным философом и культурологом А.С. Ахиезером и его школой²⁵.

Педагогическая медиация в оптимальном варианте: это – система подходов

Одно принципиальное замечание.

Со временем пришлось убедиться: недостаточно понимать педагогическую медиацию только как одни из частных приемов методики²⁶. Эпизодическое, однократное обращение к образу-посреднику (тем более – в периферийных зонах художественного мира литературного произведения) вряд ли способно обеспечить стабильное и динамичное, развивающееся сопряжение противоположных национальных, цивилизационных

и других ценностных ориентаций. Резкие изменения в социокультурной и политической ситуации могут повлечь за собой очень быстрое возвращение к не обновленным, не гуманизированным, а к самым консервативным, искусственно архаизированным формам традиционной культуры. Таким, как религиозный экстремизм, агрессивный этноцентризм и этнократизм, а также то, что, на примере одного из аулов Узбекистана, российские теледокументалисты наименовали «Паранджа для Гюльчатай».

Традиция, действительно, *живет* – а не буксует и засасывает – только *обновлением*.

И одним из путей этого обновления, по-видимому, может стать именно педагогическая медиация.

Но лишь при том условии, если развивать ее не как конгломерат разрозненных, единичных приемов, а как дидактическую систему. Систему организации образования. Систему подходов, принципов, методов, инструментов, **целенаправленную на опосредование, а значит – и на сближение и взаимообогащение разнящихся ценностных ориентаций тех культур, которые контактируют в учебном процессе**. И, обязательно, систему устремленную к созданию такой эмоциональной атмосферы, которая содействует доброжелательному диалогу культур, цивилизаций, конфессий.

Авторские внутритекстовые «микромедиаторы»

Лев Толстой:

«Курившийся душистым кизячным дымом аил»

В качестве эффективных педагогических медиаторов могут выступать различные единицы национально-культурной образной памяти – от минимальных словообразов и изречений до литературных сюжетов и целых художественных произведений. Посредниками способны служить и не собственно образные структуры – исторические реминисценции, ассоциации с событиями или другими объектами современной жизни.

В н е т е к с т о в ы е медиаторы, то есть посредники, извлеченные из текста, изучаемого в данный момент, допустимо, в самой общей схеме, подразделить на следующие типы и подтипы.

1. *Литературно-художественные*: 1) из родной для обучаемых национальной или близкородственной региональной культуры; 2) из ранее изученных текстов новой (в нашем случае русской культуры; 3) из других культур (преимущественно из тех текстов, общих для данного, например, евразийского, макроареала или носящих общечеловеческий, в частности архетипический, характер).

2. *Не собственно художественные* (информативного и/или публицистического характера): 1) исторические реминисценции; 2) ассоциации с объектами современности.

3. *«Смешанные»* комплексы разножанровых материалов.

Все подобные структуры способны при соблюдении определенных условий корректно содействовать актуализации феноменов литературной классики в восприятии читателей-учащихся²⁷.

Но и в самом изучаемом тексте можно обнаружить такие элементы, которые выполняют роль своеобразных посредников между читательскими представлениями о том

или ином объекте и представлением о том же объекте, которое стремится передать читателю автор. Это – в н у т р и т е к с т о в ы е медиаторы.

И что кажется особенно интересным с точки зрения существенных вопросов нашего учебного курса: в самой поэтике – в художественной системе тех литературных шедевров, где пульсирует **проблематика межнациональных отношений**, обнаруживаются структуры, которые играют роль авторских внутритекстовых микромедиаторов, направленных на то, чтобы бережно оптимизировать, как бы заново перенастроить – в конечном счете гуманизировать – предположительно исходные, предвзятые представления читателя о проявлениях «чужой» культуры.

Покажем это на примере нескольких строк из первой главы повести Льва Николаевича Толстого «Хаджи-Мурат»²⁸. Вспомним самое начало главы:

«Это было в конце 1851-го года.

В холодный ноябрьский вечер Хаджи-Мурат въезжал в курившийся душистым кизячным дымом чеченский немирный аул Махмет».

Неторопливое, эпически спокойное, плавное описание события и действия. Как будто безмятежное. Не таящее в себе никаких авторских «подвохов».

Но попробуем вернуться к тексту и увидеть его глазами русского читателя 1904 года, когда написана была повесть Толстого, или 1912-го, когда она была впервые, уже после смерти писателя опубликована.

«*Курившийся душистым кизячным дымом...*»

Помнится, и будущего автора данной статьи, 12-летнего советского школьника, выросшего в русле русской культуры, при первом чтении повести Толстого, уже более тридцати лет спустя после ее написания, что-то «царапнуло» в этой фразе.

«*Душистый кизячный дым...*»

Позвольте, но что это такое – *кизяк*? Согласно «Толковому словарю живого великорусского языка» В.И. Даля, старшего современника Льва Толстого, *кизяк* – это «сухой навоз: резанный, формированный навозный кирпич для топлива»²⁹. Современные словари добавляют: «в примесь соломы»³⁰. Сухой *навоз*! Да в так называемом «хорошем обществе», обществе «чистой публики» тогдашней России, и заикнуться таким словом было бы верхом неприличия. А Толстой невозмутимо произносит его. И где? В самом начале первой же главы. А ведь начало – это одна из наиболее «сильных» позиций в системе художественного произведения. Так же, как заглавие, эпиграф, концовка. Или как запев и зачин в русской былине. Со стороны автора «Хаджи-Мурата» налицо дерзкий вызов. (Невольно вспоминаются известные ленинские слова: «До этого графа подлинного мужика в русской литературе не было»³¹).

Однако, дело еще и в том, что слово *кизячный* Толстой предваряет другим словом: *душистый*. То есть: приятно пахнущий, ароматный, благоуханный. А это уже – оценочный эпитет. Он тоже озадачивал русского читателя. Но и побуждал его задуматься.

– Для кого же этот *кизячный* дым оказывался дымом *душистым*? (Такой вопрос мы можем адресовать и ученикам).

Конечно, прежде всего – для героя повести, для Хаджи-Мурата. Ведь это – запах, характерный для мест обитания его народа. Кизяк как топливо употребляли и употребляют и на востоке России или близ ее границ. Само это слово, как заключают этимоло-

гические словари, пришло в русский язык из тюркских³². По-киргизски – *тезек*. Как напомнил нам Г.У. Соронкулов, кизяк-тезек и поныне служит основным топливом и в киргизских аилах.

Мы можем также попросить учеников – представить себе: а что мог бы сказать «дорожный», он же «вожатый», он же затем «самозванец», один из главных героев «Капитанской дочки», почуяв в непогоду тот же запах? Вероятный сотворческий ответ:

– Ну, слава богу, жило недалече! Слышно, дымком пахнуло; знать аул близко...

И для него, немало скитавшегося в «киргиз-кайсацких» степях (как их тогда называли), этот же запах тоже мог восприниматься как приятный: вестник жизни, знакомого и приятного ему быта восточного народа. Кстати, документы свидетельствуют: после поражений, нанесенных ему царскими «енаралами», Пугачев намеревается бежать в Среднюю Азию и поднять тамошние «орды», которые, как говорил он, «верно за нас заступятся»³³. И сделал бы это, если б его не скрутила и не выдала казачья верхушка.

Есть в заинтересовавшей нас фразе первой главы повести Толстого еще один психологический оттенок. Уловить его можно, вспомнив, чем объяснял Чацкий Софье свою ассоциацию со строкой Державина о «дыме отечества»:

Когда ж постранствуешь, воротисься домой,

И дым Отечества нам сладок и приятен!

То есть – после долгой разлуки с родиной.

А толстовский Хаджи-Мурат впервые предстает перед нами как раз в драматический момент своей вынужденной разлуки с родиной: он въезжает в аул, откуда отправит гонца к русским с известием о том, что собирается уйти к ним от Шамиля. Чувства его предельно обострены. Поэтому так душист для него дым чеченского аула: здесь и тепло встречи с людьми народа, родственного ему по образу жизни, и печаль из-за предстоящего расставания с родной землей.

Душист этот дым и для с а м о г о а в т о р а: ведь он долго жил на Кавказе, хорошо знаком был с бытом горцев и сердечно симпатизировал им.

Так оценочный эпитет становится авторским микрообразом-посредником: побудив внимательного читателя задуматься над смыслом определения *душистый*, он как бы амортизирует «культурный шок», психологически готовя к принятию словно бы «чуждого» поначалу образа, а потом – и к пониманию стоящего за ним отчасти воплощенного в нем («как солнце в малой капле вод», по другому державинскому выражению) «иног», инонационального, инокультурного мира.

Авторские внутритекстовые «микромедиаторы»

Лев Толстой:

«Прекрасные бараньи глаза» Элдара

Но, может быть, это – случайная деталь, а не один из художественных принципов поэтики Толстого?

Переворачиваем страницу.

...В саклю чеченца Садо, где обрел гостеприимный и самоотверженный кров аварский наиб, вошел любимый мюрид Хаджи-Мурата – Элдар. Он сел на войлок подле своего мюршида и, как пишет Толстой, «...молча уставился своими красивыми *бараньими глазами* на лицо разговорившегося старика», хозяина сакли.

Едва ли не все, кто писал о повести Толстого, выделяли это словосочетание – *бараньи глаза* – и указывали на восточное происхождение эпитета.

Но ведь здесь и для русского читателя был сознательно заготовлен Толстым возможный «культурный шок». Русское речевое, фразеологическое, пословично-поговорочное сознание услужливо подсказывает здесь целый ворох предубежденных стереотипов: «Уставился, как баран на новые ворота», «Нашему барану-болвану ни в чем нет талану», «Словно бараны в кучу сбились» и др. (Все эти и подобные примеры тоже накоплены В.И. Далем в его «Толковом словаре»³⁴).

А Толстой снова прибегает к «микромедиатору», предваряющему «шоковый», «крамольный» образ. Он упрямо настаивает: у Элдара – «*красивые бараньи глаза*».

Опять автор настойчиво вовлекает читателя в мир восточного поэтического вкуса.

Киргизам такой подход особенно понятен и симпатичен. *Кой көз* – это, по К.К. Юдахину, карие глаза – излюбленная деталь киргизского фольклорного портрета красавиц: «большие карие красивые (совсем по Толстому! – Л.Ш.) глаза»; далее у Юдахина в скобках, после знака равенства: (как у овцы, барана или ягненка)³⁵. Однако так обстоит дело и в поэзии акынов и в киргизской профессиональной литературе, и притом не только в поэзии, но и в прозе. Ж.Б. Алгожоева любезно сообщила автору настоящей статьи целый ряд цитат с этим поэтическим эпитетом из поэзии Тоголока Молдо (у него даже есть стихотворение, озаглавленное именем красавицы – «Койкөз»), из произведений Сыдыка Карачева и Оскена Даникеева.

Характерно, что еще полвека тому назад К.К. Юдахин в предисловии к своему словарю возражал против дословного перевода выражения *кой көз* как «бараний глаз». Он ссылаясь при этом на реакцию знакомых ему русских людей: «Когда же узнают, писал он, – что это – эпитет киргизской красавицы, то приходят в ужас: «Какая же это красавица, если у нее бараньи (т.е. глупые) глаза!»³⁶.

А Толстой бесстрашно шел напролом. И упорно предлагал читателю привыкнуть к необычному эпитету, постоянно сопровождая его, когда речь заходит об Элдаре, оценочным определением, которое настаивает на том, что у героя – «*красивые*», в других местах повести – даже «*прекрасные*», глаза – и *не вопреки, а благодаря тому*, что глаза эти подобны бараньим.

Эпитет, следовательно, становится одним из стержневых лейтмотивов текста произведения.

А лейтмотивность, то есть повторение и варьирование на протяжении всей повести, многократно усиливает внушающую, суггестивную силу образа.

Лейтмотивность авторских «микромедиаторов» Толстого. Их художественный смысл

И притом следует заметить: подготовил Толстой такое восприятие еще одним промежуточным – и тоже лейтмотивным – образом: до прихода Элдара, а потом и после его прихода, автор знакомит читателя с сыном чеченца Садо – пятнадцатилетним мальчиком, который восторженно смотрит на гостя «*черными, как спелая смородина, блестящими глазами*». (Киргизы сразу узнают здесь свой излюбленный, тоже фольклорный, и не только фольклорный, эпитет – *карагаттай, карагат көз.*) У отца мальчика, у Садо, тоже сияющие глаза, хотя и соль блестящие, как у сына. Эпитет не вызывает «культурного шока» у русских читателей, но продолжает вводить его в мир традиционной, ставшей для горцев обиходной, восточной образности. А значит, по-своему готовит к встрече с Элдаром и с его «прекрасными бараными глазами».

Эти эпитеты вновь вспыхнут в самые трагические моменты сюжета: когда сына чеченца Садо, мальчика, проткнутого в спину штыком николаевского солдата, принесут к мечети после набега карателей на аул Махкет. А в конце повести – когда пронзенный пулей Элдар падает навзничь у ног своего мюршида: «*Бараны прекрасные глаза пристально смотрели на Хаджи-Мурата*», – заключает Толстой.

Эпитеты-лейтмотивы, как всегда у Льва Толстого, – носители глубинного художественного смысла. Глаза для него действительно – зеркало души героя; вспомним хотя бы «прекрасные лучистые глаза» княжны Марьи Болконской, одного из самых очаровывающих образов «Войны и мира».

Смысл же того лейтмотива в «Хаджи-Мурате», о котором мы говорили, кажется предельно прозрачным. **У кавказских горцев красота – непривычная поначалу для русского человека. Но это – истинная красота. Прекрасны эти люди и своей силой духа, своей самоотверженной верностью, готовностью к дружелюбному общению и взаимопониманию с людьми других народов и верований.**

А то, то такая красота озаряет отблесками человеческой и народной трагедии; то, что она вспыхивает и сохраняется в облике героев в момент трагической гибели (так же, как сохраняется «по-детски доброе выражение» на зверски отрубленной голове Хаджи-Мурата), – все это уподобляет такую краску авторскому возгласу, заклинанию великого художника:

– Люди! Смотрите: к о г о мы убиваем! Какой народ мы истребляем! Какую красоту мы смываем – своей и чужой кровью – с лица земли!

Перспективные возможности педагогической медиации (К заключению)

В этой статье мы имели возможность коснуться лишь немногих моментов темы, означенной в названии.

Но хотелось бы надеяться, что и сказанное позволяет составить некоторое представление о «веере» перспективных возможностей, которые открываются идеей педагогической медиации, – если, повторим, развивать ее в качестве одного из системных путей углубления учебного литературного курса. А возможно – и других дисциплин гуманитарного цикла. Это – один из очевидных, как кажется, резервов подготовки взрослеющего поколения к соучастию в конструктивном диалоге между культурами и цивилизациями. В том диалоге, от которого, не побоимся громкого слова, очень многое зависит и в настоящем, и в будущем человечества. В частности – снижение градуса противостояния в «горячих точках» современного мира.

В педагогической медиации как одном из направлений нашей образовательной стратегии таятся вероятные резервы выращивания человека нового тысячелетия, такого человека, которому насилие как способ решения конфликтов станет в принципе органически чуждо, – а это, согласно Чингизу Айтматову, «безусловный приоритет» нашего времени³⁷. Сюда и должно быть направлено формирование у наших воспитанников навыка медиативного мышления и элементов медиативной жизненной позиции. Есть здесь важный психолого-возрастной нюанс: помогать преодолению естественной для юношества склонности к крайним, прямолинейным решениям, оценкам, действиям, к тому, чтобы «рубить с плеча».

А в собственно литературном плане предлагаемый путь, хочется думать, смог бы содействовать тому, чтобы обеспечить постоянное с о п р и с у т с т в и е таких высочайших вершин человеческого духа, как «Хаджи-Мурат», в нравственно-эстетическом сознании нашей молодежи. В составе ее внутреннего мира, в самом его средоточии.

И чтобы такие книги воспринимались ею в ключе мудрого совета Шалвы Амонашвили:

– Я ищу в этой музыке, в этом произведении с в о ю с у д ь б у: что будет со мною, с моей страной, с моим народом, с моей планетой?³⁸.

Примечания

1. Липкин Семен. Декада. М.: Книжная палата, 1990, с. 111–112. В основе того художественного произведения – подлинные факты: «Все, о чем здесь рассказывается, было на самом деле, ничего не придумано...» (с. 275). Ср.: Рассадин Ст. Кочевник // Лит. газета, 1993, 7 апреля, № 14, с. 4.

2. Гачев Георгий. Чингиз Айтматов (в свете мировой литературы). Фрунзе: Адабият, 1989, с. 406.

3. Борисов Ф.Д. Киргизские школьники и комическое в русской литературе // РЯЛКШ, 1982, № 3–4, с. 29–31.

4. Шейман Л.А. 1) Межэтнокультурная интерференция: сущность, проблемы, профилактика. (К постановке вопроса). В кн.: Совершенствование подготовки учителей-словесников в условиях национально-русского и русско-национального двуязычия. Тезисы докл. И сообщ. Всес. науч.-метод. конф. Ч. 1. Фрунзе, 1991, с. 66–68; 2) Межэтнокультурная интерференция и преподавание литературы. В кн.: Педагоги за национальное возрождение. Вопросы истории, теории и практики. Тезисы докл. Всес. науч. конф. Бишкек: Сов. Фонд мира, МНО РК, 1991, с. 9–13; 3) К проблеме межэтнокультурной интерференции. В кн.: Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. Тезисы докл. X Всес. Симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1991, с. 330–331.

5. Верещагин В.Г., Костомаров В.Г. Язык и культура. 2-е изд. М.: Рус. Язык, 1976.

6. Love Barbara. Kulturschok: Russland. 2-te aktualisierte Ausgabe. Biel-feld/Brackwede: Peter Rump, 1999.

7. Ср. рассказ, предваряющий собой развернутую саркастическую реплику на превращение данного термина в расхожее клише при первых контактах ряда жителей Западной Европы с русскими/советскими людьми: Толстая Н.Н. Культурный шок. В кн.: Толстая Наталья. Толстая Татьяна. Двое: Разное. М.: Подкова, с. 173–179.

8. Верещагин В.Г., Костомаров В.Г. Указ. изд., с. 157.

9. См.: Крысько Э.А., Саракуев Э.Ф. Введение в этнопсихологию. М.: Ин-т практ. психологии, 1996, с. 60–61; 78–79.

10. Шейман Л.А. Ассоциативный словарь этнолексики // Руски език. София, 1992, № 4, с. 81. Ср.: Манликова М.Х. 1) А что за словом? (О восприятии некоторых групп русской этнокультуроведческой лексики школьниками-киргизами) // РЯЛКШ, 1983, № 1, с. 24–31; 2) Она же. Ассоциативный словарь русской этнокультуроведческой лексики. Фрунзе: Мектеп, 1989.

11. Шейман Л.А., Варич Н.М. О «национальных картинах мира» и об их значении для курса русской литературы в киргизской школе. В кн.: Вопросы преп. рус. яз. и лит. в кирг. школе. Вып. 6. Фрунзе: Мектеп. 1976, с. 110.

12. Там же, с. 110–111.

13. Из выступления А.А. Акаева в Анкаре 23 декабря 1991 г. // Слово Кыргызстана, 1991, 25 декабря, № 227, с. 1.

14. См.: Шейман Л.А., Варич Н.М. Указ. соч., с. 105–109.

15. Sejman Lev A. Russisch-kirgisische Unterschiede – didaktisches Konzept für die Lektüre im Fremdsprachenunterricht. – In: Sprache, Kultur, Identität: Selbst und Fremdwahrnehmungen in Ost und Westeuropa. Hsg. Von A. Ertelt-Vieth. – Frankfurt am Main – Wien: Peter Lang, S. 227.

16. Токтогул. Чыгармаларынынын эки томдук жыйнагы. Т. 2. Фрунзе: Кыргызстан, 1968, 95-б.

17. Перевод автора настоящей статьи. Этот перевод является почти дословным. Ср. художественный перевод, принадлежащий П. Семынину: «Ты овцами сделало мой народ, Богатых – волками злыми, У них, что ни день – то веселье идет, Пируют с друзьями своими» (Токтогул. Избранное. Сост. и коммент. М.А. Рудова. Фрунзе: Адабият, 1989, с. 207).

18. См.: Айтматов Чингиз. Ранние журавли. Фрунзе: Кыргызстан, 1976, с. 96.
19. Кыдырбаева Р.З. Генезис эпоса «Манас». Фрунзе: Илим, 1980, с. 229. См. также: Бакиров А. 1) Об исторических этапах развития эпоса «Манас» // РЯЛКШ, 1997, № 1–2, с. 96–99; 2) Историзм эпоса «Манас». Бишкек: Фонд Сорос-Кыргызстан, 1997, с. 97–103.
20. Жирмунский В.М. Введение в изучение эпоса «Манас». В кн.: Киргизский героический эпос «Манас». М.: Изд-во АН СССР, 1961, с. 135.
21. Айтматов Чингиз. И дольше века длится день. Фрунзе: Кыргызстан, 1981, с. 58, 81, 249, 291, 292. Подробнее об интерпретации образа *собаки* в языке и в словесно-художественной культуре народов тюркского (и, шире, турано-алтайского) ареала см.: Шейман Л.А. Парадокс поливалентности идиоэтнического образа (Об одной из проблем, выявленных в трудах М.М. Копыленко). В кн.: Мир языка (мат-лы конф., посв. памяти проф. М.М. Копыленко). Алматы: КазГУ МО и МЯ – Фонд «Сорос-Казахстан», 1999, с. 294–299.
22. Вариант *ага-реакция*: «эмоциональная реакция (...) на внезапно найденное творческое решение задачи. Синоним – *эврика*». (Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1984, с. 7.) Иначе: эмоциональный аспект так наз. *инсайта* («озарения»).
23. Войтик Л.С. О множественности смыслов, присущих наименованиям животных. В кн.: Материалы Пятой годичной научн.-теорет. и метод. конф. Актюбинск: АГПО, 1973, с. 104–106.
24. Ср.: К истокам евразийской культуры. Межрегион. научн.-практ. конф. Ч. 3. Казань: ИЯЛИ АН РТ, Зап.-Каз. гуман. ун-т, 1998; Диалог культур: XXI век. М-лы 2-й межд. Научн.-практ. конф. Балашов: Балаш. Филиал Сарт. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского, 2001, и мн. др.
25. Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: Наука, 1983, с. 132, 135, 138, 201–204.
26. Ахиезер А.С. 1) От прошлого к будущему. М.: ПИК-Стратегия, 1994; 2) Методология социокультурного исследования переходных процессов (Реф. докт. дис.). М., 1997; Яркова Е.Н. Динамика программ межкультурной коммуникации. На материале киргизско-российских отношений. М.: ОГТУ-КРСУ, 1998; Давыдов А.П. Духовной жаждою томим. А.С.Пушкин и становление «серединной культуры» в России. М.: Экономика, 1999. Ср. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство СПб, 1998, с. 569.
27. Первоначально мы определяли педагогическую медиацию именно как один из методических приемов. См. автоаннотацию доклада «О межэтнокультурной интерференции» в ст.: В поисках путей гармонизации межкультурных диалогов // РЯЛКШ, 1991, № 6, с. 36–37.
28. См. Шейман Л.А. Актуализация классики в школьном преподавании литературы // РЯЛКШ, 1988, № 1, с. 32–41; № 2, с. 35–43; № 3, с. 32–36.
29. Текст повести «Хаджи-Мурат» (1904) цитируется по изд.: Толстой Л.Н. Собр. соч. в 22 т. Т. 14. М.: Худож. лит., 1983, с. 22–136.
30. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. М.: ГИС, 1955, с. 107.

31. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 22-е. М.: Рус. яз, 1990, с. 274.
32. Горький М. В.И. Ленин (1930). Полн. собр. соч. в 25 т. Т. 20. М.: Наука, 1074, с. 41.
33. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Просвещение, 1971, с. 194; Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке. Алма-Ата: Наука, 1976, с. 180–181.
34. Лимонов Ю.А., Мавродин В.В., Панях В.М. Пугачев и пугачевцы. Л., 1974, с. 43. Цит. по: Нурмухамедов М.К. Средняя Азия в творчестве А.С. Пушкина. Ташкент: ФАН Уз. ССР, 1988, с. 13.
35. Даль Владимир. Указ. соч., Т. 1, с. 47.
36. Юдахин К.К. Киргизско-русский словарь. М.: СЭ, 1965, с. 393, 415.
37. Там же, с. 8.
38. Чингиз Айтматов: «...Мы должны знать, как нам жить вместе...». Слово Кыргызстана, 2001, № 3, с. 114.

**О ПРИОБЩЕНИИ К НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ АСПЕКТАМ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
(«ЗИМНЯЯ ДОРОГА» А.С. ПУШКИНА)**

**I. Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий
и его место на уроках русской литературы в национальной школе**

Некоторые авторы новейших работ по этнопсихолингвистике аргументированно предостерегают переводчиков от чрезмерного подчеркивания необычных для инонационального читателя особенностей интерпретируемого художественного текста. Ведь в восприятии носителей той же культуры, в русле которой создан текст, эти черты обычно выделены не очень резко. Если (указывают сторонники излагаемой точки зрения) мы попытаемся выдвинуть данный аспект на первый план, то в восприятии иноязычных читателей произойдет смещение: произведение будет выглядеть как бы форсировано этнотипичным. «Акцентирование внимания реципиента на национально-специфических чертах может, вольно или невольно – привести к смещению некоторых доминантных ценностных характеристик текста оригинала, следствием чего может быть достижение неодинакового коммуникативного эффекта»¹.

Эти соображения легко переадресовать преподавателям русской литературы как иноязычной и инонациональной.

Думается, однако, что для условий учебного освоения русской литературы в национальных школах СССР подобные опасения пока не актуальны: национально-культурные особенности изучаемых здесь произведений как в учебно-методических пособиях, так и на практике раскрываются: лишь от случая к случаю, не систематически, без должного учета своеобразия художественного восприятия текста каждым данным национально-возрастным контингентом учащихся.

Кроме того, вряд ли уместно согласиться с установкой на то, что инонациональное восприятие может и должно быть приведено в абсолютное подобие с восприятием художественной литературы носителями ее языка как родного призма иного художественно-культурного опыта всегда сохраняет своеобычность и, при прочих, благоприятных условиях, даже вносит свой вклад в продолжающуюся жизнь творений неродной литературы...

Но мы коснемся только одного, как нам представляется, бесспорного случая – когда нужды общественно-культурного развития побуждают самих художников слова с особой энергией и интенсивностью обращаться к самобытным истокам национальной художественной традиции: к новому истолкованию некоторых форм исконного быта своего этноса, проявлений его характера «в решительную минуту отечества»², тех или иных мифопоэтических представлений или мотивов устно-песенного творчества народа как хранителя вековых духовных ценностей нации. В литературе такие обращения, когда они вызваны потребностями поступательного движения общества и его культуры, приводят к коренному обновлению языка и образной системы. Появление фактов

такого рода производит впечатление, в какой-то мере сопоставимое с феноменом «культурного шока», хорошо известным в этнопсихологии и этнолингвистике³. Вспомним, к примеру, реакцию критика, укрывшегося под псевдонимом «Житель Бутырской тороны» на поэму «Руслан и Людмила» – как на вторжение в Московское благородное собрание бородатого гостя в армяке и лаптях, зычно возглашающего: «Здорово, ребята!»⁴. Национальная специфика формы и содержания, которая обычно сочетается в этапных реалистических произведениях с демократизацией всей их художественной концепции, сознательно подчеркнута в подобных произведениях самими авторами. Она является важнейшей частью их поэтического замысла. Не увидеть этого – значит не постичь здесь, пожалуй, самого главного. Между тем именно указанные стороны многих вершинных явлений русского словесно-художественного искусства как раз и представляют особые трудности при освоении его иноязычным инонациональным читателем.

Показательно в этом отношении творчество Пушкина. Общепризнано его место в истории литературы как величайшего, национального поэта России. Это – понятия синонимические: «При имени Пушкина, тотчас осеняет мысль о русском национальном поэте», – так начинал Гоголь свою статью о Пушкине, написанную еще при жизни автора «Евгения Онегина»⁵. А такое место, в свою очередь, определило особую роль Пушкина; в приобщении школьников нашей страны к основам русской национальной художественной культуры. «Ведь все тайны нашего языка и народности и драгоценный залог их бесконечного развития, – говорил поэт, переводчик, критик и педагог И.Ф. Анненский, – они там, в пушкинском творчестве: там и уроки, и образцы, и школьный труд, и школьный отдых»⁶.

Но и у Пушкина есть создания, которые для него, самого знаменовали особенно памятный шаг на пути новаторского освоения национально-культурных поэтических традиций русского народа. Его раздумья о своеобразии русской культуры обрели здесь наиболее наглядную творческую кристаллизацию. Такие произведения специально отмечены нашей классической критикой. Так, говоря о том, что Пушкин – «вполне национальный поэт, заключивший в духе своем все национальные элементы», Белинский в первую очередь называет те произведения, «...где чисто русское содержание выражал он в чисто народной форме и где не имел он себе соперника»⁷. По афористической характеристике Белинского, Пушкин обратил русскую поэзию «...к национальным элементам жизни..., сдружил ее впервые с русской жизнью и русской современностью...»⁸. Развивая это положение, советские литературоведы показали: принципиальным завоеванием Пушкина было то, что он обнаружил, национальное и народное начало не в мифологическом прошлом, а в совершенно реальном настоящем. «В этом смысле, – заключал Г.А. Гуковский, – показательны народные мотивы, появляющиеся в поэзии Пушкина в 1825–1826 годах, например строфа о фольклорных песнях в «Зимнем вечере», Перед нами восприятие фольклора как живой песни, выражающей эмоции и мечты и жизненные представления не некоего предположительного древнего россиянина, а реальной современной Арины Родионовны»⁹.

В ряду таких произведений, о которых пишет здесь Г.А. Гуковский, – и пушкинская «Зимняя дорога», созданная как раз в этот же период – в 1826 году.

Пушкинисты отметили: первостепенную важность национально специфических образов этого стихотворения, установив и в нем «комплекс национально-русских дорожных мотивов»¹⁰ и проследив «...настойчивую работу Пушкина над выявлением характерных черт общенародного духа в обычной ямщицкой песне»¹¹.

Но те же собственно русские образы, воплощенные в языке стихотворения, обусловили трудности его восприятия ионациональными читателями, в первую очередь – учениками нерусских школ. Одна из старейших учительниц-русисток республики. Т.И. Кожевникова, работавшая в 40–50-х гг. в киргизских школах Тянь-Шаня, вспоминая впоследствии о своих уроках – по «Зимней дороге», подчеркивала: «По своему словарному составу стихотворение оказалось трудным для ребят»¹². Уже в 50-е годы в республиканской печати было указано на то, что эти трудности фактически усугубляли действовавшие тогда учебники, где к «Зимней дороге» не было дано ни вводной заметки, ни комментариев, ни вопросов, а в притекстовом словаре были оставлены без пояснений такие слова и выражения, как *тройка борзая, однозвучный, что-то слышится родное*¹³. В последующих изданиях той же «Книги для чтения», выходявших вплоть до начала 60-х годов, пушкинские стихи были, правда, снабжены серией вопросов и заданий¹⁴. Но по своему уровню они не очень далеко отстояли от той «катехизации текста», которой грешили еще некоторые дооктябрьские учебники, вроде незаслуженно превозносимого порою и сегодня «Родного мира» Ив.Ив. Дависа, обрушивавшего на юных нерусских читателей «Зимней дороги» целую пулеметную очередь грамматического допроса с пристрастием: «Как пробирается луна? Как освещает она землю? Какой вид имеет земля? Кто едет по дороге? Как гремит колокольчик? Что делает ямщик? Что слышится в песнях ямщика? Из чего видно, что кругом глушь? Что только попадаются (так в оригинале! – Л.Ш.) навстречу?»¹⁵.

Отталкиваясь от личного опыта работы по учебным материалам подобного сорта, В.М. Анисимов, работавший тогда в одной из сельских школ Ошской области, выразил в печати сомнение: целесообразно ли изучать это стихотворение в пятом классе киргизской школы, если целый ряд слов, входящих в текст «Зимней дороги» (и «Зимнего вечера»), не предусмотрен лексическим минимумом для данного класса киргизской школы?¹⁶

Если исходить из утилитарной задачи обучения нерусских школьников только словам, первостепенно нужным для элементарной обиходно практической разговорной речи, то, действительно, такая лексика, как *тройка, борзый, разгулье, удалой, ямщик, верста, хата*, выглядит как досадный балласт. 7 слов с явно выраженной этнокультурной окраской из 49 лексем – 16,4% к общему количеству слов текста. Плюс два очень неординарных изобразительно-поэтических эпитета – *волнистый и однозвучный*. Итого – 9 слов не нормативных или не вполне нормативных с точки зрения утилитаристов-речевиков. 18,2% от общего числа всех лексем учебно-хрестоматийного варианта стихотворения. Это, конечно, много. Вероятно, наличие такого внушительного слоя недиалогизированной лексики и побудило составителей типовой программы по русской литературе для национальных школ союзных республик отказаться от ознакомления нерусских учащихся с этим стихотворением А.С. Пушкина¹⁷.

Если, однако, исходить из главных целевых установок нашего курса – из того, что, его призванием и миссией было и остается, приобщение учеников национальных

школ СССР к основам основ системы духовных ценностей ведущей общенациональной культуры, какую является культура русская, – тогда, пожалуй, трудно будет обойтись без «Зимней дороги», без возвращения к поискам путей, позволяющих подвести нерусских школьников к этим, вероятно, уникальным по национально-культурной насыщенности, по красоте, по нравственно-эстетической значимости, стихам русской поэзии.

Они входят в тот минимальнейший минимум художественных впечатлений, вне которых не существует эмоционально-образного мировидения русскоязычного человека нового времени.

– Эти стихи, кажется, знакомы всю жизнь. Когда их услышал? От кого? Это невозможно припомнить, так же как невозможно припомнить, от кого впервые услышал слова *дом, стол, улица*¹⁸.

– Сознание современного русского человека не может отрешиться от самого раннего, детского общения с Пушкиным... Нет у меня ощущения начала зимы без этих слов. И потому такие слова – равнозначны самой зиме, ее описанию»¹⁹.

В.Г. Белинский отнес «Зимнюю дорогу» к числу: «лучших, задушевнейших созданий лирической музыки Пушкина»²⁰, к ряду наиболее «самобытных пьес» его, в которых поражает, «кроме высокого художественного, достоинства формы, такое артистическое изящество человеческого чувства»²¹. Опыт национальных школ нашей республики за последние полтора десятилетия убеждает в том, что, например, дети-киргизы не только должны, но и могут с интересом читать «Зимнюю дорогу».

Особенно много сделано для этого О.Г. Симоновой, автором ныне действующей «Книги для чтения на русском языке», адресованной ученикам V класса киргизской школы. Ее система изучения «Зимней дороги» сложилась уже в первом варианте этого учебника, вышедшем в 1962 году²². Стихотворение Пушкина предваряется здесь: кратким вступительным словом, вводящим пятиклассников-киргизов в эмоциональную атмосферу этого произведения. Той же цели призвана служить и замена стандартной хрестоматийной картинки, сопровождавшей текст в прежних изданиях, перерисовкой замечательной акварели Валентина Серова, известной под названиями «Зимняя дорога»: или «Тройка» (1899), которая высоко оценена в искусствоведении – как «пушкинский мотив, нечто равноценное созданиям пушкинского гения»²³. Сочетание этой иллюстрации с живым и доступным описанием картины зимней дороги («Скучная, безлюдная дорога, голубой лунный свет, печальные песни ямщика. В такие ночи поэт особенно глубоко чувствовал свое одиночество») получило признание в недавно вышедшем курсе методики литературного чтения в национальной школе как эффективный методический прием, обеспечивающий эмоциональное восприятие и эстетическое понимание художественного текста²⁴. Постижению содержания текста учениками способствуют также тщательно подготовленные автором учебника материалы для словарной работы – «Слова для заучивания», «Слова для повторения», подробные подстрочные пояснения, к отдельным словам и выражениям, встречающимся в стихотворении, а также вопросы, задания и учебная статья «Эпитет». В последующих изданиях уточнялись состав словаря и переводы. Как все другие материалы учебника, раздел о «Зимней дороге» успешно прошел экспериментальную проверку. Дальнейший шаг вперед в разработке системы

изучения этого текста сделан был А.П. Селиверстовой. Она составила – и также экспериментально апробировала – серию оригинальных иллюстративно-текстовых монтажей и методических разработок, позволивших подойти к изучению «зимних стихов» Пушкина в V классе киргизской школы как к целостному единству. Образчик беседы, перебрывающей разно-психологический «мостик», от урока по «Зимнему вечеру» к уроку по Зимней дороге», значительно облегчает работу учителя-русиста, над этими произведениями. Полезна также предложенная методистом группировка лексики по темам и морфосемантическим гнездам, упорядочивающая, общую речевую базу для серии этих уроков²⁵.

Пути «скрытого анализа» в V киргизском классе стихотворения «Зимний вечер», которое вместе с «Зимней дорогой» составляет в курсе этого класса своего рода микродиалогию, наметил в работе, богатой тонкими наблюдениями и плодотворными рекомендациями, Ю.Н. Чумаков²⁶. Все, что сделали методисты, литературоведы, учителя-практики республики, обеспечило непосредственный, живой интерес. Трускавец в пору своей работы в школе-интернате № 3 г. Фрунзе, программа предлагала учащимся V класса выучить наизусть только две строфы стихотворения «Зимняя дорога». «Однако они (ученики) учат его всё целиком...»²⁷. Сходен рассказ Т.Н. Кожевниковой: «Выучим, выучим!» – дружно ответили ребята! (на предложение выучить эти стихи наизусть. – Л.Ш.). Стихотворение великого русского поэта стало понятным и близким киргизским детям»²⁸.

Знаменательно также, что «Зимняя дорога» издавна привлекает внимание творческой интеллигенции нашей республики: это произведение оказалось в числе первых пушкинских вещей, переведенных на киргизский язык еще в начале 30-х гг.²⁹; в ряду его переводчиков – такие крупные мастера киргизского художественного слова, как Аалы Токомбаев и Узакбай Абдукаимов; переводы совершенствовались, свидетельствуя о все более успешном проникновении их авторов в глубины пушкинского поэтического мира³⁰.

И все-таки сегодня, далее в самых лучших вариантах, «Зимняя дорога» для учеников киргизской школы – это звучное, красивое, связанное с симпатичным обликом Пушкина стихотворение, – но не произведение, «в каждой строчке» которого «содержится открытие»³¹, и притом открытие России, открытие даже для русского читателя. Комплекс типично-русских словообразов остается здесь никак не выделенным; они либо совсем не объясняются, либо не прокомментированы так, чтобы рождать у школьников хотя бы часть ассоциаций, на которые рассчитаны пушкинские стихи. Не принимается должным образом во внимание, что когда эти стихи читают без необходимой подготовки дети-киргизы, поначалу; здесь – могут возникнуть невидимые психологические барьеры, поскольку юные читатели воспринимают «Зимнюю дорогу» через призму того художественного видения мира, которое сложилось в их родной национально-культурной традиции. Такие барьеры вполне преодолимы. Но о них надо знать, их возникновение надо предупреждать.

Возьмем, например, слово *ямщик*. Оно фигурирует не только в пушкинском стихотворении, но и в тексте вводной заметки учебника. Но оно никак не прокомментировано. Даже не снабжено пояснением – ни на русском, ни на киргизском языке. А между

тем оно здесь возникает впервые перед детьми-киргизами: ни в учебниках для I–IV классов, ни на предыдущих страницах «Книги для чтения» в V классе оно ни разу не появлялось. Может быть, все киргизские пятиклассники стихийно, благодаря живому общению или через каналы массовой информации, овладели содержанием этого слова? Нет. Разведывательный эксперимент, о котором мы уже рассказывали на страницах журнала, показал: ученики либо затруднялись в объяснении данного слова, либо переводили его лексикографическим – очень неточным – эквивалентом *арабакеч*, т.е. просто возчик (от киргизского *араба* – повозка), что неадекватно понятию *ямщик* и смещает представление о картине, воссоздаваемой в стихотворении Пушкина. Неадекватным оказалось и представление многих школьников-киргизов о внешнем облике ямщика: на рисунках, которыми они, по нашей просьбе, иллюстрировали слово *ямщик*, нередко возникала фигура типично-восточного погонщика ослов в халате и тюбетейке или современного колхозника в киргизском национальном головном уборе, «ак-калпаке», везущего мешки или сено. Имели место и варианты совсем иного рода: расписные кареты, на козлах которых сидел бравый европеизированный кучер – с лихими усами, бритый, в камзоле и в непременной шляпе-котелке на голове, – явная реминисценция из мультфильмов типа «Бременские музыканты» (сравните слова Гоголя в «Мертвых душах» о русском ямщике: «Не в немецких ботфортах ямщик: борода да рукавицы...») ³².

А ведь это не просто слово – это один из стержневых образов-символов русской художественной культуры. Только в произведениях Пушкина оно встречается 60 раз. Оно входит в минимальный базовый словарь великого поэта – в его первые 1300 наиболее употребительных слов ³³. В учебных же текстах – курса русской литературы в киргизской школе, по неполным данным наших словарных картотек, оно повторяется; не менее 30 раз; в том числе 26 раз в художественных текстах, на протяжении 5 классов подряд – V, VI, VII, VIII и IX, в семи художественных произведениях: «Зимняя дорога» (1826), «Евгений Онегин» (1830), «Дубровский» (1833), «Капитанская дочка» (1836) – Пушкина, «Мертвые души» Гоголя (1842), «Перед дождем» – Некрасова (1846), «Чук и Гек» Гайдара (1939). Его хронологическая амплитуда в этом курсе – 113 лет (1826–1939). В условиях курса русского языка и литературы в национальной школе это не просто безэквивалентное слово-этнографизм. И за ним стоят не только внешний облик, образ жизни и характер, которые без специальной педагогической помощи учащиеся не могут себе представить. Важнее другое: со словом этим связан первостепенно значимый образ ямщика как носителя народно-песенной стихии, запечатленный в популярнейших жанрах русской культуры и в русской народно-поэтической памяти – в фольклорной ямщицкой песне; в жанре литературной песни-романса; в тех произведениях большой русской литературы, через которые проходит философско-художественный мотив *дороги*.

Причем именно Пушкин и именно своим стихотворением «Зимняя дорога» начал «ямщицкую тему» в новой русской литературе: «Ямщицкие песни, – отмечает исследователь, – поэтически изображали и красоту широких русских просторов, и упоение быстрой ездой «на троечке», которое было как бы олицетворением тяги на рода к вольной жизни. Этот образ быстро несущейся, тройки был внесен в русскую литературу пи-

сателями и поэтами. Стихотворение «Зимняя дорога» положило начало появлению многих стихотворений других поэтов на: «ямщицкие» темы («Вот мчится тройка удалая» Ф.И. Глинки, «Тройка мчится, тройка скачет» П.А. Вяземского, «Глухая степь, дорога далека» Я.П. Полонского). Замечательно ярким был и образ «птицы-тройки», в котором поэтически олицетворены великие силы русского народа»³⁴.

Свой национально-культурный ореол и у слов *тройка* и *колокольчик*, составляющих вместе со словом *ямщик* единый образный комплекс в произведениях русской литературы, и у таких, как; *верста*, *хата*, *удалой*. Как правило, в произведениях, входящих в наш курс, они обладают значительным рабочим потенциалом. Вот, скажем, некоторые контексты со словом *удалой*: «...Летит кибитка удалая» (Пушкин, отрывок из «Евгения Онегина»; VI кл.); «Для меня вы все равны, Все удалы и умны» (Пушкин, «Сказка о мертвой царевне...»; VI кл.); «Изведал враг в тот день немало, Что значит русский бой *удалый*, Наш рукопашный бой!..» (Лермонтов, «Бородино»; VII кл.); «Пугачев взглянул на меня быстро: « – ...А разве нет удачи *удалому*?..» (Пушкин, «Капитанская дочка»; VIII кл.); «Свет ты мой, Иван Кузьмич, *удалая* солдатская головушка...» (там же). Самоочевидно: слово это служит русским писателям для раскрытия одной из заветных сторон русского: национального характера – безудержно лихой молодецкой отваги и душевной широты, «широкого размета души», по крылатому выражению В.Г. Белинского³⁵. Той же цели служит оно и в «Зимней дороге»: «разгулье *удалое*» слышится поэту как самое родное для него в русской народной песне.

Каковы же **пути раскрытия национально-культурных аспектов** художественного, произведения в иноязычной аудитории?

Основоположники русского лингвострановедения Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выдвинули и обосновали несколько типов семантизации «культурного компонента слова»: системный, комплексный и художественно-образный комментарий. Первый – «семантизация отдельного слова через одновременное истолкование слов одного уровня абстракции, т.е. соположенных слов». Второй – комментирование тематически обусловленных слов разного уровня абстракции в совокупности, а не в отрыве друг от друга «в связном-рассказе на тему, на которую написано художественное произведение». Третий – пространственный коннотативный комментарий (коннотация – дополнительное содержание слова, его сопутствующие оттенки), т.е. комментарий, предполагающий обращение «к языку эмоционально-образному»³⁶.

Исходя из данной, фундаментально разработанной системы, мы попытались развить ее применительно к задачам и условиям изучения русского художественного произведения в киргизской школе.

Во-первых, названные виды вербального (словесного) комментирования дополняются невербальным методическим сопровождением – использованием видео – и мультимедиа, вспомогательных «микрообразов» живописно-изобразительного, музыкально-вокального и телевизионного искусства; поэтому форму раскрытия национально-культурной специфики художественного явления мы определяем как **синтетический этнокультуроведческий комментарий**. Такой комментарий подчинен в первую очередь задаче воссоздания этнокультурного фона произведения. Этнокультурный фон литературного произведения – это минимальная система тех специфиче-

ских компонентов традиционной национальной культуры, актуализация которых в читательском сознании является предпосылкой адекватной направленности восприятия данного текста.

Так, чтобы настроить учеников-киргизов на восприятие «Зимней дороги» в одном ряду с уже знакомым стихотворением Пушкина, развивающим мотивы душевных переживаний поэта периода михайловской ссылки в переплетении с мотивами его впечатлений от картин: русской деревенской природы, мы начинали урок на фоне приглушенной мелодии романса М.Л. Яковлева «Зимний вечер». Два контрастных мотива «долгих песен ямщика» – «разгулье удалое» и «сердечную тоску» – учащимся должны были помочь глубже прочувствовать фрагменты из русских романсов XIX в., ставших народными песнями:

«Тройка мчится, тройка скачет...» (переработка романса П.П. Булахова на текст П.А. Вяземского) и «Однозвучно гремит колокольчик» (музыка А.Л. Гурилева, слова И.И. Макарова). Увидеть за безэквивалентными и коннотативными словами и выражениями *тройка борзая, колокольчик, ямщик, хата, версты полосаты* живые красочные образы и через их взаимодействие со всем текстом острее прочувствовать своеобразие переживаний путника-поэта – его глубокую, грусть его тягу к русской народной песне, его завороченность красотой природы – ученикам давали возможность репродукции произведений изобразительного искусства: картины «Ямщик» Ф.А. Малявина, «Тройка у Старого Яра зимой» К.Ф. Юона, «Хата» И.Е. Репина, окруженные монтажом из «троек» мастеров-живописцев Палеха, Мстёры и Федоскино. Использованы были также впечатления школьников от телепередач, посвященных празднику «Русская зима».

Во-вторых, при построении этнокультуроведческого комментария мы сочли уместным опереться на принцип «поэтоцентричности» учебного эмоционально-образного рассказа: сведения о тех или иных реалиях национальной культуры вводились не сами по себе, не перечнями, подобными музейным экспозициям, а под тем углом зрения, каким они обращены к автору художественного произведения, к поэту, постольку, поскольку они интересны для него, для его художественного замысла. Наш комментарий имеет свой центр, своего героя: это – поэт. Такой комментарий строится по типу сюжетного рассказа, в котором мир комментируемого произведения осмысливается как свершение одного из ключевых этапов духовной биографии – «драмы идей» – автора.

Такой подход продиктован прежде всего спецификой восприятия художественного произведения, в особенности – восприятия его в детском и юношеском возрасте. Решающий акт такого восприятия – перевоплощение в героя или в автора, психологический перенос, «примерка» их облика к себе. «Экспериментально установлено, что при адекватном восприятии, по крайней мере, сюжетных произведений искусства, читатели, зрители, слушатели в действительности, психо-физиологически, в том числе двигателью, живут жизнью героев произведения»³⁷. Читатель, активно переживающий художественное действие, в чем-то уподобляется актеру, для которого главное – «слиться воедино» со своим героем (Алиса Фрейдлих)³⁸. Воспитательное значение этого процесса общеизвестно: «Примеряя на себя образы любимых героев, подросток не просто подражает им, но и учится самоанализу»³⁹. Но в том же акте заключен и мо-

гучий дидактический потенциал: с точки зрения современной психолингвистики, и оптимальный учебный текст по русскому языку для нерусских должен быть построен как текст литературный, с тем, чтобы обеспечить читательское «перенесение на героя», побудить учащегося «...произвести речевое действие «вместе» с героем или «вместо» героя»⁴⁰.

Характеризуемый подход закономерен в особой мере при обучении восприятию лирического произведения. Ведь здесь вообще невозможно говорить о каких-либо явлениях действительности вне их отношения к центральному лицу стихотворения, которым для школьников обычно является, прежде всего, сам поэт. «Для лирики характерно вовлечение в сферу изображения лишь тех элементов действительности, которые важны для точки зрения лирического героя, и притом в непосредственной связи с сюжетом данного стихотворения»⁴¹.

Для приобщения к основам иноязычной-инонациональной культуры следование «поэтоцентричному» – или, шире, «персоноцентричному» – принципу при этнокультуроведческом комментировании текста тоже очень важно. Оно помогает не расплывать такой комментарий на калейдоскопические, разрозненные сообщения об отдельных деталях, а сопричащать обучаемых к характерной для ведущих явлений данной национальной культуры нравственно-эстетической концепции человека, кристаллизующиеся в образе автора, в его жизненной позиции. Национальное мировидение художник воплощает в своем слове, но не только на словообразном уровне. В литературе чрезвычайно значим в этом плане и, например, уровень художественных характеров. «Перевод» же – национальных художественных характеров – достаточно сложная проблема. Друг Пушкина А.И. Тургенев так определял трудности, подстерегавшие переводчика «Капитанской дочки» не просто на французский язык, а на язык художественной и нравственно-психологической культуры Франции: «...Как он (переводчик. – Л.Ш.) выразит оригинальность этого слога, этой эпохи, этих характеров старорусских и этой девичьей русской прелести – кои набросаны во всей повести? Главная прелесть в рассказе, а рассказ перерассказать на другом языке – трудно. Француз поймет нашего дядьку (*menin*), такие и у них бывали; но поймет ли *верную* жену *верного*, коменданта?»⁴².

Не берясь, разумеется, решать поставленную здесь проблему в полном ее объеме, мы, применительно к нашей теме, стремились, органически подключить этнокультуроведческий комментарий к эмоциональному и доступному для пятиклассников-киргизов рассказу о жизни и внутреннем мире Пушкина середины 20-х годов XIX в. как русского национального писателя, поэта-гражданина; о теме «дороги» в его биографии и поэзии; о его поисках «родного» в народе, в народной песне. Поэтому «тройка», «ямщик», «разгулье удалое», «сердечная тоска» должны были предстать в беседе учителя как открытия Пушкина, жизненно важные для поэта. А благодаря психологическому «перенесению на героя», в данном случае – на автора, ученики могли как бы делать эти открытия вместе. Право на педагогическую реконструкцию внетекстовых, «фоновых» обстоятельств жизни и творческой деятельности поэта также опирается на специфику восприятия реалистической лирики, в частности лирики пушкинской. «Многообразие лирических тем скреплено личностью поэта. Предпосылки его биографии обязательно должны быть известны читателям – и практически всегда были известны современникам

и потомкам»⁴³. То, что обычно заведомо известно представителям той культуры, в русле которой творил поэт, неизвестно или недостаточно известно ученикам национальной школы. Поэтому «предпосылки биографии поэта» при изучении его лирики должны быть здесь в большей мере раскрыты педагогами и авторами учебников.

Что касается элементов сюжетного рассказа то, вводя его, мы развиваем педагогическую традицию, уже давно сложившуюся в школьной практике изучения лирических стихов. Так, в старых курсах, посвященных методике чтения в русских начальных классах, мы встречаем связные рассказы, «восстанавливающие картину», лежащую в основе впечатлений и переживаний лирического героя. Причем в такие описания, как правило, включаются и фабульные, интригующие моменты; опытным педагогам хорошо известно, как важны «вдруг» или «но вот» в рассказе для детей и подростков. Да и несмотря на формальное определение ими жанра «Зимней дороги» как «живописно-психологической лирики», методисты 30–40-х годов прекрасно чувствовал внутреннюю динамику произведения, движение и борьбу его мотивов. Такой рассказ является своеобразной «перекодировкой» стихотворения средствами сюжетного повествования – эмоционального, но прозаического. А как одна из многих форм интерпретации художественного текста, «перекодировка» тоже имеет право на существование: она активизирует разные каналы восприятия, проявляет некоторые связи в структуре произведения, наращивает эмоционально-смысловую информацию⁴⁴. Вот почему мы частично использовали в своих поурочных, разработках элементы сюжетного рассказа из вводной беседы, предложенной А.П. Селиверстовой, и элементы поэтического комментария к «Зимней дороге», опубликованного недавно К.И. Ваншенкиным. В-третьих, мы попытались дополнить синтетический этнокультуроведческий комментарий активным читательским сотворчеством учащихся, прибегнув к элементам ролевой игры⁴⁵ и учебного стилистического эксперимента. До чтения пушкинского текста, но после вводной беседы, переносившей учеников в ту обстановку, в которой родилось стихотворение, детям было предложено на минуту «поставить себя на место поэта» – попробовать коллективно описать крупноформатную картину, выполненную школьным художником по мотивам иллюстрации Б. Калаушина к «Зимней дороге» и близкую к вероятным опорным, прообразам этого произведения. Последующее сравнение коллективного рассказа с пушкинским текстом призвано было помочь ученикам лучше увидеть необычность, художественное очарование и национальное своеобразие открытий великого поэта. Оно должно было также усилить процесс психологического переноса, содействуя возникновению сопереживания. Задолго до известных опытов А.М. Пешковского, в 80-е гг. XIX в., прием, подобный приему учебного стилистического эксперимента, в своеобразном литературно-методическом варианте был самостоятельно разработан и апробирован в условиях национальных учебных заведений Поволжья талантливым русским педагогом А.П. Сердобольским. Сердобольский составлял с учениками и записывал краткий пересказ «Сказки о рыбаке и рыбке», а затем сравнивал с этой «основой содержания» подлинный текст «прекрасной и презанимательной сказки» Пушкина, помогая детям «отыскать и разъяснить. подробности, чтоб узнать, почему именно сказка сложена так хорошо, что чтение ее доставляет нам большое удовольствие»⁴⁶.

В-четвертых, в разработках синтетического этнокультуроведческого комментария предполагается привлечение *образов-посредников*: художественных материалов родной национальной культуры «учащихся, в той или иной мере созвучных или типологически родственных отдельным мотивам изучаемого произведения русской литературы. Этот методический прием призван содействовать установлению, эмоционального контакта учеников с явлением русской поэтической культуры, помочь им сродниться с ним. Так, психологическое состояние поэта, начинающего во время путешествия слагать стихи о своих думах и переживаниях, навеянных долгой дорогой, проясняется для киргизских школьников с помощью образного сравнения: путник-киргиз во время долгого пути обычно запевал песню, нередко импровизируя ее подобно акыну⁴⁷. Мотиву одиночества в «Зимней дороге» сопоставляется сходный мотив в киргизском фольклоре и в лирике киргизского поэта Алыкула Осмонова, чей поэтический мир был особенно близок поэтическому миру Пушкина. Национальное своеобразие стихотворения позволяет подчеркнуть и цитирование некоторых строк из переводов «Зимней дороги» на родной язык учащихся – например, тех, где сохранено без изменения слово *тройка* или тех, в которых переводчики искали наиболее подходящее соответствие слову *колокольчик*.

Здесь также предпринята попытка продолжения традиции, свойственной русской методике объяснительного и литературного чтения – опираться на апперцепцию, активизировать связи между новыми впечатлениями и личным опытом учащихся, жизненным и культурным. Так, Н.П. Каноныкин в свое время оживлял перед чтением «Зимней дороги» весь пучок представлений и ассоциаций, связанных с национально-культурными реалиями этого стихотворения, припоминая с учениками детали уже известного им «Генерала Топтыгина» Н.А. Некрасова. Здесь были и *тройка*, и *колокольчик*, и *ямщик*⁴⁸. Н.Н. Щепетова в 40-е годы предлагала ученикам, вспомнить об их собственных переживаниях, если им приходилось зимою ночью бывать в поле, «...а также о своих чувствах, когда они бывали вдали от родной местности, от родных, от друзей (например, в эвакуации)»⁴⁹. А Т.Н. Кожевникова опиралась на впечатления, хорошо знакомые детям тянь-шаньских колхозников: «Как бывает летом в поле? А как зимой в поле? А как бывает в дороге зимой?» («Ой, зимой плохо! – говорил ученик – Холодно очень. Нет никого. Я ездил с папой за сеном, чуть не замерз. А лошадь вся белая стала»)⁵⁰.

Наконец, в-пятых, вслед за А.П. Селиверстовой, мы стремились комментировать не отдельные детали одного стихотворения, а определенное явление русской поэзии – своего рода цикл «зимних стихов» Пушкина, подчеркивая общность языка, идейно-эмоциональных, национально-культурных мотивов «Зимней дороги» и «Зимнего вечера». Не имея возможности развернуть в данной статье эту сторону нашего подхода к синтетическому этнокультуроведческому комментарию, поскольку он лимитирован тут рамками стихотворения, изучаемого в сокращении (в соответствии с учебно-хрестоматийной школьной традицией опущены три последних строфы), и возрастными возможностями учащихся, сделаем лишь попутное замечание для общей ориентации учителя. В «зимнем цикле» стихотворений Пушкина нашел свое воплощение глубокий пафос творчества поэта. К этому циклу в целом можно отнести четкую характеристику «ведущей мысли» стихотворения «Зимний вечер», данную Ю.Н. Чумаковым: «Близость к народу, народная точка зрения помогает преодолеть одиночество, тоску

тревогу, потому что народ, как писал Н.А. Некрасов, «вынесет всё, что господь ни пошлёт...» Нотки бодрости и надежды звучат в конце «Зимнего вечера», и надо, чтобы учащиеся слышали это»⁵¹. Напомним определение Белинского о характере; поэзии Пушкина в целом: «...кроме грусти, как основного мотива пушкинской поэзии, бодрого, мощного выхода из нее в ощущение собственной силы, как самой характеристической черты ее, – национальность ее состоит еще во внешнем спокойствии при внутренней подвижности...»⁵². Такое понимание сути общего нравственно-психологического заряда пушкинской, поэзии должно одушевлять всю атмосферу уроков и внеклассных занятий, связанных с приобщением киргизских школьников к Пушкину.

Приводим ниже составленную нами примерную схему учебной работы по стихотворению «Зимняя дорога». В процессе экспериментальных занятий эта работа проводилась на сдвоенном уроке. Собственно этнокультурный материал раскрывался в основном во второй половине занятия, хотя первичная зрительная, семантизация и краткое толкование опорных национально-культурных реалий были даны уже в начале урока. Такой порядок комментирования направлен на то, чтобы постепенно углублять художественное восприятие учащихся. Возможен и обратный порядок – предварительный комплексный комментарий того типа, какой разработан Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым.

Количество материала и его речевое оформление варьировались в зависимости от подготовленности учащихся. В примерный текст разработки введено несколько слов «метаязыка» элементарной учебной беседы о художественном тексте, не входящих в лексический минимум V класса киргизской школы с нарастающим итогом (*восхищаться, любоваться; задушевный, проникновенный и др.*). Они не предназначались для активного-усвоения учащимися, пояснялись нами попутно, по ходу беседы; поскольку «Зимняя, дорога» изучается третьей четверти учебного года (экспериментальные уроки, по техническим причинам, проводились в конце первого полугодия, в декабре 1978 г.), и эти слова, как правило, не были новостью для учеников, они использовались и ранее учителем, поскольку в данном классе вводятся, постепенно нарастая, элементы литературного чтения.

Примерная схема, предлагаемая нами, – это лишь один из возможных вариантов учебной работы. Она является не всесторонней методической разработкой уроков по изучению стихотворения А.С. Пушкина «Зимняя дорога», а лишь образчиком возможностей подключения этнокультуроведческого комментария к чтению и анализу русского художественного текста в условиях национальной школы. С другой стороны, в схему включен и резервный материал, который может быть опущен в случае недостаточной подготовленности учащихся либо использован для кружковой и другой внеклассной работы (стремясь учесть позитивный опыт предшественников, мы – там, где это было целесообразно, – включали в примерный текст, разработок «микрофрагменты» из статей Т.Н. Кожевниковой, А.П. Селиверстовой и других авторов). Примерные ответы учащихся изложены обобщенно-зафиксированы лишь опорные слова и фразы.

II. Примерная схема учебной работы по стихотворению «Зимняя дорога»

1. Снова в образном мире «зимних стихов» Пушкина

(Воссоздание эмоциональной атмосферы и опорных слов-образов стихотворения «Зимний вечер»)

Урок начинается на фоне приглушенной мелодии М.Л. Яковлева (1835) на текст знакомого учащимся стихотворения А.С. Пушкина «Зимний вечер» (1825). Романс выразительно передает «безысходность тоски поэта, обреченного на безвыездное – год за годом – сидение в ссылке, в деревне»⁵³. Включая пластинку из учебной хрестоматии Э.А. Конокотина с записью романса, учитель восстанавливает эмоциональную атмосферу предыдущих уроков.

– Узнаете? Какие это стихи?

– «Зимний вечер» Александра Сергеевича Пушкина.

– А музыку к этому стихотворению написал лицейский товарищ Пушкина – Михаил Лукьянович Яковлев. Очень близкий поэту человек, он сумел особенно хорошо почувствовать и передать настроение, которым проникнуты (абдан берилип, терен сезип) пушкинские стихи. Прочитаем начало стихотворения.

Ученики читают наизусть первые строфы «Зимнего вечера».

– Каким же настроением проникнуты эти стихи? Какое чувство они у вас вызывают?

– Грустное чувство. Печально. Одиноко. Тоска...

– Подумаем: почему именно такое чувство будят в нас прочитанные строки?

– Зима... Вечер... Буря воет... Пушкин – один; никого нет рядом, только няня.

– Да, ребята, грустно и одиноко (жалгыз) было Пушкину в ссылке, вдали от друзей. В долгие зимние вечера он оставался со старой няней. Пушкин, мы знаем, очень любил Арину Родионовну. Ведь она дала ему ту ласку, которой он не получал от матери. В трудные дни Михайловской ссылки она рассказывала ему сказки, пела русские народные песни. Но и в песнях Пушкин слышал тоску народа, ведь народу тогда, в царской России помещиков и жандармов, жилось тяжело. Особенно печально бывало Пушкину зимними вечерами. В старом доме – «ветхой лачужке» – становилось темно. За окном слышалось «бури завыванье». В такие часы казалось, будто весь мир со страшным воем несется куда-то. И только стекло окошка мешает морозному ветру, который как будто готов, словно зверь, унести тебя в снежную мглу... Какие же слова пушкинского стихотворения передают это чувство грусти, печали, тоски?

– «...То заплачет, как дитя».

– Лачужка «и печальна, и темна».

– Старушка «триумолкла у окна».

– «Выпьем с горя...»

– А как вы думаете: почему дом в Михайловском назван здесь *печальным*? Разве дом – живое существо, разве он сам по себе может быть *печальным*?

– Нет, не может.

- А когда же дом кажется печальным?
- Когда в нем люди грустные, печальные, одинокие...
- Значит, *печальным* сделало его чувство поэта: это Пушкину *печально* в доме, который стал местом ссылки.

2. Переход к образу дороги как одному из лейтмотивов жизни и творчества писателя

– Но только ли дома, в Михайловском, и только ли вечерами было Пушкину так печально и одиноко? Не всегда же оставался он в «ветхой лачужке». Много времени провел он, например, в дороге. Всего двадцать лет было ему, когда царь выслал его на край России и двадцать пять – когда тот же царь запрягал его в деревенскую *глушь* (*глушь* – ээн; вспомним загадку, которую мы учили «Сердитый недотрога живет в *глуши* лесной...»). Весело ли было Пушкину отправляться в такой путь?

– Конечно, не весело. Грустно...

– Бывало, что и сам Пушкин отправлялся в дальнюю дорогу. На Кавказ, чтобы повидаться с друзьями-декабристами, сосланными туда. В калмыцкие и казахские степи, чтобы лучше узнать жизнь народов России. Но и тут он видел, как тяжело и русскому, и другим народам страны. А царские шпионы и там следили (*следить* – *байкоо*) за ним... Вот так и получалось, что, думая о своей жизни, Пушкин часто представлял себе долгую и невеселую дорогу...

– Сегодня мы прочитаем одно из стихотворений об этом – «Зимняя дорога». Здесь мы тоже увидим поэта зимою. Но он не сидит, как в «Зимнем вечере», у себя в «ветхой лачужке» под завывание бури. Это стихи о поэте-путнике (путник - жолоочу), который едет ночью на санях, в кибитке (*кибитка* – үстү жабык, чүмкөлгөн чана же араба), по зимней дороге...

3. Проблемный вопрос о стимуле к созданию стихотворения

**Элемент ролевой игры: воображаемый перенос психологического состояния поэта
(с опорой на образ-посредник)**

– Почему же Пушкину захотелось написать такое стихотворение? Мы можем догадаться об этом. Давайте на минуту представим себя на его месте, в дороге. Снег. Темно. Мороз. Вокруг – никого. Тишина. Как вы думаете, что делал путник, например, путник-киргиз на коне, когда бывал в долгой дороге? Что делал он, чтобы ему было не так одиноко и тоскливо?

– Он песни пел...

– Да, он затягивал песню. Чужую. Или сочинял свою... Вот так и Пушкин. Он часто сочинял стихи в дороге. Это была словно бы его песня.

Такой песней и стало стихотворение «Зимняя дорога», которое мы будем сегодня читать.

4. Учебный стилистический эксперимент на базе видеостимулятора: попытка коллективно описать зрительную картину, близкую прообразам художественного произведения

– Но прежде чем прочитать пушкинское произведение, попытаемся сначала догадаться: о чем же мог «петь» Пушкин в своей «песне» – о чем он мог рассказать в этом стихотворении? Наверное, о том, что он видел, о том, что он встречал на своем пути. Потому что писал он всегда только правду – про настоящую жизнь.

Что же видел поэт в пути? Это мы сможем представить себе по рисунку художника – «Зимняя дорога»...

Вывешивается крупноформатная картина, выполненная в технике фломастера школьным художником на основе рисунка Б. Калаушина к «Зимней дороге» Пушкина⁵⁴. На картине дорисованы или выделены детали, восходящие к тексту пушкинского стихотворения: *облака и вихри снега, луна, полосатый верстовой столб, колокольчик под дугою*.

Коллективный рассказ по картине составляется в ходе беседы. Учитель выделяет указкой или рукой детали рисунка, о которых должна идти речь, задает вопросы, помогает ввести нужные русские слова, попутно поясняя или переводя их.

В зависимости от реакции школьников учитель напоминает недавних встреч с некоторыми из необходимых слов, например, слово *поляна* (аянч) встречалось несколько раз на предыдущих страницах «Книги для чтения»: в связи с работой над картиной И.Н. Шишкина «Поляна в лесу» и над стихотворением И.З. Сурикова «Ярко солнце светит...», в стихах Джанни Родари «Сколько всего детей на свете?» («Поляны будут их площадки. В лесах играть удобно в прятки»)⁵⁵. Слово *греметь* впервые встретилось на страницах повести А.П. Гайдара «Тимури его команда» («...Из-за куста акации, стараясь *не греметь* пустыми ведрами, выскочило пятеро мальчуганов. Они бросились к колодцу...»)⁵⁶ и т.д. Когда ученики называют возницу тройки «*арабакеч*», преподаватель уточняет, что русские люди называли возчика *ямщиком*, и обещает рассказать о нем потом подробнее. Так как описание картины связано с рассказом о Пушкине, ученики называют путника, едущего в кибитке, поэтому он, замечают они, протянул руку к ямщику и, наверное, о чем-то говорит ему или просит его. Учитель помогает также упорядочить план пересказа, выделив в нем четыре последовательных «кадра»: ночное небо, кибитка, возчик (ямщик), путник-поэт. Такой порядок пересказа готовит учеников к восприятию композиции пушкинского стихотворения и облегчает последующее сравнение.

Элементарный пересказ школьников учитель пока не распространяет, а только исправляет, когда это нужно, его язык. Текст пересказа записывается на доске в виде таблицы: четыре «картинки», соответствующие четырем строфам стихотворения Пушкина.

1. Ночное небо. В небе – тучи. Идет снег. Из-за снега и туч появляется луна. Она освещает снежные поля и поляны (поляна – *аянч*).

2. Кибитка (*усту жабык чүмкөлгөн чана же араба*). По зимней дороге скачут кони. Они везут кибитку. Под дугой – колокольчик (*конгуроо*).

3. Возчик (ямщик). Конями правит ямщик (править – *айдоо*). Он машет кнутом.

4. Путник-поэт (путник – *жолоочу*). В кибитке едет путник. Ему навстречу попадают полосатые столбы (попадаться – *жолугушуу, жолуктуруу*).

5. Выразительное чтение стихотворения учителем

– А теперь послушаем, как рассказал о зимней дороге сам Александр Сергеевич Пушкин в своем стихотворении, которое так и называется: «Зимняя дорога».

Затем учитель выразительно читает «Зимнюю дорогу», стремясь передать не только общий – грустный, печальный – тон этого произведения, но и восхищение поэта лихостью «тройки борзой» и «разгульем удалым» русских народных песен; его любованье красотой русской зимней природы; музыкальное звучание стихов; мерный ритм езды на тройке.

Произнося новые для учеников слова и выражения, преподаватель акцентирует их минимальной паузой и выделяет указкой на словаре-плакате, который вывешивается перед чтением рядом с ранее вывешенной картиной.

6. Сравнение двух словесных картин: в чем «секрет» прелести пушкинских стихов?

(Продолжение учебного стилистического эксперимента с эпизодическим использованием мелостимуляторов)

– Снова посмотрите на запись нашего рассказа. Сравните его со стихами Пушкина о зимней дороге. Кто рассказал о ней выразительно: более ярко, взволнованно?

– Пушкин!

– Понятно, что Пушкин, а не мы. Иначе и быть не могло: Пушкин – великий русский поэт, а вы – школьники и только еще учитесь русскому языку. И все-таки попробуем разобраться: чем же это рассказ Пушкина вышел лучше нашего? В чем секрет Пушкина? Почему он рассказал гораздо больше и интереснее, хотя рисовал словами как будто бы то же самое, что и мы?

1) – Ну, во-первых, он рассказал об этом стихами. И притом – особенными стихами. В них как-будто слышится, как несутся кони, как скользит кибитка по снегу, как вызванивает свою однозвучную песню колокольчик. Прислушаемся еще раз к некоторым строкам.

Учитель повторно читает две первые строфы стихотворения под музыку П.И. Чайковского – фрагменты из Первой симфонии («Зимние грезы»).

2) – Во-вторых, по нашему рассказу нельзя судить о том, понравилась ли нам эта картина или нет, и что мы чувствовали, когда рассматривали и описывали ее. А Пушкин рассказал о зимней дороге такими словами, которые не только показывали картину, но и сразу передавали нам чувства, настроение, переживания автора. Вот пример. Как бы мы, глядя на рисунок и представив себя тихой ночью на снежной дороге, сказали, о свете луны? Какой он, свет луны?

– Белый... Голубой... Золотой... Зеленоватый... Бледный...

– А какие поляны?

– Белые... Снежные... Пустые...

– Так видим мы. Ну, а как их увидел Пушкин? Как их описал? Прочтите первую строфу – последние две строчки.

– «...На печальные поляны Льет печальный свет она».

– Совсем как в другом стихотворении он же написал о доме, о «лачужке»! Где и как?

– В «Зимнем вечере»: «Наша ветхая лачужка И печальна, и темна»...

– Только здесь он еще усиливает слова, передающие это чувство печали; он дважды повторяет их: *печальные поляны, печальный свет*. Это повторение хорошо передал и один из лучших переводчиков стихотворения «Зимняя дорога» на киргизский язык Узакбай Абдукаимов. Чтобы сделать эти слова еще заметнее, он выдвинул их вперед, начал ими третью и четвертую строку

Түрүлгөн туман аралап,
Ай сүзүп этип баратат.
Мункайган жайык жер карап
Мундуу, жарык таратат⁵⁷.

3) – В-третьих, у Пушкина есть необычные (*укмуштуу, тан каларлык*) слова, слова-краски, которые помогают нам особенно ярко и живо увидеть, какие они, те предметы, которые он рисует. Необычно, например, сказал здесь Пушкин о тучах, снеге, луне. Мы говорим привычно и скучно: «тучи», «снег», «появляется луна». А поэт увидел по-другому. В его глазах тучи и снег при быстрой езде при ветре как будто слились в *туманы*. И притом такие, которые похожи на волны – *волнистые* (волна – *толкун*). Вот почему стихотворение начинается таким удивительно красивым образом – «Сквозь волнистые туманы» – и сразу переносит нас словно бы в мир прекрасной песни.

Необыкновенно написал Пушкин и о луне. Она, как живое существо, как человек, пробирается (*сызылып жылжыйт*). То есть – с трудом пробивает себе дорогу. «Как пробираются сквозь лес или толпу»⁵⁸ «...Не плывет, не смотрит, не восходит луна, а именно пробирается, как одинокая, тройка по зимней! дороге»⁵⁹. И уже то, что Пушкин «оживляет» луну, говорит о ней, как о товарище, который как будто путешествует вместе с ним, но не по снегу, а по небу (однако и по снегу тоже – своим светом!), – уже это само по себе подсказывает нам: каково одно из тех чувств, которые сейчас волнуют поэта. Поэту *одинок* (*жалгыз*), как одиноко было ему в Михайловской ссылке. Он ищет друга. Близкого. Родного. И, словно один из таких друзей, оживает и *пробирается* луна – такая же печальная, как печален и сам поэт.

4) – И еще один секрет Пушкина мы сможем разгадать, если перечитаем внимательно его стихотворение. Прочтите вторую строфу. Как он называет здесь зимнюю дорогу?

– Скучная ... «По дороге зимней, скучной...».

– Ну, а нам – разве нам скучно читать его стихи об этой «скучной» дороге?

– Нет, интересно.

– Да, стихотворение Пушкина про «скучную» зимнюю дорогу вот уже 150 лет с интересом и с удовольствием читают все, кто знает и любит русский язык. В чем же

тут дело? Конечно, Пушкину в дороге, как и в михайловской ссылке, было грустно, печально, одиноко. Но разве отвернулся он от того, что было вокруг него? Закрыв ли глаза, махнул ли на все это равнодушно рукой?

– Нет...

– Наоборот! Он: постарался все вокруг особенно хорошо рассмотреть и нарисовать это своими чудесными, необычными словами. Почему? А вот подумайте: мог ли человек, который не любит таких картин, не любит своей земли, найти такие сердечные (*журөктүү*) слова?

–Нет, наверно, не мог бы...

–Конечно, не смог бы! А Пушкин удивился такой волшебной красоте, залюбовался ею (любоваться – *суктанып кароо*). Ведь это так красива его родина. И печаль его как будто стала светлее и мягче. Поэтому даже о печали своей он рассказал такими красивыми, певучими, нежными словами.

7. Дума о России и о русском народе в «Зимней дороге»

(Проблемно-ориентирующий и эмоционально-настраивающий комментарий к этнокультурным образам текста как идейно-эмоциональному ядру стихотворения)

– Постараемся теперь рассмотреть подробнее – что же такое необыкновенное сумел увидеть вокруг себя на зимней дороге Пушкин, и какие чувства он сумел выразить в своем рассказе об этом. Вернемся к началу второй строфы и опять перечитаем ее... Почему все-таки поэт назвал ее *скучной*?

–Зима. Людей нет. Кругом пусто. Холодно...

– В самом деле: летом дорога выглядит веселей. Народ едет на ярмарку, красиво одетый, по сторонам желтеет пшеница, много ярких цветов; светит солнце, тепло, поют птицы, люди тоже затягивают песни. Совсем по-другому зимой, одиноко, не с кем поговорить, невеселые мысли приходят в голову...

1)Тройка.

– Но только ли *скучную* дорогу нарисовал нам Пушкин? Только ли пустые поля, снежные поляны? Всмотримся внимательнее в его картину, вслушаемся в его стихи... Слышите? Быстро стучат копыта по дороге. Все громче становится звон. Что это?

– «Тройка борзая бежит...»

– Пушкин так рассказал здесь зимней дороге, что читатель сразу начинает понимать это не вообще дорога, не всякая дорога это – дорога русская. Ведь только в России ездили на тройках. **Тройка** – это три лошади, запряженные в сани или в телегу (*уч ат четилген араба же чана*). И не простая тройка летит у Пушкина по дороге, а *борзая*! Так русский народ называл самую быструю, резвую, скорую тройку. Посмотрим, как выглядела тройка на картинах русских художников. Пушкин нарисовал ее словами, а художники – красками. Все они любовались тройкой, восхищались ее быстрой ездой (восхищаться – *сүүйүнүү, суктануу*).

Этот и последующий рассказ ведется на фоне иллюстрированного монтажа «Русская тройка». На большом листе – репродукции картин «Масленица» Б.М. Кустодиева (1919) и «Тройка у Старого Яра зимой» К.Ф. Юона (1909). В центре – портрет ямщика, временно закрытый надставкой из плотной бумаги. Вокруг гирляндой расположены открытки с изображениями троек, выполненные мастерами-живописцами Палеха, Мстёры и Федоскина – И.И. Голиковым, П.Н. Давыдовым, А.А. Кругловым, В.И. Лавровым, М.С. Чижовым, А.Д. Шадриним.

– Тройка давно стала яркой приметой (*белги*) русской народной жизни. Обычно это слово не переводят на другие языки. Встретив слово *тройка* в книжке на любом языке, мы сразу угадаем здесь речь идет о России. Послушайте, например, как звучит оно в переводе этой же строфы стихотворения «Зимняя дорога» на киргизский язык, выполненном Узакбаем Абдукаимовым:

Бук кылган кышкы жол тартып,
Тройка барат зыркырап.
Конгуроо чолок куу тартып,
Талыкшытат шынгырап.

2) Колокольчик.

– А теперь: посмотрим снова на нашу большую картину «Зимняя дорога»: что это подвешено у тройки под дугою?

– Колокольчик.

– Колокольчик... Какое красивое русское слово. Когда его произносишь, то кажется, будто во рту перекатываются хрустальные шарики. Каким киргизским словом лучше перевести его? Послушаем, как попробовал передать по-киргизски строки со словом *колокольчик* первый переводчик «Зимней дороги»:

Шокоттолгон жалгыз үндүү жылаажын
Туйлай-туйлай зырыктырып шынгырайт.

(Украшенный однозвучный бубенчик,
Прыгая, прыгая, утомительно гремит).

– Похоже?

– Не очень...

– Да не очень похоже. И не только потому, что в переводе много слов, которых нет у Пушкина, но и потому, что *жылаажын* – это круглый бубенчик который подвешивали к ногам ловчей птицы сокола (*шумкар*) или беркута (*бүркүт*). А вот как передал те же строки Узакбай Абдукаимов:

Конгуроо чолок куу тартып,
Талыкшытат шынгырап.

– А теперь, похоже?

– Похоже

– Но под дугой над тройкой колокольчик (*конгуроо*) подвешивали только русские люди. Зачем они это делали? Чтоб путнику не было так скучно в дороге. Что бы другие путники, могли издали услышать: кто-то едет им навстречу. А бывало и так, что колокольчик издали, предупреждал добрых людей: радуйтесь, к вам едет гость! Пушкину, когда он одиноко жил в своей деревенской глуши, в ссылке, особенно радостно было слышать звон дорожного колокольчика. Как-то к нему: в Михайловское приехал его лицейский друг Иван Иванович Пушкин. И об этой радости первым известил поэта колокольчик:

Мой первый друг, мой друг бесценный!
И я судьбу благословил,
Когда мой двор уединенный,
Печальным снегом занесенный,
Твой *колокольчик* огласил...

– А теперь хотели бы вы послушать звон колокольчиков, быстрый бег лошадей, цоканье копыт и одновременно почувствовать пушкинскую светлую грусть зимней дороги?

Включается проигрыватель, звучит пьеса «На тройке» из сюиты П.И. Чайковского «Времена года».

3) *Ямщик.*

– Кто же главный человек на тройке? Ну, конечно, тот, кто правит лошадьми. Мы в своем описании картины зимней дороги назвали было его «возчиком», «*арабакечем*». Но ведь на самом деле это русский человек, совсем не похожий на нашего киргизского *арабакеча*. Не просто возчик у Пушкина, а *ямщик*.

Снимаем надставку, открывая, в центре монтажа «Русская тройка» цветную репродукцию картины Ф.А. Малявина «Ямщик», украшающую экспозицию Музея изобразительных искусств Киргизской ССР во Фрунзе⁶⁰.

– Кто же такой ямщик? *Ямщик* во времена Пушкина – это русский крестьянин, который обязан был перевозить людей и почту на далекие расстояния. В ту пору на больших дорогах через каждые 30–40 верст стояла бревенчатая изба. Называлась она «почтовая станция» («ям»). Почта того времени перевозила не только письма, но и людей. Звенья колокольчиками, к станции подъезжали тройки. Ямщики меняли здесь усталых лошадей. Пока на станции лошадей, перепрягали, ямщик и путники успевали отогреться и наскоро поесть. Затем они мчались дальше. Пассажир – под кучей одеял и шуб, а ямщик сидит на передке саней, на «облучке». В непогоду ветер и снег хлещут ему в лицо...

Труд ямщика был тяжелый однообразный (*бир түрдүү, кебетелеш*) утомительный (*зырыктыруучу*). Как солдатскую службу в царской армии, труд этот называли «повинностью»⁶¹. Долгие месяцы были ямщики в дороге, вдали от своего дома, от родных и близких людей. Бывало, и умирали они в пути, среди чужих, – от болезней, от зимней стужи, от пули или ножа разбойника. Ямщикам как и пушкинскому путнику, в Зимней дороге», бывало грустно и одиноко в пути. Они складывали простые и заду-

шевные песни, которые народ назвал «ямщицкими». До сих пор поют русские люди эти песни, которые Пушкин назвал «долгими».

Сам Пушкин – а мы уже знаем, что ему «...много приходилось ездить по дорогам России и летом и зимой» и что «в своих произведениях он по-разному и очень поэтично рассказывает об этом...»⁶², – сам Пушкин любил слушать песни ямщиков. Много раз писал он о них; одно только слово ямщик встречается в его произведениях целых 60 раз. Вот и здесь, в «Зимней дороге», поэт вслушивается в то, что поет ямщик. Нет, не один Пушкин в пути, рядом с ним человек из народа...

«Но вот запел ямщик. Пушкин услышал в его пении что-то родное, что-то знакомое... Ах, да! Ведь это те песни, которые поет русский народ. И слышит в песнях поэт «то разгулье удалое» – веселье, радость, «то сердечную тоску» (жүрөк кайгысы) – жалобы на тяжелую и трудную жизнь»⁶³.

Попробуем и мы послушать русские песни о тройке, о ямщике – песни, в которых звучат похожие чувства.

4) «Сердечная тоска».

– Сейчас вы прослушаете задушевную песню о русских дальних дорогах, о легкой судьбе ямщика. Слова этой песни родились в пути, потому что ее автор – Иван Иванович Макаров – сам был ямщиком. Он, также как и его отец (тоже ямщик), замерз в дороге во время бурана. Не было русской семьи, где бы знали, не распевали эту грустную мечтательную песню. Ее и сейчас слушают с волнением не только в нашей стране, но и за рубежом. Музыка написал Александр Львович Гурилев, крепостной графа Орлова.

Учитель включает проигрыватель.

Однозвучно гремит колокольчик,
И дорога пылится слегка,
И уныло по ровному полю
Разливается песнь ямщика.

Столько грусти в той песне унылой,
Столько грусти в напеве родном,
Что в душе моей хладной, остылой
Разгорелось сердце огнем.

И припомнил я ночи иные
И родные поля и леса,
И на очи, давно уж сухие,
Набежала, как искра, слеза.

Однозвучно гремит колокольчик,
И дорога пылится слегка,
И замолк мой ямщик, а дорога
Предо мной далека, далека...⁶⁴

– Как вы думаете: мог петь похожую печальную песню ямщик, о котором рассказывает Пушкин в «Зимней дороге»?

– Мог!

– А какое – чувство могло послышаться путнику – поэту в такой песне?

– «Сердечная тоска».

– Так что же такое «сердечная тоска»? Попробуйте сказать своими словами

– Это когда очень плохо. Грустно. Плакать хочется. У нас говорят «Капа болуп жатат»⁶⁵.

– «Сердечную тоску» ямщика Пушкин услышал и в других песнях русского народа, и в стихах лучших русских поэтов. Потому что грустна была тогда Россия, а значит – грустным было и русское поэтическое слово. Вот как говорил он об этом:

...От ямщика до первого поэта,
Мы все поем уныло. Грустный вой
Песнь русская⁶⁶.

5) «Разгулье удалое».

– Но русский человек любил и повеселиться – попеть, поплясать да погулять. На праздник, особенно под Новый год, прокатиться на быстрых тройках. Недаром и сегодня на новогодних открытках мы часто видим разукрашенную лихую тройку. А кто здесь сидит на облучке за ямщика?

– Сам Дед Мороз.

Учащиеся вместе с учителем вспоминают и о телепередачах, посвященных празднику «Русская зима».

– И в пушкинские времена бывало так, что на праздниках звенели радостные, веселые напевы. Прослушаем еще одну песню о тройке. Слова этой песни написал друг Пушкина поэт Петр Андреевич Вяземский, а музыку – композитор Петр Петрович Булахов.

Включается запись:

Тройка мчится, тройка скачет
Вьется пыль из-под копыт
Колокольчик то заплачет
То хохочет, то звенит

Еду, еду, еду к ней
Еду к любушке своей.
Еду, еду, еду к ней,
Еду к любушке своей⁶⁶.

– Можем ли мы сказать словами Пушкина из стихотворения «Зимняя дорога», какое настроение звучит в этой песне?

– Можем!

– «Разгулье удалое».

Образное выражение можно вновь пояснить, прибегнув к мимике и жестике (улыбаюсь, Джениш и при этом широко разводит руками).

– Такое настроение «...особенно поразительно среди ночной пустыни. А ведь какова эта дорога!»⁶⁷.

– Путь тройки сквозь ночную снежную мглу продолжается. Перечитаем последнюю строку стихотворения...

6) Хата.

– Что ищет путник-поэт, вглядываясь во тьму? Он ищет «огня», хотя бы слабо освещенного окошка. Он рад был бы увидеть деревню. Но не видит даже «черной хаты». Что такое *хата*?

– Дом; по киргизски – «үй».

– Не всякий дом. Мог ли богатый человек, барин, жить в хате?

– Наверное, нет...

– Не мог. Потому что *хатой* называли бедный дом, дом крестьянина. Вот, как она выглядела.

Демонстрируется репродукция картины И.Е. Репина «Хата» (1884).

– Только здесь хата белая, светлая под, сверкающей на солнце, соломенной кровлей. Почему же Пушкин называет ее «черной»?

– Потому что ночь, темно, она и кажется черной. Нет огня, значит, не светятся окна. Очень темно, и в темноте ее можно не увидеть.

– Люди спят, потушили огонь... Но и спящей, черной хаты не попадается поэту по дороге.

7) «Версты полосаты».

– А что попадается ему: навстречу?

– «Только версты полосаты попадают одне...»

– Посмотрите на рисунок. Видите полосатый столбик? Это и есть *верстовой столб*. Такие столбы раскрашивались в черную и белую полоску. А от столба до столба – целая верста. (Это больше километра.) Потому и столбы такие Пушкин называет «версты полосаты». И сегодня еще иногда русский человек по старинке, по привычке меряет расстояние, пользуясь словом *верста*. Вспомним стихотворение Сергея Михалкова «Разговор с сыном», которое мы читали в IV классе: «На сотни верст...»

– «На сотни *верст* – леса, поля. И всё – народная земля...»

– Совсем другое настроение у Пушкина, когда он говорит о «верстах полосатых». Такой *верстовой столб* одиноко стоял тогда посреди пустынной, голой дороги. В народе говорили: «Один, как верста придорожная». Говорили так о несчастном человеке, который одинок так, как одинока верста на дороге безлюдной...

Вспоминаем с учениками и у киргизского народа много пословиц о том, что одинокому – плохо. «Одинокий конь пыли не подымает, одинокий герой славы не узнает» («*Жалгыз аттын чабы чыкпайт, жалгыз эрдин данкы чыкпайт*»); «Одинокое дело – пустыня, а народное дело – озеро» («*Жалгыздын иши -чӨл, кӨптун иши -кӨл*»). «Один камень – не гора, одна голова – не народ» (*Бир таш – тоо эмес, бир баш – эл эмес*); «Из одного зерна проса каши не сварись» («*Жалгыз тару ботко болбойт*») «Одинокий бык не станет упряжкой» («*Жалгыз Өгуз кош болбойт*»). Про человека без семьи

и друзей говорили: «Жалгыз аяк» – «Нога одинокая»⁶⁸. Одно из трогательных стихотворений Алыкула Осмонова называется «Жалгыз Өрук» – «Одинокий урюк».

– И еще Пушкин подчеркивает пустынную дорогу словом только *только!* Только версты, и ничего более. Похожие на тюремную одежду (она тоже полосатая). Они, версты, навевают тяжелые думы. Может быть, поэт вспомнил своих друзей-декабристов, которых царь, после их восстания, засадил в мрачные тюрьмы? Может быть, поэт задумался о своей судьбе и о судьбе Родины? Ведь где, как не в дороге, можно спокойно подумать под плавный бег лошадей, когда ничто и никто не мешает...

8. Итог: какие чувства выразил поэт в «Зимней дороге»?

– Прослушаем теперь все стихотворение снова.

Читают учитель и лучший чтец класса.

– Какие же свои чувства и настроения поведал нам здесь Пушкин, какие переживания вызвало это стихотворение у нас?

– Печаль, грусть, скука, «сердечная тоска»... (Читают соответствующие строфы и строки).

– Откуда они, эти чувства, у Пушкина?

Одни дети говорят о безлюдье зимней дороги: глушь, снег, темнота. Другие – о том, что стихотворение написано в 1826 году, после разгрома декабристов. Третьи – о том, что поэт тоскует о тяжелой доле народа.

– Еще, какое общее чувство в стихотворениях «Зимний вечер» и «Зимняя дорога»?

– Чувство одиночества. Друзья далеко. Поэт ищет родного человека...

– Только ли тоскует поэт? Или еще и любит что-то?

– Он любит русскую природой, красотой русской зимы.

Развивая то, что уже было сказано о «зрительных» и эмоционально-образных эпитетах Пушкина, привлекая внимание ребят к мелодичному звучанию некоторых строк стихотворения: как плавно звучит, например, первая строфа благодаря тому, что в ней много слов со звуком *л*; как ритм стихотворения помогает услышать мерный топот лошадиных копыт по зимней дороге; как повторение звуков и звукосочетаний – *о, у, и* – позволяет передать впечатление от однообразного позванивания колокольчика:

Колокольчик однозвучный

Утомительно гремит

– А к чему внимательно прислушивался Пушкин? Что его восхищало, радовало?

– Он прислушивался к русским народным песням. Его восхищало «разгулье удалое» русского народа. Он радовался тому, что тройка – быстрая, «резвая»...

– Почему в песнях ямщика ему слышится что-то *родное*?

– Поэт любит русский народ, он любит песни русские: они ему родные.

Учитель резюмирует выводы о том, какие чувства выразил поэт в «Зимней дороге»:

1) печаль, тоска, грусть; 2) одиночество, поиски друга; 3) любование красотой русской природы, русской зимы; 4) восхищение «разгульем удалым» в русских народных песнях, быстротой «тройки борзой».

– Мы прочитали «Зимнюю дорогу» А.С. Пушкина. Поэт рассказал о себе, о своих переживаниях. Но вместе с тем не только о себе, а и о том, что чувствовал каждый любивший родину и народ передовой русский человек. А сегодня то, что особенно дорого русскому народу, близко и дорого всем народам нашей страны. И когда мы читаем такие стихи как «Зимняя дорога», мы также любим русскую природу, как любил ее Пушкин.

Для нас она теперь тоже родная и песни русского народа, как и песни киргизские, нам тоже родные. Печальный лунный свет, снежные поляны, быстрая, «борзая» тройка, лихой ямщик, удалая и задумчивая русская песня. Все это, вместе взятое, рождает и в наших сердцах большое и дорогое чувство, которое зовется чувство Родины...

Далее отработывалось выразительное чтение «Зимней дороги» учащимися, закреплялись на его материале элементарные теоретико-литературные сведения по теме «эпитет», углублялось представление школьников **о национально-культурных аспектах** стихотворения.

III. Об экспериментальных уроках

Экспериментальные уроки по изложенной выше схеме проводились в киргизских классах трех школ республики – средней школы № 5 им. А.С. Пушкина г. Фрунзе, средней школы с. Чон-Арык Аламединского района и средней школы с. Таш-Мойнок того же района. Обстоятельный анализ материалов эксперимента предполагается выполнить в отдельной публикации. В настоящей же статье отметим лишь то основное, что характеризует результаты апробирования предложенных разработок.

По единодушному заключению, зафиксированному в протоколах предметных комиссий учителей-русистов названных школ, эти занятия прошли в атмосфере всеобщей искренней увлеченности. Ученики не только с захватывающим вниманием слушали рассказ учителя, чтение пушкинских стихов и сопутствующие музыкально-вокальные произведения, но и с живым интересом участвовали в творческой работе по составлению рассказа «Зимняя дорога» на основе предложенной им картины в сопоставлении его со стихами Пушкина; наперебой отвечали на вопросы; охотно выполняли необычные задания. Если учащиеся Т.Н. Кожевниковой и А.В. Трускавец в свое время с большой готовностью вызывались выучить «Зимнюю дорогу» дома, то на наших экспериментальных занятиях текст четырех пушкинских строф пятиклассники запомнили и читали наизусть уже в конце сдвоенного урока. Примеры, которые приводили в ходе итоговой беседы свидетельствовали об осмыслении и об эмоциональном восприятии ими этого текста. Его национально-культурные аспекты явно заинтересовали их.

В какой мере освоены учащимися национально-культурные аспекты стихотворения, о которых шла речь на уроках по «Зимней дороге», мы решили путем постановки несколько необычного педагогического опыта.

Через месяц после проведения описанных уроков ученикам экспериментальных классов было предъявлено стихотворение А.С. Пушкина «В поле чистом серебрится...» (1833), близкое «Зимней дороге» по теме, языку и образной системе. Учащимся не было сообщено имя автора экспериментатор пояснил только значения нескольких новых для учащихся слов: *серебрится, рябой, месяц* (в смысле «луна»), *хладно, лучинушка, лучина*.

Сначала стихотворение было прочитано учителем, а затем ученики прочли его про себя – по розданным им листкам с текстом и минимальным параллельным словарем, в который были включены названные выше слова. Затем дети – ответили на ряд вопросов и выполнили несколько, заданий по этому тексту.

На вопрос «Как вы думаете – кто написал это стихотворение?» – все, без исключения, 75 опрошенных учащихся ответили: «Пушкин!»

Столь же единогласным был ответ и на другой вопрос: «На какое из стихотворений, которые вы учили наизусть, оно похоже?» Все ученики назвали «Зимнюю дорогу».

О том, что новое для пятиклассников-киргизов стихотворение Пушкина в основном понято или верно и очень понравилось ученикам, свидетельствовали не только 94% положительных ответов на прямые вопросы об этом, но и выполнение других заданий «Что общего в описаниях этих двух стихотворений?»

– Выпишите из обоих стихотворений строчки, выражающие отношение поэта к русской песне и подчеркните общие слова»; «Перечитайте вторую строфу. Кто и кого просит здесь «Пой!»?» и др.

Особенно показательным было следующее задание «Найдите такие слова в стихотворениях «Зимняя дорога» и «В поле чистом серебрится...», которые показывают, что в этих стихах говорится о русской природе, о русском человеке о русской жизни». Слова *месяц, тройка, дорога столбовая, ямщик, лучинушка-лучина* в новом для учеников, впервые услышанном и прочитанном ими стихотворении выделили при этом от 96% до 100% испытуемых. Почти все участники эксперимента объяснили также, почему дорога, по которой ехала тройка, названа во втором стихотворении *столбовой*, вспомнив о верстах полосатых, фигурировавших в первом стихотворении и на сопровождавших его чтение иллюстрациях; напомним, что выражение *дорога столбовая* экспериментатор не пояснял ученикам, и оно не было введено в параллельный словарь к тексту.

Весьма любопытны также иллюстрации учеников, выполненные в соответствии с заданием «Нарисуйте, как выглядит *ямщик*, а как *арабакеч*? Подпишите под первым рисунком – *Ямщик*, а под вторым – *Арабакеч*». На всех полученных нами рисунках лица, о которых идет речь, чётко различаются исполнителями. Своеобразен уже внешний облик каждого из них: ямщик – бородатый, в зимней, меховой шапке, в длинном тулупе, подпоясанном кушаком, в валенках, – похожий на Деда Мороза; *арабакеч* – с бритым лицом черноволосый, в «*ак-калтаке*», в куртке или безрукавке с опушкой (иногда, как, например, на рисунке ученицы Ахматовой из Чон-Арыка, в роли *арабакеча* выступает и женщина). Различны их экипажи: ямщик сидит на облучке резных или разукрашенных саней с поднятым верхом, порою перед богатой каретой с занавешенным окошком; *арабакеч* – на двуколке или на бричке, нагруженной мешками; ямщик чаще всего правит тройкой, под дугой у которой «заливается» звуками-лучами колокольчик; у *арабакеча* – одна лошадка. Если нарисован фон, то для ямщика – это снежная равнина,

месяц, волнистые тучи и обязательно – полосатый верстой столб. Фон *арабакеча* – горы, тополя, юрты или аил вдалеке.

Некоторые ученики выполнили оба рисунка на одном листе один под другим. И в одном ракурсе. Этнокультурные аксессуары благодаря этому выступают особенно наглядно.

Характерно также традиционное пристрастие детей-киргизов с исключительным вниманием, с любовной тщательностью рисуют они лошадей. Порою – даже с большим интересом, чем людей. На одном из рисунков, где великолепно изображены кони, ящик вообще не поместился; видны только большие рукавицы, сжимающие вожжи.

Не все в экспериментальных уроках и в работах учащихся удовлетворило нас. Речевой подготовки учеников доставало лишь на то, чтобы понимать текст и комментариев учителя, а также для активного; но далекого от грамматической правильности участия в творческой работе. Дети не владели отработанным минимумом конструкций, необходимых для построения безошибочного (по форме) элементарного высказывания о прочитанном на русском языке, для должного оформления письменных заданий. Нечетко, хотя, в общем, и неплохо по содержанию выполнено было, например, задание: «Назовите общие картины в этих двух стихотворениях. Назовите каждую картину одним-двумя словами». Можно также полагать, что описанные уроки труднее было бы проводить в сельских школах отдаленных районов; школьники наших сельских экспериментальных классов, как оказалось, довольно часто бывали в столице республики. Отвечая, скажем, на вопрос: «Вспомните, где вы видели, тройку?» – они порою ссылались на впечатления от праздника «Русская зима» на фрунзенском ипподроме. И все в целом результаты проведенных уроков представляются весьма обнадеживающими. В тех же школах, где до экспериментальных уроков учащиеся имели смутные, «неверные или «нулевые» представления о характерных реалиях соответственно, о некоторых стержневых словообразах русской национальной культуры (например, *о ямщике*), поле наших уроков, дети не только успешно усвоили верные сведения об этих реалиях, но и приобщились к их эмоционально-образному ореолу. Совершился знаменательный психологический перенос: одно стихотворение Пушкина «Зимняя дорога», изученное в соответствии с описанной методикой **синтетического («многоканального») этнокультуроведческого комментария**, подготовило учеников-киргизов к самостоятельному восприятию национально-культурных аспектов другого стихотворения Пушкина – «В поле чистом серебрится...». Работа такого рода, несомненно, вносит свой вклад в эстетическое и интернационально-патриотическое воспитание учащихся-киргизов и в формирование их культурно-художественного двуязычия.

Примечания

1. Белов А.И. Культурологические гипотезы: сопоставление некоторых точек зрения. В кн. Этнопсихоллингвистические проблемы семантики. М., 1978, с. 52. (Ин-т языкознания АН СССР).

2. Белинский В.Г. Полн. собр. соч. т. I. М., Изд-во АН СССР, 1953, с. 385. «Литературные мечтания» (1834).

3. Понятие «культурного шока» выдвинуто и определено Калерво Обергом в 1955 г. См.: Е.А. Аршавская. Вопросы национальной специфики адаптации к иноязычной культуре в работах американских студентов. В кн.: Этнопсихоллингвистические проблемы семантики. М., 1978, с. 62, 69. Ср.: Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. Изд. 2-е, испр. доп. М.: Русский язык, 1976, с. 28. В случаях, которые имеются в виду в тексте нашей статьи, «шок» постигает не индивида, а достаточно большую группу, сталкивающуюся с новой культурно-художественной системой, резко нарушающей сложившиеся, общепринятые, привычные для данной «семиотической группы» (Т.М. Дридзе) нормы.
4. «Вестник Европы», 1820, № 11, с. 219. Автором рецензии был один из учеников М.Т. Каченовского, издателя этого журнала, А.Г. Глаголев. См.: Д.Д. Благой Творческий путь Пушкина (1813–1826). М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1950, с. 558.
5. Гоголь Н.В. О литературе. М.: Гослитиздат, 1952; с. 40. «Несколько слов о Пушкине» (1834).
6. Анненский Иннокентий. Книги отражений. М.: Наука, 1979, с. 305. «Пушкин и Царское село» (1899).
7. Белинский В.Г. Полн. собр. соч., т. V. М.: Изд-во АН СССР, 1959, с. 557–558. «Русская литература в 1841 году» (1842).
8. Там же, с. 558.
9. Гуковский Г.А. Пушкин и проблемы реалистического стиля. М.: Гослитиздат, 1957, с. 161.
10. Благой Д.Д. Творческий путь Пушкина. (1826–1830) . М.: Сов. писатель, 1967, с. 113.
11. Городецкий Б.П. Лирика Пушкина. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1962, с. 432–33.
12. Кожевникова Т.Н. Как мы читали русские стихи // РЯКШ, 1963, № 2, с. 11–21.
13. Шейман Л., Курмаева Э., Голдовская Л. Об учебниках по литературному чтению на русском языке для V и VII классов киргизской школы // Мугалимдерге жардам, 1956, № 2, с. 55–57.
14. Лопухин М.Е. Книга для чтения по русскому языку в киргизской школе. 5-й класс. Изд. 8-е. Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1955, с. 15–16 (и последующие изд.).
15. Давис И. Родной мир. Книга для чтения по русскому языку в инородческих училищах. Ч. II. Вторая после азбуки книга для чтения. 12-е изд. Рига: К.Г. Зихман, 1914, с. 70.
16. Анисимов В.М. Слово о словарной работе // Мугалимдер газетасы, 1961, 24 октября, № 85, с. 3 (там же – заметка «От редакции», отражавшая и точку зрения методистов сектора русского языка Киргиз-НИИП). Впоследствии В.М. Анисимов – ныне кандидат педагогических наук, заведующий Якутским филиалом ИНШ МП РСФСР – много сделал для упорядочения словарного минимума и для анализа лексического состава учебников по русскому языку для киргизской школы.
17. Типовая программа по, русской литературе для национальных школ союзных республик. М., 1978. (НИИ ПРЯНШ АПН СССР).
18. Копшицер М. Валентин Серов. М.: Искусство, 1972, с. 128. Серия «Жизнь в искусстве».

19. Сквозников В.Д. Реализм лирической поэзии. М.: Наука, 1975, с. 112. Автор имеет в виду строфу о зиме из «Евгения Онегина», но выражает очень рельефно – хотя и для специальных целей своего анализа – типовое отношение русского читателя ко всем пушкинским стихотворениям «зимнего» цикла.

20. Белинский В.Г. Полн. собр. соч., т. V. М.: Изд-во АН СССР, 1959, с. 49. «Разделение поэзии на роды и виды» (1841).

21. Там же, т. VII. с. 342.

22. Лопухин М.Е., Симонова О.Г., Исагулов К.Т. Книга для чтения на русском языке в киргизской школе. 5 класс. Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1962, с. 70–72. С 1968. г. издания: книги в усовершенствованном варианте подготовлены О.Г. Симоновой без соавторов.

23. Копшицер М. Назв. соч. с. 128. К сожалению, качество перерисовки оставляет желать лучшего: исчез лунный серп, почти неразличим верстовой столб, неудачно очерчены человеческие фигуры; при переизданиях книги репродукцию желательно улучшить.

24. Методика объяснительного и литературного чтения в национальной школе / Под ред. К.В. Мальцевой и З.С. Смелковой. Л.: Просвещение, 1978, с. 49–50.

25. Селиверстова А.П. 1) Использование специфических форм наглядности в процессе комментированного чтения на русском-языке в V классе киргизской школы. В кн.: Вопросы преподавания русского языка и литературы в киргизской школе. Вып. 3. Фрунзе: Мектеп, 1970, с. 139–145; 2) Специфика изучения произведений лирического жанра на уроках чтения в V классе киргизской школы. Там же. Вып. 6 Фрунзе: Мектеп, 1976, с. 51–57.

26. Чумаков Ю.Н. Русская поэзия в киргизских классах // РЯКШ, 1969, № 3–5, с. 47–50.

27. Трускавец А.В. Пятиклассники читают Пушкина // РЯКШ, 1962, № 1, с. 9.

28. Кожевникова Т.Н. Цит. соч., с. 12.

29. Мамытбеков З. Любовь народа // Сов. Киргизия, 1962, 6 февраля, № 35, с. 3.

30. Джидеева Клара. Лирика А.С. Пушкина в киргизских переводах. Фрунзе: Мектеп, 1967, с. 36–37, 62–64.

31. Ваншенкин Константин. Зимняя дорога // Лит. учеба, 1978, № 5, с. 206.

32. Романевич Т.В. О восприятии русской художественной литературы школьниками-киргизами // РЯКШ, 1979, № 1, с. 27. Смещения в восприятии подобных слов-реалий учащимися национальных школ отмечены и методистами других республик. В значительной мере повинны в подобных отклонениях, как отмечала М.Н. Беглиева (г. Ашхабад) на I Всесоюзной конференции педагогов-русистов в г. Ташкенте (1975 г.) учебники-хрестоматии по русской литературе, предлагающие; ученикам приблизительные однословные лексикографические уравнения типа *телега – араба*, хотя родное слово в этих парах связано у учащихся с совсем иными представлениями и эмоциями, чем те, на которые рассчитано слово русское. См. РЯКШ, 1976, № 1, с. 64.

33. См.: Словарь языка Пушкина, т. IV. М.: ГИС, 1961, с. 1038: Материалы к частотному словарю языка Пушкина. (Проспект). М., 1963, с. 21. Особая весомость слова *ямщик* в пушкинских и, по-видимому, вообще в поэтических – текстах оттеняется дан-

ными «Частотного словаря русского языка» под ред. Л.Н. Засориной (М.: Русский язык, 1977, с. 803), в базисные материалы которого не были включены стихотворные тексты и где интересующее нас слово встречается только 28 раз в одном единственном тексте. Сравните: 60 раз в произведениях Пушкина, и не менее 30 раз в 7 текстах курса русской литературы в киргизской школе.

34. Новикова А.М Русские народные песни. Вст. ст. в кн.: Русские народные песни. М.: Гослитиздат, 1957, с. 13, Ср. шутливую и одновременно лирическую интерпретацию «ямщицкой» поэтической темы в соотнесении с ее современным аналогом-темой шоферской – в стихотворении М.А. Светлова «Ямщик» (1959). Михаил Светлов. Собр. соч. в трех томах, т. 1. М.: Худож. лит., 1974, с. 569–570, с. 91–93, 106–107.

35. Белинский В.Г. Полн. собр. соч., V. М.: Изд-во АН СССР; 1954, с. 399. «Древние российские стихотворения» (1841).

36. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Русский язык, 1976, с. 91–93, 106–107.

37. Марков М. Оглянись в любви своей // Лит. обозрение, 1979, № 3, с. 50.

38. Галкин Ю. Алиса в стране чудес // Юность, 1979, № 6, с. 77.

39. Кон И.С Психология юношеского возраста. М.: Просвещение, 1979, с. 162.

40. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. (Психолингвистические очерки). М.: Изд-во МГУ, 1970, с. 36.

41. Сильман Тамара Заметки о лирике // Сов. писатель, 1977, с. 5–6.

42. Письмо А.И. Тургенева к А.Я. Булгакову. 9 января 1837. г. Санкт-Петербург. В кн.: Московский пушкинист. Вып. I. М., 1927, с. 34–51.

43. Гинзбург Лидия. О лирике. Изд. 2-е, доп. Л.: Сов. писатель, 1974, с. 206.

44. Имеются в виду вспомогательные и адекватные «межвидовые» перекодировки в пределах общего культурно-стилевого кода, а не случай, когда воспринимающий «...навязывает тексту свой художественный язык» (Ю.М. Лотман. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970, с. 35).

45. О педагогическом значении ролевой игры см.: Эльконин Д.Б. Игра // Пед. энциклопедия, т. 2. М.: Сов. энциклопедия, 1965, с. 137–143.

46. Перов И.С. Книжка для чтения в начальных народных школах. (С рис. И.Н. Угрюмова)/ Сост. А. Сердобольский. Изд. 4-е, испр. и доп. Казань, 1885, прилож., с. 16–20.

47. Создавать у нерусских школьников представление о жанре лирического стихотворения, опираясь на их знания о фольклорных песнях на родном языке, предложил еще опытный методист предреволюционных и первых послеоктябрьских лет И.С. Михеев, чьи книги для чтения пользовались популярностью в русско-туземных школах Киргизии. См. Михеев И.С. Руководство ко второй книге для чтения. Казань: Центр, типогр., 1911, с. 31.

48. Канонькин Н.П. и Щербакова Н.А. Методика русского языка в начальной школе. Изд. 4-е. Л.–М.: Учпедгиз, 1950, с. 224–225.

49. Щепетова Н.Н. Методика чтения в начальной школе, с. 36–137.

50. Кожевникова Т.Н., цит. соч., с. 12.

51. Чумаков Ю.Н., цит. соч., с. 50.

52. Белинский. В.Г. Полн; собр. соч., т. V. М.: Изд-во АН СССР, 1959, с. 558. «Русская литература в 1841 году» (1842).
53. Цявловская Т.Т. Поэзия Пушкина в романсах и песнях его современников. В кн.: Музыкальное путешествие / Сост. Е.Л. Даттель. М.: Просвещение, 1970, с. 63–64.
54. См. в кн.: Вс. Рождественский. Читая Пушкина. Л.: Детгиз, 1962, с. 159.
55. См. Симонова О.Г. Книга для чтения на русском языке в киргизской школе. Изд. 8-е. Фрунзе: Мектеп, 1975, с. 6, 16–17, 70. См. также с. 174, 184.
56. Там же, с. 35, 37, 40, 42.
57. Джидеева К., цит. соч. с. 63. Цитаты из переводов «Зимней дороги» даются далее по тому же источнику.
58. Ваншенкин К., цит. соч., с. 206.
59. Джидеева К., цит. соч., с. 37.
60. См. подборку: Русская живопись. Музей изобразительных искусств Киргизской ССР / Сост. Д.М. Орешкин. Л.: Аврора, 1975 (открытки двойного формата).
61. Даль Владимир. Толковый словарь. т. IV. М.: ГИС, 1955, с. 677–678.
62. Бонди С.М. Вст. заметка к стих. «Дорожные жалобы». В кн.: Стихотворения Александра Пушкина. М.: Дет. лит. 1965, с. 162.
63. Селиверстова А.П. Специфика изучения произведений лирического жанра..., с. 55.
64. Песни и романсы русских поэтов. Вст. ст., подг. текста и прим. В.Е. Гусева. М.–Л.: Сов. писатель, 1963, с. 494. («Б-ка поэта», большая серия). Текст романса приводим для учителя. Разумеется, работу над толкованием текста романсов проводить не следует: их привлечение призвано только помочь созданию общей эмоциональной атмосферы, отвечающей пушкинскому образу «сердечной тоски». Мы отдавали предпочтение грампластинкам, запечатлевшим исполнение этих романсов такими мастерами, как И.С. Козловский и С.Я. Лемешев. Оговоримся: педагогу следует помнить об условности рекомендуемого методического приема. Мы обращаемся не к старинным фольклорным ямщицким песням, которые мог слышать Пушкин, а произведениям профессионального искусства, созданным как по их мотивам, так и под прямым воздействием пушкинской «Зимней дороги». Но вскоре после своего создания многие из этих произведений также были усвоены фольклором, стали народными песнями.
65. Пушкин А.С. Полн. собр. соч., в 46 томах. Т. 5. Л.: Изд-во АН СССР, 1948, с. 87. «Домик в Коломне» (1830).
66. Песни и романсы русских поэтов, с. 932.
67. Из упомянутого опыта Т.Н. Кожевниковой (цит. соч., с. 12).
68. Пословицы и поговорки народов Востока. М.: ИВЛ, 1961, с. 271–272; Кыргыз элинин макал жана лакаптары. Тузген: Бубуй Керимжанова. Фрунзе: Кыргызмамбас, 1955, с. 31; Орус элинин макал, лакаптары. Тузуп жана которгондор: Шамбаев Сыргабек, Закиров Сапарбек. Фрунзе: Мектеп, 1976, с. 87, 126, 146, 147; Киргизско-русский словарь / Сост. проф. К.К. Юдахин. М.: Советская энциклопедия, 1965, с. 71, 86, 426.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СИМВОЛЫ ЛЕГЕНДЫ О ПТИЦЕ ДОНЕНБАЙ

О методическом замысле уроков

Материалы к сдвоенному уроку по легенде о птице Доненбай

Тема урока. Комментированное чтение легенды (заключительной ее части) и анализ идейного содержания.

Цели урока.

1. Образовательные: раскрыть идейно-художественное содержание *образов-символов* легенды; углубить сведения учащихся о теоретико-литературных понятиях «легенда», «миф», «символ»; продолжить на конкретных примерах мысль о созвучности ряда идей и образов русской и киргизской литератур.

2. Воспитательные: сформировать у учащихся сознание необходимости глубоко уважительного, бережного отношения к прогрессивному историческому опыту своего народа и других народов, а также чувство негодования против покушений на историческую память человека и нации.

3. Речевые: освоить опорный словарь текста; расширить и углубить понимание учащимися семантики слова *память* и связанных с ней пословиц и поговорок русского народа; отработать речевой образец – Жуаньжуаны (враги, захватчики) убивали (уничтожали, отнимали, сокрушали, вытравливали, изувечивали...) память (сознание, разум, ум); человека.

Оборудование. 1. Отдельные издания романа Айтматова у каждого ученика.

2. Словарные плакаты-таблицы.

3. Таблицы по теории литературы.

Примерный ход урока

I. Постановка задач урока и углубленное (проблемное) повторение опорных моментов прочитанного в свете этих задач

1. Вводное слово: что сделано и что предстоит сделать

– Мы с вами читаем страницы из романа Чингиза Айтматова «Буранный полустанок» (известного и под другим названием – «И дольше века длится день») – страницы, на которых рассказывается легенда о птице Доненбай. На прошлом уроке мы узнали, что вся эта легенда осталась в памяти народа как история кладбища Ана-Бейит, «Материнский упокой», на котором хоронили самых уважаемых людей сарозекских степей Казахстана. Прочитали мы и о том, кто такие были *жуаньжуаны*; как они превращали

пленников в манкуртов-рабов с уничтоженной памятью; о том, как во время затишья между боями заезжие купцы рассказали про свою встречу с одним из манкуртов; слушавшая этот рассказ женщина из племени найманов, по имени Найман-Ана, подумала, что этот манкурт, наверное, ее пропавший без вести сын, и решила найти его. Мы знаем уже, что она нашла своего Жоламана; прочитали о двух встречах матери с сыном-манкуртом...

Сегодня мы прочитаем об их последней, третьей встрече. Конечно, многие из вас уже сами прочли о ней. Чем кончаются события в этой легенде, вы уже, в общем, знаете. Поэтому главное для нас – внимательнее вчитываться в заключительные страницы легенды, чтобы лучше разобраться в том, какие же интересные и значительные мысли, какие идеи вложил в нее автор. А для этого, прежде чем читать, давайте сначала сделаем небольшую остановку и как будто оглянемся назад – подумаем, почему Айтматов изложил свой рассказ в форме легенды, и вспомним некоторые подробности прочитанного нами, которые помогут ответить на этот вопрос, а потом – и лучше понять смысл, идейное содержание рассказа о птице Доненбай.

2. О жанре легенды: повторение и развитие понятия

– Итак, что такое *легенда*? Мы уже говорили об этом в начале учебного года. Всем было предложено повторить сведения о жанре легенды к сегодняшнему уроку. Кто ответит?

– Легенда – это поэтический рассказ (обычно – героический по своему содержанию), в котором важную роль играет фантастика.

– Знаете ли вы какие-нибудь народные, фольклорные легенды? Рассказывать не надо, только приведите названия.

(Ученики отвечают.)

– А знакомы ли вы с легендами в советской литературе? Какие это легенды?

– Легенда о горящем сердце Данко – из рассказа А.М. Горького...

– Легенда о материнском сердце – стихотворение Дмитрия Кедрина «Сердце».

– В нашем учебнике уже говорилось об одной особенности легенды – о том, что в ней важную роль играет *фантастика*. Что это такое?

– Фантастика – это вымысел (укмуш), рассказ о необыкновенном, о том, чего не бывает в жизни.

– Зачем же нужен такой вымысел самым правдивым писателям? Чем он им помогает?

– Он помогает особенно ярко выразить важные мысли о жизни, о ее правде.

– Например – в «Легенде о Данко»?

– Здесь герой разорвал себе руками грудь, вырвал из нее свое горящее сердце, поднял его высоко над головой как факел и вывел свой народ из темного леса на свободу. Это – вымысел. Но он помогает ярко выразить мысль о том, что настоящий герой должен быть готов пожертвовать собой в борьбе за свободу народа.

Подумаем теперь, есть ли фантастика в прочитанной нами части легенды Айтматова. Например, слышали ли вы про такой народ – «жуаньжуаны»? Известен ли он вам из учебников истории?

– Нет, такого народа мы не знаем. В учебниках истории он не упоминается.
– Но были ли у казахского и киргизского народов жестокие враги-захватчики?:
– Были. Они разоряли айлы, убивали людей, заставляли платить дань...
– Ну, а *манкурты*? Они в самом деле существовали или это – художественный, вымышленный образ, созданный Айтматовым?

– Это художественный образ, созданный Айтматовым.
– Но мы хорошо знаем, что захватчики уводили людей в плен. Делали их рабами. Мучили страшными пытками. Требовали, чтобы они забыли свою родную землю и родной народ. Чтобы покорно служили своим хозяевам... Мы еще вернемся потом к образу манкурта и попробуем разобраться в его значении. В этом нам поможет еще один фантастический образ, который появится в самом конце рассказа-легенды Айтматова...

А пока обратим внимание на другую особенность жанра легенды (учитель подчеркивает указкой часть определения на плакате): это – рассказ, «обычно героический по содержанию». Что это значит? Что главные действующие лица легенды – настоящие герои. Они совершают необычные поступки – такие, какие многие другие люди совершить не могут или не решаются совершить. Такие поступки *называют подвигами*.

3. Героиня, совершавшая подвиг, – Найман-Ана

(Почему ее замысел и ее поступок можно назвать героическими?)

– Подумаем, есть ли в той части рассказа, что мы прочитали, действующее лицо, которое совершает героический поступок?

– Есть. Это Найман-Ана.

– На какой же необычный поступок она решилась? Куда и для чего отправиться?

– Она решила отправиться в сарозекские степи. Для того, чтобы найти там своего сына Жоламана, пропавшего без вести.

А другие люди из ее племени, из рода найманов. Почему она даже самым близким не рассказала о своем намерении (решении, замысле)?

Ученики читают:

– «Мать знала, как опасно и рискованно отправляться в сарозеки в одиночку, но не желала посвящать кого бы то ни было в задуманное дело. Никто бы этого не понял. Даже самые близкие не одобрили бы ее намерений. Как можно пуститься на поиски давно убитого сына?»

Под руководством учителя делается примерно такой вывод:

– Найманы не одобрили бы замысел Найман-Аны по таким причинам: во-первых, они считали, что Жоламан убит, и стали забывать о нем. Во-вторых, они думали, что если даже он жив, то стал *манкуртом*, а значит, бессмысленно искать его, потому что он стал как «бессловесная тварь» (тилсиз айбан), «чучело прежнего человека» (мурдагы адамдын чучелосу) и пробудить его память невозможно в-третьих, они знали, что жуаньжуаны – злые, жестокие, дикие враги, они стерегут манкуртов, а значит, могут убить или замучить каждого, кто попытается освободить раба.

– Почему же Найман-Ана все-таки решилась на это «опасное и рискованное дело»? Сила какого чувства толкала ее на этот поступок?

– Сила материнской любви.

– Верно. Но еще – и надежда на то, что сын жив. И отчаянная боль за то, что у него могли отнять память, разум, его «корни». (Она понимала: это – самое ужасное, что можно сделать с человеком!) И вера в то, что, может быть, удастся пробудить убитую память в сыне, если он жив... Какую цель поставила перед собою Найман-Ана? Сначала: только найти сына, убедиться – жив он или умер. А потом эта цель уточнялась и углублялась. Кое-что мы об этом уже узнали, читая о первой и о второй встрече матери с сыном...

Вот теперь мы можем поставить главный для сегодняшнего урока вопрос, который должен помочь нам лучше понять и то, что уже прочитано, и то, что предстоит прочитать, и смысл всей легенды: Чего же в конце концов захотела добиться Найман-Ана и удалось ли ей это – победила она или нет?

4. Некоторые черты Найман-Ана как легендарной героини

– Поразмыслим теперь вот о чем: показал ли на первых страницах своего рассказа Чингиз Айтматов такие черты героини, которые позволяют нам, читателям, надеяться, что она добьется своего?

– Показал.

– Ну, о некоторых чертах мы уже говорили. Огромная сила материнской любви, смелость и решительность: она готова в одиночку пуститься в опасный и рискованный путь.

(По ходу беседы определения, набранные в тексте статьи курсивом, появлялись в кармашках наборного полотна, озаглавленного: «Основные черты Найман-Аны как легендарной героини».)

– Ясное понимание того, что самое страшное для человека – это когда у него убивают память, его сознание, его «корни». А еще какие черты позволяют нам поверить в то, что именно она способна совершить подвиг? Например, есть ли у нее самообладание, т.е. умение владеть собой, не выдать себя, выдержка?

– Есть. Она никому не сказала о своем замысле, даже близким людям. И она сумела промолчать, не выдать себя, когда заезжие люди рассказали о своей встрече с манкуртом, а она подумала, что это, может быть, ее сын...

– Заметим, что и рассказ самого автора ведется тоже не совсем обычным, а приподнятым языком, напоминающим порою народный сказ или народную песню... Итак, Найман-Ана – женщина с поэтической душой. Это побуждает нас еще больше полюбить ее и поверить ей. Но это и человек с большим житейским опытом, с большой житейской мудростью. Вспомним, например, как она готовилась в дорогу.

– Запаслась едой и водой. Воды взяла побольше, в двух бурдюках, на случай, если не сразу удастся отыскать колодцы в сарозекских степях. Оседлала белую верблюдицу-скороходку Акмаю. Надела сапоги, камзол поверх платья, плащ. Подпоясалась, как полагалось в дальнюю дорогу...

– Да, мы видим, что Найман-Ана – опытный человек, хорошо знающий жизнь, предусмотрительный, надежный. На нее, видно, можно положиться. Но можно ли считать, будто она полностью уверена в том, что приняла правильное решение? Что она не знает сомнений? (Сомнение – *шек*. Слово, знакомое нам из тургеневского стихотворения в прозе «Русский язык»: «Во дни *сомнений*, во дни тягостных раздумий...»).

– Айтматов пишет: «Конца не было ее сомнениям». То она думала: «Только бы увидеть в живых сына...» То она «боялась увидеть в сыне умственно изувеченное существо, – и тогда молила бога, чтобы манкурт был не ее сын, а другой несчастный». Но потом снова желала отыскать в сарозеках не кого-нибудь, а именно своего сына...

– Значит, Найман-Ана – живой человек; она мучается, сомневается, терзает себя. И она еще не очень ясно представляет себе, что будет делать, когда найдет сына. Но в одном мы уверены: назад она не пойдет, пока не добьется своего! Ей не легко. Но чем труднее совершить поступок, тем скорее его можно назвать подвигом. Даже из той части, которую мы прочитали, нам уже ясно: форма легенды позволила Айтматову создать особенно яркий и величавый образ настоящей героини, похожий на героические образы народного творчества. Такие, как Каныкей или Джаныл-Мырза.

5. Что делала мать, чтобы пробудить память своего сына?

– Закончим наш краткий обзор прочитанной части легенды – вспомним то главное, что делала Найман-Ана во время первых двух встреч с ее сыном Жоламаном, которого жуаньжуаны сделали манкуртом. Как пыталась она в самом начале пробудить его память?

– Сначала Найман-Ана пыталась пробудить память сына расспросами. Она спрашивала: «Ты узнаёшь меня? А как тебя звать? Вспомни свое настоящее имя. А как звали твоего отца? А сам ты кто? Откуда родом? Где ты родился?» Но он ничего не помнил и ничего не знал. – Да, не помогли расспросы. Он, правда, пытался вспомнить. «Но перед ним возникла глухая непроницаемая стена, и он не мог ее преодолеть». (Запомним этот образ: «глухая непроницаемая стена»!) Что попыталась тогда сделать Найман-Ана? В ответе используйте слово *внушение* или *внушать*. *Внушать* (акыл үйрөтүү) – здесь значит «объяснять».

– Тогда Найман-Ана попыталась внушить сыну, кто же он такой. Она стала повторять: твое имя Жоламан; твоего отца звали Доненбай, он тебя с детства учил стрелять из лука, ты мой сын; ты из племени найманов... Жоламан слушал ее «с полным отсутствием интереса». – Значит, объяснить сыну, кто он такой, тоже не удалось. Как говорит об этом автор, «...она билась в наглухо закрытую *дверь*». (Запомним и этот образ: «наглухо закрытая *дверь*», – Айтматов повторяет эти слова.). И все-таки Найман-Ана нашла средство, которое как-то расшевелило сына. Это произошло во время второй встречи, после того как она накормила и напоила Жоламана из своих припасов. Вспомните, что она делала...

– Она стала напевать ему колыбельные песни. Они ему очень понравились. «Ему приятно было слушать их, и нечто живое, какое-то потепление появилось на его задубелом до черноты (каraryп туурулган) лице». Но все-таки и теперь пробудить па-

мать сына не удалось. Страх перед хозяином и послушание ему оказались сильнее песен родины и уговоров матери. А почему Найман-Ана после первой встречи решила уговорить сына бежать с ней из плена, вернуться домой? Почему она не могла оставить его здесь? И на что она надеялась? – Она не могла оставить сына в рабстве. Не хотела, чтобы он служил врагам и жил в пустынных сарозеках. И надеялась она на то, что среди своих ему будет лучше. И еще: «А вдруг в родных местах вернется к нему рассудок, вспомнит вдруг детство»...

– Нам остается прочесть последние страницы легенды. Будем при чтении по-прежнему держать в уме свой главный вопрос: **Чего же в конце концов захотела добиться Найман-Ана и удалось ли ей это – победила она или нет?**

II. Поисковое комментированное чтение заключительной части легенды

– Остановились мы, читая легенду на прошлом уроке, на том месте, когда жуаньжуаны, заметив Найман-Ану во время второй встречи ее с сыном, кинулись за ней впогоню. Но белая верблюдица Акмая бежала быстро. Она унесла Найман-Ану от преследователей и как будто спасла от смертельной опасности. Однако были ли главной смертельной ее опасностью стрелы врагов, стрелы жуаньжуанов? Это мы сейчас узнаем из той сцены, которая произошла между врагами и ее сыном, когда мать ускакала...

Учитель четко и выразительно читает сцену (1-й эпизод) – со слов «Не знала она, однако...» до слов «В руке память осталась!» (Новые для учащихся слова учитель поясняет по ходу чтения, как бы в скобках.)

Затем кратко комментирует прочитанное:

– Итак, мы видели, что матери долгими расспросами, объяснениями и даже песнями убедить сына не удалось. А враги смогли убедить его несколькими словами. Почему? Потому, что самым сильным чувством манкурта стал страх. Страх перед пыткой (женщина будто бы хочет «отпарить ему голову!»). Страх перед хозяином («Хозяин велел все время быть при стаде. Так велел хозяин»). Страх превратил несчастного джигита (автор здесь пожалел манкурта, называет его «несчастливым») в «тварь бессловесную», в затравленного зверя... А что значат слова жуаньжуана: «В руке память осталась!»? Это значит, что Жоламан не научился стрелять. Ведь отец научил его стрелять из лука. Но с тех пор как он попал в плен, он не стрелял. Потому что он стал пастухом-манкуртом. И все-таки оказалось, что «в руке память осталась», стреляет он по-прежнему метко, попал в шапку на лету. Эх, если бы он мог выстрелить в своих врагов... Но нам уже ясно, что целиться он собирался не в них. Какие самые страшные слова сказали ему жуаньжуаны?

– «Никакая она тебе не мать. У тебя нет матери!»

– Посмотрим теперь: что делает мать? И не изменились ли ее планы? Теперь она, кажется, уже убедилась, что пробудить память сына не удастся. Так захочет ли она все-таки увезти его домой? И если захочет, то зачем?

Учитель читает 2-й фрагмент заключительной части – от слов «Как птица, вспугнутая с гнезда...» до слов «бежать этой же ночью». После чтения следует комментарий: – Мы теперь узнали, чего захотела в конце концов добиться Найман-Ана. Она

по-прежнему желает увезти сына с собой. Но не только для того, чтобы не оставить его в рабстве, в чужой земле, среди врагов. И она уже не думает или не очень надеется, что дома память вернется к Жоламану. Но у нее появилась новая высокая цель: поднять свой народ против врагов, показать на примере сына, что больше терпеть их дикие зверства нельзя, нестерпимо! Раньше она страдала больше всего из-за горя своей семьи. Теперь она думает о горе своего народа. Он тоже будто лишился памяти, примирился с жестокостями захватчиков. Мать хочет его пробудить.

– Как видите, еще раз – уже третий раз – автор сравнивает героиню с **птицей**. Мы уже говорили, что этот образ сам по себе настраивает нас, читателей, поэтически, как то и должно быть в легенде. Но он готовит нас и к тому, что ожидает нас в самом конце рассказа...А пока продолжим чтение. Айтматов как бы погружает нас в поэтическую атмосферу сумерек, рисуя, как в лучах заходящего солнца Найман-Ана приближается к месту, где она оставила сына-манкурта. Сейчас произойдет главное событие. Но перед тем автор как будто делает паузу и просит нас внимательнее взглянуться в свою героиню, приблизиться к ней, увидеть ее на фоне предвечернего степного пейзажа. Писатель дает нам почувствовать, что героиня сейчас совершает самое главное, самое важное дело своей жизни. Он говорит о Найман-Ане высокими поэтическими словами: «Думы на челе и в глазах...» Не «мысли», а «думы», не «лоб», а «чело». Так говорят только в торжественных стихах о человеке, о самых значительных его замыслах и поступках.

И в то же время нарастает наша тревога. Сейчас, сейчас может совершиться что-то страшное и непоправимое. Не застав сына, мать тоже чувствует это. Но думает она в этот момент и до самого конца не о себе, а о сыне, тревожится о нем.

Учитель читает 4-й эпизод, от слов «Вот она достигла стада...» до слов «стала медленно падать, цепляясь за шею верблюдицы».

– Случилось то страшное, чего мы боялись и во что не хотели поверить. Сын, ставший манкуртом, рабом без памяти, убил свою мать. Единственного человека, который хотел его спасти. Бедная Найман-Ана погибла. Жизнь ее кончена... Но еще не кончилась легенда, не закончен рассказ о подвиге матери. Нас еще ожидает вспышка мудрой фантазии художника! Закончим чтение его рассказа.

Учитель читает с того места, на котором прервал чтение – со слов «То был смертельный удар...» до слов «Материнским Упокоем...».

– Так закончилась легенда, которую рассказал нам Чингиз Айтматов.

Проблемно-поисковая беседа – выявление смыслового содержания опорных образов-символов легенды

1. О том, что такое образы-символы (Повторение и развитие понятия)

– До сих пор мы характеризовали один, главный, образ легенды – образ Найман Аны. Но есть в ней ещё два очень важных образа... Какие?

– *Манкурт и птица Доненбай*

Вспомним: что такое *символ*? Чтобы лучше понять их, нам надо иметь в виду, что это не обычные образы, а образы-символы.

– *Символ* – это картина, в которой скрыто глубокое сравнение с важными чертами человеческой жизни или жизни общества.

– Помните ли примеры образов-символов и что именно они символизировали?

– *Парус* из стихотворения Лермонтова. «Парус» – это символ одинокой и мятежной души самого поэта.

– *Буревестник* из «Песни о буревестнике». Это символ призыва к революции, символ тех борцов, которые её зовут и приближают.

– Подумаем, что значит «картина, в которой скрыто сравнение». Это такой образ, который заставляет читателя думать не только о том предмете или существе, которые нарисованы автором, но и о других людях или явлениях общества, чем-то похожих на них. Видеть не только *парус* – но и самого поэта, его судьбу, его душу. Не только *птицу-буревестника*, но и смелого борца, глашатая революции. Однако ведь и в аллегории, в баснях, например, мы видели одно, скажем Волка на псарне, а думали о другом – о Наполеоне, который после Бородина и пожара Москвы запросил мира. В чём же разница?

– А в том, что *символ* многозначен. В нем скрыто очень глубокое сравнение. Его содержание невозможно ограничить одним сравнением, а значит одним определением. Чем значительнее, чем художественнее *символ*, тем чаще перечитывают люди то произведение в котором он выступает. И каждый раз находит что-то новое в сравнении со своей жизнью и жизнью других людей. Прочитали мы, например, «Родину» Лермонтова, заметили, что в ней есть одно из ключевых слов «Паруса» и призадумались: не яснее ли стало от какого покоя бежит Парус в раннем стихотворении Лермонтова? Потом оказывается, что есть целая книжка и кинофильм, названная первой строчкой стихотворения Лермонтова: она помогла выразить что-то важное двум мальчикам из приморского города, участвовавшим в первой русской революции. «Парус» – так называются сегодня клубы школьников, совершающих дальние и трудные походы. «Алый парус» – это и имя специальной страницы газеты «Комсомольская правда», страницы о смелых поисках, дерзаниях и открытиях нашей молодёжи. Образ *Паруса*, таким образом, это уже не только *символ мятежной души* одинокого поэта: он окрыляет людей, укрепляет их в поисках беспокойной, тревожной, необычной, романтической деятельности. Попробуем теперь задуматься: что же помогает нам лучше понять в жизни образы-символы легенды Ч. Айтматова. Народ всегда высоко ценил *память* – как великое сокровище. Об этом говорят, например, многие русские пословицы. «Доброму – добрая память» («Жакшылык жерде калбайт»). То есть, о хорошем человеке народ надолго сохраняет хорошие воспоминания. Так, например, как жители сарозеков навсегда сберегли доброе имя Найман-Аны. «И не грамотен – да памятен» («Кат тааныбас да калк калдырына ээ»); «По старой памяти – что по грамоте» («Элдин эсинде калган нерсе – кагазга жазылгандай»). Когда народ не имел своей грамоты, он все свое богатство хранил в памяти, передавал из поколения в поколение. Как «Манас» и другие произведения киргизского фольклора. Словами этих русских пословиц можно было бы сказать и о Сагымбае Орозбакове, и о Токтогуле Сатылганове. А как относилась Найман-Ана к памяти своего народа, к его обычаям, к его песням?

– Бережно, с уважением. Она справляла 40-дневные и годовые поминки (аши) по погибшему мужу и по сыну, которого тоже считали погибшим. Она старалась, чтобы сын вспомнил имя своего народа: «Ты из рода найманов, ты найман». Она пела ему песни родной страны – то, что могло вызвать в нем «потепление».

– А как она относилась к другим народам? Даже к жуаньжуанам? Другие народы она тоже уважала. Даже о жуаньжуанах, о смертельных, жестоких врагах, она задумалась, старалась понять: какие события их истории могли привести их к такой дикости, к такой жестокости – вытравлять память рабов?

– Но мы говорили, что образ *манкурта* – это образ-символ, то есть такой образ, в котором скрыта возможность многих сравнений. Он вспоминается теперь всегда, когда встречают людей, которые забывают о прошлом, которые с неуважением относятся к историческому опыту своего родного народа и других народов. Первое такое сравнение делает в своем романе сам Айтматов. Мы упоминали об этом, когда давали краткую характеристику содержания романа. Вспомните: кого Едигей называет «манкуртом»?

– Он называет так Сабитжана, сына Казангапа. Сабитжан не уважал обычаи своего народа. Он готов был где угодно похоронить отца, только бы поскорее отделаться. Он не уважал и память, сознание каждого человека; радовался тому, что людьми будто бы можно управлять по радио, как роботами. «*Манкурт* ты! Самый настоящий *манкурт*!» – так говорит о нем Едигей.

– На память приходят и другие сравнения. Фашисты в лагерях для военнопленных тоже старались отбить у людей память о родной стране, чувство преданности и любви к родному народу, сделать их покорными бессловесными рабами. И иногда им это удавалось. «Самыми настоящими манкуртами» можно назвать предателей, карателей, полицаяев. Об одном из них мы читали в «Судьбе человека» М.А. Шолохова: Андрею Соколову пришлось расправиться с таким предателем, чтобы он не погубил многих советских людей. Есть свои «манкурты» и на службе у иностранной разведки – люди, забывшие о своей родине и выступающие по радио с клеветой на нее... Однако в образе манкурта скрыто не только осуждение (айыптоо, жамандоо), но и предупреждение (эскертүү). Этим образом писатель предостерегает каждого, призывая задуматься о той опасности, которую может принести отказ от традиции, от культуры прошлого, от того лучшего, что накоплено своим народом и другими народами. Конечно, в прошлом бывало не только хорошее, ценное, бывало и вредное, реакционное, то, от чего, действительно, надо отказаться. Недаром Лермонтов в «Родине» говорил о преданьях «темной старины», которые не шевелили в нем «отрадного мечтанья». И все-таки надо очень-очень осторожно относиться к решению о том, от чего можно отказаться в историческом опыте прошлого. «Семь раз отмерь – один раз отрежь», – говорит русская пословица. Иначе сделаешь большую ошибку. Помните, какую ошибку допустили футуристы, и среди них молодой Маяковский? «Сбросим Пушкина, Толстого, Гоголя с парохода современности!» Потом партия помогла Маяковскому и некоторым его товарищам понять и исправить эту ошибку. Похожую ошибку допустили деятели Пролеткульта в начале 20-х годов: они призывали создавать совершенно новую, пролетарскую культуру, а всю старую объявляли ненужной, устаревшей, буржуазно-дворянской. Чтобы показать вредность таких идей, должен был выступить сам Влади-

мир Ильич Ленин. Мы подчеркивали в легенде Айтматова образ «глухой непроницаемой стены». Она напоминает нам о другой стене – так называемой Великой Китайской стене. Когда-то воздвигли ее против врагов. Но хозяева страны, китайские феодалы, старались отгородить Китай невидимой стеной от культуры других народов. Это привело страну к вековой отсталости. А во времена Мао Цзэдуна в Китае тоже пытались воздвигнуть непроходимую стену между народом – и его прошлым, между своим народом и культурами других народов. Это дорого обошлось народному Китаю... Вот, оказывается, какие серьезные и очень современные мысли может вызвать у читателя образ-символ *манкурта*.

2. Образ-символ птицы Доненбай

– Но есть в легенде Айтматова еще один образ-символ. На первый взгляд – более загадочный и непонятный, чем образ манкурта. Какой это образ?

– Образ *птицы Доненбай*.

– Он похож на образы из древних мифов. Например, на Алтынкуш или Алп-каракуш из киргизского фольклора. Мы уже говорили на прошлых уроках о том, что такое мифы. вспомните об этом, опираясь на уже знакомую вам таблицу.

Примерный коллективный ответ учащихся:

– *Мифы* – это старинные фантастические сказания, которые помогали объяснять самые важные явления в жизни природы и общества. Древние люди верили, что все, о чем рассказывалось в мифах, – это правда. Например: что солнце – не просто солнце, а бог Аполлон, который разъезжает по небу на золотой колеснице и играет на струнном инструменте – лире или кифаре. Так думали древние греки. Или: что жители Иссык-Куля происходят от Рогатой матери-оленихи, которая принесла на своих рогах колыбель с ребенком, брошенную врагами в озеро. Так думали в старину киргизы. Сегодня мы понимаем, что мифы – это сказки. Но это красивые и мудрые сказки, которые и сегодня приносят нам глубокие мысли. Миф об Аполлоне: мысль о том, что искусство так же нужно людям, как солнце – оно тоже дает им свет и тепло. Миф об Оленихе: мысль о том, что человек тесно связан с природой и должен ее беречь. Поэтому некоторые писатели и сегодня используют мифы.

– Верно. Так давайте же задумаемся: зачем Айтматову понадобился образ фантастической говорящей птицы Доненбай, какие глубокие мысли (как то и полагается символу) он содержит? Чтобы приблизиться к верному ответу, прислушайтесь – какие слова произносит эта птица.

– «Вспомни, чей ты? Как твое имя? Твой отец Доненбай! Доненбай! Доненбай!»

– Не правда ли – знакомые слова? Мы уже слышали их раньше. Кто из героев легенды произносил их несколько раз и когда?

– Их произносила Найман-Ана. Когда она говорила с сыном-манкуртом, пыталась пробудить его память.

– Значит, птица произносит те же слова, которые говорила Найман-Ана. А сама Найман-Ана – с кем сравнивалась, она несколько раз в легенде?

– Найман-Ана несколько раз сравнивалась с *птицей*. Например: «Как птица, вспугнутая с гнезда, кружила, Найман-Ана по сарозекским окрестностям»...

– И еще: какой предмет превратился в птицу Доненбай – чей это был предмет?

– В птицу Доненбай превратился *белый платок* Найман-Аны.

– И, наконец, вспомним еще одно образное выражение из текста: материнская душа (эненин жаны). Когда автор рассказывает о решении Найман-Аны спасти сына, увезти с собой, он добавляет: «Так подсказала ей материнская душа». Итак, птица Доненбай произносит те слова, что много раз повторяла сыну, как самые важные слова, Найман-Ана; сама Найман-Ана не раз сравнивалась с птицей; в птицу превратился белый платок Найман-Аны. Сделаем вывод: значит, голос чьей души звучит в голосе птицы Доненбай?

– Голос «материнской души» Найман-Аны.

– Да, это голос матери, который зовет сыновей помнить о своем имени, о своих родителях, о своем народе, не забывать их. Вот первая и главная мысль, которую несет, заключает в себе образ-символ птицы Доненбай...

– А теперь задумаемся: в каких еще произведениях литературы мы слышали голос, который напоминал о прошлом родного народа, призывал не забывать о нем? Что говорил, например, Лермонтов о слове настоящего поэта?

– Голос поэта «воспламенял бойца для битвы», звучал «как колокол на башне вечерней Во дни торжеств и бед народных»... Новое содержание – у чувства советского патриотизма: это – беспредельная преданность первому в мире отечеству освобожденного трудового народа. Но в этом чувстве сохранилось и то лучшее, чем отличался патриотизм замечательных сынов России в прошлом. Вспомним последние строфы стихотворения К. Симонова «Родина», которое мы недавно учили наизусть. Выходит, и в русской литературе звучит тревожный материнский голос, который зовет не забывать о жизненно важной связи человека с родной землей, с родным народом, с его прошлым. Еще один пример – из знакомого вам произведения киргизской литературы. Вспомните деда Момуна из «Белого парохода» Чингиза Айтматова («Ак кеме»). Момун учил своего внука запоминать имена своих семерых предков: отца, деда, прадеда, прапрадеда. Как объяснял дед, зачем это нужно?

– Если люди не будут помнить отцов, то они испортятся. Тогда никто не будет стыдиться плохих дел, потому что дети и дети детей о нем не будут помнить. И никто не будет делать хорошие дела, потому что все равно дети об этом не будут знать.

– Значит, и в речах героев прежних произведений Айтматова звучал голос, похожий на материнский: помни своих отцов и дедов, помни о своем народе, помни о прошлом – потому что, без него не может быть хорошего будущего! Подумаем теперь вот еще о чем. А все наше общество, партия, государство – что делают они, чтобы сегодняшние поколения берегли память об отцах и дедах, об историческом опыте нашего народа? Например, как называется один из пионерских маршей, посвященный памяти героев?

– «Дорогами отцов».

– О каких традициях собирают материалы, рассказы и документы красные следопыты?

– Красные следопыты собирают материалы о революционных, боевых и трудовых традициях советского народа.

– Вспомним еще: к какой могиле приходят советские люди и гости нашей страны в самые торжественные и памятные дни?

– К могиле Неизвестного солдата.

– Какой девиз обычно вспоминают у этих памятников?

– «Никто не забыт, ничто не забыто»...

– И, наконец, есть замечательные слова В.И. Ленина о памяти. Он произнес их в знаменитой речи «Задачи союзов молодежи» на III съезде комсомола в 1920 году. Это – слова о том, когда, при каком обязательном условии можно стать настоящим коммунистом: «Коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество».

– А человечество – это и свой родной народ, и другие народы нашей страны, и народы всего мира...

Значит, можно сделать вывод: в нашей жизни делается многое для того, чтобы сохранить, сберечь, усвоить и развить память своего народа и других народов. Про память можно сказать так, как сказано про песню о мире: «Эту песню не задушишь, не убьешь, не убьешь, не убьешь!» Только за это каждому из нас и всем нам надо бороться. Для того и создавал Айтматов свой образ-символ птицы Доненбай.

ВОССОЗДАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ФОНА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

(*Вступительный урок по повести А.С. Пушкина «Дубровский»*)

Перед нерусскими школьниками в процессе ее изучения русской художественной литературы возникают трудности двух основных типов: 1) собственно языковые, когда из-за недостаточного знания русского языка даже прямой, буквальный смысл прочитанного текста оказывается понятым не в полном объеме; 2) национально-культурные – когда, вследствие специфических особенностей каждой национальной культуры, своеобразия нравственно-эстетических норм сложившихся у разных народов, восприятие произведений русских писателей преломляется через призму национальной культуры учащихся и зачастую порождает определенные коррективы и смещения, не предусмотренные ни замыслом художника, ни самим материалом произведения. В результате при чтении текста русской художественной литературы у школьников-киргизов порою не формируется адекватное восприятие, ослаблено (или вовсе отсутствует) эмоциональное впечатление и активное оценочное отношение к прочитанному, поскольку их читательский опыт (понятия, представления, эмоции) сложился в русле родного национального сознания.

Педагогу-русисту нельзя не учитывать, что национальная специфика образного восприятия мира школьниками-киргизами существенно влияет и на восприятие ими художественных образов русской литературы. А верное понимание любого художественного текста во многом зависит от знания культуры, истории и природных условий жизни народа, на языке которого написано изучаемое литературное произведение.

Здесь мы неизбежно сталкиваемся с разницей в «фоновых знаниях» русского и нерусского читателей. В книге Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» *фоновые знания* определяются как «общие для участников коммуникативного акта знаний»¹.

Ведь в опыте людей, принадлежащих к одному сообществу, немало родственного; у людей, объединенных общей национально-культурной памятью единством происхождения, языка, бытовых традиций образа жизни, естественно возникают и сходные ассоциации. Это та общая для коммуникантов информация, которая обеспечивает взаимопонимание при общении. Но очевидно, что нет необходимости моделировать, у школьников-киргизов всю совокупность знаний русского человека («макрофон»), а достаточно ограничиться моделированием «мини-фона» – этой, по Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, совокупности знаний, которые наличествуют у всех носителей данной культуры и которую использовал писатель при создании художественного произведения.

В число приемов, призванных углубить восприятие национально-культурных особенностей русского художественного произведения и способствующих воссозданию «мини-фона» изучаемого произведения, весьма целесообразно, использовать **вступи-**

тельную беседу, важной особенностью которой в национальной школе является задача – настроить нерусских учащихся на контакт с произведением иной национально-культурной традиции.

Задача подобной беседы – разбудить мысль и воображение, создать учебными средствами русский ассоциативный и культурный фон, с тем, чтобы для учеников доступнее стало общественно-историческое и национально-культурное своеобразие изучаемого произведения.

Строители всегда «привязывают» проект, созданный архитектором, к той местности, где воздвигается здание. Без этого здание не устоит. Так и мы обязаны строить изучение русского художественного произведения с учетом восприятия его нерусским школьником, опираясь на это восприятие и исходя из него. Учитель должен помочь своим воспитанникам «войти» в текст. Контакт между текстом и восприятием нерусского ученика призвана служить направляющая, корректирующая, выравнивающая ценностную ориентацию учащихся работа учителя. Такая вступительная беседа призвана подготовить, в сознании школьника-киргиза психологическое переключение на литературу иной национальной эстетической системы.

Русисты национальной школы практически реализуют в данном случае установку известного психолога Л.С. Выготского об «организации сознания, идущего навстречу искусству»². Беседа должна эмоционально настроить школьника, заинтриговать, помочь педагогу завладеть его вниманием. Ведь начало урока определяет в значительной мере успех всей дальнейшей работы над произведением. Кроме того, в условиях национальной школы специфической особенностью вступительной беседы является необходимость активизации и семантизации большого объема словарного материала, т.е. дополнительного создания еще и специального речевого, фона³.

Вот как, судя по проведённым нами опытным урокам, можно создавать необходимую «преднастройку» учащихся-киргизов в ходе вступительной беседы к повести А.С. Пушкина «Дубровский» (VII класс).

Эта повесть, по данным исследования литературно-читательских интересов школьников-киргизов, проведённого сектором русского языка и литературы КиргизНИИ педагогики⁴, и по материалам выполненного нами экспериментального исследования восприятия учащимися киргизской школы материалов курса VII класса, была выделена как одно из любимых произведений киргизских подростков. Однако большой объем материала, словарно-фразеологические особенности повести, а главное, – отсутствие у школьников-киргизов представления о давно ушедшей эпохе и некоторых специфических чертах русской жизни того периода – все это вызывает значительные трудности при восприятии текста произведения в национальных школах республики. В то же время следует заметить, что повесть в учебнике «Литературное чтение» для VII класса предлагается учащимся в монтаже: авторский текст чередуется с выделенными особым шрифтом адаптированными переложениями или комментариями, произведены сокращения, текст дополнительно поделен на части (сравнительно завершённые), к каждой части дан нацеливающий заголовок. Такая педагогическая «аранжировка» текста в определенной мере облегчает ученикам «вхождение» в содержание «Дубровского». Но несмотря на систему средств вспомогательной структурной педагогической

организации учебного материала, повесть все же остается достаточно сложной для изучения в киргизской школе. Важно поэтому принять во внимание знакомство с содержанием первых пяти глав, прочитанных школьниками на родном языке в VI классе. За неделю до начала работы над повестью «Дубровский» предлагаем учащимся прочитать ее на родном языке. В то же время разрабатываем систему методических материалов, призванных содействовать **приобщению школьников-киргизов к национально-культурным элементам текста** этого произведения.

Первый урок начинаем *вступительной беседой*, которая, в соответствии высказанными выше соображениями, преследует две цели: 1) формировать в сознании учеников речевой фон, нужный для углубленного понимания идейного содержания повести живого восприятия и адекватной эмоциональной оценки важных явлений, о которых учащимся предстоит узнать из нового художественного произведения, и 2) познакомить школьников-киргизов с далеким для них временем, со «старинным бытом русского дворянства» (В.Г. Белинский). Следовательно, существенным моментом занятия стало формирование фоновых знаний у учащихся.

Педагог напомнил ученикам, что в повести «Дубровский» А.С. Пушкин изобразил русскую жизнь в начале XIX в.; события в повести, которую они будут читать, происходили очень давно, в царской России, в период крепостного права.

Составной частью вводной беседы является этнокультурно направленная *словарная работа* – **комплексное комментирование безэквивалентной и фоновой лексики**. По мере того как учитель с учениками вспоминают лексику, связанную с понятием *крепостное право*, на доске появляются записи, которые в итоге складываются, и тематическую словарную таблицу (см. табл.). К каждой колонке таблицы может быть подобрана соответствующая иллюстрация: 1) барская усадьба; 2) помещик; 3) крепостной крестьянин.

После комментария учителя и проговаривания опорных слов ученики переписывают таблицу в тетрадь. Учащиеся должны очень хорошо понимать смысл слов, называющих и характеризующих существенные явления прошлого, тем более, что большинство из этих слов принадлежит к безэквивалентному или фоновому пласту лексики русского языка. Все эти слова встретятся школьникам в повести «Дубровский». Ведь в ней, по словам В.Г. Белинского, изображен с ужасающей верностью старинный быт русского дворянства и дано правильное изображение крестьян.

Опираемся также на изобразительный материал: нами использовалась крупноформатная репродукция картины А.В. Неврева «Торг» (1866) для создания у школьников-киргизов зрительного впечатления о той жестокой действительности, которая скрыта за понятием *крепостное право*. Вводим в текст своей беседы *русские пословицы и поговорки*.

Практически работа по созданию подобного фона ведется следующим образом.

Учитель, напоминая школьникам, что всю прислугу в барском дворе и в помещицком доме раньше называли одним обобщающим словом *дворня*, приводит русскую пословицу – *Куда барин, туда и дворня*. Впоследствии, читая отрывок «На псарне у Троекурова» и комментируя «нечаянный случай», там происшедший, который поспорил двух помещиков, мы опять-таки вспоминаем это присловье в подтвер-

ждение такой мысли: «дерзкое замечание» псаля Парамошки Андрею Гавриловичу оказалось возможным только потому, что холопы грубо льстили Троекурову, не боясь при этом оскорбить других людей, ибо чувствовали: всесильный, властный барин так же пренебрежительно относится к этим людям. Слуги Троекурова под стать своему хозяину – «известные разбойники», для которых законов не существует, потому-то они и надеялись безнаказанно, воспользовавшись ссорой помещиков, вырубить чужой лес.

Почти вся активизируемая *безэквивалентная лексика* уже знакома учащимся по предыдущим встречам в курсе литературы и истории, и поэтому не нуждается в специальной семантизации своего номинативного содержания. Тем не менее, зная (из материалов предварительного экспериментального констатирующего исследования) тот факт, что социальная терминология, представленная однокоренными *историзмами-русизмами*, акими, например, как *дворовый, дворецкий, дворня*, затрудняет восприятие русского текста учениками-киргизами и, как следствие, влечет за собой непонимание общественных отношений в литературном произведении, мы посчитали необходимым на первом же уроке по данной теме семантизировать эти слова. Раскрывали их значение, способом толкования на русском языке. Слово *дворецкий*, вызвавшее наибольшую трудность при восприятии, дополнительно комментировалось с помощью изображения. Для этой цели мы показали классу одну из иллюстраций Д.А. Шмаринова «К Дубровскому» – «Обед у Троекурова», где запечатлен момент пышного пиршества у Троекурова с *дворецким*, который важно движется с огромным блюдом к барскому столу. Иллюстрация снабжена цитатой из повести – «Наконец *дворецкий* провозгласил: кушанье поставлено». Так как повесть «Дубровский» написана на четко определенную социально-историческую тему (здесь художественно воссоздана русская крепостная жизнь в начале XIX в.), то естественно, что в произведении встречается тематически обусловленная лексика, входящая в единое смысловое поле слов, которые мы активизировали на вступительном уроке в совокупности – входе *комплексного комментария*.

После активизаций речевого фона переходим к реализации *второй цели* вступительной беседы – *созданию у учащихся представления о характерных чертах русской социально-исторической среды*, отраженной в повести А.С. Пушкина.

Учитель начинает вслух выразительно читать отрывок «Старинный русский барин». Далее чтение продолжают ученики. После чтения отрывков «Старинный русский барин» и «Дружба двух помещиков» учитель предлагает ученикам ответить на следующий вопрос: «Как вы представляете себе *барское имение*? Какое оно?»

В учебнике «Литературное чтение» для VII класса нет толкования слов *губерния и имение*, очевидно, предполагается, что эти слова должны быть известны учащимся из курса истории. Между тем, как показали попутные контрольные вопросы, здесь имеет место только видимость понимания.

На вопрос «Что такое *имение и губерния*?», ответ был, как правило, один – «дом», «квартира».

Вопрос необходим в особенности потому, что в VII классе изучаются только некоторые главы из повести «Дубровский». Глава третья, в которой рассказывается о приезде Владимира Дубровского домой, дана в пересказе. А ведь именно в этой главе описываются *господские усадьбы*. Нельзя забывать, что наши ученики, в силу исторической удаленности произведения от сегодняшнего дня, различия двух культур, неодинаковости исторического развития русского и киргизского народов, а также в силу специфики национального быта каждого из этих народов в прошлом, не имеют в своем запасе сведений, необходимых для того, чтобы представить себе русское имение. У учащихся киргизской сельской школы обычно просто другой опыт, другая историческая память. Все, что стоит за этими словами, порою бывает трудно представить себе и русскому ученику, потому что давно отжило свое крепостное право.

Киргизскому же школьнику это трудно сделать вдвойне. Поэтому нам следует позаботиться, чтобы с помощью изобразительного комментария учащиеся верно представляли себе фон, на котором разыгрываются события повести.

Ведь ученики-киргизы никогда не видели своими глазами помещичьих особняков с их специфическим бытовым укладом, скорее они и не читали об этом ранее в книгах; не видели они воочию и русской природы. Вполне возможно (во всяком случае, судя по рисункам наших учащихся, это необходимо предвидеть и иметь в виду), что некоторые киргизские учащиеся представляют себе героев «Дубровского» среди гор или, допустим, в национальной киргизской одежде.

Чтобы направить восприятие школьников в нужное нам русло, мы прибегаем к вспомогательным методическим средствам «преднастрочного» характера, в частности к средствам изобразительным, которые помогают организовать эмоциональный и культурный фон.

Для этого показываем школьникам изображения ряда русских господских усадеб начала XIX века.

Это может быть старинная подмосковная усадьба Архангельское, принадлежащая князю Юсупову, одному из богатейших русских вельмож: великолепный дворец, редкий по красоте парк с цветниками и скульптурами. Парадные залы дворца украшены росписями, старинной резной позолоченной мебелью, дорогим фарфором, произведениями живописи (прообраз усадьбы князя Вереяского).

В ходе дальнейших уроков на эти зрительные впечатления можно будет сослаться и использовать их для характеристики имущественного положения жениха Марьи Кирилловны. Чтобы сформировать у учеников представление о социально имущественной неоднородности русского дворянства и, соответственно, владений представителей этого сословия, следует сказать школьникам, что изысканно роскошная усадьба, подобная Архангельскому, могла принадлежать, только очень богатому вельможе; с ним мы еще познакомимся в пушкинской повести. Затем показываем детям типичное имение помещика-повелителя. Перед взором учащихся, на фоне зеленых лесов, пруда, озера, барская усадьба. Сменяются пейзажи средней полосы России: спокойная, величавая при-

рода, хвойный и смешанный лес. Прекрасный русский пейзаж – тот пейзаж, что сыграл и играет огромную роль в формировании характера русского народа...

Через эпидиаскоп можно просмотреть открытки и фотографии с видом мест, где бывал А.С. Пушкин: Михайловское, Тригорское, Петровское. Эти места, в известной мере, явились прообразом изображенных в «Дубровском» Покровского и Кистеневки. Можно показать школьникам репродукции картин В.М. Максимова «Все в прошлом», А.Г. Венецианова «Утро помещицы», пейзаж Б.В. Щербакова и С.В. Герасимова «Облачный день».

Показываем мы и репродукцию картины К. Зеленцова «В комнатах». Эта иллюстрация дает представление о быте описанного Пушкиным времени помогает школьникам-киргизам как бы переселиться в ту эпоху, в которую жили герои. Зрительное, представление о вещах, предметах, изображенных на картине, затем поможет учащимся глубже понять, людей, изображенных Пушкиным в «Дубровском».

Ученики в ответ; на вопросы педагога сами рассказывают, что на картине перед ними большой зал богатого дома – видна анфилада комнат. Внутреннее убранство помещения – мягкие стулья, большое зеркало, мраморный стол, рояль, портреты в золоченых рамах, мраморная статуя в углу комнаты – все здесь напоминает обстановку дома Троекурова.

Помимо изобразительных материалов, направленных на воссоздание русского культурного фона, дополнительно привлекаем и фрагменты авторского описания помещичьих имений, не вошедшие в текст хрестоматии, группируя эти фрагменты в виде специальной педагогической текстовой композиции.

Для этого считали целесообразным зачитать описание села Покровского, вновь увиденного Владимиром Дубровским после долгой разлуки.

Покровское

Владимир Дубровский... ехал берегом широкого озера, из которого вытекала речка и вдали извивалась между холмами; на одном из них над густою зеленью рощи возвышались зеленая кровля, и бельведер, огромного каменного дома; на другом пятиглавая церковь и старинная колокольня; около разбросаны были деревенские избы, с их огородами и колодезьями.

Покровское изображается Пушкиным на фоне величавого пейзажа; огромный барский: дом Троекурова возвышается здесь на холме.

Другое дело – жилище Андрея Гавриловича Дубровского. Он из обедневших дворян. У него был всего-навсего домишко, как пишет Пушкин. А чтобы учащиеся лучше смогли представить себе, где и как живет Дубровский, а также уяснить разницу в его положении по сравнению с Троекуровым, учитель, забегая немного вперед, читает то место, которое рисует читателю картину, открывающуюся взору молодого Дубровского (в дальнейшем учащимся будет предложено сравнить описание двух усадеб и сделать вывод о богатстве одного и скромном состоянии другого дворянина). Это, пока как будто мимолетное наблюдение о социальном неравенстве двух друзей, впоследствии нанижется на единую нить наблюдений об источнике конфликта, изображенного

в повести. Ведь «...нечаянный случай» на псарне – как отмечают исследователи произведения, – оказывается выражением, проявлением социальной закономерности. Итак – описание имения Дубровского:

Кистеневка

...Поднялись они на гору, и Владимир увидел березовую рощу и влево на открытом месте серенький домик с красною кровлею; сердце в нем забилося: перед собою видел он Кистеневку и бедный дом своего отца...

Он смотрел вокруг себя с волнением неописанным. Двенадцать лет не видел он своей родины. Березки, которые при нем только что были посажены около забора, выросли и стали теперь высокими, ветвистыми деревьями.

Эта картина овеяна щемящей грустью, глубокой взволнованностью; она волнует горьким ощущением бедности и старости владельца, неотвратимого бега времени и, наконец, душевного потрясения Владимира, который после многих лет разлуки вернулся в родные края.

В ходе вступительного урока нами были использованы различные приемы семантизации слова *имение*. Но все они еще недостаточно приблизили киргизского школьника к пониманию коннотативных (сопутствующих) оттенков этого слова. Вспомним, что писал в 1885 году двадцатилетний Чехов: «Ужасно я люблю все то, что в России называется *имением*. Это слово еще не потеряло своего поэтического оттенка». Вот именно этот «поэтический оттенок» очень трудно передать нерусскому ученику. Ведь очевидно, что за названным словом стоит многое. Какие-то моменты чисто русского эмоционального отношения к данному слову...

Чтобы пробудить у учащихся такое эмоциональное отношение к слову, прибегаем к художественно-образному комментарию с опорой на иллюстрации – монтаж из открыток с видами Михайловского.

Дом Владимира Дубровского, как и дом А.С. Пушкина, очень небогатый, скромный. По обе стороны от пушкинского дома находились служебные флигели, банька, кухня, людская. Дальше – беседка из старых лип, несколько березок, фруктовый сад, пасека. За парком идут рощи, а за ними поля и деревни.

В своем рассказе учитель подчеркивает, что, очевидно, в таком же русском имении провел свое детство и Владимир Дубровский. Здесь он вырос – на таком же приволье среди лугов и полей. Здесь он, наверное, вместе с крестьянскими ребятами купался в такой же реке, ходил за ягодами в лес. Здесь у него были любимые уголки, где он прятался от взрослых и мечтал о чем-то своем. Может быть, в Кистеневке был такой же мостик, который повис над узким овражком, или старое могучее дерево, или такая же красивая узкая аллея из белоствольных березок.

А по ночам любимая няня Орина Егоровна рассказывала ему страшные истории, старинные были и небылицы, которые волновали и тревожили юное сердце. В доме, где «портреты дедов, на стенах и печи в пестрых изразцах», он зачитывался любимыми книгами, занимался музыкой, мечтал «в просвещении быть с веком наравне», здесь формировались его чувства, понятия, идеалы. Он любил свой дом, ибо в этом доме

он родился, провел счастливое детство, юность. Здесь когда-то звучали вальсы, слышались шутки и смех молодежи.

Теперь же впечатления Владимира от усадебного быта, жизни деревни и природы овеяны грустью: родной дом – имение, где он родился, с которым связано столько впечатлений детства и юности, и где умер его отец, отобрано виновником смерти отца – Троекуровым...

Готовя этот комментарий, мы полагали, что подобный эмоциональный рассказ, сопровождаемый необходимым изобразительным материалом, разбудит чувства нерусского школьника и уберет его от вульгарно-социологического понимания *имения* только как «ячейки помещичьего землевладения».

Итак, на примере вступительной беседы к повести Пушкина «Дубровский» мы попытались показать, как может проходить подготовка киргизских учащихся к освоению русского литературного произведения как иноязычного.

В процессе беседы широко применялись различные **методические приемы**: а) формирование фоновых знаний; б) комментирование безэквивалентной и коннотативной лексики; в) семантизация фоновой лексики; г) изобразительный комментарий, который на всех стадиях работы над текстом сопутствовал вербальному и закреплялся синхронно с ним (ибо учителю «приходится искусственно воспроизводить явления, предметы и ситуации, характерные для иноязычной культуры и, напротив, отсутствующие в первичной для обучающихся «неязыковой действительности»); д) педагогическая композиция литературных фрагментов, имеющая этнокультуроведческую направленность; е) художественно-образный комментарий. Эффективность использования при изучении повести А.С. Пушкина «Дубровский» методических приемов, учитывающих национальное своеобразие русской и родной культур учащихся и способствующих более углубленному восприятию и пониманию данного произведения подтвердили результаты конкретного эксперимента и ход самого опытно-экспериментального обучения. Учащиеся были увлечены материалами урока, с интересом обращались к повторному чтению фрагментов пушкинской повести, а впоследствии обнаружили верное в основном понимание опорной лексики занятия.

О некоторых приемах этнокультуроведческого комментирования лексики художественного текста

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделяют ряду слов, заслуживающих особого внимания в процессе взаимосвязанного изучения языка и культуры, группу лексики, отягощенную коннотативным содержанием, а именно – **формы субъективной оценки**, национально присущие русской речи и, как правило, не имеющие эквивалента в других языках «Слова, выражающие субъективную оценку, как известно, не изменяют реального значения исходного слова, но они несут весьма существенную эмоциональную информацию, которая зачастую бывает важнее понятийной, рациональной»⁵. В изучаемой на уроках русского литературного чтения в VII классе киргизской школы повести А.С. Пушкина «Дубровский» нередко встречаются слова с суффиксами субъективной оценки – *домишко*, *братец* и др. А именно слово с такими суффиксами обычно приоб-

ретаёт пейоративное или уменьшительно-ласкательное значение⁶. А в подобных случаях мы, проводя экспериментальные уроки в киргизских школах республики, считаем необходимым прокомментировать ученикам *субъективно-оценочную коннотацию слова*.

Чтобы дать школьникам-киргизам возможность ощутить колоритность русского языка и адекватно воспринять соответствующие места художественного текста, целесообразно провести специальную работу над лексемами.

У методистов национальной школы сложилось мнение, что работать на уроках русской литературы предпочтительнее с нормативно-нейтральной лексикой, опуская эмоционально-экспрессивную. Существование подобной точки зрения на определенном этапе развития методической мысли было вполне естественным. Сейчас подобное ограничение работы над лексикой вызывает принципиальное несогласие. Да, школьникам легче дается усвоение нейтральной лексики коннотативной, эмоционально-окрашенной блекнет национально-историческая достоверность русского художественного произведения, приглушается его эмоциональный настрой. Текст в сознании нерусских учеников предстанет дистиллированным, национально безликим, бесцветным.

...В эпизодах «Где же учитель?» и «Он успел скрыться» (повесть «Дубровский») мы пытаемся вместе с учениками выяснить, как относится Троекуров к исправнику. Просим школьников найти слова, с которыми Троекуров обращается к исправнику. («Эх, братец, – прервал Кирила Петрович, – убирайся, знаешь куда, со своими приметам. Я тебе моего француза не выдам. – Ну что? Ведь не до свету же тебе здесь оставаться, дом мой не харчевня, не с твоим проворством, братец, поймать Дубровского»).

Затем спрашиваем учащихся: «О чем говорит такое обращение Троекурова к исправнику?» («О грубости, неуважении к собеседнику. Помещик убежден в том, что ему все позволено») И далее: «Как вы думаете, почему Кирила Петровича называет исправника *братец*, а не по фамилии или имени-отчеству? Может быть, исправник – родной брат Кириллы Петровича?» («Нет»). «Стало быть, слово употреблено не в прямом значении? Ну, а если слово употреблено не в своем прямом значении, а в переносном, значит, оно должно выражать какое-то отношение, оценку...»

Ученики вспоминают, что в I главе повести Троекуров обращался к старому Дубровскому так: «Слушай, *брат* Андрей Гаврилович: коли в твоём Володьке будет путь, так отдам за него Машу».

Здесь учитель снова ставит вопрос: «А разве Дубровский ему *брат*, а исправник – *братец*?»

Беседа продолжается примерно следующим образом:

«Троекуров уважал Андрея Гавриловича. Они были приятели, соседи, товарищи по службе, друзья, «каждый день бывали вместе», ровесники, «рожденные, – как пишет Пушкин, в одном сословии, воспитанные одинаково... В некоторых отношениях и судьба их была одинакова: оба женились по любви, оба скоро овдовели, у обоих осталось по ребенку». Значит, Троекуров, каким мы его видим в начале произведения, был привязан к Дубровскому как к брату, с которым был постоянно вместе; он ведь и за стол без Андрея Гавриловича не садился. Поэтому и мог по-дружески сказать: «Слушай, *брат* Андрей Гаврилович...» У русских принято так обращаться к человеку.

Слово *брат* употребляется и в значении – свой, наш, человек похожий, близкий по социальному положению, мировоззрению и т.п.; подобный.

А исправника словом *brateц* Троекуров назвал в издевку, потешаясь. Ну, какой ему исправник друг, брат? Смешно. Но это-то и надо как-то подчеркнуть в своей речи. И Кирила Петрович выбирает покровительственное фамильярное словцо *brateц*.

В данном случае слово *brateц* с суффиксом субъективной оценки мы прокомментировали сначала на фоне нейтральной лексемы *брат* и литературного контекста; чтобы школьнику-киргизу стала понятной уничижительная окраска новой формы *brateц*, потребовалось также сопоставление двух форм обращения – брат (дружеское, товарищеское по отношению к А.Г. Дубровскому) и *brateц* (свысока пренебрежительно – к исправнику). Оба эти способа оказались методически целесообразными, о чем свидетельствуют результаты контрольного экспериментального задания. Следует обязательно сказать ученикам, что обращение *brateц* в русской речи может звучать также ласково, дружелюбно, выражать расположение к собеседнику. Однако семантику слова в каждом конкретном случае определяет контекст фразы.

Необходимо также объяснить школьникам, что обращения *брат*, *brateц* возможны только с «ты-формами». А на «ты» русские обращаются или к близкому человеку (как, например, Троекуров к Андрею Гавриловичу) или когда общение принимает грубоватый либо непринужденно-фамильярный характер (разговор Троекурова с исправником), так же, как, например, *уважаемый*, *почтенный*, *любезный* (само значение слов здесь переосмысливается шутливо-иронически). Прилично одетый господин, барин в прежние времена мог позволить себе обратиться к дворнику: «Эй, любезный!», а к кухарке – «любезная» и т.д.

Сходным образом осуществлялось нами и **ономастическое комментирование** (работа над именами собственными). Ниже будут рассматриваться некоторые приемы комментирования *антропонимов* (имена людей), *топонимов* (географические названия), а также некоторых видов *обращений* в повести А.С. Пушкин «Дубровский».

Следует подчеркнуть, что национально-культурный элемент свойствен не только именам нарицательным, но и именам собственным, более того – коннотативное содержание их более «открыто», так как имена собственные не выражают понятий. Имя обладает разнородным планом содержания, может быть даже более сложным, чем семантика нарицательного имени. «Имя, появившееся в речи или тексте, обычно соотносится русскими или с определенным временем, или с известной территорией, или с социальной группой и т.д.»⁷.

У представителей данной культуры сразу возникают определенные ассоциации, связанные с именем; имена оцениваются с точки зрения их стилевой принадлежности, употребительности, территориальной локализации. Но для носителя другой культуры эта информация «скрыта от глаза». Поэтому комментирование русских собственных имен в художественном тексте должно занять подобающее место и на уроках русской литературы в национальной школе. Авторы пособия «Язык и культура» рекомендуют строить комментарий имен, дифференцируя его в зависимости от двух видов информации – *групповой* (свойственной любому русскому имени) и *индивидуальной* (присущей именам, отягощенным литературными ассоциациями и т.д.).

Известный чешский ученый Иржи Левый, исследовавший специфические вопросы художественного перевода, писал, что «...имена сами по себе лишь элемент целого комплекса общественных условностей и связей». Информация, содержащаяся в имени, многообразно отражена и проявляется, в частности, в разговорных формах обращения. Русские же обращения, как и весь наш речевой этикет, окрашены национальной спецификой, порою очень трудно постигаемой нерусскими людьми»⁸.

Закономерно комментировать собственные имена и обращения вместе – комплексно. Под обращением мы, вслед за учеными-лингвистами, понимаем «коммуникативный акт, а слово (или сочетание слов), используемое в этом акте, называем вокативом». Вокативы в «Дубровском» дают информацию о социальном положении персонажа, о его взаимоотношениях с другими, способствуют пониманию общественных условностей и связей. Достаточно сравнить следующие обращения: пренебрежительное – *Тимошка, Парамошка* (к крестьянам) и почтительно-заискивающее – *ваше превосходительство, сударь* (к сильным мира сего). Как видно из примера, вокативы часто бывают стилистически выразительными. Называя человека, мы как бы выбираем для него подходящий к случаю «ярлык». Вокатив – это обычно отношение, оценка; поэтому вокатив эмоционально окрашен.

Необходимо учесть и то обстоятельство, что по мере развития общественного сознания народа, в среде которого возникло произведение, содержание его в некоторых частях устаревает, становится даже в отечественных условиях непонятным или вызывает превратные толкования.

Устаревают исторические реалии, социальные отношения между людьми: меняется стилистика языка: исчезают вокативы сословно-иерархического характера (*ваше превосходительство, господин*), закрепленные за определенными социальными ситуациями. Вспомните, как в фильме «Надежда», о жизни и деятельности И.К. Крупской, рабочие жаловались ей, что они обращаются к хозяевам «господа», а те, обращаясь к рабочим, чаще всего используют пренебрежительные клички.

Рассмотрим, как можно организовать комплексное комментирование имен собственных и вокативов на одном из уроков по повести А.С. Пушкина «Дубровский» в VII киргизском классе.

Учитель объясняет классу, что у русских именование национально-специфично. Различные формы имени содержали информацию о сословной принадлежности человека. Обращаться по отчеству – характерно для русских (а, например, в киргизском языке отчества не существовало). Оно обычно употребляется вместе с личным именем: *Кирила Петрович, Андрей Гаврилович*. Называние по имени-отчеству, или, иначе, «величание по батюшке», – свидетельство уважения к взрослому человеку.

В простонародье отчество употреблялось и самостоятельно: *Сидорыч* (станционный смотритель), *Егоровна* (няня Владимира).

Как правило, по отчеству обращались к пожилым людям, обычно крестьянам, жителям деревень. Отчество, как самостоятельная форма, обладает сложной двойной характеристикой: в нем есть оттенок одновременно и уважительности, и фамильярности.

Можно забежать вперед и добавить, что в VIII классе ученики прочтут еще одно произведение А.С. Пушкина – «Капитанскую дочку». Слугу, который с детства воспитывал Гринева (главного героя повести) зовут тоже только по отчеству – *Савельич*.

Одна, из наших задач – научить киргизского школьника чувствовать коннотативное содержание имени. Это содержание обычно без труда вскрывается русским школьником, – само имя уже сигнализирует о своей принадлежности к определенному социальному классу. Но ученики-киргизы по началу не ориентируются в этих оттенках собственных имен.

После того как школьники прочтут главу «Пожар в Кистеневке», уместно предложить им: назвать фамилии крестьян, с которыми они здесь познакомились. Еще раз, просмотрев текст, учащиеся убеждаются в том, что у крестьян, оказывается, нет фамилий.

Учитель разъясняет, обратившись к классу, что это далеко не случайно:

«Вот у каждого из вас есть фамилия, которая указывает на то, что вы принадлежите к определенной семье. Отвечать к доске вас вызывают по фамилии. Есть фамилии у Кирилы Петровича и Андрея Гавриловича – Троекуров и Дубровский. Фамилия чиновника-заседателя – Шабашкин. Как вы думаете: а почему же крестьян никто не называет по фамилии? Да потому, что крестьяне – подневольные, бесправные, их можно купить-продать (вспомните картину «Торг» Н.В. Неврева). Для них крестьяне – слуги, рабы, а к рабам обращаются пренебрежительно: *Парамошка* (псарь). Разве снизойдет, например, Троекуров до того, чтобы обратиться к крестьянину по фамилии? Конечно, нет. Это будет означать, что мужик равен ему, смеет иметь так же, как и он, вельможа, свою фамилию, которая отличает одного барина от другого. А для Троекурова все крестьяне одинаковы, все они – его слуги. Вспомните: как крестьяне обращаются к помещикам? *Кирила Петрович, Андрей Гаврилович* – по имени и отчеству. Это обязательно. А зачастую еще и так: *господин, сударь, ваше превосходительство. Превосходительство* – даже в самом слове подчеркнуто более высокое положение барина!»

Далее учитель обращает внимание учеников на тот факт, что совсем иначе называют крестьяне молодого Дубровского – *батюшка, отец наш, кормилец*.

Здесь необходим комментарий к чисто русским обращениям *батюшка* и *отец наш*, которые в различных контекстах могут иметь разное значение. Например, в сценке из фонвизинского «Недоросля» госпожа Простакова неоднократно так обращается к учителю своего сына Митрофанушки Стародуму: «Не угодно ли, *мой батюшка*, взять на себя труд и посмотреть, как он у нас выучен?»; или – к нему же: «Каково, *мой отец?*»

А вот строчки из «Капитанской дочки» А.С. Пушкина: «*Батюшка* (отец Гринева. – *Т.Р.*) сказал мне: «Прощай, Петр. Служи верно, кому присягнешь»...

Можно задать школьникам такой вопрос: «Как вы думаете, почему вдруг кистеневские крестьяне называют своего барина – *батюшка, отец наш*? Разве он им отец?»

Дети обычно недоумевают. И слово вновь берет учитель, объясняя, что крестьяне называют Владимира так ласково и благодарно, потому что на Руси принято было так обращаться к уважаемому человеку. Ведь к отцу, или более мягко, по-домашнему, если сказать, *батюшке*, в русских семьях относились очень почтительно. Он стоял во главе семьи, зачастую на нем держался дом. Владимир Дубровский стоит во главе имения,

но главное – то, что он добрый, сердечный человек; поэтому крестьяне к нему привязаны, он им как отец родной – в отличие от жестокого помещика Троекурова, которому их собрались передать по решению суда...

Дубровский тоже уважительно относится к своим крестьянам. Вот он спрашивает о своей няне: «Где *Егоровна?*», называя ее по отчеству, как свойственно было обращаться к простым пожилым людям. Дворовых называет по имени – *Антон, Архип, Гриша* (это, по тому времени, в речи помещика вежливое обращение – не то, что *Парамошка* у Троекурова).

В целях закрепления полученных на уроке знаний, рекомендуем дать **задание на дом:**

1) Подумайте, есть ли разница в обращении (и какая): *Парамошка, Тимошка*, (штаб-лекарь), *Архип, Антон?*

2) Кому принадлежат эти имена и как они характеризуют отношение к человеку, названному этим именем?

3) Почему в одном случае говорят *Тимошка*, а в другом – *Антон?*

4) Что вы можете сказать о людях, которые знакомы вам только по отчеству: *Сидорыч, Пахомовна?*

5) Скажите, к кому можно было обратиться со словами *господин, сударь, ваше превосходительство*. Придумайте предложения с этими словами.

В ходе работы над именами собственными и обращениями нами были использованы ономастический комментарий, основанный на подаче групповой информации. Урок проходил в форме беседы с поисковым чтением учащихся. Предложенные в конце урока задания способствовали закреплению материала. Сама постановка вопросов послужила хорошим упражнением, готовившим школьников к будущему контрольному заданию. На одном из последних уроков по повести А.С. Пушкина «Дубровский» закономерно обратить внимание учеников на фамилию главного героя, давшую название всему произведению.

Разбираем эпизод «Пусть наш батюшка выздоравливает».

В начале главки караульщик поет старую русскую песню:

Не шуми, мати зеленая *дубровушка*,
Не мешай мне, молодцу, думу думати.

Спрашиваем учеников: «Не напоминает ли вам фамилию главного героя эта песня?».

Затем задаем следующий, наводящий, вопрос: «Как вы думаете, почему няня Орина Егоровна обрывает пение караульщика?» Просим найти эти слова в тексте («Полно тебе, Степка, – сказала она сердито, – барин почивает, а ты знай горланишь; нет у вас ни совести, ни жалости»).

Орина Егоровна старается оградить покой раненого Дубровского. Но не только в этом дело. Дело еще и в трагическом смысле песни. О чем она? В этой песне разговаривают царь и разбойник, ждущий виселицы. Царь как будто хвалит разбойника за мужество, а потом «награждает» его казнью. Очень печальная песня. Говорит она о неизбежной гибели человека, который, как и Дубровский, восстал против богатых...

После рассказа учителя школьникам станет понятно, почему няня не хочет, чтобы Владимир услышал слова песни. Далее важно подчеркнуть еще одну деталь. Герои-бунтовщики обычно скрывались в *дубравах* – темных, густых, дремучих лесах, где было, удобно прятаться от царских солдат. Дубровский со своими взбунтовавшимися крестьянами тоже готовился дать бой в лесу.

От слова *дубрава* произошло и слово *дубровиться*, что раньше, в псковских краях, где бывал А.С. Пушкин и которые послужили прообразом большинства мест, описанных в повести, значило *храбриться*.

Слово *дубрава* образовано от слова *дуб*. А в фамилии Дубровский тоже есть этот корень.

О том, случайно ли подобное сопоставление, класс размышляет вместе с учителем.

Дуб – очень твердое, прочное дерево, вот почему у русских *дуб стал* символом мужской силы, стойкости и твердости. Те же качества мы наблюдали и в характере, и в поступках Владимира. Значит, можно предположить, что не случайно А.С. Пушкин дал главному герою повести фамилию «Дубровский». Ведь Владимир – храбрый, мужественный, отважный герой, борющийся с грубой силой богатых. Общностью фамилии *Дубровского* с *дубравой*, где обычно скрывались бунтующие крестьяне, Пушкин, наверное, хотел подчеркнуть близость главного героя и угнетенного народа, их совместную борьбу против крепостников-помещиков. В названии произведения, таким образом, как бы сгустилась вся тема повести, весь ее смысл. Изображение угнетения крестьян помещиками, прославление народа, показ борьбы крестьян против «барства дикого»¹⁶.

Комментирование фамилии главного героя в предложенном ключе, как показывают пробные уроки, усиливает интерес школьников-киргизов к повести, позволяет понять глубинную семантику имени, а через него глубже, эмоциональнее воспринять художественную идею произведения, созданного очень давно, в малознакомую учащимся эпоху. Мы считаем, таким образом, необходимым обращать внимание нерусских школьников на деталь (в нашем случае – на фамилию главного героя) там, где эта деталь является значащей образной единицей и помогает глубже понять идею произведения.

Целесообразно на одном из занятий по «Дубровскому» прокомментировать и название села *Кистеневка*. В кратком этимологическом комментарии объясняем, что название *Кистеневка* произошло от слова *кистен*⁹ – ручное дорожное оружие: ядро, гиря, рогулька на ремне. Оговариваем, что А.С. Пушкин не произвольно, не просто так назвал село «Кистеневка»: ведь это здесь вспыхнул бунт, именно здесь крестьяне взяли за оружие, восстав против произвола помещичьей власти. Да к тому же «Кистеневка» – родное имение главного, бунтовщика, их предводителя – героя повести, Владимира Дубровского, который затем, вместе с крестьянами, будет грабить богатых помещиков, и жечь их дома.

Таким образом, использование приемов ономастического комментария в педагогическом процессе обеспечивает более тесный контакт школьников-киргизов с художественным текстом, способствует углублению восприятия, приобщает их к русской литературе и культуре, направленно развивает читательский опыт учеников.

Примечания

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Русский язык, 1976, с. 210.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1965, с. 337.
3. О «фоновой лексике» см. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Указ. соч., с. 77–86.
4. Шейман Л.А. Русская и киргизская литература в читательских ориентациях школьников-киргизов // РЯКШ, 1972, № 1–2, с. 27–7.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностр. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1976, с. 104.
6. Пейоратив – слово, обладающее отрицательной экспрессивно-оценочной коннотацией (дополнительным смыслом) .
7. См. об этом: Суперанская А.В. Структура имени собственного: фонология и морфология. М.: Наука, 1969, с. 106–127; Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих. В кн.: Социально-лингвистические исследования. М., 1976; Русская разговорная речь. Тексты. М.: Наука, 1978.
8. Левый И. Искусство перевода. (Пер. с чеш. и предисл. В. Россельса). М.: Прогресс, 1974, с. 150.
9. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. I–IV. М.: Гос. изд-во иностр. и научн. словарей; 1955; т. I. А–3, с. 497–499.

ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ БАСНИ И. КРЫЛОВА «ВОЛК И ЯГНЕНОК»

(Использование образа-посредника)

Усовершенствованный вариант действующей в нашей республике программы¹ рекомендует учителю-русисту, начиная с пятого класса, приступить к работе по приобщению школьников-киргизов к национально-культурным элементам изучаемых ими русских художественных текстов. Для успешного решения этой задачи необходимо использовать приемы учебного этнокультуроведения. Учебное этнокультуроведение является одним из направлений современной методики преподавания неродного языка и его литературы. Оно предлагает знакомство учащихся с особенностями иноэтнической культуры, т.е. культуры не другой страны, а другого народа, а также приобщение обучаемых к культуре народа изучаемого языка в сопряжении с родной для них культурой.

В результате разработки двуязычной картотеки стержневых этнокультурных словообразов сотрудники сектора русского языка и литературы КиргизНИИ выявили значительные пробелы даже в лучших учебниках-хрестоматиях для киргизской школы. Многие из этнокультурных слов-лейтмотивов оставались в учебных текстах не поясненными и не прокомментированными. Все это серьезно осложняло процесс изучения произведений русской художественной литературы, особенно русской классики, которая является для киргизских учащихся литературой не только иноязычной, но и инонациональной.

Психологи и методисты единодушны в выводе о том, что первоначальное прочтение и понимание художественного текста иноязычной и инонациональной литературы еще не обеспечивает «рецепции», то есть целостного восприятия этической и эстетической ценности художественного произведения².

В данных условиях особое значение приобретает использование образа-посредника³ как одного из приемов формирования у учащихся нового эстетического идеала. Как известно, положение о «посреднике», или «передатчике», было впервые выдвинуто французским сравнительным литературоведением и получило серьезное обоснование в работах виднейшего советского ученого акад. Н.И. Конрада⁴. В школьной практике, в соответствии с установками учебного этнокультуроведения, образ литературного посредника используется для того, чтобы помочь нерусским школьникам усвоить образный мир иноязычной и инонациональной для них русской литературы. Удачно подобранный образ-посредник в большей степени, чем даже аналог зрительного ряда, способствует усилению интереса учащихся к русскому художественному произведению. Об этом свидетельствует, в частности, проведенный нами эксперимент в связи с изучением басни И.А. Крылова «Волк и Ягненок», показавший, что традиционные для уроков родной литературы формы работы, в том числе использование диафильма, не подкрепленные образом-посредником, в данном случае не достигают необходимой учебной цели⁵.

Работая над басней, мы позаботились о том, чтобы учащиеся не только разобрались в характерах басенных персонажей, но и осознали мотивы их поступков, представили себе басенную ситуацию и чтобы у ребят сложилось отношение к героям басни, адекватное авторскому замыслу.

На уроке был показан диафильм⁶, в котором действует Волк, одетый в расшитый золотом мундир, и Ягненок в ситцевой рубашке. Первый кадр этого диафильма изображает богатого всадника, замахнувшегося на крестьянина-бедняка, кадр этот тактично подводит учащихся к мысли: читая про зверей, «...мы думаем только о людях, об их поступках, об их поведении и нравах»⁷. Беседа в ходе анализа басни, характеристика, которую шестиклассники дали Волку и Ягненку, свидетельствуют, что учащиеся поняли конкретные события, изложенные в басне, и вывод, вытекающий из данной ситуации («У сильного всегда бессильный виноват»), а так же заняли определенную этическую позицию по отношению к обоим персонажам произведения. И тем не менее влияние отголосков традиционной ценностной ориентации, связанной с героической экспрессией словообраза волк (бөрү) в национальном фольклоре, на восприятие киргизскими шестиклассниками басни «Волк и Ягненок» оказалось довольно сильным и использования образа-посредника. Нельзя не согласиться с Л.А. Шейманом, что в данном случае идеальным посредником служит строфа из песни Токтогула «Время», где за противопоставлением волка (бөрү) и овцы (кой) возникают социальные антиномии: сильный, богатый (бай) и слабый, бедный (кедей)⁸. Практика подтвердила целесообразность этой параллели.

Методика использования образа-посредника на уроках русской литературы в национальной школе разработана пока недостаточно полно. Ведь и в целом по стране вопрос о русско-национальных литературных связях применительно к школам конкретных зон требует более интенсивной разработки. И если в Киргизии имеются серьезные литературоведческие исследования по этому вопросу⁹, то нам не приходилось встречать столь же подробно обстоятельно выполненных работ в методическом плане.

Особенно сложно, на наш взгляд, использование образа-посредника именно в среднем звене обучения, так как недостаточное знание детьми среднего школьного возраста собственной национальной литературы, изучение основных произведений которой происходит в старших классах, зачастую практически исключает здесь возможность широких параллелей и сопоставлений. Сказывается и то обстоятельство, что такой канал связи, как материалы обогащения русской литературы новыми темами в результате пребывания русских писателей на земле данной республики, широко используемые при изучении произведений русской классической литературы в школах Молдавии, Украины, Белорусии, Латвии и республик Закавказья, не могут быть в такой же мере реализованы в Киргизии, поскольку здесь этот аспект литературных связей не был представлен столь богато. Оптимальным каналом связи в условиях нашей республики на среднем этапе обучения, очевидно, является сопоставление явлений двух литератур в плане типологически сходных в каком-либо отношении нравственно-эстетических ценностей. При этом наиболее удобной, положительно зарекомендовавшей себя в практике работы киргизских русистов формой образа-посредника является, по-видимому, материал пословиц, поговорок, старинных легенд *или сказок, то есть произведений устного народного творчества*. Объясняется это тем, что значительную

часть нравственно-эстетических категорий на уроках родной литературы наши учащиеся осваивают в процессе знакомства с киргизским фольклором и связанной с ним кровными узами акынской поэзией. Проверенное в республике анкетирование показало, что киргизские школьники, приступая к изучению курса русской литературы (то есть к восьмому классу), обычно лучше всего знакомы с родным народно-поэтическим творчеством. В первую очередь они называли эпос «Манас» и произведения так называемого малого эпоса – «Курманбек», «Эр Тоштюк», «Эр Табылды», а также киргизские народные сказки.

Естественно, возникает вопрос: закономерны ли такие сопоставления, когда с одной стороны выступают творения Крылова, Пушкина, Некрасова, а с другой – преимущественно народный эпос? Мы, так же как и ряд других методистов-исследователей республики, считаем такие сопоставления корректными и эффективными – главным образом тогда, когда изучаются произведения, существенные компоненты которых генетически восходят к фольклору¹⁰. Наши аргументы:

Читатели 11–12 лет легко откликаются на прямые параллели и непосредственные сопоставления.

Параллели проводятся в плане сопоставления нравственно-эстетических категорий, что позволяет выделить в сравниваемых произведениях художественное воплощение того общечеловеческого, что лежит внутри национального, неотделимо от него и характерно для обеих литератур.

Подобные параллели поддерживаются особенностями русской классической литературы, «которая при всей погруженности в национальные интересы отличается редким вниманием к проблемам всемирной истории», другими словами: «русские национальные проблемы – всемирные»¹¹.

Отдавая должное использованию образа-посредника на уроках русской литературы в киргизской школе, не следует в то же время, думается, преувеличивать его педагогическую роль. Такая работа вовсе не обязательна для каждого урока. К ней следует обращаться преимущественно в тех случаях, когда на характер эстетической оценки может в той или иной мере повлиять инерция по-иному направленной культурной традиции, сохранившаяся среди части коренного населения республики. По нашим наблюдениям, это бывает реже, когда речь идет о характерах литературных героев, и гораздо чаще, когда дело касается изобразительно-выразительных средств языка художественных произведений. Ведь именно в языке наиболее ярко отражается специфический образ художественного мышления каждого народа.

Специфический образ художественного мышления рождает тропы, понятные и привычные для одного народа, но иногда необычные для представителей другой национальной культуры. Естественно, в условиях нерусских школ нашей республики на уроках русской литературы в первую очередь усваивается то, что ближе и понятнее ученикам-киргизам, то, что легко ассоциируется с образными традициями киргизской литературы. Например, говоря о художественных достоинствах басен Крылова, мы использовали сравнение, к которому прибегнул татарский поэт Габдула Тукай, назвав их *жемчужинами*. Подобная эстетическая оценка, восходящая к восточной поэтической традиции, естественно, не вызывает у учащихся затруднений, потому что она широко

бытует в киргизском народном творчестве, где *жемчуг* – символ не только мудрости, но также красоты и счастья.

В русской литературе порою встречаются сравнения, аналогичные тем, что приняты в киргизской поэзии, или очень похожи на них.

Возьмем для примера наиболее распространенные из них в любовной лирике А. Токомбаева: *Глаза, подобные вымытой смородине; зубы, как жемчуг; лебединая походка; брови, что полумесяц; молодой; голос, как звон бубенчика.*

Самым естественным для русского читателя в этом ряду являются сравнения *зубы, как жемчуг; лебединая походка; глаза, подобные вымытой смородине.* Образ, аналогичный последнему сравнению, встречается в поэзии С. Есенина:

Загорятся, как черна смородина,
Угли-очи в подковах бровей¹².

Но большая часть тропов иноязычной и инонациональной литературы представляют для читателя известную трудность, потому что отражает особенности художественного мышления создавшего их народа. Например, яркое образное сравнение Ч. Айтматова из повести «Джамиля» – «...где-то на краю казахской степи, *отверстием горящего тандыра*, пламенело вечернее солнце»¹³ – глубоко нарицательно. И человеку, не знакомому с местным бытом, вряд ли сразу откроется его очарование. По свидетельству К. Абдыкеримова¹⁴, киргизскому читателю достаточно лишь несколько «экзотических штрихов», таких как *волосы, подобные шерсти выдры*, или *лицо, подобное розе*, чтобы составить в своем представлении облик красавицы. Очевидно, что эти детали, особенно первая, вряд ли создадут надлежащие предпосылки для адекватного направленной работы воссоздающего воображения рядового русского читателя, только начинающего знакомиться с литературой народа Ала-Тоо.

Особенностями восприятия инонационального образного мира киргизским читателем объясняется стремлением первых переводчиков произведений А.С. Пушкина на киргизский язык донести до читателей стихи великого поэта с орнаментальными украшениями. Пушкинские строки из «Зимнего утра» – «Друг милый, предадимся бегу нетерпеливого коня» – в переводе молодого А. Токомбаева так зазвучали на киргизском языке (приводим обратный дословный перевод): «С тобой, *мой красный цветок, мое солнце*, обнявшись, будем бродить по лесу». Строка «А ты печальная сидела» в том же переводе также была дополнительным сравнением: «Ты тогда, опечаленная сидела, *как затоптанный, засохший цветок*»¹⁵. Все это происходило на заре становления киргизской литературы.

С тех пор прошли годы глубоких перемен в культурной жизни киргизского народа. В результате интенсивного взаимовлияния и взаимообогащения всех советских литератур киргизский читатель, и в том числе читатель-школьник, становится все более квалифицированным, постоянно расширяются рамки его эстетического видения мира. Это происходит не только под влиянием русскоязычного радио, кино, телевидения, а также переводной литературы, но и под воздействием творчества киргизских художников слова, таких, например, как Ч. Айтматов, в формировании писательского облика

которого имели значение как национальные традиции, так и эстетический опыт других литератур, прежде всего русской.

Задавшись, целью проследить интенсивность процесса формирования основ культурно-эстетического двуязычия и выявить факторы, влияющие на этот процесс, мы наблюдали эмоциональную реакцию киргизских читателей разных возрастных групп на традиционный для русской литературы эпитет *сероглазая (синеглазая) красавица*, эквивалент которого в киргизском языке *көк көз* носил негативный характер, потому что «Глаза голубые и серые считаются у киргизов не красивыми»¹⁶. Наблюдения показали: чем ниже читательская квалификация учащихся и чем беднее их эстетический опыт, тем категоричнее они в своих негативных суждениях применительно к приведенному образному обороту. Если шестиклассники-киргизы, с которыми нам в свое время довелось проводить экспериментальные уроки, резко отрицательно отнеслись к определению *сероглазый (синеглазый)* не только по отношению к красавице, но и к любому положительному герою, но, в общем, благожелательно приняли портрет синеглазой героини на иллюстрации Ю. Масютина «Ассоль», которую мы использовали на факультативных занятиях по сказке-феерии А. Грина «Алые паруса». А большинство из опрошенных студенток филологического факультета Киргизского женского педагогического института имени В.В. Маяковского на этот же вопрос ответили: «Хотя эпитет сероглазый (синеглазый) и не отвечает национальному идеалу красоты нашего народа, но лично мне нравится». Или даже: «очень нравится». Гораздо больше негативных оценок эпитета сероглазый оказалось в анкетах, заполненных студентами физмата и химбиофака: принадлежали они, как правило, лицам, плохо владеющим русским языком и почти не знакомым с русской литературой в оригинале.

Вместе с тем и в аудитории студентов филологов можно наблюдать, как явно, а еще чаще скрытно, срабатывает традиционная этико-эстетическая ценностная ориентация при восприятии отдельных тропов русской поэзии. Например, первокурсники по достоинству оценили стихотворение С. Есенина «Не бродить, не мять в кустах багряных лебеды...», легко выделили детали портрета любимой поэта, но образ «*со снопом волос своих овсяных* Отоснилась ты мне навсегда» вызвал у них внутреннее сопротивление. «Это не только не красиво, но просто страшно», – сказали они. Негативную оценку художественного образа в данном случае, на наш взгляд, можно объяснить двумя причинами: 1) согласно веками бытовавшей эстетической традиции светлые волосы считались у киргизов некрасивыми; 2) само сравнение *волосы, как сноп* не свойственно образному мышлению киргизского читателя, который, следуя родной эстетической традиции, сказал бы «*волосы, как шерсть выдры*», «*косы, как арканы*».

Практика показывает, что формирование основ культурно-эстетического двуязычия на уроках русского литературного чтения в киргизской школе невозможно без организации читательского сопереживания, что в свою очередь предполагает глубокое понимание художественной природы произведения, в том числе устойчивой символики, которая пришла в литературу из устного народного творчества и которой особенно широко пользуются поэты. Устойчивый символ сам по себе настраивает читателя или слушателя на определенный эмоциональный лад, обеспечивает глубокое эстетическое сопереживание. Например, устойчивый символ русского народного творчества *белая береза* – девушка или молодая женщина в современной поэзии стал не просто симво-

лом чистоты и красоты, но и символом родины. *Дуб* – извечный символ мужской силы и крепости.

Как показывает анкетирование, проведенное нами среди студентов Ошского и Киргизского женского педагогического институтов, а также практика занятий по пропедевтическому курсу русской литературы, первокурсники, окончившие школу с киргизским языком обучения, часто не знают устойчивой *символики русского фольклора* и не всегда представляют даже героев русских народных сказок. Многие из них не сумели объяснить значение слов русалка, леший, водяной и др. Про домового некоторые студенты сказали, что это «домком» или «комендант». Усовершенствованный вариант программы для киргизской общеобразовательной школы обращает особое внимание на затронутый выше аспект в формировании основ культурно-эстетического двуязычия у школьников киргизов, рекомендуя при изучении каждой темы конкретную работу этнокультуроведческого комментария, предполагающего связный эмоциональный рассказ о комплексе фоновых и безэквивалентных слов в сопровождении изобразительных и аудио-визуальных материалов¹⁷. Чаще всего такой комментарий проводится на вступительных занятиях. Признавая его эффективность, мы в то же время считаем, что **приобщение к национально-культурным элементам текста обязательно** для любого этапа урока. Покажем это на конкретном примере изучения стихотворения С. Есенина «С добрым утром!» в VI классе киргизской школы.

Тема урока. С. Есенин – «С добрым утром!».

Цели урока. Воспитание у учащихся любви к родной земле; приобщение их к красоте русского поэтического пейзажа; формирование навыков выразительного чтения стихотворения на русском языке; развитие умения понимать образный язык русской поэзии.

Оборудование. Речевая партитура стихотворения; репродукции с картин: И. Левитан – «Березовая роща», «Свежий ветер» и «Деревня», И. Шишкин – «Рожь»; литературно-музыкальная композиция А. Покровского «Родина».

Основные этапы работы:

Заочная экскурсия в «край березовый, край Есенина»¹⁸.

Выразительное чтение стихотворения учителем наизусть.

Учебно-литературоведческий и исполнительский анализ стихотворения.

Приводим фрагмент данной части урока.

Учитель. Какие чувства вызывает у вас стихотворение «С добрым утром!»?

Учащиеся. Это стихотворение вызывает чувство радости и любви к родной земле.

Учитель. Значит, вы так должны прочесть стихотворение «С добрым утром!», чтобы у ваших слушателей тоже появилось радостное настроение. Давайте посмотрим, как удалось поэту вызвать у нас чувство радости и любви к природе. Найдите в прочитанном тексте *олицетворения* (учащиеся вспоминают, что называется олицетворением).

Задремали звезды золотые,
Улыбнулись сонные березки,
Растрепали шелковые косы.

И крапива шепчет шаловливо:
«С добрым утром!»

Учитель. Какую роль выполняют олицетворения в стихотворении С. Есенина?

Учащиеся. Благодаря олицетворениям природа в стихотворении С. Есенина кажется живой.

Учитель. Правильно. Поэт делает природу похожей на человека. А для чего? Для того, чтобы такое изображение вызвало у читателя сердечную любовь к родной земле... Попробуем теперь выяснить: сколько картин нарисовал поэт в стихотворении «С добрым утром!»?

Учащиеся под руководством учителя выясняют, что в первой строфе таких картин – три: *звезды золотые, зеркало затона и рассвет*. Во второй строфе – одна: *сонные березки*. В третьей – тоже одна: *крапива у плетня*.

Учитель. Следовательно, интонация чтеца будет меняться в зависимости от того, какую картину он будет рисовать слушателям. Как должна меняться интонация, это нам подскажет сам поэт подбором эпитетов и слов-образов. Посмотрим, как вы их понимаете.

Учащиеся с помощью учителя уточняют картины, создаваемые опорными словами-образами.

Зеркало затона. Затон – это речной залив. Весной или летом, рано утром, совсем нет ветра. Вода в речном заливе спокойна и похожа на зеркало, которое стало розовым от солнечных лучей. Но вот задрожала вода, потому что поднялся легкий ветерок, предвестник утра.

Сонные березки. Ветерок разбудил березки, закачались на деревьях листочки. Поэтому поэт называет их – шелковые косы. Листочки у деревьев нежные, мягкие, блестящие, похожи косы девушки.

А откуда появился этот образ: *шелестят зеленые сережки*? Оказывается, на березах кроме листочков, есть еще сережки. Они то и зашелестели от утреннего ветра.

Проснулась *березка*. На кого она похожа в стихотворении С. Есенина? На молодую красавицу. Так же, как у девушки, у березки шелковые косы и зеленые сережки. Ранним летним утром на траве, цветах и листьях деревьев появляется роса – прозрачные капельки воды. Серебром отражается солнечный луч в каждой капле – и «горят серебряные росы».

Учитель. Определим настроение автора в стихотворении «С добрым утром!».

Учащиеся. У поэта радостное настроение. Он с любовью и нежностью рисует родную природу.

Учитель. А теперь внимательно прочитайте про себя, выделите все пять картин, нарисованные поэтом, и подумайте, какую из них С. Есенин рисует с особой нежностью.

Под руководством учителя шестиклассники определяют исполнительские задачи для каждой картины (см. таблицу).

Текст

Задачи чтеца

<p>1 строфа Рассвет</p>	<p>1. Рисую картину раннего летнего утра. Вся природа спит. 2. Обращаю внимание слушателей на легкий ветерок – вестник утра. (Читаю спокойно и не особенно громко).</p>
<p>2 строфа Сонные березки</p>	<p>3. Рисую картину: Белые березки в зеленом кружеве листвы. Ветер шумит листвой, шелестят зеленые сережки. Солнечный луч падает на березу, и капельки росы на ее листьях горят, как серебро. 4. Довожу до слушателей мысль: березка красива, она похожа на девушку. (Читаю с особой нежностью и лаской в голосе).</p>
<p>3 строфа Крапива у плетня</p>	<p>5. Рисую картину: у плетня – заросли крапивы. Крапива качается от ветра. Ее листочки в солнечных лучах блестят, как жемчуг. 6. Довожу до слушателя мысль: ранним летним утром все в природе красиво, даже крапива. (Читаю с удивлением и восхищением).</p>

1. Выразительное чтение стихотворения учащимися.

2. Задание на дом:

1. Выучить наизусть стихотворение С. Есенина «С добрым утром!».
2. Написать сочинение «Раннее летнее утро».

Основная *дидактическая задача* данного урока – формирование у шестиклассников навыков выразительного чтения русского языка. Однако выразительное чтение невозможно без активной работы воссоздающего и творческого воображения учащихся, что, в свою очередь, предполагает обязательное приобщение киргизских читателей-школьников к национально-культурным элементам художественного произведения русской литературы. И работа это, по нашему мнению, должна осуществляться не только на вводных занятиях, но и в любой учебной ситуации урока, везде, где это педагогически уместно. Именно при таком подходе возможно планомерное, систематическое **формирование прочных основ культурно-эстетического двуязычия у киргизских учеников**¹⁸.

Примечания

1. Программы по русскому языку, объяснительному и литературному чтению на русском языке для IV–VIII классов школ Киргизской ССР с киргизским языком обучения. Фрунзе: Мектеп, 1982, с. 84.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Рус. язык, 1976, с. 234–236.
3. См.: Шейман Л.А. Искусство сопряжения художественных культур // Литература в школе, 1972, № 6, с. 28.
4. Конрад Н.И. Запад и Восток. М.: Наука, 1972, с. 329–343.
5. Шейман Л.А., Варич Н.М. О «национальных картинах мира» и об их роли на уроках русской литературы в киргизской школе. В кн.: Вопросы преподавания русского языка и литературы в киргизской школе. Вып. 6. Фрунзе: Мектеп, с. 110–112.
6. Крылов И.А. Волк и Ягненок. Художник Б. Степанцев. Студия «Диафильм». М., 1968.
7. Рудов М.А. Пути развития басни в советской литературе. Канд. дисс. Алма-Ата, 1964, с. 197.
8. Шейман Л.А. Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе. Ч. 2. Фрунзе: Мектеп, 1982, с. 195.
9. См.: Шейман Л.А. Пушкин и киргизы. Фрунзе: Учпедгиз, 1963; Брудный Дм. Из истории русско-киргизских литературных и театральных связей. Фрунзе: Учпедгиз, 1960; Джидеева К.Х. Поэтический перевод и историко-литературный процесс. Фрунзе: Кыргызстан, 1980 и др.
10. Подробнее об этом см.: О проблемах и перспективах развития педагогической науки в Киргизии // РЯЛКШ, 1966, № 3, с. 28–31; Шейман Л.А. Искусство сопряжения художественных культур, с. 22–29 (и др. работы того же автора).
11. Бурсов Б. Национальное своеобразие русской литературы. Л.: Сов. писатель, 1967, с. 18.
12. Есенин С. Русь (1914). Собр. соч. в 5 тт., т. 1. М.: ГИХЛ, 1961, с. 145.
13. Айтматов Ч. Повести и рассказы. М.: Молодая гвардия, 1970, с. 407.
14. Абдыкеримов К. Стих и искусство перевода. Литературно-критические статьи. Фрунзе: Мектеп, 1970, с. 70. Цит. по: Джидеева К.Х. Лирика А.С. Пушкина в киргизских переводах. Фрунзе: Мектеп, 1967, с. 24–35.
15. Юдахин К.К. Киргизско-русский словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1965, с. 418.
16. Шейман Л.А. Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы / О преподавании русского языка и литературы в киргизской школе. Вып. 7. Фрунзе: Мектеп, 1981, с. 25–32.
17. Материалы заочной экскурсии см. в статье: Варич Н.М. Произведения живописи на уроках литературного чтения в VI классе // РЯЛКШ, 1983, № 2, с. 40–41.
18. Целесообразность «сквозного», а не только предваряющего комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментирования русского художественного текста в условиях киргизской школы показана ранее в публикациях ряда методистов-литераторов киргизской школы. См., напр.: Шейман Л.А., Романевич Т.В. О приобщении к национально-культурным аспектам художественного произведения («Зимняя дорога» А.С. Пушкина в киргизской школе) // РЯЛКШ, 1979, № 5, с. 34–52.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИКИ Ф.И. ТЮТЧЕВА В ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье «О стихотворениях Ф. Тютчева» А.А. Фет так выразил свое непосредственное читательское впечатление от лирики Тютчева: «Два года тому назад, в тихую осеннюю ночь, стоял я в темном переходе Колизея и смотрел в одно из оконных отверстий на звездное небо. Крупные звезды пристально и лучезарно глядели мне в глаза, и по мере того как я всматривался в тонкую синеву, другие звезды выступали передо мною и глядели на меня так же таинственно и так же красноречиво, как и первые. За ними в глубине мерцали еще тончайшие блески. Глаза мои видели только небольшую часть неба, но я чувствовал, что оно необъятно и что нет конца его красоте. С подобным же ощущениями раскрываю стихотворения Ф. Тютчева»¹.

Многоплановость и глубина поэтического мира Ф.И. Тютчева, мастерство художественного воплощения этого мира раскрываются перед читателями лишь при вдумчивом, постепенном вчитывании в тютчевские стихи. Чтобы оценить пластическую точность изображения Тютчевым природы, восхититься умением поэта подмечать самые тонкие, неуловимые черты и оттенки ее, нужно хорошо знать русский язык, чувствовать и понимать оттенки русской поэтической речи, иметь представление о некоторых особенностях словесно-образного строя русской литературы. В условиях национальной школы учитель-русист призван сформировать у учащихся основы такого адекватного восприятия лучших образцов русской поэзии, в том числе – поэзии Тютчева.

Из сказанного явствует, что перед учителем-словесником киргизской школы стоит довольно сложная задача: ведь согласно действующей программе два стихотворения Ф.И. Тютчева изучаются в VI классе; между тем шестиклассники-киргизы не являются, конечно же в полной мере квалифицированными читателями, они пока еще недостаточно освоили как русский язык, так и национально-культурные поэтические традиции русского народа. Для наших воспитанников это – произведения иноязычной и инонациональной поэзии.

С учетом охарактеризованных трудностей мы и построили **методические рекомендации** к изучению тютчевских стихотворений «Весенняя гроза» и «Зима недаром злится...», излагаемые ниже.

Известно, что в процессе эстетического восприятия учащимися поэтического произведения важные дидактические функции выполняет вступительное слово учителя, которое должно не только дать учащимся недостающие фоновые знания, но и вызвать соответствующие «фоновые эмоции».

При изучении стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза» апробировался в различных киргизских школах республики составленный нами первоначальный вариант вступительного слова, который включал в себя некоторые сведения из биографии поэта и краткую эмоциональную характеристику его поэтического наследия. Однако, по нашим наблюдениям, такой вариант не создавал необходимых для эстетического восприятия стихотворения школьниками «фоновых эмоций», не устранял трудностей,

с которыми было сопряжено усвоение новой темы учащимися. И тогда шестиклассникам был предложен другой вариант вступительного слова, призванный подготовить их к эстетическому сопереживанию, побудить их пристально взглядеться в поэтический мир. Приводим этот второй вариант *вступительного слова учителя*:

– Думали ли вы когда-нибудь о том, почему человек становится ученым, художником, скульптором, поэтом? Эти люди талантливы, скажете вы. А что такое талант? Талант – это способность увидеть то, чего не увидели другие, понять то, чего не поняли другие, это способность удивляться. Удивляться форме листа, цвету неба, полету пчелы... Удивиться и спросить самого себя: почему? И захотеть ответить на этот вопрос. Ответить химической формулой, математическим подсчетом, красками на холсте, поэтическими строками.

Казалось бы, что удивительно, когда идет дождь? Но человек открыл окно навстречу дождю, и обрадовался, и передал свою радость нам:

Люблю грозу в начале мая,
Когда весенний первый гром,
Как бы резвяся и играя,
Грохочет в небе голубом!

Поэт, написавший стихотворение, которое начинается этими строками, – Федор Иванович Тютчев.

Как показали проведенные нами уроки, такое вступительное слово не только побуждает учащихся по-новому взглянуть на давно знакомые картины природы, но и создает особый душевный настрой, способствующий эстетическому восприятию стихотворения и укрепляющийся при его анализе.

В ходе эксперимента мы убедились, что наибольший педагогический эффект достигается в тех случаях, когда вступительное слово удается связать с художественным миром родной для детей литературы. Покажем это на следующем примере.

Заметную трудность для шестиклассников представляет стихотворение Ф.И. Тютчева «Зима недаром злится...» – прежде всего потому, что в основу его положено развернутое олицетворение с использованием образов русского фольклора. В образной структуре стихотворения выделяются только две картины, данные в развитии: наступление весны – отступление зимы. Опыт показал, что эта структурная особенность стихотворения ограничивает возможности применения «покадрового» иллюстративного комментария. Поэтому в процессе эксперимента была выдвинута гипотеза о том, что основную дидактическую нагрузку при изучении названного стихотворения должно нести вступительное слово учителя, способное вызвать у нерусских учащихся «фоновые эмоции» необходимые для восприятия произведения².

Чтобы убедиться в правильности возникшего предположения, мы разработали различные варианты вступительного слова для контрольных и экспериментальных классов. В контрольных классах учитель кратко сообщил учащимся сведения из биографии Ф.И. Тютчева. В экспериментальных классах к восприятию образного мира

стихотворения подготовило шестиклассников вступительное слово учителя, начинавшееся старинной киргизской легендой:

– У киргизов есть легенда. Не захотела красавица выходить замуж за жестокого хана и бросилась со скалы. Там, где упала она, появилось чистое и горячее, как сердце девушки, озеро. Люди назвали его Иссык-Куль. В народе говорят, что в тихие летние вечера, когда солнце садится в горах, в прозрачной воде Иссык-Куля можно увидеть развалины ханского дворца и услышать печальное пение девушки.

Красивая легенда. И писатели, и поэты, услышав ее, стали сравнивать озеро с прекрасной юной девушкой³. У каждого народа есть такие замечательные легенды и сказки. Немало их сложил и русский народ. В русских народных песнях и сказках весну всегда изображают веселой красавицей, а зиму – злой, ворчливой старухой.

В марте, когда приходит весна и начинает таять снег, дни бывают теплые, а ночи холодные. Иногда день с утра безоблачный и теплый, а к вечеру подует ветер, пойдет снег – зима вернулась. В сказках про такие дни говорят, что зима и весна борются между собой. Услышал такую сказку Тютчев. Очень она ему понравилась, и написал он стихотворение...

Приведенный вариант вступительного слова явился предпосылкой для понимания киргизскими шестиклассниками природы сказочных образов в стихотворении Тютчева. Киргизская легенда показала учащимся, что в самом приеме олицетворения нет для них ничего принципиально нового: с подобным тропом они не раз встречались в родной поэзии и в киргизском устном народном творчестве.

Как показали наблюдения, учащиеся контрольных классов читали стихотворение вяло, невыразительно. Было заметно, что оно не затронуло их чувства и воображения. Многие в стихотворении они осмыслили неверно. В частности образ Весны – прекрасное дитя – шестиклассники поняли буквально как «маленький ребенок», а фразу «снегу захватя, пустила, убегая, в прекрасное дитя» – как «зима на прощание дала детям снегу» и т.д. Учащиеся же экспериментальных классов лучше восприняли образный строй стихотворения, почувствовали прелесть тютчевского стиха, и произведение в целом вызвало у них интерес.

Таким образом, уже предварительные данные свидетельствовали о том, что организация «фоновых эмоций», а также «фоновые знания» являются важной предпосылкой для успешной подготовки эстетического сопереживания нерусских учащихся, читающих произведения русской литературы.

Наряду с описанными приемами в этих же целях используются **методические упражнения**, развивающие воссоздающее воображение школьников.

В процессе изучения лирического произведения, особенно в тех случаях, когда трудно или невозможно применить циклы иллюстративно-текстовых монтажей и когда учитель побуждает к активной работе воссоздающее воображение учащихся лишь путем выразительного чтения и создание фоновых представлений, особое значение приобретает словесное рисование. Создание словесных картин по мотивам лирического стихотворения – важный этап в развитии способности образного и эмоционального восприятия художественного произведения. Способность эта, как известно, не является врожденной, ее можно и нужно развивать. В тех случаях, когда имеется подобная воз-

возможность, на помощь учащимся следует привлекать образы смежных искусств, созданные в русле родной для школьников национальной культуры. Это – еще один из способов педагогического сопряжения двух национальных художественных традиций.

Чтобы сказочные образы стихотворения Ф.И. Тютчева «Зима недаром злится...» в сознании учащихся приняли четкую законченную форму, чтобы шестиклассники увидели зиму так, как ее рисует поэт, мы попросили ребят вспомнить ведьму из хорошо знакомого школьникам-киргизам балета М. Раухвергена «Чолпон», созданного по мотивам киргизского фольклора. Нашлось много желающих описать злую ведьму – злую волшебницу Айдай, дети отвечали активно и охотно.

– У нее нос длинный и крючком. Ногти длинные. Большие страшные зубы. Волосы белые (седые).

– А я видел ведьму в мультфильме. Она лохматая, старая и горбатая. Ведьма ворчит. А платье у нее старое, в заплатках.

Вступительное слово учителя, начавшееся старинной киргизской легендой (речь об этом шла выше), которая сыграла роль *образа-посредника*, помогло ребятам понять, что Весна в стихотворении Ф.И. Тютчева – молодая красивая девушка. Но представляют ли шестиклассники образ Весны, созданный фантазией поэта?

В процессе эксперимента учащимся было предложено нарисовать словесный портрет Весны по стихотворению Тютчева.

Спрашиваем ребят:

– Как одета Весна? Какое на ней платье?

Молчат.

– Может быть, черное или серое?

– Нет, белое!..

– Красное!

– Коричневое!..

Разбираем некоторые из предложений учащихся. Коричневый цвет не подходит: это цвет поздней осени. Вряд ли уместен здесь и красный цвет – цвет жаркого летнего солнца. В какое же платье может быть одета Весна? Платье зеленое, как молодая трава, или синее, как небо, или белое, как пушистые весенние облака.

– А что у Весны на голове?

– Корона (несколько ответов).

– Так ли?

– Нет, веночек, а в руках цветы (один ответ).

Постепенно, шаг за шагом, проникают киргизские учащиеся в образный мир стихотворения и начинают представлять себе сказочный облик его героев – Зимы и Весны.

Общеизвестно, что на начальном этапе литературного образования очень полезно словесное рисование сопровождать наглядными средствами выражения, в частности рисунками. Психологи доказали, что рисунки учащихся обычно ярче и выразительнее, чем выполненный ими словесный портрет; в рисунке точнее проявляется степень понимания школьниками литературного образа⁴. И если на уроках родной литературы при этом встречаются редкие исключения, то на уроках русского чтения в шестом классе киргизской школы словесная картина значительно беднее рисунка и по выбран-

ным краскам, и по количеству признаков иллюстрируемого образа, так как активный русский словарь у шестиклассников-киргизов еще недостаточно богат.

Несмотря на условность изображения учащимися образов стихотворения «Зима недаром злится...», нам удалось, опираясь на ряд иллюстраций, выполненных учащимися, выяснить, в какой мере прочувствовали некоторые особенности образного мира прочитанного произведения и насколько у них развито образное мышление.

Так, из 30 учащихся экспериментальных классов только 3 ученика нарисовали зиму и весну не по стихотворению Тютчева. Например, рисунок Дамиры Т. «Весна» изображал распаханное поле, в поле работает сеялка, над полем летит самолет. И ее же картина «Зима»: гора, покрытая снегом, на вершине – елки, по склону крадутся три волка.

Остальные 27 учеников нарисовали весну и зиму по стихотворению Тютчева. Некоторые изобразили Весну в длинном платье, с короной (реже с венком) на голове и с тюльпанами в руках. Или так: идет Весна, а на нее дождем падают цветы и ее сопровождают птицы; на некоторых рисунках впереди Весны шествует архар – горный козел. Большинство ребят отметили, что Весна – румяная. Однако это свидетельствует не только о том, что шестиклассники активно использовали тютчевский образ «...умылася в снегу И лишь румяней стала Наперекор врагу». В данном случае, возможно, сработала и традиционная эстетическая ценностная ориентация: «Киргизы издавна ценили красоту девушки не столько на белизну, сколько на румянность»⁵.

Правдоподобность нашего предположения, думается, подкрепляет тот факт, что во всех рисунках вообще очень силен национальный колорит. Весна на картинках наших учеников – красавица из восточной сказки: черноглазая, черноволосая, поверх платья – белого, голубого или зеленого – на ней яркое кюрме, на голове (в большинстве рисунков) – киргизский национальный головной убор для девушек, на лбу пятнышко (эта деталь характерна для рисунков, выполненных на юге республики) или какое-нибудь украшение. Дорога, по которой идет Весна, проходит между двумя горами.

На 80% проанализированных нами рисунков учащихся экспериментальных классов различных районов республики изображен дом с окном (чаще юрта), а Весна одной рукой стучит в окно или дверь, а в другой у нее – пышный букет тюльпанов. Эта ситуация из стихотворения «Зима недаром злится...» выбрана учащимися не только потому, что строка *Весна в окно стучится* наполнена конкретно-предметным содержанием и, следовательно, понятнее, чем другие строки, но, очевидно, еще и потому, что именно такой образ Весны бытует в киргизской поэзии («Весна идет по земле, Тюльпаны несет в руках» или «Пришла красавица весна, стучится в дверь слегка»)⁶.

Сравнивая рисунки учащихся контрольных и экспериментальных классов и более удачные работы с менее удачными, мы попросили шестиклассников объяснить, какой рисунок, по их мнению, более соответствует стихотворению и почему. Подобным заданием мы предлагали учащимся закончить словесный портрет Зимы и Весны, а также побуждали их к эстетической оценке на русском языке.

Ученик Марат И., например, выполнил задание так:

«Зима – старая, лохматая, седая ведьма. Она была не только старая, но и горбатая, нос крючком. Зима злится и «на Весну ворчит». У нее большие зубы и кривые. Зима сидит (как это, я не знаю) в ступе. Зиму провожают вороны. Они летят и кричат: кар-кар».

Ученица Раушан М.:

«Весна – красивая, черноглазая, румяная. У нее глаза, как смородины. Она не только красивая, но и очень веселая. На голове у нее венки, а в руках тюльпаны. Платье у Весны голубое, как весеннее небо. Над Весной летят птицы, а под ногами у нее зеленая трава и цветы».

Наши наблюдения подтвердили: если целенаправленно заниматься *словесным рисованием* в течение учебного года, постепенно переходя от эпических произведений к лирическим, то к концу шестого года обучения значительная часть учащихся (до 50%) имеет достаточно развитое воссоздающее воображение. Во время чтения художественного текста у них возникают представления, основанные на личных, пережитых когда-то впечатлениях. Хотя они не всегда и не полностью соответствуют образу, созданному автором, однако шестиклассники соотносят эти представления с художественным текстом и на основе его анализа стараются приблизить их к изображению писателя. Со временем роль учителя в процессе создания словесной картины может стать менее активной, потому что учащиеся привыкают к подобной работе, приобретают соответствующие навыки; в классе появляются ученики, которые могут справиться с заданием самостоятельно, без помощи учителя.

К концу учебного года учащиеся экспериментальных классов достаточно свободно владели приемом словесного рисования. По тютчевскому образу «...И гам лесной, и шум нагорный – Все вторит весело громам» (стихотворение «Весенняя гроза» – последняя тема в учебнике) ученики представили развернутые описания, живо передающие картины, рожденные строками Тютчева в их изображении и взаимодействующие с их личным жизненным опытом.

Чинара С. Пишет: «В горах, когда начинается дождь, страшно, хорошо и даже интересно. Когда льет дождь, вода идет быстро и несет с собой камни. От их ударов в реке страшно и шумно, как гром. Это и называется шум нагорный» <...>

Словесная картина Чинары С., несомненно, навеяна не только тютчевским образом, но и личными впечатлениями от весеннего ливня в горах Киргизии. Для жителей нашей горной республики *шум нагорный* как раз и ассоциируется со стремительным горным потоком, который увлек за собой большие валуны, от их ударов друг о друга, действительно, и шумно, и страшно. И в то же время нарисованная словами картина не противоречит образу, созданному автором стихотворения. <...>

Русская речь киргизских шестиклассников в плане нравственно-эстетической оценки, если не ведется специальная систематическая работа в этом направлении, бедна изобразительными средствами, в ней отсутствуют даже простейшие сравнения⁷, хотя с этим понятием по теории литературы учащиеся киргизы знакомятся на уроках чтения еще в пятом классе. На русском языковом материале детям-киргизам трудно самостоятельно установить, что (какой предмет) с чем сравнивается (образ) и по какому признаку (ассоциация). Кроме того, киргизские шестиклассники еще слабо владеют

правилами речевого оформления сравнений в русском языке. Объяснить же соответствующее правило очень удобно с помощью графических моделей⁸.

Шестиклассники легко усваивают, что предмет, который сравнивается, выражается существительным в именительном падеже (графически этот компонент языковой конструкции изображался на наших экспериментальных занятиях фиолетовым карандашом), а образ, с которым сравнивается предмет, тоже выражен именем существительным в форме именительного падежа; между двумя существительными (графическая запись – два фиолетовых квадрата) ставятся слово как, будто, точно, словно и т.п. Подобная работа на уроках чтения, безусловно, не является самоцелью, она тесно связана с анализом литературного произведения, с наблюдением над художественным словом и образом. Особенно удачно, на наш взгляд, графическое моделирование используется в процессе устного рисования. В ходе создания словесного портрета литературного героя.

Так, рисуя портрет Вены по стихотворению Ф.И. Тютчева «Зима недаром злится...», учащиеся получили задание раскрыть с помощью сравнений содержание широко использованных ими эпитетов: Весна – *красивая черноглазая* девушка.

На доске прикрепили графическую модель, которая показала учащимся, как строится предложение-сравнения, и с помощью учителя шестиклассники принялись рисовать словесный портрет Весны, широко пользуясь сравнениями.

Приводим эпизод урока по магнитофонной записи.

– Ребята, Весна в стихотворении Тютчева – красивая молодая девушка. Давайте подробно нарисуем ее портрет, чтобы все увидели красавицу Весну. А для этого нам надо употребить в своем рассказе сравнения. Вы помните, как они образуются? (Учитель, обращаясь к графической модели на доске, напоминает учащимся понятие сравнение и способы его речевого оформления по-русски).

– Какие были у Весны глаза?

– Черные.

– А если мы употребим сравнение? У Весны глаза как... (молчание). Ну, вспомните, с чем сравнивают глаза красавицы в песнях, сказках, в знакомых вам стихотворениях?

– Глаза, как огонь... Как смородины... Как ночь... Можно еще сказать: как звезды.

– А если мы перед словом как поставим красный круг... Что он обозначает?

– Прилагательное.

– То как же тогда будет читаться фраза?

– Блестящие, как звезды. Глаза у Весны черные, как ночь.

– А если глаза у Весны как небо, то какое прилагательное здесь поставим?

– Голубые, синие. Глаза у Весны голубые, как небо.

– А какое у нее лицо?

– Лицо, как луна!

– А если мы построим предложение по второй модели? (Учитель обращает внимание детей на графическое изображение варианта $C_1 + П_1$ как C_2 .) Лицо белое, как...

– Снег.

– Вспомните, какой эпитет употребляет Тютчев, характеризуя Весну.

- Она веселая!
- Румяная («И лишь румяней стала наперекор врагу»).
- Правильно! Значит, как мы нарисуем Весну? Какое у нее лицо?
- Румяное, как яблоко, ... как заря. У Весны лицо румяное, как заря.

На протяжении урока, пока шло словесное рисование дети упражнялись в составлении и употреблении **сравнений**. Учитель при этом показывал, какой из вариантов модели удобнее использовать в том или ином случае (*зубы, как жемчуг; платье синее, как яркое весеннее небо* или *зеленое, как молодая трава* и т.д.).

Работа в указанном направлении, учитель испытывает две трудности. Первая заключается в необычности ассоциации русских сравнений для учащихся-киргизов. Из приведенной выше магнитофонной записи фрагмента урока видно, как учитель осторожно, но настойчиво подводил шестиклассников к непривычным для них ассоциациям. Самостоятельно учащиеся поначалу составляли сравнения на русском языке: *глаза, как смородины; лицо, как луна; румяное, как яблоко*.

Вторая трудность заключается в различном оформлении сравнений в русском и родном для учащихся языке. Например, *глаза, как смородины* переводится на киргизский *көзү карагаттай*, что соответствует модели $C_1 + П_1$ и обозначает в обратном переводе *глаза смородиноподобные*. Но между моделью C_1 как C_2 и ее киргизским соответствием, на наш взгляд все же больше сходства, чем между вариантами этой модели, выражающимися формулами $C_1 + П_1$ как C_2 и $C_1 + Г_1$ как C_2 (*Глаза голубые, как небо; Дина прыгает как коза*), и их киргизскими эквивалентами.

Таким образом, преодолению трудностей речевого оформления русских сравнений учащимися-киргизами, возникающих в процессе формирования фоновых представлений и «фоновых эмоций», призваны помочь графические модели, что в комплексе с вышеописанными **методическими приемами** – вводным словом учителя, построенным с опорой на мотивы родного для учащихся фольклора, устным рисованием и иллюстрированием опорных образов текста – способствует организации у киргизских учащихся эстетического сопереживания при чтении стихотворений Ф.И. Тютчева и закреплению у них навыков нравственно-эстетической оценки на русском языке.

Примечания

1. Цит. по кн.: Пигарев К. Жизнь и творчество Тютчева. М.: Изд-во АН СССР, 1962, с. 226.
2. См. главу «Фоновые знания и содержательный план учебных лингвострановедческих текстов» в кн.: Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Русский язык, 1976, с. 207–232.
3. Такое сравнению часто встречается в киргизской поэзии. См., напр., стихотворение Алыкула Осмонова «Иссык-Куль» (1947):

*Как девушка, что едет на коне,
В блестящих бусах, радости полна,
Со мной играть пытается волна,*

*Обрызгает и бросится назад,
Как бы своей проделкой смущена.*

4. См., напр., Дудецкий А.Я. Воображение. Смоленск: Смоленский пединститут, 1969, с. 51.

5. Джидеева К. Художественный перевод как форма взаимосвязи и взаимообогащения национальных литератур. Канд. дисс. Фрунзе, 1968, с. 175.

6. Уметалиев Т. Киргизские напевы. М.: Худож. лит., 1972, с. 21.

7. Когда обнаруживается заметное несоответствие образов, воссозданных учащимися, образам прочитанного произведения, необходимо провести специальную работу по предупреждению или преодолению «эстетической интерференции». Такая работа должна быть направлена на достижение возможно большего соответствия представлений учащихся авторским поэтическим образам. В данном случае успешным может оказаться применение произведений изобразительного искусства, в которых запечатлен облик сказочной русской красавицы. Комментировать подобные изображения следует эмоционально и тактично, подкрепляя свои пояснения художественным словом и музыкально-вокальным сопровождением, например, прослушиванием фрагментов русских народных песен в грамзаписи. Нужно при этом исподволь воспитывать и укреплять убеждение детей в том, что есть своя прелесть и в таком идеале красоты, который отличается от привычного для них с самих ранних лет. Подробнее об этой проблеме см.: Шейман Л.А., Романевич Т.В. О приобщении к национально-культурным аспектам художественного произведения // РЯЛКШ, 1979, № 5, с. 31–52.

8. По экспериментальным данным А.П. Селиверстовой, из 140 пятиклассников, пересказывавших новеллу Л.Н. Толстого «Акула», только три человека употребили авторское сравнение «Он побледнел как полотно». См.: Селиверстова А.П. Нравственное, эстетическое и речевое развитие учащихся восьмилетней киргизской школы в процессе освоения художественных текстов на русском языке. Канд. дисс. Фрунзе–Ош, 1974, с. 82.

9. См.: Шейман Л.А. Учебные речевые модели на уроках русской литературы в национальной школе. В кн.: Вопросы преподавания русского языка и литературы в киргизской школе. Вып. 4. Фрунзе: Мектеп, 1972, с. 62–125.

ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ («ЗОДЧИЕ» Д.Б. КЕДРИНА)

Факультативный русскоязычный курс литературы в киргизской школе называется «По страницам советской литературы» и предусматривает знакомство учащихся с произведениями литературы народов СССР, главным образом – литературы русской.

Значительная часть художественных произведений, включенных в программу 9 класса (ниже речь идет только об одном этом годе обучения), не требует или почти не требует многочисленных и развернутых этнокультуроведческих комментариев, так как это либо произведения, отразившие нашу общую историю, наши общие боль, горе и радость (Дм. Фурманов – «Чапаев», Б. Полевой – «Повесть о настоящем человеке» и др.).

Однако есть в программе факультативного курса, в разделе «Вечные спутники», стихи и проза советских писателей, в которых национальное своеобразие быта и культуры русского народа выражено чрезвычайно ярко. Здесь работа этнокультуроведческого характера, естественно, выдвигается на передний план. Особенно много таких произведений в разделе «Вечные спутники».

Покажем на конкретном примере, как можно организовать на факультативных занятиях в 9 классе работу **по приобщению киргизских старшеклассников к национально-культурным элементам русского художественного текста.**

Чрезвычайно активной становится работа этнокультуроведческого характера при изучении баллады Дмитрия Борисовича Кедрина «Зодчие» (1938). Целесообразность ее включения в школьный курс литературы (пусть даже факультативный) вызывала сомнение у многих учителей: сложен язык этого художественного произведения, изобилующий архаизмами, прежде всего – старославянизмами. Зная специфику работы учителя-русиста национальной школы, нельзя не признать подобные аргументы в известной мере обоснованными. В то же время практика показывает, что работа с этим стихотворением на факультативных занятиях с киргизскими старшеклассниками может быть интересной и плодотворной, но – при условии должного развития этнокультуроведческого аспекта темы.

Стихотворение Дм. Кедрина «Зодчие» – поэтическое переложение легенды о трагической судьбе строителей собора Василия Блаженного на Красной площади Москвы – переносит читателей в 16 век, время царствования Ивана Грозного. Здесь много незнакомых киргизским учащимся реалий: облик Москвы 16 столетия, личность царя Иоанна IV, особенности быта и нравов москвичей, законы русского государства той поры.

С целью выяснения уровня знаний учащихся об эпохе, изображенной в стихотворении «Зодчие», о ее политических и культурных деятелях девятиклассникам была предложена **анкета**, состоявшая из следующих вопросов и заданий:

1. Почему Красная площадь называется «красной»?
2. Назовите главные сооружения, которые находятся на Красной площади Москвы.
3. Что вы знаете об Иване Грозном и его эпохе?
4. Объясните значение слов: *зодчие*, *собор*, *храм*.

Если до опроса мы рассчитывали опереться на ретроспективные межпредметные связи с уроками истории, то результаты анкетирования на этот счет не оставили никаких надежд: представления о русской истории 16 века у учащихся 9 класса самые расплывчатые, о личности царя Ивана Грозного – неполные или превратные.

Анализ ответов учащихся на вопросы и задания анкеты позволил выявить следующие знания учащихся. В обобщенном виде их можно представить так.

1. Об Иване Грозном и его эпохе

1. Иван Грозный был одним из русских царей, правил в 16 веке.

2. Иван Грозный – это человек, который царствовал в России. Он много сделал для отечества. Боролся с теми боярами, которые ради своего богатства грабили казну государства. Под его руководством русские войска победили и разгромили воинов Крымского ханства.

3. Иван Грозный был революционером (даже так! – Н.В.), который боролся против царя. Он защищал права крепостных крестьян.

2. О Красной площади

1. Красная площадь называется Красной, потому что: а) там проходит Красная Армия (имеется в виду на военных парадах. – Н.В.); б) построена из красных камней и кирпичей; в) в годы гражданской войны пролилась красная кровь борцов за свободу.

2. На Красной площади находятся Кремль, Мавзолей В.И. Ленина, собор («Владимирский собор»).

3. Словарная работа

1. *Зодчий*:

- а) не знаю;
- б) памятник;
- в) религиозное здание;
- г) архитектор, строитель.

2. *Собор*:

- а) не знаю;
- б) здание, в котором молятся богу;
- в) здание, построенное в честь Христа.

3. *Храм*:

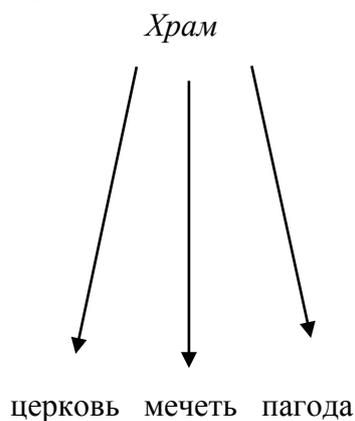
- а) здание, где хранится историческое, великое и важное, памятное собрание документов;
- б) священное место, где приносят жертвы;
- в) церковь, где христиане молятся богу.

Таким образом, выясняется, что у киргизских девятиклассников зачастую отсутствуют элементарные представления о русской истории и культуре 16 столетия. Налицо и «культурная слепота»¹ учащихся: рассматривая цветную фотографию Красной площади, они назвали лишь Кремль (подразумевая Спасскую башню), Мавзолей В.И. Ленина и собор (не уточняя, какой именно, или ошибочно называя его «Владимирским»), в то время как «всякий русский», глядя на эту фотографию, немедленно установит Спасскую башню, Мавзолей, собор Василия Блаженного, здание ГУМа, Исторический музей, здание гостиницы «Россия»² и сумеет подробно рассказать о них.

Следовательно, на факультативном занятии надо создать определенный **мини-фон** – сообщить сведения, необходимые для правильного и полного восприятия этической и эстетической ценности художественного произведения. Без такого мини-фона, как показывает практика, учащиеся не готовы к восприятию художественной информации. Их неготовность оборачивается значительными потерями, потому что при отсутствии необходимых предпосылок «художественная информация или не удерживается совсем, или оседает никому не нужным мертвым грузом, или, что еще хуже, вызывает активный протест и отторжение. Заставить кого-либо читать стихи против желания – значит воспитывать отвращение к ним»³.

Мини-фон в нашем случае надо смонтировать так, чтобы дать яркую характеристику далекой эпохи, показать быт и нравы русского общества 16 века, представить личность Ивана Грозного – и при этом ничего от себя не навязывать, так как «чужое знание воспринимается в лучшем случае с доверием, а собственное – всегда убеждение»⁴.

Монтаж мини-фона начинаем **со словарной работы**. Объяснив учащимся, что они, в большинстве своем, неправильно ответили на вопросы анкеты, учитель предлагает их вниманию следующую схему.



Зодчий (устар.) – архитектор, строитель.

Собор – крупный христианский храм, где богослужения совершает священнослужитель высокого ранга.

Разобравшись с помощью учителя в таблице, ребята легко запоминают значение слов и впоследствии правильно употребляют их в речи.

Следующая задача – исправить неверное представление некоторых учащихся **об Иване IV** как о царе исключительно справедливом, добром, защитнике и покровителе бедных (в формировании такого, мягко говоря, одностороннего представления сыграло свою роль историография сталинизма и ее инерция). Поскольку мы имеем дело с подростками старшего возраста, которым предстоит восприятие художественной информации, нужно использовать яркие факты, убедительно характеризующие Грозного как жестокого, подозрительного, вспыльчивого, коварного, крайне неуравновешенного человека. При этом, конечно, нельзя забывать и то, что этот русский царь был несомненно умным, талантливым и прекрасно образованным для своего времени государственным деятелем.

Свой рассказ учителю удобно сопровождать **облигаторными** (соответствующими фоновым знаниям наших современников и соотечественников) **произведениями живописи**. Такими в данном случае могут стать репродукции с картин: А.П. Рябушкина – «Свадебный поезд в Москве» (17 столетие), В.М. Васнецова «Царь Иван Васильевич Грозный» (1897), И.Е. Репина – «Иван Грозный и сын его Иван» (1885) или И.С. Глазунова «Иван Грозный» (1974). Последняя репродукция могла бы выступить в качестве иллюстрации стихотворению «Зодчие», потому что Иоанн IV изображен здесь на фоне собора Василия Блаженного, а про храм, воспроизведенный на полотне известного советского художника, так и хочется сказать словами Кедрина «И стояла их церковь Такая, что словно приснилась». Но опыт подсказывает, что данную репродукцию лучше использовать на заключительном этапе работы над темой, так как преждевременное знакомство с картиной может привести к унификации образного мышления учащихся, в задачу которых входит нарисовать словесно храм Покрова на основе поэтического описания Дм. Кедрина. С этой целью мы отдали предпочтение картине В.М. Васнецова; на ней ребята увидели человека, которого сразу же охарактеризовали как жестокого и подозрительного.

Для того чтобы передать колорит далекой и незнакомой учащимся эпохи, при создании мини-фона учителю целесообразно обратиться к талантливым **произведениям художественной литературы, близким по теме к изучаемому тексту**. Мы использовали отдельные строки из романа А.К. Толстого «Князь Серебряный» и отрывки из книги Н.П. Кончаловской «Наша древняя столица».

Отобрав необходимый материал, вполне можно отправляться с девятиклассниками в далекое и увлекательное путешествие в Москву 16 века. И начать его, например, так.

– Ребята, давайте побываем с вами в Москве времен царствования Ивана Грозного. Совсем непохож этот древний город на нашу красавицу-столицу.

По берегам рек Москвы, Яузы и Неглинной толпилось тогда множество деревянных домов с тесовыми и соломенными крышами. Между домами виднелись густые рощи и покрытые хлебами поля. Через Москву-реку пролегали очень низкие деревянные мосты. Они дрожали и покрывались водой всякий раз, когда по ним проезжали волю или всадники. Много красивых церквей (храмов, соборов) было в старой Москве, их золоченые колокольни поднимались высоко к небу (демонстрируется репродукция с картины А.П. Рябушкина «Свадебный поезд в Москве»).

На Красной площади, у кремлевской стены, всегда было шумно илюдно. Здесь продавали и покупали. Писательница Наталья Кончаловская пишет так:

Вот ряды: льняной, пушной,
Там суконный, платяной,
Здесь торгуют медью,
Тут гремит посудный ряд,
Но всего сильнее гудят
По рядам со снedyю
Мясо, рыба, требуха,
Вот в котлах кипит уха,

Пахнет щами с мясом
Пирожки в судках ширят,
Кадки рыжиков, опят,
Бочки с пивом, с квасом.
Меж рядов шумит народ.
На ходу и ест, и пьет.
Платье примеряет,
Нудно нищие поют,
И воришки тут как тут –
Меж купцов шныряют.

Картина, нарисованная в этих строках, кажется в полнее обыденной, не вызывающей у читателя ощущения тревоги или страха. Но эта картина – далеко не полная!

Время правления царя Иоанна (Ивана) IV было для народа на Руси страшным временем. Царь был человеком жестоким и подозрительным. Он боялся, что князья и бояре (представители высшего слоя феодалов), помогавшие ему прийти к власти и принимавшие участие в государственном управлении, захотят лишиться его этой власти. И, чтобы защитить себя, Иван Грозный создал особое войско, в которое входили служилые дворяне, называвшиеся «опричниками». Царь наделил опричников огромными правами, они могли безнаказанно грабить и сжигать дома бедных селян и богатых горожан; убивать, пытать и мучить людей, которых обвиняли в предательстве, измене царю. А чтобы обвинить человека, не требовалось никаких доказательств, достаточно было громко крикнуть: «Слово и дело!» или: «Государево слово и дело!», – и человека, к которому относились эти слова, тут же бросали в тюрьму и обвиняли в измене, в подготовке заговора против царя. Его пытали, требуя признаться в «преступлении». И часто человек, доведенный до безумия мучительными пытками, сознавался в «проступках», которых он на самом-то деле не совершал.

Именно в Москве, на базарной площади, чаще всего раздавался крик: «Слово и дело!». Человека, на которого выкрикнули эти страшные слова, хватили и доставляли под стражей в Тайную канцелярию. Здесь доносчик излагал свои обвинения. Называл имена людей, которые якобы говорили неуважительно о царе и его приближенных.

Виновных или просто подозреваемых сковывали по рукам и ногам, жгли раскаленным железом, поджаривали на углях, в их тела забивали гвозди, ломали ребра или подвешивали за них на крюки, прибитые к потолку, сажали живыми на кол.

Известен такой случай. Один человек праздновал день рождения. Угощая гостей, он обратился к своей родственнице с ласковыми словами: «Выкушайте, *всемилостная государыня!*».

Как только он сказал это, один из гостей-завистников закричал: «Слово и дело!».

Долго пытали хозяина и его гостью в Сыском приказе. Почему именинник назвал свою гостью *государыней*? Ведь в Российском государстве только одна царица! Нет ли в этом какого злого умысла?

Искалеченного именинника и его гостью сослали пожизненно на каторжные работы.

Напротив торговых рядов стоял Кремль. Простой народ туда не пускали. Заседали там бояре и сам царь Иван IV (демонстрируется репродукция с картины В.М. Васнецова «Царь Иван Васильевич Грозный»). Народ прозвал этого царя *Грозным* за то, что он был вспыльчивым, подозрительным и жестоким человеком. Однажды ему прислали из Персии слона, слон не захотел встать перед царем на колени – и царь велел изрубить слона на куски. Иван Грозный жестоко наказывал слуг, которые смели играть в шашки лучше, чем он сам – царь. В то же время историки говорят, что Иван IV был умным, образованным человеком, прекрасным оратором, дальновидным политиком. Имея отличную память, он знал наизусть Библию, хорошо знал историю греческую, римскую, историю нашего отечества. При нем Русское государство одержало ряд блестящих побед над врагами. Одна из них – победа над Казанью.

Много лет казанские ханы жгли и грабили русские города, уводили людей в плен. Взяв Казань, московское войско не только освободило от казанской неволи тысячи людей, но и открыло дорогу к Каспийскому морю, за Урал, в Сибирь.

В честь этой победы царь Иван Грозный приказал построить на площади напротив Спасских ворот Кремля каменный храм-собор.

С тех пор в Москве на Красной площади стоит храм необыкновенной красоты. Миллионы людей любят его уже несколько столетий. По мнению некоторых историков, Красная площадь стала называться Красной, то есть *красивой* именно потому, что на ней построен этот необыкновенный храм. Собор называли Покровским (храм Покрова) в честь праздника Покрова, праздника защиты от внешних врагов. В одном из служебных помещений храма жил нищий – юродивый по прозвищу Василий Блаженный. К нему так привыкли, что и храм стали называть собором Василия Блаженного.

Мастера, создавшие прекрасный собор, хорошо знали и любили родную природу. Если смотреть на церковь сверху, то легко заметить, что своей архитектурой она похожа на еловый лес, в котором вокруг старой могучей ели растут молодые пушистые елочки. Самая большая церковь похожа на старую ель, ее окружают, как молодые елочки, церквушки поменьше.

Храм Василия Блаженного –
Это чудо красоты,
Это зодчества бесценного
Древнерусские черты.
Двое зодчих – Постник с Бармой
Создавали этот храм.
Москвичи им благодарны,
Этим древним мастерам!

Трагична судьба талантливых мастеров Постника и Бармы. Если вы будете в Москве и придете с экскурсией к собору Василия Блаженного, то услышите печальную легенду о ее строителях. Ту самую историю, которую рассказал в стихотворении «Зодчие» советский поэт Дмитрий Кедрин. (Легенду учитель, естественно, не пересказывает, потому что она составляет содержание стихотворения «Зодчие»).

Наиболее ответственный момент в работе над темой – **комментированное чтение** стихотворения, данного в учебнике в сокращении. Провести его учителю поможет параллельный словарь, представляющий подробный лексико-фразеологический комментарий. Но возможности параллельного словаря не позволяют внести в него и **этнокультуроведческий комментарий**. А он на этом занятии абсолютно необходим, потому что учащимся неизвестны многие явления и понятия русской культуры и русского быта, отраженные в стихотворении. Такие, как, например, *праздник Покрова, вербная неделя, летопись и летописец*, внутреннее устройство христианских храмов (*алтарь, притвор*), живопись *Андрея Рублева, гусяры. Обжорный ряд*. Некоторые этнокультуроведческие сведения сообщаются перед чтением стихотворения в качестве предварительного комментария, составной части вступительного слова учителя (*праздник Покрова, Обжорный ряд*), но основная часть их реализуется как сопутствующий комментарий по ходу чтения.

Даже при тщательном комментировании, как показывает практика, далеко не все слова и выражения становятся понятными девятиклассникам и усваиваются ими: уж слишком необычен язык произведения, в значительной степени отличающийся от норм современного русского литературного языка. Тем не менее впечатление от прочитанного бывает очень сильным. Ребята буквально потрясены жестокостью и неблагодарностью царя. («Эх, – говорят они, – если бы зодчие жили в наше время!»). Понять поступок Ивана Грозного им трудно, необходим анализ не только художественного произведения, но и самой эпохи.

Мы предлагаем ребятам составить по стихотворению **«киносценарий»** и объясняем, что для этого нужно разбить текст на небольшие отрывки – «эпизоды», которые должны сжато и точно отобразить самые главные моменты содержания, важные детали стихотворения.

Стихотворение «Зодчие» относится к сюжетным поэтическим произведениям, поэтому такая работа в данном случае и приемлема, и эффективна. Предлагаем учащимся выступить в качестве «кинорежиссеров»: определить, сколько «эпизодов» в нашем «фильме», а затем словами описать каждый «эпизод». Девятиклассники, с нашей помощью, устанавливают, что «эпизодов» в произведении – пять и коллективными усилиями озаглавливают их примерно так:

1. На царском подворье (или Встреча с мастерами).
2. Строительство храма.
3. Царь принимает работу.
4. Казнь мастеров.
5. Плач по зодчим.

Затем учащиеся уточняют, какие чувства у зрителей должен вызвать каждый эпизод и рисуют по кадрам весь «фильм». В результате подробного обсуждения, уточнений и дополнений возникает такая картина.

Эпизод первый. Роскошный царский дворец. На крыльце стоит Иван Грозный. На нем богатая шуба и шапка, в руках посох. На широком подворье собрались иноземные мастера, одетые по-европейски. Среди них выделяются два русских строителя. Они красивые, молодые, хотя бедно одеты и босиком.

Царь спрашивает мастеров, могут ли они построить такую красивую церковь, чтобы она была красивее заморских церквей. Зодчие отвечают, что могут, и кланяются царю в ноги.

(Зодчие должны понравиться «кинозрителям»).

Эпизод второй. Весна (крупным планом – пушится верба). Зодчие в фартуках, волосы схвачены ремешками: на плечах несут кирпичи; покрывают золотом купола; вставляют слюду в свинцовые рамы.

Эпизод третий. Красная площадь. У собора толпится народ. В толпе иноземные мастера. Они с удивлением смотрят на храм. Появляется царь, на нем шапка, в пуках посох. Царь осматривает храм; камера скользит сверху вниз; крест, золотые луковки и купола, стрельчатые башенки, переходы, балкончики; внутри храма прекрасная живопись.

(Задача этого эпизода – вызвать восхищение красотой храма).

Эпизод четвертый. Опять Красная площадь. Палач в красной рубахе выкалывает острым железным шилом глаза одному из мастеров, другой, уже ослепленный, лежит на холодной (крупным планом – замерзшие лужи) земле.

(Этот эпизод должен вызвать у «кинозрителей» ужас).

Эпизод пятый. Обжорный ряд. Много разных людей. Бойко идет торговля, поют нищие. Крупным планом изображены фигуры зодчих: слепые пробираются через толпу, держась друг за друга. Протягивают впереди себя руки и просят милостыню.

(Здесь «зрители» испытывают жалость и сострадание к изувеченным творцам храма. Он видится крупным планом во всей красе). Звонят колокола. Их звон сливается с печальной песней гусяров.

По строгим меркам, составленный ребятами киносценарий, конечно, не во всем удачен. Не вполне удалось описание храма, особенно его внутреннего убранства. Это и понятно, так как здесь, на наш взгляд, сказалась инерция *этнокультурной традиции*: киргизским учащимся трудно представить пышность и роскошь христианских храмов, потому что внутренний вид мечетей, знакомых нашим школьникам, отличается аскетической простотой.

Но несомненно то, что после составления «киносценария» они лучше усвоили содержание стихотворения, их отношение к героям определилось достаточно четко. Учащиеся полюбили зодчих за талантливость, смелость, чувство собственного достоинства. Они осуждают Ивана Грозного. Но понять мотивы поступка им все еще трудно. С этой целью проводим **беседу**, создаем **проблемную ситуацию**. Одновременно широко используем **выборочное повторное чтение** текста, формируем навыки выразительного чтения.

Вопросы для беседы:

- 1) В честь какого события Иван Грозный приказал построить каменный храм?
- 2) Кто и как рассказывает нам историю а) зодчих; б) строительство храма?
- 3) (Выборочное чтение текста учащимися).
- 4) Найдите строки, в которых поэт гордится талантом русских мастеров. Как звучат эти строки? (Легко, радостно, победно. Так и читайте!)

- 5) *О чем спросил Иван Грозный мастеров, когда храм был построен? (зачитать по книге).*
- 6) *Зачем царь задал такой вопрос?*
- 7) *Почему он приказал ослепить зодчих?*
- 8) *Как описывается сцена казни?*
- 9) *Почему стихотворение не заканчивается этой сценой?*
- 10) *О чем автор рассказывает дальше?*
- 11) *Кто оплакивает судьбу несчастных зодчих?*
- 12) *Как автор характеризует: а) зодчих; б) Ивана Грозного?*
- 13) *Каковы тема и идея стихотворения?*

Среди предложенных нами вопросов – значительная часть воспроизводящих, позволяющих организовать повторное выборочное чтение текста. Но есть и проблемные. Особый интерес представляет вопрос о том, зачем царь спрашивал зодчих, могут ли они построить другую церковь, еще лучше, чем храм Покрова. Как всякий проблемный вопрос, он не предполагает однозначного ответа. И ребята это понимают.

– Может быть, – раздумывают они, – царь решил построить еще один храм или хотел испытать мастеров, или ему было просто интересно?

Кто знает... Ведь действительно, объяснить однозначно мотивы поведения Ивана Грозного невозможно. Таких мотивов несколько, и каждый звучит правдоподобно. А девятиклассникам лишний раз полезно убедиться, что подлинное художественное произведение не дает готовых ответов на трудные вопросы жизни, оно лишь будит нашу мысль, заставляя ее напряженно работать.

В поисках ответа на вопрос Почему царь приказал ослепить зодчих? девятиклассники выбирают тот, что лежит на поверхности: царь не хотел, чтобы еще где-нибудь, кроме его столицы, был построен такой же красивый храм или даже еще красивее.

На самом же деле причины, заставившие царя принять ужасное решение, очевидно, глубже. Они объясняются характером этого жестокого и коварного человека. Царя раздражает талантливость мастеров, их внутренняя независимость. Они, хоть и простые люди, «смерды», но главное в них – их талант – не принадлежит царю. Он не волен отнять у зодчих их мастерство. Именно эта независимость таланта вызвала гнев Ивана Грозного.

Выясняя тему и идею стихотворения «Зодчие», мы подводим учащихся к **обобщающему проблемному вопросу** – о взаимоотношениях власти и таланта. Что сильнее: искусство или жестокость неограниченной власти?

Сначала ребята склонны считать, что власть сильнее: ведь царь торжествует, а зодчие ослеплены. Но, поразмыслив, приходят к следующему выводу: искусство сильнее жестокости! Давно уже нет Ивана Грозного, редко вспоминают его люди добром, а храм Василия Блаженного стоит века, восхищает и радует. И еще долго будет радовать людей своей красотой и совершенством.

Разговор о взаимоотношениях таланта и власти целесообразно продолжить, поставив перед учащимися и такой вопрос: Эта проблема была важной лишь в 16 веке или подобные трагедии случались и в более поздние времена?

Понимая сложность и серьезность вопроса, ребята откликаются на него с большой активностью. Они вспоминают судьбу Пушкина, Лермонтова, ставших жертвой подобных взаимоотношений с царской властью, а также писателей русских и советских, потому что и наша недавняя отечественная история, к сожалению, богата подобными примерами. (Здесь уместно назвать имена Анны Ахматовой и Михаила Зощенко, кратко рассказать историю присуждения Нобелевской премии Борису Пастернаку).

Подводя итогу занятий, на которых особое внимание уделялось приобщению девятиклассников к национально-культурным элементам художественного текста, мы убедились, что учащиеся по-новому осмыслили многие явления русской истории и культуры. Теперь, описывая по заданию учителя Красную Площадь, они в первую очередь назвали собор Василия Блаженного. И, думается, это произведение русской культуры, как и многие другие, станет вечным спутником их жизни, а стихотворение Дмитрия Кедрина «Зодчие» полюбится и запомнится надолго, может быть – навсегда.

Примечания

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980, с. 142.
2. Там же.
3. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий. М.: Просвещение, 1983.
4. Указ. соч., с. 240.

ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

(«О Пушкине» Э.Г. Багрицкого)

Первостепенно важную роль **этнокультуроведческий комментарий** играет при изучении на факультативных занятиях русской литературы в киргизской школе не только историко-художественных, но и художественно-биографических поэтических произведений. Таким является известное стихотворение Эдуарда Георгиевича Багрицкого «О Пушкине». Оно посвящено одной из драматических страниц отечественной культуры – дуэли и гибели великого русского поэта. О ней киргизские девятиклассники, конечно, уже хорошо знают – из различных литературных источников, а также из основного литературного курса предыдущего класса, где монографически изучается жизненный и творческий путь поэта. Но специальное внимание рассказу о трагическом исходе пушкинской жизни, который находит поэтическое осмысление в стихотворении Э.Г. Багрицкого «О Пушкине», может быть уделено лишь на факультативных занятиях, где и изучается этот текст – одно из талантливых произведений поэтической пушкинианы.

Что заставило Пушкина рисковать жизнью, каковы были мотивы его поступка? Все это учащиеся обычно представляют себе в самых общих чертах, потому что не знают, например, какое место занимала сама *дуэль* в общей системе этики русского дворянского общества. Вероятно, учитель давал нужные пояснения по этому поводу на уроках основного курса литературы. Но для углубленного восприятия произведения Багрицкого этих сведений явно недостаточно. И здесь пробел в знаниях учащихся уместно восполнить именно на факультативных занятиях: тут для такой работы больше и времени, и возможностей.

Казалось бы, зачем киргизским девятиклассникам подробные сведения о дуэли? Для них это, очевидно, «дела давно минувших дней, преданья старины глубокой», а киргизскому народу дуэли (в европейском понимании этого явления) вообще никогда не были свойственны. Но ведь дуэль – факт биографии многих русских писателей – А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, а также их литературных героев. Следовательно, определенные знания о дуэльном кодексе, о дворянской чести нужны учащимся не для одного занятия, а для более глубокого постижения многих фактов русской литературы 19 века.

В стихотворении Э.Г. Багрицкого дуэль Пушкина становится лирико-сюжетной основой произведения, получает целостное поэтическое осмысление, воплощается в самобытных художественных образах.

Картина дуэли, художественно воссозданная Багрицким, передает глубокий драматизм случившегося, мужество поэта, вступившего, в лице Дантеса, в неравный поединок со светским обществом и с самим монархом.

Лирической темой стихотворения становится высокое предназначение поэта, призванного до конца служить своим идеалам – не только всем своим творческим, но, если

понадобится, и самой жизнью. Именно так понимает смысл поэтического призвания лирический герой Багрицкого, отстаивая и стихами, и в бою, с винтовкой в руках, на передовой линии огня, те идеалы, которые, как он убежден, воспевала и пушкинская Муза. Чувство глубокой сопричастности трагической судьбе русского гения, осознание себя его наследником и поэтическим собратом с большой художественной силой воплощены в стихотворении «О Пушкине», входящем в пушкинский цикл Багрицкого.

Все это должно стать содержанием беседы о произведении с киргизскими учащимися, которая состоится после чтения идейно-образного анализа всего стихотворного текста.

Романтически-возвышенный пафос стихотворения, его тему и идею школьники, чьи читательские ориентации сложились в русле другой национальной культуры, смогут осмыслить лишь в результате специального *этнокультурно-биографического комментария* учителя. Таким комментарием должно сопровождаться изучающее чтение текста. А комментарий этот невозможен без обращения к конкретным историческим и национально-культурным реалиям, связанным с биографией и эпохой великого русского поэта – центрального поэтического образа стихотворения Багрицкого (наряду с его лирическим героем-автором). На них мы и хотим остановить наше внимание.

Произведение Багрицкого делится на три образно-смысловые фрагмента: 1) картина дуэли Пушкина, рисующая трагический образ смертельно раненного поэта; 2) осмысление события дуэли как сознательного убийства, за которым, в представлении автора, стоит откровенно отталкивающий образ высшего в России лица – монарха Николая I (Как исследования выяснено позднейшими, роль императора в трагических событиях пушкинской дуэли не была столь однозначной. Но для автора стихотворения это прежде всего не столько конкретная историческая личность, сколько символическая фигура, олицетворяющая тех, о ком Лермонтов сказал: «Вы, жадною толпой стоящие у трона, Свободы, Гения и Славы палачи!»); 3) и лирический монолог автора стихотворения, декларирующего поэтическую идею о бессмертном и высоко-трагическом жребии подлинного поэта, каким является Пушкин, о возрождении его творений и дел в последующих поколениях.

Во всех трех частях текста «сквозным» предметом его эмоционально-образного содержания является дуэль Пушкина с Дантесом.

Первая образная картина – кульминационный момент дуэли и ее исход – воссоздает жестокий и роковой смысл происшедшего в судьбе самого поэта.

...И Пушкин падает в голубоватый
Колючий снег. Он знает – здесь конец...
Недаром в кровь его влетел крылатый,
Безжалостный и жалящий свинец.
Кровь на рубахе...

А далее перед нами образ живого Пушкина, осознающего, что наступил конец самому дорогому, что было в его земном существовании: его неповторимо прекрасной любви, его личному счастью.

...Полость меховая
Откинута. Полозья дребезжат.
Леса и снег, и скука путевая,
Возок уносится назад, назад...
Он дремлет, Пушкин. Вспоминает снова
То, что влюбленному забыть нельзя, –
Рассыпанные кудри Гончаровой
И тихие медовые глаза.

Для того, чтобы учащиеся глубоко восприняли этот поэтический образ Пушкина, смертельно раненного на дуэли, разлученного со своей любовью, а значит, и с жизнью, учителю целесообразно провести, наряду с о словарным, также этнокультурно ориентированное комментирование этого фрагмента.

Такой *комплексный этнокультуроведческий комментарий* должен предшествовать аналитическому перечитыванию первой части текста – после выразительного исполнения всего стихотворения учителем.

Девятиклассники, направляемые учителем, мысленно оказываются в Петербурге, на том месте, которое бесконечно дорого и близко сердцу каждого русского человека. С волнением совершают они заочную экскурсию на Набережную Мойки, 12, откуда в роковой январский день поехал Пушкин на Черную речку, к месту дуэли. Внимательно рассматривают ребята фотографии экспонатов, хранящихся в последней квартире Пушкина, ставшей музеем, его личные вещи: книги, письменный стол, чернильницу с фигуркой арапа (подарок П.В. Нащокина), жилет, в котором поэт отправился на дуэль, его дуэльныe пистолеты. Вспоминают о том, как Пушкин прощался со своими главными спутниками, книгами. Вновь живо представить себе поэта в его последней квартире перед дуэлью и после нее учащимся помогают вводные статьи к стихотворению Багрицкого в нашем учебнике-спутнике: «В гости к Пушкину» и «В тот страшный день». Здесь приведена запись, сделанная верным старшим другом Пушкина – В.А. Жуковским, – о том, как провел поэт утро перед дуэлью. Пушкин, по свидетельству Жуковского, «Встал весело в 8 часов – после чего много писал – часу до 11-го. С 11 – обед, – ходил по комнате необыкновенно весело, радостно. Вошел в кабинет, запер дверь. – Через несколько минут послал за пистолетами. – По отъезде Данзаса начал одеваться, вымылся весь, надел все чистое, велел подать в кабинет большую шубу и пошел пешком до извозчика. Это было в 1 час».

Казалось бы, достаточно знакомые учащимся факты биографии поэта – но, как показывают наблюдения, далеко не все понимают ребята правильно, а главное, достаточно глубоко.

Перечитывая строчки Жуковского, они, как правило, еще не могут по-настоящему ощутить мужества поэта, его решимости, внутренней готовности защитить свою честь даже ценою жизни. По-новому же осмысливают они поведение Пушкина перед дуэлью после короткой справки о том, что издавна у русских людей был обычай: перед смертью надевать все чистое, – так всегда поступали русские солдаты в канун решающих

сражений. И поэт исполняет обычай предков не случайно – он отчетливо осознает, чем грозит ему предстоящая дуэль.

И вот здесь, судя по нашему опыту, необходим основной комментарий учителя, поясняющий, что представляла собой дуэль в жизни русского дворянства, какое место занимала она в кодексе дворянской чести, какое значение имела в судьбе Пушкина и почему поведение поэта можно назвать действительно мужественным.

За справками по этому вопросу учитель может обратиться к комментарию романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», развернутому в известном труде Ю.М. Лотмана¹.

Так, опираясь на книгу тартусского филолога, в доступной форме надо рассказать учащимся, как появился в России в эпоху царствования Петра I обычай вызывать на дуэль за оскорбление чести, как общественное мнение сурово наказывало презрением тех, кто пренебрегал этим обычаем; какими были правила дуэли. Такие специальные сведения о дуэли на основе содержания книги Ю.М. Лотмана излагаются, в частности, в материалах этнокультуроведческого словаря М.Х. Манликовой (см.: Бишкек, 2005). Здесь говорится о том, что целью дуэли являлось восстановление чести, снятие с обиженного позора, нанесенного оскорблением (*белгилүү эреже боюнча, эки кишинин бирме бир чыгып атышуу же кылычташы; намыс жана аны коргоо жөнүндө феодалдык көз караштын саркынды калгыды*). Вызывать на дуэль друг друга вплоть до начала XIX века обычно могли только дворяне. Долгое время это был специфически дворянский способ защиты чести и достоинства. Характер дуэли зависел от тяжести нанесенной вызывающему на дуэль обиды – от формального обмена выстрелами (в воздух) до гибели одного или обоих участников. Если примирение было невозможным, как это было, например, в дуэли А.С. Пушкина с Дантесом, секунданты составили письменные условия дуэли и тщательно следили за строгим выполнением этих условий.

Сведения о том, на каких жестких условиях дрались Пушкин с Дантесом, не могут не вызвать сочувственного внимания учащихся. Они по-новому должны осознать смертельную опасность, подстерегавшую поэта: расстояние между противниками равнялось 20 шагам, расстояние между барьерами – 10; поединок должен был продолжаться до тех пор, пока кто-нибудь из его участников не будет ранен или убит.

После такой справки девятиклассники начинают яснее осознавать мотивы и смысл поведения А.С. Пушкина, связанного с дуэлью: сын своего времени и своего сословия, он не мог иначе, как в смертельном поединке, защитить честь семьи. Ребята глубже осознают и то, что, согласно этим крайне жестким условиям дуэли, оскорбление, нанесенное Пушкину, должно было быть очень значительным. Они вспоминают все то, что им известно об интриге, возведенной высшим светским обществом вокруг имени жены Пушкина, о разжигании «чуть затаившегося пожара» стараниями Геккерена и Дантеса. Говорят о грязном пасквиле, который и заставил поэта вызвать Дантеса на дуэль.

Такое оскорбление по законам дворянской чести могло быть смыто только кровью, в смертельном поединке, о котором уже было сказано выше.

После приведенных пояснений учащиеся лучше поймут бесстрашие и мужество Пушкина перед дуэлью и после нее, на смертном одре. Им ближе и понятнее станет об-

раз Пушкина, воссозданный Багрицким, такие использованные им художественные детали, как *колючий снег, крылатый, безжалостный и жалящий свинец*.

В новом, еще более значительном, освещении предстанет перед учащимися образ великого поэта во второй части стихотворения, где художественно воплощен исторический смысл дуэли Пушкина. Она предстанет здесь как поединок с самим царем Николаем I, а фактически – со всем придворным обществом.

Перед повторным чтением этого, второго, эпизода текста необходимо, очевидно, актуализировать знания учеников, связанные с темой духовного конфликта поэта с «самовластием». Эта тема является сквозной при изучении киргизскими учащимися в IX классе жизненного и творческого пути Пушкина.

Девятиклассники вспоминают о том, как в годы царствования Александра I поэт за свои смелые стихи был сослан на юг, а затем в Михайловское и что тогда были под запретом многие его произведения. Они говорят также о сложных отношениях Пушкина с новым царем Николаем I, стремившимся подчинить себе Музу поэта. О том, что, по словам А.И. Герцена, в годы николаевской реакции «одна звонкая и широкая песнь Пушкина звучала в долинах рабства и мучений». Что поэт подвергался все большей опале и преследованиям со стороны своего главного цензора – царя и его тайной полиции во главе с Бенкендорфом. Именно с их благословения начинается травля поэта враждебными ему светским обществом, которое выбрало орудием своего убийства низкую клевету, а затем, по существу, и дуэль с Дантесом.

Обобщая знания учащихся о преследовании Пушкина российским «самовластием» и об углубляющемся конфликте со светом, учитель может зачитать строки поэта из письма к П.Я. Чаадаеву, отправленного в октябре 1836 года. В них Пушкин дает беспощадную критическую оценку русскому (дворянскому) обществу своего времени: «Действительно, нужно сознаться, что наша общественная жизнь – грустная вещь. Что это отсутствие общественного мнения, это равнодушие ко всему, что является долгом, справедливостью и истиной, это циничное презрение к человеческой мысли и достоинству – поистине могут привести в отчаяние»².

Переходя ко второму фрагменту стихотворения Багрицкого, учитель подчеркивает, что автор изображает здесь дуэль Пушкина как бесстрашный поединок не только со светским обществом, которое представлял Дантес, но и с русским «самовластием», олицетворяемым в образе Николая I.

Мысль о виновности царя звучит в стихотворении Э. Багрицкого с поэтической заостренностью:

Наемника безжалостную руку
Наводит на поэта Николай!

Ребята зачитывают строки, в которых Багрицким создан обобщенный портрет монарха.

Он здесь, жандарм! Он из-за хвои леса
Следит упорно, взведены ль курки.
Глядят на узкий пистолет Дантеса
Его тупые скользкие зрачки.

Анализируя эти строки, девятиклассники легко улавливают отрицательную экспрессию, заключенную в них. Багрицкий скупно использует изобразительные средства. Но, как отмечено в учебнике, такова сила большого таланта: с помощью двух-трех емких эпитетов он способен создать выразительный образ первой московской красавицы («Рассыпанные кудри Гончаровой и тихие медовые глаза») или представить отталкивающие черты облика самодержца России («тупые скользкие зрачки»). Воображение киргизских учащихся обычно дорисовывает портрет Николая I в карикатурном плане. Здесь срабатывает традиция киргизского фольклора, перешедшая и в киргизскую письменную литературу: отрицательный герой, как правило, имеет отталкивающую внешность. Не случайно, например, у Ч. Айтматова отрицательные герои подробно не описываются, а уничтожающая характеристика их дается иногда даже одним, но необычайно выразительным определением: например – «краснокожий» бык (обидчик Алтынай в повести «Первый учитель»), или «быкоподобный» Орозкул (в повести «Белый пароход»).

И вот, узнав о том, что Николай I в свое время считался одним из красивейших мужчин в Европе, киргизские учащиеся могут быть даже поражены и неприятно разочарованы, так как рушится уже сложившийся в их сознании привычный стереотип. И тогда мы обращаем внимание на глаза царя в стихотворении – холодные, «зимние», по выражению А.И. Герцена, – глаза жестокого и злого человека. К ним как нельзя лучше подходит определение Э. Багрицкого – «тупые скользкие зрачки». Замечаем, что при самой красивой внешности человек может быть жестоким и коварным. Так часто бывает в жизни и менее часто в художественных произведениях.

И в стихотворении Багрицкого троп *скользкие* передает коварство и двуличность царя, его тайную роль в убийстве Пушкина. Этот смысл усиливается еще одним экспрессивным определением – *жандарм*. Автор его использует не случайно. Учащиеся знают о том, что именно шеф жандармов III Отделения тайной полиции – А.Х. Бенкендорф, верноподданный царя, по его высочайшему повелению осуществлял неусыпный надзор за поэтом, был посредником царской цензуры пушкинского творчества. Поэтому и называет Багрицкий самого царя *жандармом*. Известно, что сам Пушкин в своем дневнике отзывался о монархе аналогично. Он писал, что в Николае «много от прапорщика и мало от Петра Великого».

Коварную роль самодержца в судьбе «самого умного человека России» учащимся помогает понять и комментарий из книги Ю.М. Лотмана, о которой мы говорили. Учащиеся узнают, что дуэль в России была запрещена законом. Что официальная власть, правительство – как других европейских стран, так и России – боролось с этим феодальным способом защиты дворянской чести. Петр I приговаривал к смертной казни обоих дуэлянтов. Екатерина II – к лишению прав и ссылке в Сибирь. Любая дуэль считалась в России уголовным преступлением.

После такой справки учитель указывает, что непосредственные виновники дуэли с Пушкиным не были наказаны по закону – фактически суровое наказание было заменено высылкой обоих иностранцев за границу. Совсем как у Крылова: «И шуку бросил в реку»... Вместе с тем учащиеся вспоминают, как отнеслись власти к похоронам поэта, а так же о том, что министр просвещения и председатель главного управления цен-

зуры С.С. Уваров сделал гневный выговор за напечатание известного некролога, где Пушкин был назван «Солнцем русской поэзии».

Описанный нами этнокультурно ориентированный комментарий нацелен на то, чтобы помочь учащимся глубже понять отношение автора стихотворения к изображаемому событию, основную лирическую идею этого произведения. Она прямо раскрывается в монологе автора, составляющем третью часть стихотворения.

Здесь дуэль Пушкина осмысливается личностно-философски. Если в первой строфе мы видим живого, смертельно раненного поэта, а во второй дуэль предстает как поединок Пушкина с самодержавием, то в заключительной части, в образе лирического героя, раскрывается символический смысл описанного события. Багрицкий говорит о высоком жертвенном предназначении истинного поэта, до конца верного идеалам своей Музы. Он утверждает бессмертие его жизни и творчества, их непрерывное, вечное возрождение в последующих поколениях тех, кто шел в бой за всегда молодого Пушкина. Как это стремился делать и лирический герой стихотворения, от имени которого оно написано.

Примечания

1. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: Пособие для учителя. Изд. 2-е. Л.: Просвещение, 1983.
2. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 тт. М.: Худ. лит., 1987, т. 10, с. 288.

ЭТНОАССОЦИАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Каждый значительный художественный образ обладает огромной потенциальной силой ассоциативного воздействия. Он вызывает в сознании подготовленного читателя поток ассоциаций, каждая из которых служит опосредованным отражением взаимосвязи предметов и явлений реальной действительности: одно представление влечет за собой появление других, связанных с ними в прошлом опыте воспринимающего. Эти ассоциации носят ярко выраженный личностный характер – на них воздействуют факторы, выражающие направленность личности: потребности, интересы, установки. Именно на таком ассоциативном эффекте основано долгодействие этапных художественных образов, их функционирование, их жизнь в веках и в межвидовых транспозициях – иллюстрациях, инсценировках, в критических и художественных интерпретациях. Ибо у сотворческого и активно-творческого читателя такой образ возбуждает целый комплекс ассоциативных представлений, связанных прежде всего с личным культурным и жизненным опытом реципиента. Собственно только при этом условии и может состояться акт полноценного художественного восприятия.

Ассоциации, однако, носят не только индивидуальный, но и социальный, в том числе этнокультурно обусловленный, характер. Ведь в опыте людей, принадлежащих к одному сообществу, немало родственного; у людей, объединенных общей национально-культурной памятью, единством происхождения, языка, бытовых традиций, образа жизни, естественно возникают и сходные ассоциации. Поэтому те образы художественной литературы, которые обладают повышенной национальной характерностью, нередко представляют особую трудность для восприятия иноэтнического читателя; писатель, создавая этот образ, интуитивно рассчитывал на то, что вызывает у читателя определенный спектр ассоциаций – представлений, мыслей, эмоций. А у читателя, чье эстетическое сознание сформировалось в русле другой национальной культуры, он порой не вызывает подобных ассоциаций – или даже возбуждает такие ассоциации, которые вступают в некоторую конфронтацию с эмоциональным зарядом, вложенным в данный образ художником.

Особенно сложно бывает подготовить к адекватному ассоциированию юного читателя-школьника, когда он знакомится с образцами иномациональной литературы, например, при освоении русского языка и литературы учащимися-киргизами.

Между тем формирование ассоциативных спектров, их микро- и макросистем имеет исключительное значение и для развития языковой способности, или «языковой компетенции». Материальным носителем этой способности, с точки зрения современной лингвистической науки, как раз и является «ассоциативно-вербальная сеть языка (АВС)» (Ю.Н. Караулов, 1991; далее приводятся раскрывающие это понятие формулировки названного автора).

А сама ассоциативно-вербальная сеть формируется и «заряжается» на проходящих через нее текстах. «Какие тексты – создаваемые или воспринимаемые нами –

мы «прогоняем» через нашу сеть, такой мы ее и получаем. Степень же свободы говорящего или пишущего определяют «когнитивные модели и духовные ценности общества и личности». Следовательно, культура речи, в огромной мере зависящая от ассоциативно-вербальной сети человека, глубинно связана с восприятием мира, с отношением к нему, с осознанием себя в этом мире. В идеале только развитая личность способна на выбор текстов, воздействующих на ассоциативно-вербальную сеть человека: «...от каких воздействий...он должен защищаться, чему сопротивляться, а какие тексты принимать и любить». Но само становление личности, ее способности выбирать тексты и управлять своим отношением к ним – «какие тексты принимать и любить» – испытывает на себе огромное влияние среды, в первую очередь национально-культурной. А наибольшей силой эмоционального воздействия обладают, как известно, тексты художественные.

Хорошо известно, что произведения искусства – в том числе и художественной литературы – являются своеобразными, эстетически интерпретированными источниками сведений о том или ином общественном явлении или историческом событии.

Обращение нерусских учащихся-читателей к произведениям русской литературы в процессе освоения учебных русскоязычных курсов играет важную роль в познавательном обогащении школьников. В каждом произведении большого художника отражена жизнь описываемого им общества. Само произведение выступает в данном случае выразителем не только общечеловеческой, но и, прежде всего, национальной культуры. Например, в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» отражены самые разнообразные стороны русской жизни второй половины XVIII века. Великим писателем воссозданы яркие и правдивые художественно-исторические картины: патриархальный быт дворянской усадьбы средней полосы России; жизнь окраины страны, в затерянной в степи крепости, и в губернском городе; великолепие столицы; галерея типических образов-персонажей солдат и офицеров, народных повстанцев, представителей угнетенных народов Приуралья, и многих других действующих лиц.

Перед нерусским школьником в процессе изучения русской литературы возникают различные трудности: языковые, когда из-за недостаточного знания русского языка даже буквальный смысл прочитанного текста оказывается понятным не в полном объеме; и национально-культурные – когда, вследствие специфических особенностей каждой национальной культуры, своеобразия нравственно-эстетических норм, сложившихся у разных народов, восприятие произведений русских писателей преломляется через призму национальной культуры учащихся и зачастую порождает некоторые смещения, не предусмотренные ни замыслом художника, ни самим материалом произведения. В результате при чтении произведений русской литературы, в частности у школьников-кыргызов порою не формируется адекватное восприятие, ослаблено (или вовсе отсутствует) эмоциональное впечатление и активное, оценочное отношение к прочитанному, так как их читательский опыт (понятия, представления, эмоции) сложились в русле родного национального сознания.

Нельзя не учитывать, что национальное своеобразие образного восприятия мира школьников-кыргызов существенно влияет на восприятие ими художественных образов русской литературы, поскольку верное понимание любого художественного текста

зависит от знания культуры и истории народа, на языке которого написано литературное произведение.

Культура каждого народа имеет свои ярко выраженные особенности, отличающие ее от другой национальной культуры. Это сказывается на восприятии произведений и инонациональных культур. Здесь мы, в частности, сталкиваемся с разницей в фоновых знаниях русского и нерусского читателей. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определили фоновые знания как знания, общие для участников коммуникативного акта¹. О.С. Ахманова характеризует знания такого рода как «...обоюдное знание говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения»². Можно последовательно говорить об определенной совокупности знаний и эмоций, связанных с особым кругом представлений, характерных для представителей некоторой культурной общности. Это и личный жизненный опыт, и традиции культуры, и разнообразные эстетические и эмоциональные впечатления, которые могут окрашивать восприятие в неповторимые тона.

Фоновые знания подразделяются авторами книги «Язык и культура» на три вида: общечеловеческие фоновые знания, региональные и страноведческие – «...те сведения, которыми располагают все члены определенной этнической и языковой общности...Эти знания связаны с национальной культурой. Более того, они с одной стороны, являются частью национальной культуры, с другой, они суть ее производное»³. Именно последние и станут предметом нашего дальнейшего рассмотрения.

Среди фоновых знаний выделяется та их часть, которая обладает свойством всеобщей (для данной национальности) распространенности и называется взвешенными фоновыми знаниями. Именно взвешенные фоновые знания имеют особое значение в процессе преподавания русской литературы учащимся национальных школ, так как являются источником отбора и минимизации учебного материала для целей обучения. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров подразделяют такие фоновые знания на долговременные (основные) и кратковременные (второстепенные). Первые из них «...составляют основу национальной духовной культуры и передаются из поколения в поколение»⁴.

В связи со специальными задачами нашего исследования мы делаем упор на долговременных (основных) фоновых знаниях, так как отсутствие последних у нерусских школьников является одним из источников наиболее серьезных трудностей при восприятии русской литературы учащимися национальных школ.

В результате многолетнего развития советских наций в общих социально-экономических и идеологических условиях, очевидно, нет необходимости моделировать у школьников-кыргызов всю совокупность знаний русского человека («макрофон»), а достаточно ограничиться моделированием «мини-фона», понимаемого Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым как совокупность знаний, которые наличествуют у всех носителей данной культуры и которые использовал писатель при создании художественного произведения. «...Наше понимание зависит от того, как мы применили фоновые знания, то есть знания, не данные непосредственно в тексте, к сумме значений, составляющих его слов, чтобы овладеть его смыслом»⁵.

Формирование «мини-фона», необходимого для понимания литературного произведения, является предпосылкой адекватного восприятия художественного текста.

Оно требуется для того, чтобы читатель мог участвовать в диалоге (а без такого читательского отклика не мыслится эстетическое сопереживание). По этому поводу В.А. Солоухин с полным основанием пишет: «Есть понятия, явления и проблемы, которые обязательны для каждого русского человека... Ты можешь быть инженером, партийным работником, химиком, комбайнером, футболистом, электриком, ракетчиком, генералом, учителем, но, если ты русский человек, ты должен знать, что такое Достоевский, что такое поле Куликово...»⁶. (Сходную мысль высказал Ч. Айтматов: «Дед говорил, что каждый, кто живет на Иссык-Куле, должен знать эту сказку (про Рогатую мать-Олениху). А не знать – грех»⁷).

Это положение бесспорно по отношению ко взрослому квалифицированному читателю, которого и должны сформировать школьные уроки литературы. Но поскольку мы имеем дело с подростками, многие фоновые знания могут оказаться для них неизвестными.

Применительно к освоению второго языка и его литературы воздействие текстов на ассоциативно-вербальную сеть оказывается опосредованным и осложненным. Ведь при этом объектом развития служит «неисконная русская речь». Здесь положение «Какие тексты мы читаем и «прогоняем» через нашу сеть, такие мы и получаем» действует в ограниченной степени и по своим особым закономерностям: тексты новой словесности, даже при условии их непосредственной понятности на уровне значений, неизбежно взаимодействуют со смысловой стихией ранее освоенных текстов родной словесности. А ассоциации, формируемые текстами новой литературы, вступают во взаимодействие с ассоциативно-вербальной сетью, сформированной и продолжающей формироваться текстами на родном языке.

Этот феномен прочно установлен на основе серии широкомасштабных психолингвистических экспериментов, проводившихся по однотипной методике с носителями самых разных языков, в том числе – киргизского. Выводы весьма информативны для решения задач организации учебного освоения второго языка и его литературы. Испытуемые, которым слова-стимулы неродного языка предъявлялись вне ситуаций и вне контекста, немедленно включали это слово в контекст, специфичный для индивидуального сознания и подсознания – контекст своего многогранного, в том числе эмоционально-оценочного, предшествующего опыта, который, в свою очередь, формируется в определенном этническом обществе и под воздействием системы норм и оценок, принятых в данном обществе. «В то же время идиозтнические особенности этого параметра определяются целым комплексом факторов, связанных с условиями жизни носителей языка, их культурными традициями, спецификой системы лексических значений и т.д.» (А.А. Залевская, 1990; сходные выводы – в публикациях А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, А.Е. Супруна, А.П. Клименко, Ф.Ф. Паппа и их сотрудников).

Очерченный круг проблем приобретает особую актуальность в наши дни, когда выявление специфических особенностей национальной системы образования, ее коллизий и перспектив выдвигается на первый план.

Таков и этноассоциативный аспект курса русского языка и литературы в национальной школе.

Учебное этнокультуроведение и освоение «второй» литературы

Аспект этот ранее не привлекал специального углубленного внимания педагогов-русистов и методистов-исследователей. Однако в настоящее время, в контексте процессов национального возрождения и культурного сотрудничества народов, заметно возрастает внимание общественности к актуальным аспектам (в том числе – и к этноассоциативному аспекту) того научно-методического направления, которое начавшие его разработку литераторы-русисты Кыргызстана (Л.А. Шейман) предложили называть учебным этнокультуроведением. Его проблематика включена в программу совещания «Проблемы национального непрерывного образования» (президиум АПН, Алма-Ата, 1990); она предусмотрена перспективными планами Академии педагогических наук (НИИ НРД, 1991–1995). Кыргызской академией образования разрабатывается бикультурный вариант данной концепции, главным образом в применении к преподаванию русской литературы в кыргызоязычной аудитории, – педагогическая биэтноэдокультурология, или учебно-художественное биэтнокультуроведение, т.е. изыскание путей приобщения обучаемых к новой для них, «второй» этнической культуре, преимущественно – через посредство ее образного языка и на основе углубленного учета ее соотношений с родной культурой учащихся.

Опора на канал «второй» – иноязычной и иноэтнической – литературы (как учебной дисциплины) в интересах оптимизации межнационального и межкультурного общения закономерно предопределяется самой природой и социальными функциями этой сферы художественной культуры, но сопряжена и с рядом осложнений. С одной стороны, художественная литература – оптимально культуроемкий и впечатляющий носитель духовных ценностей этноса, «самая выразительная модель национальной культуры» (О.О. Сулейменов, 1978), наиболее эффективное средство взаимного «озеркаливания» культур (И.О. Евсеев, 1991). И это ее качество видится как в особой мере потенциально благоприятное в условиях культурных контактов таких народов, как русский и кыргызский, у которых имеет своего рода сакрализация художественной литературы: «Святая русская литература» (Томас Манн, 1903–1921); «Вершина искусства – красное слово» (кыргызская пословица). С другой стороны, учебное приобщение к новой литературе – даже при условии успешного методического преодоления непосредственных языковых барьеров – наталкивается на несовмещения, несовпадения, разногласия, которые обусловлены различиями исторического опыта и культурных традиций контактирующих народов. Процессы, связанные с актуализацией подобных явлений, уместно определить как межэтнокультурную интерференцию (Л.А. Шейман, 1991).

Межэтнокультурная интерференция и лакуны

Межэтнокультурная интерференция, как любая интерференция в широком понимании этого термина, есть взаимодействие различающихся друг от друга объектов, которое приводит к тем или иным изменениям в их структуре. Однако в практике и в методике чаще всего специально рассматриваются те аспекты интерференции, которые оказываются проблемной для эффективной организации учебного процесса.

С этой точки зрения, применительно к проблематике нашего предмета, межкультурную интерференцию можно охарактеризовать как воздействие знаний и навыков, сформированных в русле родной культуры реципиента, на восприятие и освоение нового для него иноэтнического культурного явления, – такое воздействие, которое индуцирует реакцию, способную осложнить или разрушить межкультурный контакт⁸. В ходе обсуждения предложенного понятия неоднократно подвергалось сомнению наличие конкретных фактов межэтнокультурной интерференции в современном учебном процессе и вообще в читательском восприятии наших школьников. Отрицались, например, установленные в наблюдениях и экспериментах достаточно устойчивые симпатии учащихся кыргызских школ, особенно отдаленных сельских, к фольклорному или аллегорико-символистическому образу волка, которые сказывались, в частности, на предпочтении этой роли частью учеников в учебных инсценировках басни «Волк и Ягненок» (Л.А. Шейман, Н.М. Варич, 1976); возражения практически отпали только после появления романа «Плаха» (Чингиз Айтматов, 1986), с его образами Ташчайнара и синеглазой Акбары как центральных героических персонажей произведения. Подтверждением актуальности названного образа-символа в современном национальном сознании кыргызов может служить также то, что в культуре многих народов существовал и существует культ какого-то животного. Для тюрков, как известно, с древних времен это был волк – тотем, символизирующий движение вперед, к намеченной цели.

Отрицание актуальности для наших условий тех феноменов, которые в мировой этнологической науке часто определяются как лакуны («то, что есть в одной культуре и чего нет в другой»; Ю.А. Сорокин, 1976, 1989, 1991), можно объяснить рядом причин. Помимо хорошо известных в культурологии мотивов естественной «охранительной тенденции» по отношению к родному языку и его культуре (Е.А. Гутман, Ф.А. Литвин, М.И. Черемисина, 1976), а также влияния различных модификаций «теории бесконфликтности», здесь немалую роль играет не выражающийся открыто в существенных своих гранях характер восприятия инокультуры, связанный со спецификой национальной ментальности как широкого социально-культурного комплекса коллективной психологии. Ментальность определяется порой как «социальное подсознание культуры», как «неявные пружины деятельности людей»; ее носитель «скорее всего не подозревает о ее существовании» (А. Гуревич, 1990).

Одним из основных учебных курсов, который служит как потенциальным полем манифестации межэтнокультурных интерференций, так и источником ресурсов для их коррекции, все же является именно курс русской литературы в национальной, в том числе и кыргызской, русской школе: литература – важнейшая часть национальной культуры, главная ее представительница в системе образования; здесь содержится богатый материал для привлечения «образных посредников», от этнотипических микрообразов и образов-символов до образов-макротипов, обладающих сопоставимыми аксиосемантическими (ценностно-смысловыми) функциями в родной этнокультуре учащихся, в частности – учащимися школ среднеазиатско-казахстанского региона.

Учитывая латентный (скрытый, неявный), как правило, характер процесса межэтнокультурной интерференции, заслуживает внимания каждый случай ее обнаружения в учебной практике. Таковы, например, некоторые данные анкетирования, проведенно-

го среди учителей-русистов кыргызской школы (1991, 103 педагога, представляющие все основные зоны республики). Положительный ответ на вопрос: «Какие национально-характерные моменты русских художественных произведений вызывали недоумение, осуждение или насмешку у Ваших учеников (или у некоторых из них)?» был дан по следующим параметрам:

– Связанные с нетрадиционной трактовкой семейных отношений (поступки Катерины в «Грозе» А.Н.Островского) – 33,3%;

– Относящиеся к церковно-религиозному миру; воспринимаемые учениками как обозначения представителей тех или иных вероучений («Вот затрещали барабаны – И отступили бусурманы...» в лермонтовском «Бородино») – 15,6%.

– Отражающие отношение к некоторым видам пищи, странное с точки зрения кыргызской национальной традиции (ограничение повседневного пищевого рациона только говядиной – как проявление «ригоризма» Рахметова; слова Кутузова «Будут они у меня лошадиное мясо есть!» – как угроза его по адресу французов-захватчиков) – 15,6%.

– Содержащие непривычную оценку поступков любимого человека (пушкинское: «...Как дай вам бог любимой быть другим»; авторское восхищение письмом Татьяны) – 14,0%.

Побуждающие иногда к прямолинейному или неадекватному стереотипному использованию отдельных слов и строк как якобы обобщающей характеристики национальной черты (официальная строка «Родины» Лермонтова: «Под говор пьяных мужиков»; пушкинские строки о надежде на «русское авось») – 4,4%.

– Запечатлевшие иную эмоциональную окраску аллегорико-символических образов, чем обычная для родной литературы (насмешливое изображение Кукушки в басне Крылова «Кукушка и Петух»; совиные крыла» как зловещая деталь в блоковском образе Победоносцева) – 2,2%.

Различия в частоте фиксации названных разновидностей межэтнокультурной интерференции очевидно детерминируется как степенью остроты и интенсивности их проявлений, так и характером установочной направленности внимания педагогов-практиков.

Пути выявления межэтнокультурных лакун

В приведенных примерах, однако, проявления интерференции не обнаруживались педагогами непосредственно в процессе преподавания предмета, а подтверждались припоминанием аналогичных случаев – на основе выбора разновидностей лакун, приведенного в предложенной анкете и выявленного экспериментаторами ранее. Обычно педагог-практик не останавливает свое внимание на подобных случаях поскольку они редко проявляются вовне.

Каковы же пути их обнаружения?

Научно достоверному выявлению межкультурных лакун, а следовательно прогнозированию в педагогической практике межэтнокультурной интерференции, наряду с разнотипными сопоставительными исследованиями языков и текстов каждой пары

контактирующих культур, способы служить, как показывает наш опыт, различные исследовательские методики:

- 1) фиксирование соответствующих фактов в процессе направленного педагогического и этнологического наблюдения;
- 2) этнокультурно ориентированное тестирование;
- 3) психолингвистические и этнокультуроведческие ассоциативные эксперименты.

Последнее направление представляется перспективным в интересах разработки этноассоциативных основ методики учебного освоения русской литературы в кыргызской школе.

Исходит оно из следующих предпосылок.

Что дают ассоциативные эксперименты?

«Если вам нужно найти метод с наибольшей объективностью позволяющий вскрыть «культурную» специфику словарных единиц, вскрыть те побочные, непосредственно не релевантные для обобщения семантические связи, которые имеет данное слово, его семантические «обертоны», – без сомнения, таким методом является ассоциативный эксперимент, а ближайшим источником данных на этот счет – словарь ассоциативных норм»⁹.

Ассоциативные эксперименты показательны в том отношении, что результаты их, отраженные в ассоциативных полях по каждому слову-стимулу, а также анализ данных материалов дают возможность установить ассоциативные связи конкретного слова с другими словами, возникающие у носителей русского и кыргызского языков. Количество ассоциаций, их семантика, частота встречаемости той или иной ассоциации – все это дает серьезные основания для того, чтобы судить о степени осмысленности слова, а в случае отсутствия ассоциативных связей показывает – какие слова мало или вовсе неизвестны, непонятны, а иногда искаженно воспринимаются информантами.

Благодаря данным такого эксперимента можно заранее предвидеть, какие слова в иноязычном-инонациональном тексте могут вызвать у учащихся-читателей неадекватное восприятие и понимание содержания произведения, чувств, поступков героев, традиций и обычаев другого народа, в результате чего не может возникнуть то «сопереживание», которое стремился вызвать автор у своих читателей.

В основе «Словаря ассоциативных норм русского языка» А.А. Леонтьева¹⁰ лежит известный в психолингвистике и в психологии ассоциативный эксперимент. Он заключается в том, что испытуемому дается слово-стимул и предлагается реагировать на это слово первым «пришедшим в голову» словом или словосочетанием. По мнению автора словаря, существует множество способов измерения на основании ассоциативного эксперимента семантической близости стимула и реакции, но нет оснований сомневаться в том, что свободный ассоциативный эксперимент может служить ценным источником информации при попытках исследовать психологические эквиваленты «семантических полей» и вскрыть объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов. Уже это делает ассоциативный эксперимент значимым и интересным не только для психолога или психолингвиста, но и для «чистого» лингвиста, занимающе-

гося семантикой. Обусловленность ассоциативных реакций собственно языковыми синтагматическими связями слов представляет, по утверждению ученого, наибольший теоретический и практический интерес в плане обучения языку, в частности для лексикографов, так как массовый ассоциативный эксперимент позволяет:

- а) дать количественную характеристику для любого связного сочетания, отражающую его субъективную значимость для говорящих на русском языке,
- б) дать объективную характеристику,
- в) отражает многозначность слова,
- г) является предпосылкой для создания теории речевой деятельности (или теории владения языком).

Исследование закономерностей ассоциирования слов вообще и типичных ассоциаций для данного языкового коллектива дает основание специалистам в области обучения языку, как считает А.А. Леонтьев, для использования этих данных в различных сторонах обучения – от установления оптимальных способов семантизации до анализа культуроведческих проблем, от составления словарей до отбора фразеологизмов.

Для практических целей результаты ассоциативного эксперимента представлены автором «Словаря ассоциативных норм русского языка» в форме ассоциативных норм.

Чем удобны ассоциативные данные? Леонтьев А.А. выделяет следующие моменты:

- 1) они дают результаты не избирательного, а действительно массового эксперимента, что позволяет использовать их как источник лингвистической информации;
- 2) ассоциативные нормы благодаря своей статистической «благонадежности» легко поддаются математической обработке, а фактор частности слова-стимула влияет непосредственно на характер «ассоциативного профиля» этого слова;
- 3) ассоциативные нормы дают в очень удобной форме специфический для данного языка и данной культуры «ассоциативный профиль» лексических единиц;
- 4) ассоциативные нормы представляют собой мощное орудие социологического и социально-психологического исследования. Так, в частности на слово-стимул *иностронец* наиболее частые реакции название народности: *француз, итальянец, немец, японец, русский, африканец, испанец, грек, мексиканец* и др. (с. 13–15). Предполагалось, что на слово-стимул *русский* большинство реакций будет ассоциат *язык*. Более 40% опрошенных дали ожидаемый ответ. Далее идет человек и народ. Многие ответили по контрасту «от противоположного»: *немец, француз, англичанин, американец*. Много локальных ответов-реакций: *узбек* (корреспондент из Ташкента), *казах* (из Караганды), *эстонец* (из Таллина) и др.

Словарь ассоциативных норм русского языка имеет четко определенную практическую направленность на преподавание русского языка в иноязычной (инонациональной) аудитории, так как в нем отражаются:

- 1) субъективно наиболее частые семантические (парадигматические) связи слов, и, следовательно, учащийся, а также преподаватель, методист, составители учебников, учебных пособий, учебных текстов, словарей и т.п. могут, ориентируясь на наиболее частые реакции, ясно представить себе место слова в «семантическом поле», степень его близости к другим словам, характер отношений между ними;

2) наиболее важные синтагматические связи слов и прежде всего – наиболее близкие для сознания носителя языка связные сочетания, например, фразеологизмы;

3) словарь индексирует наиболее характерные семантические связи, упирающиеся в особенности русской культуры и вообще страноведческую проблематику, которые отражены в обычных словарях и усваиваются, как правило, лишь в процессе многолетнего речевого опыта и др. (с. 3–4).

Выход в страноведческую проблематику имеет и «Киргизско-русский ассоциативный словарь» Л.Н. Титовой¹¹, который «...впервые в мировой практике вводит в оборот материал языка, принадлежащего к тюркской группе» (с. 4). Материалы данного словаря своеобразны и представляют большой интерес с точки зрения обучения языку кыргызских учащихся, так как в словаре даны не просто переводы киргизских устойчивых ассоциаций на русский язык, но и полученные в максимально близкой среде ассоциации носителей русского языка. Данный фактор чрезвычайно интересен, так как результаты сопоставления ассоциативных полей, полученных от проживающих в одном и том же регионе носителей разных языков, дает единый природно-географический фон и позволяет ярче выявить особенности языка и культуры. К примеру, расхождения в ассоциациях на слово-стимул *караулить* показывают традиционный уклад жизни кочевого народа, исконно занимающегося скотоводством. Если у русских информантов это слово вызывает ассоциаты *дом, магазин, склад, сад* и др., то у кыргызов это: *кой (овца), мал (скот), жылкы (лошадь)* и др. (с. 30). Исходные слова были даны в русской аудитории на русском языке, в киргизской – на киргизском). Слово *черный* – *кот, ворон* (у русских), но кыргызское слово *кара* (черный) вызывает реакцию *кой* (овца) и др. (с. 31).

Поскольку, по мнению А.П. Клименко и А.Е. Супруна, в психолингвистических экспериментах так или иначе анализируется работа языка как устройства, порождающего текст, то эта текстообразующая предназначенность языка отражается и в ассоциативных экспериментах (как в синтагматических, так и в парадигматических реакциях испытуемых). «Если представить себе ответы испытуемых как некоторый, конечно, деформированный текст, оказывается, что кривая покрытия этого текста наиболее частыми словами-реакциями или же самыми частыми словами языка напоминает кривую покрытия текста самыми частыми словами из частотного словаря, как она характеризуется во многих исследованиях о частотных словарях»¹². Следовательно, полагают ученые, данные ассоциативного словаря не менее показательны, чем определения толковых словарей, используемые иногда для сравнения значения слов.

Ю.В. Любимов также склонен считать, что оптимальным путем выявления семантической структуры слова является все же комплексное исследование с использованием ассоциативного эксперимента, так как «важное положение, вытекающее из результатов ассоциативного эксперимента – это отношение включенности, которое должно быть известно каждому говорящему на данном языке. Чтобы понять, например, значение предложения «Ласси есть колли» – необходимо знать, что такое колли»¹³.

Утверждению о том, что словари ассоциативных норм служат хорошей основой для экспериментальных исследований о роли ассоциаций в процессе порождения вы-

сказывания и для изучения вербального поведения человека дано обоснование в работах Н.В. Уфимцевой и Т.Н. Наумовой.

Возможности применения ассоциативного словаря для изучения вербального поведения человека основывается на том, что «все слова, которыми потенциально располагает говорящий, можно рассматривать, как скрытые единицы вербального поведения, совокупность которых образует систему»¹⁴. Использование результатов ассоциативного эксперимента при изучении процесса порождения высказывания основано на концепции, согласно которой «при конструировании высказывания по правилам грамматического построения на определенном этапе нам необходимо отбирать отдельные слова из «лексикона» долговременной памяти. При этом используются два класса признаков: признаки собственно грамматических классов, (в которые входят слова) и признаки семантические (или индивидуальные семантические характеристики слов). Эти два класса признаков и выявляются четко в ассоциативных экспериментах»¹⁵.

Исследуя межкультурный аспект проблемы ассоциаций, А.А. Залевская отмечает, что «ассоциативный эксперимент дает богатый материал для межкультурных исследований, позволяет выявить, как «общечеловеческие» характеристики свободных ассоциаций, так и специфику связей между словами в условиях разных культур»¹⁶. Анализ ассоциативного поля слова-стимула *орел* дает возможность автору исследования проследить четыре основных направления поиска ассоциативных реакций у различных национальных групп испытуемых: 1) отнесение орла к классу птиц (суперординатный ответ); 2) соотнесение орла с другими видами птиц (координированные ответы); 3) описание предложенного в эксперименте объекта (атрибутивные ответы); 4) ответы, связанные с символическим использованием орла.

Однако для разных экспериментальных групп соотношение этих видов ответов оказывается различным. Детальный анализ конкретных примеров позволяет проследить связь ответов с условиями жизни того или иного народа, с определенными традициями и т.д. Так, суперординатный ответ *птица* дали 55% испытуемых-американцев, 20,5% немцев, 16% поляков, 16% французов, 14% казахов, 11% киргизов, 10% русских и только 7% узбеков. Наибольшее количество координированных ответов (37%) дали казахи, назвавшие в этом числе ловчих птиц, традиционно используемых наряду с орлом («буркит» – исходное слово) при степной охоте. Объекты охоты с беркутом (например, *лисица, заяц*), а также термины, связанные с такого рода охотой, например, «буру» («схватить добычу» – о беркуте), названы казахами еще в 12% случаев. Интересно отметить, что и атрибутивные ответы (обычно редкие для испытуемых-казахов) в этом случае также связаны с одним из наиболее ценных качеств ловчей птицы (11% испытуемых дали ответ *кыран – хваткий*). Наибольшее количество ответов, связанных с символическим изображением орла, дали поляки: *девиз, герб, решка, символ* и т.д. В материалах других экспериментальных групп ответы такого рода занимают незначительное место (с. 46–47).

Вслед за А.А. Залевской мы считаем, что важен сам факт соответствия результатов ассоциативного эксперимента общеизвестным культурным традициям того или иного народа, и поэтому материалы такого рода экспериментов представляют интерес и для межкультурных исследований. Исследователь также подчеркивает, что без сопо-

ставления материалов, полученных от носителей разных языков, было бы невозможно развитие этнопсихолингвистики¹⁷. «Вполне естественно, что выявление универсальных тенденций, как и для установки обусловленных факторами языка и культуры различия в речевом поведении, необходимо межъязыковое сопоставление фактов, на базе которых обсуждаются соответствующие проблемы»¹⁸.

К числу основных показателей, которые взяты А.А. Залевской в сопоставительных исследованиях, относятся: а) уровень стереотипности реакции испытуемых; б) сходство в содержании высокочастотных реакций; в) соотношение показателей принадлежности слов-стимулов и полученных на их реакций к одному и тому же или к различным грамматическим классам (т.е. соотношение парадигматических и синтагматических реакций); г) удельный вес суперординатных реакций и т.д.

Процесс выявления факторов языка и культуры при межъязыковом сопоставлении экспериментальных материалов, в частности случаев сходства и различий в ассоциативном поведении носителей трех славянских, трех тюркских, двух германских и одного романского языка рассмотрен автором на примере анализа ассоциативных полей четырех цветообозначений: *белый, желтый, красный, синий* и их коррелятов в последующих языках.

При сопоставлении частых синтагматических ассоциативных реакций на рассматриваемые исходные слова А.А. Залевская выделяет следующие основные виды связи, общие для всех экспериментальных групп: 1) подведение исходного цветообозначения под общее понятие; 2) увязывание исходного слова с некоторым объектом окружающего мира, для которого наиболее типичен соответствующий цвет; 3) включение исходного слова в некоторое фразосочетание; 4) символическое переосмысление исходного слова.

Реакция связи исходного цветообразования с некоторым объектом мира, для которого наиболее типичен соответствующий цвет, занимает основное место среди наиболее частотных синтагматических реакций по всем исследуемым экспериментальным группам. Однако, как показывают результаты исследований, называемые различными группами испытуемых объекты совпадают не всегда. Все сопоставляемые группы оказались единодушными, увязав исходное слово *синий* с ассоциатом *небо*. 8 групп из 10 дали исходному слову *белый* ассоциат *снег*, 7 групп увязали слово *желтый* с ассоциатом *цветок*, а у 6 групп цветообозначение *красный* вызвало реакции *флаг*, «*знамя*», у 5 – то же исходное слово увязано с ассоциатом *кровь*, 5 групп в ответ на исходное слово *синий* дали реакцию *море*. Примечательны реакции, которые свидетельствуют скорее о расхождении, чем совпадении объектов, названных испытуемыми разных экспериментальных групп. Так, к примеру, для узбеков «эталон» белого цвета является не снег, а *хлопок*, для казахов и кыргызов – *молоко* (у последних – наравне со снегом). Цветообозначение *желтый* у русских вызывает образ *осеннего листа*; у англичан ассоциируется с *солнцем* и с *бананом*, у французов – с *лимоном*, *золотом*, *яичным желтком*, у казахов – с *маслом*, а у узбеков – с *просом*. В одних случаях такие расхождения объясняются особенностями условий жизни и культуры испытуемых, а в других – спецификой их языка.

При анализе примеров символического переосмысления исходных слов опять-таки оказывается сложным разграничивать случаи реакции факторов языка и культуры испытуемых. Судя по пяти частым синтагматическим реакциям, *белый цвет* является *символом чистоты* у французов; специфичной для англичан и американцев оказывается связь *белый – Рождество*. *Желтый цвет* у русских символизирует измену, у американцев увязывается с трусостью, у немцев – с *завистью*; *красный* – вызывает представление *о светофоре* у русских, англичан и американцев и *о корриде* у немцев и французов. В то же время имеются и случаи, когда специфика ассоциативной связи такого рода объясняется именно фактором языка. Так, совмещение в турецких коррелятах слова *синий* значений «зеленый» и «синий» служит причиной того, что для узбеков исходное слово *кук* оказывается *символом весны* (с. 69–73).

Проследивая некоторые проявления специфики языка и культуры испытуемых в материалах ассоциативных экспериментов, исследователь подчеркивает, что «... воспринимая исходные слова вне ситуации и вне контекста в его традиционной трактовке, испытуемые немедленно (и произвольно) включают эти слова в контексте своего предшествующего эмоционального опыта, взаимодействующего с принятой в соответствующем социуме системой норм и оценок»¹⁹. При этом часто национально-культурная специфика вербальных ассоциаций наглядно прослеживается в ассоциатах на исходные слова-стимулы, казалось бы, на первый взгляд, не имеющие в себе этнокультурного компонента. Так, например, на слово *кислый* русские, украинские и белорусские респонденты дали реакцию *борщ, квас*, кыргызы – *айран и кумыс* (т.е. названия традиционных напитков и блюд своей национальной кухни). И здесь мы согласны с утверждением исследователя о том, что необходимо тщательно анализировать и редкие ассоциативные реакции, а не только массово представленные.

А.И. Белов, на основании данных проведенных им психолингвистических экспериментов, также приходит к выводу, что проблема цветообозначений остается малоизученной, хотя их эстетическая роль в национальной фольклорной и поэтической традиции каждого народа и его культуры неоспорима. Причина, к примеру, того, почему представители разных этнических, половозрастных и социальных групп выбирают себе тот или иной цвет в свой герб, или цвет национального флага, включая или не включая тот или иной цвет в строго кодифицированные литургические и геральдические цвета, и, соответственно, воздействие цвета на дальнейшее формирование языка и общественного языкового сознания также является предметом исследования этнопсихолингвистики²⁰. Автор исследований рассматривает сами цветообозначения и связь цветообозначений с определенными, культурно закрепленными эмоциональными состояниями и ситуациями, как «концепты мировидения», «словесно-образные лейтмотивы текста» или «этноэидемы» (Шейман, Варич, 1976). Вслед за Л.А. Шейманом, А.И. Белов определяет понятие «этноэидемы» как сквозной образ, значимый для конструирования национальных картин мира». Изучение различных литературных источников, словарей, опрос информантов и анализ ассоциативных экспериментов дают основание автору отнести к категории цветовых этноэидем в традиционной русской и советской культуре такие цветообозначения, как *красный, белый, черный, голубой* (отчасти *синий*). При со-

поставлении их с финской лингвокультурной общностью, автор выделяет: *синий (голубой), белый, зеленый, желтый, серый* (с. 50).

Ассоциативный эксперимент среди русских и финских информантов показал, что каждый из этих цветов вызывает у представителей соответствующих культур определенные, достаточно стабильные ассоциации.

Для выявления «ассоциативных лакун»²⁰ исследователь использовал метод установления лакун Ю.А. Сорокина²¹, который заключается в сопоставлении лингвокультурных общностей при рассмотрении совпадений и различий на уровне языка, культуры и поведения. По мнению Ю.А. Сорокина, лакуны свидетельствуют об избыточности или недостаточности опыта одной лингвокультурной общности относительно другой. Лакуны есть явление, принадлежащее коннотации, понимаемое как набор традиционно разрешенных для данной локальной культуры способов интерпретации фактов и процессов вербального поведения. Учитывая тот факт, что большинство цветообозначений имеют словарные соответствия в другом языке, обучаемый не всегда осознает их национальное своеобразие, так как переносит и приписывает то, что свойственно его культуре и языку на новый язык и его культуру. В соответствии с терминологией В.Л. Муравьева, А.И. Белов относит цветовые этноэидемы к имплицитным (скрытым) лакунам (с. 53).

Насколько особенности цветообозначений в разных культурах и их языках влияют на общение между людьми и на их взаимопонимание или непонимание, можно проследить на сопоставлении ассоциативных полей на слова-стимулы *синий* и *белый*, полученных от русских и финнов. Так к примеру, ни разу не встретилась в реакциях монолингвов-финнов ассоциация *синего цвета с птицей*, достаточно широко представленная в ответах русских испытуемых (*птица, синяя птица, птица счастья* и т.д.). В обеих культурах *синий* цвет ассоциируется с *холодом (синий от холода, от мороза, нос, лицо, холод, прохладный)*. При анализе ассоциаций монолингвов-финнов было замечено, как мощно в реакциях групп пробился «национальный» аспект: *финский, Финляндия, отечество, родина, патриотизм, свобода, нейтральный, победа, партия национальной коалиции (консервативная партия)* и т.д. Аналогичная тенденция, но с меньшей силой, просматривалась и в ответах финских билингвов на русском языке: *финский, цвет свободы, национальный*.

По богатству коннотаций *белый цвет* в финской культуре приближается к синему (голубому). Белый традиционно определяется как *цвет снега, молока, соли*. Он сравнивается с *простыней, облаком, смертью*.

В русской культуре белый цвет ассоциируется с *мелом, снегом, молоком, полотном, скатертью, березой, лебедем, аистом, чайкой, парусом, сахаром, черемухой*. По данным эксперимента, его можно определить как «монотонный, нежный, чистый, холодный». В обеих культурах белый цвет символизирует *невинность*: «белый наряд невинности». Душевную чистоту финны соотносят с *белизной лилии («словно белая лилия чиста и изящна твоя душа»)*. Белый цвет ассоциируется с *совестью* (в русском языке – *чистая, незапятнанная*) и *чистой доской*. *Белая (невинная, безобидная) ложь* противопоставляется *черной* (ср.: *белая зависть – черная зависть – у русских*). В обеих

культурах белый цвет связан с *больницей, скорой помощью, врачом, белым халатом, доктором* и т.д.).

В советской культуре с белым цветом устойчиво ассоциируются лица, боровшиеся в годы революции и гражданской войны против советской власти: *армия, гвардия, враг народа, офицер, беляк, Деникин, мятеж, офицерство* и т.п.

Анализ финских толковых словарей, различных литературных источников и данных ассоциативных экспериментов позволяет автору заключить, что по своим идеологическим «обертонам» белый цвет синонимичен синему: *Финляндия, Маннергейм, свобода, свободный, флаг, нейтральный* и т.п. Белый цвет ассоциируется с *буржуазией, правыми политическими партиями*, лицами, придерживающимися правых убеждений.

По данным А.И. Белова, если для русских, с известными оговорками, *белый цвет – цвет радости* (ср. у В.И. Даля: *белое венчальное, черное печальное*), то для финнов – это еще и *цвет печали, смерти*. Одним из символов смерти в национальной поэтической традиции, восходящей к древним руинам Калевалы, считается *белый лебедь*, а также *белый журавль смерти*. Очевидно, именно эта соотнесенность позволила финнам глубоко понять и полюбить песню Я. Френкеля «Журавли» на слова Расула Гамзатова (перев на финский А. Хилтунен). У русских слушателей образ белого журавля вызывает ассоциации с *грустью, тоской по Родине*, но не со смертью.

Таким образом, выяснилось, что важным цветовым стереотипом, цветовой этноэйдемой для финской культуры является не отдельный цвет, а сочетание синего и белого цветов. *Сине-белый* – это символ Финляндии, цвет национального флага. С сине-белой гаммой ассоциируется все *национальное, патриотическое, финское, отечественное, возвышенное*.

По мнению А.И. Белова, эстетическому закреплению этого образа в языковом сознании финнов способствует и широкое совместное использование этих цветов в национальной поэтической и песенной традиции как *символа красоты, грусти, печали, символа любви к Родине* (с. 53–57).

Все это дает основание заключить, что интерес этнопсихолингвистики к цвету вовсе не случаен. Анализ цветовых этноэйдём – ключ к познанию психологии народа. Овладение ими позволит глубже проникать в смысл текста, и прежде всего поэтического. Значение этноэйдём, считает ученый, сокращает дистанцию между коммуникантами, активно содействует преодолению «культурологического дальтонизма».

«Учитывая текстообразующую роль ассоциаций, их место в процессах речевосприятия и речепроизводства, можно предположить, что если двуязычный индивид не усвоит такие социально-значимые «отдельности», не овладеет правилами интерпретации смыслов, традиционно функционирующих в осваиваемой локальной культуре, это может привести к определенным «сбоям» в коммуникации. Такой индивид скорее всего частично или полностью не поймет текст, относящийся к другой культуре, вследствие реализации в тексте иных, непривычных для него правил. Соответственно в создаваемом им тексте этот билинг воплотит правила родного языка и родной культуры, что осложнит восприятие текста инокультурными/иноязычными реципиентами» (с. 58).

Овладение системой таких правил (включая совокупность наиболее значимых цветовых этноэйдём) – необходимая предпосылка формирования культурно-

эстетического двуязычия (биэтнокультурализма), т.е. «навыков оптимально адекватного восприятия опорных словесно-художественных структур текстов двух вербальных культур»²².

Подтверждением данной установки явились и результаты сопоставительного анализа группы слов-цветообозначений двух кардинально разных культур – европейской и африканской, проведенного А.П. Василевич²³. В результате ассоциативного эксперимента из ответов представителей разных культур (русских, эфиопов, малийцев, амхарцев и др.) автором было отобрано 69 цветоименований для русского языка, 45 – для английского, 28 – для амхарского, 18 – для бамана (представляющих оранжевые, красные, розовые и фиолетовые оттенки). Это позволило сделать вывод, что «восприятие цветового пространства зависит, по-видимому, не столько от языка индивидуума, сколько от особенностей культурно-исторического плана» (с. 64). Важен для нас и тот факт, что при таком опросе данные достаточно полно отражают существующую в языке активную лексику цветообозначений и в этом смысле превосходят по качеству данные толковых словарей и даже данные анализа литературных текстов большого объема.

Свидетельством того, что ассоциативный эксперимент располагает большими резервами, которые могут быть использованы для выявления как универсальных сторон ассоциаций, свойственных всем людям, так и специфичных сторон, отражающих культуру того или иного народа, явилось и исследование, проведенное Т.М. Рогожниковой, динамики развития семантической структуры ряда слов у детей – носителей русского, белорусского, словацкого, английского языков²⁴.

Так, к примеру, сведение воедино и идентификация ассоциатов испытуемых детей и взрослых указанных национальных групп на слово-стимул *горький* представляет собой название тех или иных продуктов. При этом интересно заметить, что с возрастом перечень названий продуктов изменяется, видны также определенные различия, в той или иной мере связанные с условиями жизни и спецификой культуры реципиентов, отражающих быт, культуру народа, географическое положение страны и др.

Это ассоциаты: *лук, огурец, чеснок, перец, лимон* (у всех групп); *яблоко, чеснок, перец, огурец, горох* (у белорусов); *лимон* (у словаков); *помидор, селедка, мак, укроп, миндаль* (у русских); *яблоко, лимон, апельсин* (у англичан) и др. Интересно, что у англичан возникла реакция «масло», чего не наблюдается больше ни в одной группе испытуемых.

При сопоставлении реакции на слово-стимул *цветок* выделяются «интернациональные» названия цветов, встречающиеся во всех группах испытуемых: *роза, тюльпан, одуванчик, василек* и др. Реакции русских *алый, аленький, каменный* указывают на связь этих ассоциатов с известными детскими сказками. Они не имеют соответствий в реакциях носителей других языков и, следовательно, могут быть рассмотрены как одна из особенностей культуры русского народа (с. 109–114).

В одном из наиболее богатых и по материалу и основательном по научной разработке ассоциативном словаре украинских имен существительных (816 слов-стимулов) Н.П. Бутенко представлены результаты психолингвистических экспериментов, проведенных среди львовских студентов, разговаривающих на украинском языке. В основу

построения словарных статей положен принцип раскрытия семантики слов на уровне словосочетания путем соотношения (ассоциации). В ответах представлены определения (прилагательные и причастия) для более чем 800 существительных живого разговорного украинского языка²⁵. В словарь вошли и такие этнокультурные слова-реалии, как: *батька, борщ, бог, бублик, буря, верба, весна, вечер, венок, отчизна, ворона, гвоздика, голубь, гроза, грош, груша, дерево, дружина, дуб, думка, душа, жаворонок, жаба, зверь, земля, зима, змея, зорька, калач, капуста, каша, коса, кукуруза, кулак, ласточка, лебедь, лимон, липа, мак, медведь, меч, мир, молот, море, мороз, небо, образ, око, олень, орел, паук, перец, пирог, пионер, пряник, революция, сани, свобода, серп, собака, соловей, солнце, сорока, союз, степь, тигр, товарищ, туман, халат, хата, хлеб, царь, черт, сабля, яблоня, ягода, ярмарка* и др., которые можно отнести к различным тематическим разрядам национально-культурной лексики, встречающейся в текстах художественной литературы. Данные словаря подтверждают, в частности и те выводы, к которым ранее пришли исследователи психики человека: «поскольку язык социален по своему происхождению, он является для каждого отдельного индивида носителем традиционного опыта, принадлежащего обществу. Язык вводит сознание ребенка в рамки социального опыта коллектива и является средством фиксации (в значении слова) результатов этой социализации»²⁶.

Так, к примеру, слово-стимул *хата* вызывает у украинских студентов (из 1180 человек) такие характерные детали, свойственные для этого вида жилища (в частности тот материал, из которого строили хаты в старину) на Украине как: *деревянная* (86), *каменная* (26), *соломенная* (17), *побеленная* (16), *глиняная* (7) и др. (с. 307). Слово *казак* у 78 испытуемых в памяти воскрешает *запорожских* (казаков), *донских* (29), *украинских* (25), *кубанских* (3). Все они *чернобровые, черноусые, чубатые, чернявые, усатые*, но встречаются и *белочубые и голубоглазые* и др. (с. 131).

Для разработки этнокультуроведческих лексикографических педагогически ориентированных учебных пособий представляет интерес и, подготовленный исследователями национально-культурных словесных ассоциаций Н.В. Дмитриюк и В.Д. Нарожной, казахско-русский ассоциативный словарь²⁷, в известной мере аналогичный трудам Л.Н. Титовой (1975) и М.Х. Манликовой (1989) в нашей республике. Авторы рассматривают некоторые национально-культурные особенности речевой коммуникации с точки зрения этнопсихолингвистики в контексте проблем формирования двуязычия на материале ассоциативного поля слова-стимула *орел* в русском и казахском языках. Этнопсихолингвистика, по мнению ее представителей, является порождением многообразных и неисчерпаемых проблем двуязычия и многоязычия, особенностей межкультурной коммуникации, национально-культурной спецификой языковых картин мира, речевого поведения представителей разных этнических культур. А поскольку разнообразие национальных культур порождается различием природно-географических, экономических, социально-исторических условий жизни определенного народа, то специфика культур осознается только в ситуации их контакта – в ситуации общения между народами.

Так как язык как «компонент духовной культуры является одним из самых специфических ее элементов», то «различия природных и социально-экономических усло-

вий, в которых живут разные народы, определяют различные способы внутриязыковой номинации» (с. 57). Авторы в качестве примера приводят название *снега* у народов Крайнего Севера (около 40) – отсутствие в их языке слов, обозначающих цветковые растения; наличие 13 наименований *бамбука* у вьетнамцев; более 20 наименований *пастбищ* у казахов, при отсутствии таковых в ряде других языков. Интересен и тот факт, что, по данным Ш. Джанабилова, приведенным в статье Н.В. Дмитриук и В.Д. Нарожной (с. 57), в казахском языке количество слов, связанных с *конеководством*, достигает 380 единиц, с *верблюдоводством* – 248, с *овцеводством* – 166, с *козоводством* – 113, с разведением *крупного рогатого скота* – 108.

Как считают исследователи, данные примеры безэквивалентной лексики являются своеобразными сигналами национально-культурной специфики этнических культур, так как именно они указывают на своеобразие практической деятельности этноса.

Но, как показывает сравнительный анализ ассоциативных полей слов-стимулов *буркит* (каз.) и *орел* (рус.), слова, обозначающие понятия, которые есть почти в каждом языке, также могут быть насыщены своеобразными национально-культурными ассоциациями. Все направления ассоциирования, отмеченные у казахских информантов, связывают образ *орла*, только с охотой, чего нет в материалах русских респондентов. Увлечение соколиной охотой в жизни русских людей не отразилось в ассоциатах, кроме слов подстрелил и охотник. Но в отличие от казахов-испытуемых, у русских слово орел вызывает абстрактный, символический, «олитературенный» образ: *символ свободы, вольность, непокорность, могущество*. Об этом свидетельствует и высокая частота реакций: *горный, степной, гордый, вольный, сизокрылый, могучий, парящий, молодой* и др.

В числе несоответствий в сопоставляемых ассоциативных полях представляет интерес и тот факт, что у казахов зафиксировано 40 ассоциатов-реакций, связанных с *беркутом*, определенного рода деятельностью: *охотник, тот, кто содержит беркута, чабан, отец, парень, человек* и др. Русский стимул *орел* вызвал реакции: *человек и охотник*. Специфические для русских информантов ассоциаты, выражающие чувства, связанные с орлом: *гордость, вольность, свобода, воля, величие, мужество, смысл, благородство* и др., не появились в ответах казахских испытуемых. Еще одна группа реакций, не нашедшая соответствий в материалах казахского эксперимента, связана с символическим изображением орла: *двуглавый, решка, герб, белый* (польский герб) и др. Данные материалы в чем-то дополняют и детализируют результаты ассоциативного эксперимента, проведенного ранее А.А.Залевской со словом-стимулом *орел* среди английских, немецких, французских, русских, польских, киргизских, узбекских, казахских респондентов.

Материалы сопоставительного анализа ассоциативных полей по слову-стимулу *орел* и по другим словам казахско-русского ассоциативного словаря Н.В. Дмитриук и В.Д. Нарожной убеждают в том, что «два слова в двух языках, обозначающие один и тот же предмет, в культуре двух народов неизбежно оказываются нетождественными по содержанию. Фактически безэквивалентной оказывается почти вся лексика – настолько специфичны и своеобразны представления носителей разных языковых культур о сходных явлениях действительности» (с. 57). Авторы приходят к выводу о том, что в педагогике межнационального общения необходимо ориентироваться на

конкретное знание существенных аспектов национально-культурной специфики речевого поведения носителей разных языков. И только в этом случае, по их мнению, владение двумя языками сможет способствовать адекватному пониманию, восприятию элементов двух культур.

Психолингвистическим аспектам изучения текста, влиянию этнокультурных факторов на взаимодействие текста и реципиента, на адекватность понимания посвящен ряд трудов Ю.А. Сорокина.

На основании проведенных исследований ученый считает, что «... проблема адекватного восприятия, понимания, и оценки текста, являются одной из существенных проблем, от решения которой во многом зависит оптимальное функционирование видов массовой коммуникации, эффективность пропаганды и агитации. Проблема адекватности восприятия, понимания и оценки текста важна также как одна из проблем, обуславливающих эффективность преподавания гуманитарных дисциплин в школах и вузах, и шире – эффективность любой знаковой продукции, удовлетворяющей информационные потребности социума»²⁸. В решении этих проблем свою роль играют психолингвистические эксперименты, проведенные автором для выявления с помощью экспертных оценок классификационных и прагматических параметров художественных, учебных и специальных научных текстов. Представляет интерес для методики преподавания русского языка и литературы в национальной школе установка ученого на то, что учебный текст должен быть ориентирован на семиотическую подготовку учащихся, иначе он окажется для них непонятным. Именно поэтому представляется целесообразным, в качестве экспертной группы использовать не только учителей, но и потенциальных потребителей этих текстов, например, учащихся, принадлежащих к разным этнолингвистическим общностям. Эту мысль подтверждают результаты многочисленных ассоциативных экспериментов, описанных Ю.А. Сорокиным (с. 82–98). Здесь, в частности, интересен поход автора к типологическому сопоставлению явлений, принадлежащих к различным эпохам и этническим культурам. Эти идеи имеют выход в решении этнокультурных проблем при изучении и сопоставлении разносистемных явлений двух литератур, например, – русской и родной, изучаемых параллельно и взаимосвязано в национальной, в частности в киргизской школе.

К примеру, при исследовании особенностей восприятия и изучения русской классической лирики в узбекской школе В.Г. Смоляков выделил три уровня художественной структуры, которые являясь основными атрибутами его родовой специфики, определяют и эмоционально-образный строй поэтического текста: 1) лексико-семантический, 2) интонационно-ритмический, 3) поэтической фразеологии. В основу исследования восприятия лексико-семантического уровня был положен эксперимент по выявлению вербальных ассоциаций школьников-узбеков. Как показали результаты эксперимента, проведенного В.Г. Смоляковым, использование вербального ассоциативного эксперимента помогло в определенной степени выявить в сознании билингвов школьного возраста (когда билингвизм находится еще в стадии становления) те ассоциативные ресурсы слова неродного языка, которые не воспринимаются учащимися при чтении иноязычной и инонациональной лирики в силу его лингвистического, художественного и жизненного опыта, сложившегося в другой национально-культурной среде²⁹.

Испытуемым было предложено 50 слов, наиболее часто употребляющихся в поэзии в силу своей поэтической значимости для воспринимающего, а также в связи с тем, что подавляющее большинство этих слов является традиционным источником поэтической фразеологии: времена года (зима, осень, весна, лето); явление природы (*гроза, ветер, буря, дождь и др.*); слова обозначающие мир природы (*цветы, деревья, солнце, луна, звезды, река, степь и др.*); некоторые цветообозначения (*голубой, красный, черный, белый и др.*); названия некоторых животных, имеющих образно-символический смысл (*орел, баран, волк, лиса, осел и др.*).

Ассоциативный эксперимент, проведенный В.Г. Смоляковым, позволил выделить семантические микросистемы, которые имеют различие фоновых значений в сопоставляемых языках и, что важно, в сознании носителей этих языков. Наиболее отчетливо это различие проявляется в следующих группах лексики:

а) в словах, имеющих определенную общезыковую символику. Это названия животных и зверей: *баран, осел, орел и др.*; цветообозначения: *голубой, черный, золотой и др.*;

б) в обозначении понятий, которые имеют специфические формы бытования в силу своеобразия жизни каждого народа, например: *венки (венец) и др.*; а также в силу своеобразных климатических природных условий: *вода, степь и др.* В ассоциатах на слово-стимул *степь* у узбекских учащихся преобладают слова, указывающие на безводность степи, у русских – на ее просторность, бескрайность, беспредельность и вольность и др.; в) в словах, которые в зависимости от общезыкового употребления и в связи со своеобразием исторического развития национальной поэзии получили в лирике каждого народа различные образно-символические основы: *луна, буря, туча, пустыня, путь, дорога и др.*; г) в словах, которые в сопоставляемых языках акцентируют, выделяют различные качества эквивалентных понятий. Это обуславливает, по мнению автора исследования, и различие в формировании переносных значений, закрепленных речевой практикой в языковых метафорах, фразеологизмах, а также в поэтических словесно-художественных образах (*гром, свет и др.*).

Результаты ассоциативного эксперимента дают основания считать, что «различие исторически сложившихся лексико-семантических связей слов как общезыковой, так и поэтической систем языка каждого народа находит свое отражение и в языковом мышлении их носителей, которое проявляется в специфической форме знаний эмоционально-фонového содержания комплексов значения слова родного языка. Указанные группы лексики ввиду свойственной их семантике насыщенности эмоциональными коннотациями, как «правило», играют существенную роль в организации словесно-образной структуры лирического стихотворения, являясь проводниками эмоционального содержания поэтического текста» (с. 6).

Автор склонен утверждать, что знание нерусскими школьниками всего комплекса значений слова русского языка (и в первую очередь, его коннотаций) обуславливается не только словарной работой, ограниченной толкованием понятийного значения слова, но и многими другими факторами, такими как: знание истории народа, его быта, традиций, культуры и искусства, особенно словесного и др. В связи с этим, подчеркивает ученый, «представляется необходимой работа по составлению словаря-минимума

указанных групп лексики с доступным и в то же время научно и методически компетентным толкованием всего объема их значений» (с. 8).

В этом плане справедливо замечание Ю.Е. Прохорова о том, что наступил новый этап в практике обучения русскому языку, и в связи с этим в методическом плане следует развивать далее как общие исследования национально-культурной специфики организации и моделей обучения, так и частные проблемы проявления стереотипных особенностей различных жанров русской речи, включая вопросы национальной риторики. «Важной составляющей обеспечения практики обучения русскому языку представляется создание нового поколения учебных материалов и лексикографических произведений, отражающих стереотипию русского речевого общения»³⁰. По мнению ученого, необходимо возвращение к тем практическим задачам, которые стояли на начальном этапе развития лингвострановедения – создание учебных пособий, словарей – так как именно это является ответом на потребности учебного процесса и реальной практики, поскольку способствует «более глубокому осмыслению вопросов взаимосвязи языка и культуры и ее отражению в практике преподавания предмета» (с. 72).

И здесь следует отметить, что психолингвистические эксперименты, в частности ассоциативные, дают возможность для выделения в национальной системе явлений художественной культуры, в которой живет человек и которая определяет его эстетическое сознание тех «микрообразов», «этноэйдом», которые имеют значение для конструирования «национальных картин мира» (Шейман Л.А.) и в перспективе – решение проблем межэтнокультурной интерференции, прогнозируя и предотвращая потенциальные педагогические коллизии.

Этноассоциативный эксперимент с киргизскими школьниками

Существенное значение для теоретического обоснования и практического развития педагогики приобщения ко второму языку и его культуре имеют результаты исследований психологии международной межкультурной коммуникации, в частности общесемантических предпосылок корректной интерпретации иноязычного-инонационального художественного текста.

По мнению А.А. Брудного и Д.Т. Сыдыкбековой, существование человеческого сознания зависит от триединства: культура, смысл, общение. В основе порождения феноменов культуры лежит специфическая человеческая потребность в общении. Ученые объясняют это тем, что «любой феномен культуры обращен к людям, становится достоянием их сознания, влияет на их мысли и поступки. И в этом – основа существования культуры. Иначе говоря, культура в своих конкретных проявлениях включается в коммуникативный процесс, ее социальное существование становится фактом коммуникации»³¹. Несмотря на то, что каждый человек принадлежит к определенной данной культуре, как считают авторы, «многообразие исторически сложившихся культур есть достояние человечества как единого целого», а «... мысль одного человека может всегда стать достоянием другого, ценности одной культуры – стать доступными другой» (с. 10). Как же это происходит? Объяснению этого факта способствует в числе других и приведенное исследователями понимание языка Е.Д. Поливановым. Е.Д. Поливанов

понимал под языком всякую совокупность или систему ассоциаций, между представлениями речевыми (представлениями звуков, слов, частей слов, предложений) и представлениями внешнего мира или так называемыми «внеязыковыми» (т.е. понятиями, которые выражаются в языке), независимо от того, существует ли эта система в уме большого или малого числа лиц или даже только в уме одного лица. Здесь для нас важным являются два кардинальных вывода: 1) язык есть система ассоциаций, связей между речевым и экстралингвистическим; 2) язык существует в уме (в уме многих или одного это не принципиально, главное, что в уме).

Для оптимизации межкультурного понимания между коммуникантами – представителями разных культур и языков показательны, в частности, некоторые данные педагогически ориентированного свободного ассоциативного эксперимента, проведенного нами с киргизскими и русскими учащимися. Цель эксперимента – выявить национальную специфику ассоциативного восприятия существенных зон русской лексики, фигурирующей в учебных текстах русскоязычного курса киргизской школы (767 слов-стимулов; 300 киргизских и 300 русских информантов).

Для того, чтобы смоделировать у иноязычных / инонациональных учащихся определенные фоновые знания в области изучаемой на уроках литературы русской национальной культуры, необходимо прежде всего выяснить, какими сведениями такого рода обладают школьники к тому моменту, когда предпринимается этнокультурно ориентированное обучение. Этому и был посвящен наш ассоциативный эксперимент.

Необходимость экспериментального исследования характера восприятия различных групп этнокультуроведческой лексики киргизскими учащимися вызвана как общенаучными требованиями верификации выявления степени достоверности предположительных суждений о существовании изучаемого объекта, так и наличием определенных расхождений между специалистами в оценке роли этнокультурного фактора в освоении русской литературы учащимися национальных школ и вузов СНГ.

Более ста лет назад Н.В. Крушевский писал: «Вследствие закона ассоциаций по сходству слова должны укладываться в нашем уме в системы или гнезда, благодаря закону ассоциаций по смежности те же слова должны строиться в ряды»³².

Дальнейшие исследования в этой области показали разнообразные ассоциации между словами и их отдельными разрядами (частями речи, семантическими группами, стилистическими пластами, антонимами, синонимами, омонимами и т.д.), лингвopsихологическую объективность ассоциации (несмотря на индивидуальный характер их проявления, различную их силу (устойчивость и частоту реакции на слово-стимул), а также возможность сопоставления психолнгвистических данных с результатами изучения языка другими методами и др.

Наш эксперимент проводился по общепринятой методике³³. Ассоциативный эксперимент разнообразен по конкретным методикам и объектам изучения, но имеет одну общую установку – испытуемому дается слово-стимул и предлагается реагировать на него первым «пришедшим в голову» словом или словосочетанием. Данные, получаемые в ходе таких психологических экспериментов (они могут быть и значительными по охвату испытуемых – свыше 1000, к примеру, но и показатели по 100 информантам также являются достоверными), признаются объективными и оформляются в виде так

называемых «ассоциативных норм» для носителей того или иного языка. При этом, конечно же, на характер той или иной реакции (ассоциата) на слово-стимул влияют возрастные, профессиональные, образовательные, индивидуально-личностные, национально-культурные и другие факторы. Основная ассоциативная закономерность прослеживается довольно четко и может быть выражена в числовых показателях (частотности одинаковых ответов).

В свободном ассоциативном эксперименте, как известно, при восприятии испытуемым слов-стимулов должна возбуждаться «...огромная система связей, которая отображает ситуации, эмоциональные состояния, комплекс образов, предметов, действия, слов, встречающихся в их жизненном и художественном опыте»³⁴. Эксперимент должен был в достаточной степени объективно выявить в сознании воспринимающих в ассоциативном ряду слов-реакций значение предъявляемых испытуемым слов-стимулов как русской, так и киргизской аудитории. А несовпадение ассоциативных полей, если бы таковое было обнаружено, позволило бы определить различие уровня восприятия и понимания киргизскими учащимися русских слов с национально-культурным компонентом, фигурирующих в учебных текстах курса. Это позволяет в дальнейшем не только прогнозировать трудности восприятия и понимания предложенных школьникам слов, но и предупредить перенос несвойственных русскому языку ассоциаций из родного языка и наоборот при чтении иноязычных и инонациональных художественных произведений.

Информантами в нашем эксперименте выступали учащиеся IX–XI классов киргизских и русских школ разных регионов Кыргызстана (Чуйская, Нарынская, Ошская, Иссык-Кульская области; средние школы г. Бишкек). Эксперимент охватил 600 человек: по 300 русских и киргизских учащихся.

На первом этапе проведения эксперимента в словник были включены 160 слов, выделенных нами ранее на основании определенных критериев отбора этнокультуроведческой лексики и относящихся к основным разрядам **понятийно-безэквивалентной лексики**:

а) этнографизмы-руссизмы (*армяк, алтын, горница, крыльцо, няня, щи, ямищик* и др.);

б) историзмы-руссизмы (*барин, городничий, государь* и др.);

в) исконно русские мифологизмы-руссизмы (*церковь, поп* и др.);

г) историзмы-интернационализмы (*граф, губернёр, карета, лакей* и др.);

д) бытовые регионализмы, иностранные общеязыковые заимствования, локализмы (*вист, акын, сакля, улан* и др.);

е) региональные мифологизмы-ритуализмы (*демон, икона* и др.);

ё) натурализмы (*крещенский мороз* и др.),

так и **фоново-коннотативные слова**:

а) книжные поэтизмы и «высокая», торжественно-риторически окрашенная лексика (*дева, отечество* и др.);

б) фольклоризмы (*девица, молодец, тридевятый* и др.);

в) общеязыковые и локально-исторические литературные образы-символы (*буря, кнут, топор, ярем, ярмо* и др.);

г) оценочные слова характеристики (*недруг, подлец, хрыч, сторонушка, судьбина* и др.);

д) этикетные слова – официальные обращения и их компоненты (*благодарие, милость, сударь* и др.);

е) ласкательно-почтительные и фамильярно-просторечные обращения (*батюшка, матушка, братец, голубушка* и др.);

ё) ономастическая лексика, в частности антропонимы (*Палашка, Савельич* и др.).

Материалы по этим словам-стимулам, семантика которых, судя по результатам специального проведенного ранее анализа, содержит в себе национально-культурный компонент, представлены в «Ассоциативном словаре русской этнокультуроведческой лексики». Все 767 слов вошли в «Этнокультуроведческий ассоциотивный словарь "Русский язык и русская культура"» (Бишкек, 2005)³⁵.

Что показал этноассоциативный эксперимент?

Выделим в качестве иллюстраций некоторые достаточно устойчивые и специфичные спектры ассоциаций учащихся-киргизов на ряд русских этнолексем, играющих существенную роль в ключевых учебных текстах курса русской литературы.

Возьмем к примеру слово-стимул *сарафан*. И для русских, и для киргизов это – платье; такова в обеих группах наиболее распространенная ассоциация. Но в русскоязычной группе тут же вспоминают о том, что это национальный русский наряд (39 человек) и что это – платье русской крестьянки (27). А в киргизской группе таких массово представленных ассоциаций нет. Отсюда – реальная опасность непонимания или неточного восприятия знаменательной реплики коменданта Ивана Кузьмича Миронова, обращенной к Василисе Егоровне в момент их прощания, перед осадой пугачевцами Белогорской крепости: «Ступайте, ступайте же домой; да коли успеешь, надень на Машу *сарафан*» («Капитанская дочка» А.С. Пушкина). И ведь здесь важно не только понять, что крестьянское девичье платье должно было спасти Машу, капитанскую дочку, от расправы пугачевцев, но и ощутить всю драматическую напряженность атмосферы непримиримого столкновения сословий, воссозданную поэтом. Без сформированного этнокультурного ассоциативного «фона» почувствовать это, конечно же, невозможно или весьма затруднительно.

Слово *кушак* оказалось практически не освоенным почти 100% киргизских учащихся – 289 человек (из 300) не дали никаких ассоциатов. А ученики русских групп в процессе свободного ассоциативного эксперимента обнаружили наличие ассоциаций, явно специфических для русского культурно-языкового сознания: *пояс* – 87 (К–1), *длинный* – 18, *теплый* – 16, *красный* – 5, *крестьянин* – 5, *тулуп* – 5, *ямщик* – 5, *ремень* – 3 (К–1), *белый* – 2, *вышитый, крестьянский, опоясывает, подпоясан, подпоясывать, полушубок, старина, русский, черный, яркий* – по 1.

Разумеется и ученики-киргизы встречали слово *кушак* в учебном художественном тексте – в стихах Пушкина: «Ямщик сидит на облучке. В тулупе, в красном *кушаке*». Но эта встреча не была акцентирована, прокомментирована, поддержана последующими

словообразными реминисценциями – и результат: в сознании школьников этнокультурное слово не обросло роем ассоциаций.

Как и предполагалось перед организацией эксперимента, ряд тюркских по происхождению слов, вошедших в русский язык, учащиеся-киргизы, несмотря на то, что эксперимент проводился в контексте курса русской литературы, часто ассоциировали с теми значениями, которые данные лексемы имеют не в русском, а в киргизском языке. Симптоматичны в этом отношении реакции киргизских учащихся на слова *аз*, *алтын*, *колпак* и др.

Вот другой пример, из той же «Капитанской дочки», из первых глав романа. Петр Андреевич Гринев – впервые в доме Мироновых, знакомится с Машей. Ее мать так говорит о девушке: «Девка на выданье, а какое у нее приданое? Частый гребень, да веник, да *алтын* денег...». Следует ремарка рассказчика: «Я взглянул на Марию Ивановну: она вся покраснела, и даже слезы капнули на ее тарелку». Для русского читателя здесь все понятно: Мироновы бедны, Маша – бесприданница. Ей обидно и стыдно из-за того, что мать говорит об этом.

Массовые ассоциации русских, связанные со словом *алтын*: *мелкая монета* (37), *медные деньги* (26), *грош* (7), *грошовый* (8).

А у киргизов? Название старинной русской монеты *алтын* незнакомо большинству учащихся-киргизов. 117 человек из 300 соотносят это слово с «именем девушки» – *Алтын* или с «золотом» (*алтын* – по-киргизски «золото») – 62 человека. У русских учащихся таких ассоциаций не возникало. Несмотря на контекст русской литературы, в котором проводился эксперимент, самые частые ассоциаты – на «межязыковой омоним», то есть на фонетически сходно оформленное киргизское слово: *имя девушки* (117), *золото* (62), *кольцо*, *серебро*, *дорогой камень* (по 4), даже *богатство* (2). Иначе говоря, реакция – прямо противоположная адекватной. А значит, потенциально резко осложняющая восприятие приведенного текста.

А слово *аз*, означающее старинное название первой буквы русского алфавита, вызывает у киргизских информантов ассоциат «мало» (*аз* – по-киргизски «мало») – 44 человека; у русских: *буква* – 9, *буки* (вторая буква старого алфавита) – 47, *азбука* – 46, «*а*» – 42, *буква «а»* – 38, *начало* – 37, *букварь* – 30, *алфавит* – 9, *буки*, *веди* – 4, *первая буква* – 4, *слово* – 4, *азы* – 3, *древность*, *мудрость*, *наука*, *перо*, *словарь*, *старинная буква*, *старинная русская буква*, *старославянский*, *ученица* и др. – по 1.

На слово *колпак* в киргизских группах из 300 информантов 126 человек дали ассоциат «киргизский» (Р – 0). Иначе говоря, колпак здесь отождествлен с «ак-калпаком» – национальным головным убором киргизов. Вот типичные слова-реакции учащихся-киргизов: *белый* – 21 (Р – 0), *национальный* – 13 (Р – 0), *джигит* – 12 (Р – 0), *национальная одежда* – 2, *казахский* – 1 (Р – 0) и др. Типичные ассоциации русских: *ночной* – 8, *высокий* – 7, *шут* – 6, *Петрушка* – 3, *треугольный* (*треуголка* – 4) – 3, *клоун* – 2, *бубончик*, *бумажный*, *в горошек*, *звездный*, *звездочет*, *красный*, *медицинский*, *пестрый*, *с кисточкой*, *цветной*, *черный* и др. – по 1; общие: *головной убор*, *шапка*, *шляпа* и др. Судя по данным ассоциативного эксперимента, киргизские учащиеся, очевидно, могут представить себе и персонажей русской литературы – помещика XIX века Плюшкина

и яицкого атамана Емельяна Пугачева, а также капитана императорских войск Миронова чаще всего в белом «ак калпаке» – традиционном головном уборе мужчин-киргизов.

Заметим также, что в реакциях киргизоязычной группы чаще преобладают (там, где для этого имеется повод) современные бытовые ассоциации, а в реакциях русских – национально-культурные и историко-культурные. На слово-стимул *комендант* русские реагируют прежде всего ассоциациями *крепость* (75), *начальник* (49), *город* (14), а у киргизов – *общежитие* (32). Первая реакция на слово-стимул *пансион* у русских – *для благородных девиц* (25), у киргизов – *пансионат* (20), *лагерь* (8).

Отметим, что различия четко проявляются не только в содержании реакций, в основных направлениях ассоциирования, но и в их количестве. И в общем количестве информантов, давших ответы (к примеру, на слово-стимул *алтарь* русские дали вчетверо больше ассоциаций, чем киргизы; причем из числа первых вообще не реагировали на это слово 35 человек, а из числа вторых 251; в обоих случаях, напомним, из 300). Нередко представители киргизоязычной группы вместо ассоциации записывали слово-стимул; поскольку инструкция была достаточно четкой, естественен вывод о том, что это такие случаи, когда, как отмечается по аналогичным поводам в специальной литературе, «...слово-стимул недостаточно понятно испытуемому»³³. Сходные причины, по всей видимости, и на первый взгляд совершенно неожиданных, семантически как будто немотивированных реакциях – таких, как первая реакция части испытуемых-киргизов на слово-стимул *авось: телега*³⁵. Стимул явно непонятен реципиентам, воспринят по созвучию как «овес» – отсюда и ассоциация, через представление о лошади, с телегой...

Все эти факторы, как предполагалось, должны были сказаться (и отчасти сказались) на некоторых «смещениях» ассоциативной картины восприятия ряда русских слов-стимулов испытуемыми-киргизами – по сравнению с той картиной, какую уместно было бы ожидать от материалов по отдаленным, «чисто киргизским» школам.

Тем не менее и в подобных условиях выявились достаточно устойчивые и специфичные спектры ассоциаций учащихся-киргизов на ряд русских этнолексем, играющих существенную роль в ключевых учебных текстах русской литературы.

Не будем касаться таких очевидных случаев, как реакция *хан* на слово-стимул *царь* или ответ-ассоциация *Манас* на слово-стимул *богатырь*.

Разумеется, представляют педагогический интерес и «общечеловеческие» ассоциации одинаковые для обеих групп, и те, которые свидетельствуют о большей или меньшей приобщенности учащихся-киргизов к русской литературе благодаря воздействию русской речевой среды и процессу взаимообогащения культур народов СНГ: педагогу важно знать, на что можно со значительной долей вероятности опереться в языковой и культурной подготовке учащихся.

Среди слов, содержащих в себе национально-культурный компонент (историзмы, русизмы, интернационализмы, мифологизмы, зоонизмы, топонимы, фольклоризмы, образы-символы и др.) были имена и фамилии, знакомые учащимся по курсу истории, русского языка и русской литературы в средней школы. Это Александр, Николай, Иван, Савельич, Маша, Филиппьевна, Палашка, Ярославна, Манас, Саякбай и др.; а также фамилии: Пушкин, Радищев, Держиморда, Фамусов, Молчалин и др.

Рассмотрим ассоциации, данные учащимися на слово-стимул, *Александр*. И для русских, и для киргизов – это *Пушкин*: такова в обеих группах наиболее распространенная ассоциация (179 из 300 человек в киргизских группах; 238 – в русских); затем вспоминают, что это имя носили и исторические лица: *Македонский* (54 чел. – К, 22 – Р), *Невский* (28 – К, 39 – Р), *Александр I* (12 – К, 8 – Р), *Солженицын* (8 – К, 4 – Р) и др. Отметим, что это имя – 14 русских и 12 киргизских информантов. Есть и определения-оценки людей, носивших это имя: *гордый, великий, победитель, русский, красивый* и др. Отчество поэта – *Сергеевич* появилось в ассоциациях нескольких реципиентов (3 – К, 2 – Р).

А вот как представлены ассоциации на фамилию великого русского поэта: и русские и киргизы отмечают, что это *поэт* (76 – Р, 42 – Р, 35 – К), *писатель* (40 – Р, 11 – К), о том, что *он писал стихи* (42 – Р, 35 – К), об отчестве поэта: *Александр Сергеевич* (20 – Р, 32 – К), олицетворяют имя Пушкина с *поэзией* (15 – Р, 33 – К). Высокая оценка представлена в ассоциациях и русских и киргизских учащихся: *великий поэт, великий писатель, великий* (14, 13, 1 – Р, 34 – К), при этом только в ответах киргизских информантов звучит определение *известный* (36 – К, 0 – Р). Они же отмечают и национальность поэта: *русский поэт* (39 – К, 0 – Р).

Если русские ученики вспоминают в общем произведения Пушкина, не называя конкретные: *герои* (13 – Р, 0 – К), то киргизские ребята указывают и «*Зимний вечер*» (21 – К, 0 – Р), и «*Евгений Онегин*» (15 – К, 0 – Р), и «*Памятник*» (15 – К, 0 – Р), и «*Узник*» (8 – К, 0 – Р), и «*Няня*» (6 – К, 0 – Р). И киргизские и русские информанты согласны с тем, что Александр Сергеевич Пушкин – *гений* (3 – К, 1 – Р), *творец* (1 – К, 1 – Р), но спектр эмоциональных оценок у русских ребят гораздо шире: *сказочный* (13 – Р, 0 – К), *прекрасный, солнце русской поэзии, что-то возвышенное* и др. *Дуэль* великого поэта запомнилась в русской аудитории (12 – Р, 0 – К). Вспомнили и родину поэта – *Михайловское, и царскоесельский лицей*, где учился Пушкин, и *о портретах*, выполненных русскими художниками. Запомнился Александр Сергеевич «*прекрасным*» и «*курчавым человеком*», «*лира которого пела о любви*» и др.

Различия проявляются не только в содержании реакций, в основных направлениях ассоциирования, в количестве информантов, давших ответы, но и в преобладании национально-культурных и историко-культурных реакций в русских группах, а в киргизских – преобладание информации, полученной на занятиях по русской литературе в школе. Но, что отрадно, ни в одной группе нет ни одного человека, у которого не возникло бы никаких ассоциаций при имени великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина. Еще при жизни поэт размышлял о грядущем: что ждет его потом, когда его не станет:

« Что в имени тебе моем?
Оно умрет, как шум печальный... »

Ответ на этот вопрос дают ассоциации наших учащихся и студентов, которые подтверждают, что и 200 лет спустя есть «в мире сердца», и их немало, где живет Александр Сергеевич Пушкин.

По наблюдению В.Ф. Бондалетова, опытов над собственными именами с целью выявления их ассоциативных связей друг с другом, а также с аппеллятивной лексикой пока проведено немного, так как лингвистов и психологов интересовали и продолжают интересоваться явно «понятивные» слова – нарицательные, существительные, глаголы, прилагательные, наречия³⁶.

Однако, если в списках слов-стимулов, как правило, не предусматриваются имена собственные, то в «ответной» части (слова-реакции, слова-ассоциации) они встречаются, и этот материал, получаемый в качестве «попутного» продукта, как считает специалист по русской ономастике, имеет исключительную ценность.

В «Словаре ассоциативных норм русского языка» и «Словнике ассоциативных норм украинского мови» отражены результаты психолингвистического эксперимента, в котором приняли участие испытуемые в возрасте 16–50 лет, имеющие высшее и незаконченное высшее образование (в основном студенты), для которых родным языком является русский (Леонтьев 1977), во втором – результаты ответов студентов-украинцев (Бутенко 1979; 1989).

Из 709 участников на такие слова, как: *бежать, большой, бумага, взять, войти, гулять, друг, жизнь*, и ряд других «не вспомнилось» ни одно имя собственное. Напротив, слова-стимулы: *бабушка, билет, война, голова, город, деревня, площадь, фамилия, девочка, дядя, газета, журнал, картина, кино, книжка, литература*, т.е. обозначение типичных топообъектов, людей, предметов, материальной и духовной культуры, вызывают в памяти десятки имен собственных (с. 69–70).

Данные украинских экспериментов в принципе (типологически) совпадают с русскими.

В.Д. Бондалетов считает, что определенное сходство в основных типах ассоциации обнаруживают не только родственные (русский и украинский), но и неродственные, (например, русский и киргизский) языки.

В подтверждение тому, насколько важно психолингвистическое исследование ономастики, ученый приводит труды, в которых изложены результаты целенаправленного изучения свободного восприятия собственных имен, в частности эксперимента по «субъективной оценке» употребительности топонимов в речи (анализу подвергнуты 140 названий, входящих в школьный курс географии, а также в топонимические словари, составленные М.С. Бондарским и В.А. Никоновым, – слова *Австралия, Австрия, Азия, Африка, Волга, Ворона, Дербент, Кавказ, Крым, Ленинград, Моздок, Москва, Обь, Палех, Сахалин, Сибирь, Урал* и др., являющиеся собственными названиями континентов, государств, столиц, крупных рек, островов и городов, а также мелких топообъектов), эксперимента по установлению денотатов имени (путь от имени к обозначаемому: *Байрон – поэт; Москва – город, река, гостиница, ресторан; Аврора – крейсер, богиня, личное имя, кинотеатр*); по выявлению свободных ассоциаций (например, на имя *Ромео* «отзывалось» *Джульетта*; на топонимы *Австралия* – слово-образ *кенгуру*; *Крым – море, отдых*) и т.д. Такой эксперимент проведен в Москве, Ташкенте и Чимкенте. Руководитель эксперимента А.В. Суперанская, обобщив его результаты, приходит к следующему выводу относительно активности владения топонимами и «реальности вхождения этих слов в словарный состав языка»:

1) В активном употреблении у каждого человека имеется ограниченное число имен.

2) Активный фонд известных человеку имен зависит от его профессии и местожительства.

3) В этот фонд входят также топонимы, важные для культуры данного региона.

4) Общий фонд активности ономастической лексики бывает един для значительных территорий и коллективов, но степень активности конкретных единиц различна на отдельных территориях и в различных социальных и профессиональных коллективах³⁶.

Интересны также заключения о роли модели в восприятии малознакомого имени, роли контекста, о дополнительных ассоциациях (коннотациях) имен собственных, о специфике некоторых ономастических ассоциаций (*Киев – Украина, Нижний Тагил – Урал, Ханой – Вьетнам*) и др.³⁷

Проводятся опыты по оценке «благозвучности» как реальной, так и литературной ономастики. Например, стараются дать ответ, «почему *Халтюпкина* – фамилия с отрицательной для носителя речи экспрессией» (см.: 38). «Почему *Свидригайлов* – неприятная фамилия, *Перепендеев* – смешная ...». Почему *Чичиков* близка к указанным, а *Чацкий, Арбенин, Кирсанов, Иртенев* и подобные «оценочно резко противоплагаются первой группе имен»³⁹.

Интерес к поиску эвфонии (благозвучия) и какофонии (неблагозвучия) поддерживается писателями и особенно поэтами, которые не только чувствуют звучание слов («хороших» и «плохих»), но и умеют передать свое восприятие этих слов (их звучания!) читателям (слушателям). Начинают составляться словари-справочники фонетического значения личных имен, а также литературных антонимов⁴⁰.

Так, имя *Александр* получает характеристику – «нечто хорошее, большое, мужественное, активное, простое, красивое, величественное, радостное, храброе, могучее» и др.

В специальной и популярной литературе описываются эксперименты, свидетельствующие о различном восприятии текста в зависимости от варьирования в них собственных имен⁴¹.

Как один из существенных (а иногда решающих) факторов при выборе имени отмечается фактор благозвучия имени⁴².

Поскольку «...важен сам акт соответствия результатов ассоциативного эксперимента общеизвестным культурным традициям того или иного народа»⁴³, то с этой точки зрения материалы этнокультурно ориентированного ассоциативного эксперимента представляют значительный интерес и для межкультурных и межнациональных сопоставлений и исследований. Он позволяет выявить как общечеловеческие связи в ассоциациях русских и киргизских учащихся, так и различие между ними в восприятии и понимании ими данных слов в условиях одного региона, но различных языков и культур.

Покажем это на примере ассоциативных реакций каждой из групп информантов на некоторые этнокультуроведческие слова, выделенные из конкретного произведения курса русской литературы в IX классе киргизской школы – стихотворения М.Ю. Лермонтова «Родина». Это такие слова: *телега* («Проселочным путем люблю скакать в телеге...»), *береза* («И на холме среди желтой нивы Чету белеющих берез...»), изба

(«С отрадой многим не знакомой, Я вижу полное гумно, Избу покрытую соломой...»), *пляска* («Смотреть до полночи готов на пляску с топаньем и свистом...») и др.

Сопоставление ассоциативных полей этих слов позволяет сделать некоторые выводы о характере большей или меньшей приобщенности учащихся-киргизов к русской культуре благодаря усвоению ими русскоязычных школьных курсов, воздействию речевой среды и процесса взаимообогащения культур народов СНГ.

Возьмем для примера слово *изба*. Существенно различаются как по объему так и по составу спектра ассоциации, связанных с этим словом у русских и киргизов. Слово-стимул *изба* вызывает у носителей русского языка, для которых он является родным, специфические представления о предметах и явлениях исконно русского быта: *печь* (5), *срубленная* (5), *бревна* (по 2), *бабушка*, *горница*, *домишки*, *древняя*, *забор*, *закопченная*, *земляная*, *кособокая*, *лубяная*, *неуютная*, *развалившаяся*, *светелка*, *скамейка*, *сруб* (по 1) и др. Если у русских имеют место массово представленные ассоциации, то у киргизов они появляются как единичные: *деревянная* (Р – 38+3 в словосочетаниях, К – 13), *хата* (Р – 26, К – 13). Всего русские дали 73 ассоциата, а киргизы – 48 (из 300 информантов) то есть почти вдвое меньше.

Свидетельством того, что у обучаемых не накапливается ассоциативный фонд, позволяющий им воспринимать ее существенные коннотативные аспекты, если учебные курсы не акцентируют этнолексеми в данной мере, является и то, что для большей части испытуемых-киргизов, например, слово *береза* еще не стало «сигналом специфики русской культуры» (Ю.А. Марковина 1988). Только у троих возникли ассоциации «русская», «русское дерево», «русский лес», а обычные – *большая* (13), *высокая* (13), *белое дерево* (3) и т.п. Что же касается представлений русских школьников, то при слове *береза* у них возникает перед глазами и светлый образ Руси, России, родины: *русская* (41), *Россия* (13), *Русь* (3), *родина* (2), *образ тонкой, златокудрой девушки-красавицы в белом сарафане, воспетой Есениным, Лермонтовым: в белом сарафане, девушка, Есенин, златокудрая, красавица, рисунок Лермонтова* (по 1) и др.

Как же воспринимают киргизские ребята картины «пляски с топаньем и свистом», на которую «смотреть до полночи готов» русский поэт М.Ю. Лермонтов?

Ведь *пляска* – явление не свойственное традиционной культуре киргизского народа, однако характерное для культуры не только русского, но и некоторых других народов Европы. Это подтверждается и материалами ассоциативного эксперимента. Вот таковы представления русских и киргизских учеников о пляске: *быстрый танец* (Р – 116, К – 0), *веселая* (Р – 29, К – 5), *веселье* (Р – 24, К – 1), *хоровод* (Р – 17, К – 19), *праздник* (Р – 15, К – 0), *быстрая* (Р – 14, К – 0), *весело* (Р – 13, К – 2), *задорная* (Р – 2, К – 0), *удалая* (Р – 2, К – 0), *бешенная*, *вихрь*, *гулянье* и др. (по 1 у русских).

У киргизских школьников на первом месте стоит ассоциация *петь* (К – 60, Р – 0), затем *танец* (К – 60), *танцевать* (К – 12, Р – 2). Это, видимо, объясняется тем, что киргизский народ в прошлом не имел своей развитой национальной хореографии, но имел развитое песенное творчество. А на киргизский язык слова *пляска* и *танец* переводятся одним словом – *бий* (танец). Различается и количество ассоциаций: у 139 из 300 киргизских учащихся при слове *пляска* не возникает никаких представлений (у Р – 0).

Итак, самоочевидно: для того, чтобы слова *изба*, *береза*, *пляска* и другие, появляясь на страницах учебных текстов курса русской литературы в киргизской школе, вызвали у учащихся хотя бы приблизительно такие ассоциации, то есть те, на которые рассчитаны, например, микрообразы *с избой* в произведениях Пушкина, *березой* у Есенина и Лермонтова, *пляской* у Л.Н. Толстого и М.Ю. Лермонтова и др., необходим хорошо продуманный **комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий**, предложенный киргизскими методистами и уже не раз проверенный на практике⁴⁴.

Иначе, нерусские учащиеся не почувствуют должным образом приметы деревенской Руси, столь дорогой сердцу поэта в строках «Родины» М.Ю. Лермонтова: «...избу, покрытую соломой...», «...чету белеющих берез...», «... пляску с топаньем и свистом...» и др.

Помочь учителю-практику и методисту, как нам думается, могут как культурную специфику русской этнокультуроведческой лексики, которые, конечно же, требуют дальнейших уточнений, дополнительных исследований, так и подготовленные развернутые комплексно-синтетические комментарии к этнокультуроведческой лексике русскоязычного курса литературы в киргизской школе, составленные на основе и с учетом результатов ассоциативного эксперимента. Все это, несомненно, будет способствовать созданию и моделированию необходимого для адекватного и полного восприятия и понимания инонациональных художественных текстов фоновых знаний у нерусских учащихся.

Следует отметить, что культурологический подход в педагогической русистике сказался и на стремлении методистов, ученых-исследователей углубить понимание основ методики учебного освоения русского языка и русской литературы в иноязычной / инонациональной аудитории. В частности, попытки целостно осмыслить специфику этой методики как синтеза дидактического и художественно-культурологического компонентов наблюдается уже в новациях терминологического порядка. Так, словацкая методист Кветуше Лепилова предложила понятие «литературодидактика» (по очевидной аналогии с термином Н.М. Шанского «лингводидактика»). Понятие литературодидактика К. Лепилова трактует как самостоятельную педагогическую дисциплину, науку, изучающую «закономерности трансформации литературы в условиях иноязычности и инонациональности»⁴⁵. При этом автор считает, что приобщение современного старшеклассника происходит в единстве «...с макросистемой культуры и других видов искусства» (с. 210). По мнению К. Лепиловой первенствующую роль здесь играет телевидение.

Материалы ассоциативного эксперимента представляют большую возможность проследить те **источники**, через которые наши испытуемые, в нашем случае – учащиеся-киргизы и русские получают ту или иную информацию о национальной культуре другого народа. Восприятие литературы, культуры учащимися, судя по их ассоциатам, происходит и через произведения русской литературы (называются конкретные названия художественных текстов русской литературы, сказки, басни, имена героев этих произведений и др.), и через средства массовой информации, например, телевидение (это мультфильмы, экранизация известных произведений и др.), и через произведения

изобразительного искусства (приводятся названия картин русских художников, репродукций, иллюстраций, с которыми знакомятся на занятиях или вне аудитории и др.) и т.д.

Но эксперимент выявил и такие источники, которые необходимо принять во внимание, учитывая их роль в восприятии юного читателя-зрителя-слушателя и, следовательно, в **формировании культурно-художественного кругозора** сегодняшнего школьника. Речь идет о таком культурном слое, как *молодежная субкультура*. Обычно мы обращаемся к комплексу средств массовой информации только при ознакомлении школьников с высшими образцами русской художественной культуры.

Вот некоторые подтверждения тому, что требуется некоторая переориентация культурно-педагогического внимания русистов, с тем, чтобы знать тот фон, на который проецируется классическая художественная литература, и сознательно и всерьез соотносить ее с этим фоном. Мы выяснили, какие ассоциации возникают у старшеклассников как реакция на некоторые ключевые слова русской культуры, в том числе – на слова-стимулы *Русь, Россия, русские*.

Здесь преобладали высокоположительные ассоциаты: *богатыри, героический народ, братья, уважаемые*, и даже *деловые* и др. Но появились и новые нотки. В том числе – горькие отголоски таких событий, как афганская трагедия, внутрирегиональные конфликты и локальные войны на территории бывшего единого государства и др. И в этом ряду – обрывки, порой целые строчки и двустишия из популярных песен. Например: *«Русские, русские, беспокойная душа! Ну зачем, чтоб быть сильнее, нам нужна война?»* (22 ассоциативные единицы, представляющие фрагменты этого текста на 188 испытуемых, давших различные ответы учащихся-киргизов; доля достаточно внушительная).

Поскольку нам не был известен автор приведенных строк, мы сочли их автором известного певца и исполнителя Игоря Талькова. Но оказалось, что они – из песни «Русские», которую исполняет рок-группа «Спасательный круг», где выступает Тальков, а другая – «Санкт-Петербург». Представителями старшего поколения, по существу, обе эти группы были неразличимы, а главное, все они воспринимались как что-то «третьесортное», «ширпотребное», не достойное внимания с точки зрения «высокой» классической культуры, и потому не заслуживали серьезного внимания. Но, оказалось, перед нами действительно явление культуры. Культуры, по мнению людей сведущих, подлинно художественной. И при всей очевидной спорности интерпретации тех или иных тем, имеющей корни в далеко не худших традициях русской культуры XIX–XX веков.

Итак, нам, видимо, нужно включать в курс своих педагогических ориентаций реальный культурно-эстетический фон наших воспитанников, принимая во внимание и те жанры, которые считались периферией, «задворками» большой культуры. Знать не понаслышке круг впечатлений, отмеченный такими, скажем, фигурами, как Борис Гребенщиков, Андрей Макаревич, покойный Виктор Цой и др. (называем эти имена для примера, скорее как общеизвестные знаки жанра; специалисты, возможно, какие-то из них заменят более представительными). И в соответствии с этим готовить профилактические, компетентные, достаточно убедительные и тактичные комментарии. Ведь на те же песенные строчки, которые приведены выше, возможна не только адекватная,

но порою – примитивная, невежественная, агрессивная реакция: «Ах, так вот какие, эти русские – очень, очень плохие»: ведь здесь они сами в том признаются!» Нам же нужно стремиться к тому, чтобы подвести обучаемых совсем к иному эмоциональному отклику: «Ну и молодцы они, эти русские: не боятся вскрывать собственные язвы – чтобы навсегда избавиться от них!» То есть подвести ребят к пониманию того, что уровень патриотизма чужд бахвальства, а, напротив, предполагает способность к отважной национальной самокритике. И как к ее следствию, – к национальному самоусовершенствованию. Здесь может хорошо постоять за себя выстраивание «образной цепочки» одной из самых благородных русских национально-культурных традиций: и «странная любовь» Лермонтова к отчизне (стихотворение «Родина»), и проникновенная «Русь» Некрасова («Ты и убогая, ты и обильная...»), и противостояние истинного и показного патриотизма в сцене совета в Филях из «Войны и мира» Льва Толстого (Кутузов и Бенигсен).

Значительная часть ассоциативных экспериментов проводилась нами со словами-стимулами, обозначающими названия зверей, птиц, растений, различных явлений природы. А они, как известно, сопряжены с образами-символами, играющими исключительную роль в национальном фольклоре всех народов, в каждой национальной литературе, в национальных словесно-художественных картинах мира. Именно на символах, на соотношении, сходных по обозначаемым понятиям, но зачастую различающихся эмоционально смысловой окраской символов контактирующих культур целесообразно сосредоточить педагогическое внимание при организации и практической реализации курса русской литературы как иноязычной и инациональной для учащихся-киргизов.

Ибо символ – это высшее проявление образного освоения действительности. Он есть образ, указывающий на присутствие в нем некоторого исключительно важного смысла, «нераздельно слитого с образом, но ему не тождественного» (5). Он представляет собой «конкретно-зримое воплощение высших духовных возможностей и потенциалов культуры – (ее) идей и идеалов...» Он является ведущим средством формирования и выражения «образов мира» культуры»⁴⁶.

В настоящее время учитель-словесник, по существу, располагает только одним справочным пособием по русской символике – «Кратким словарем традиционных символов русской поэзии» В.В. Иванова, В.М. Панькина, Н.М. Шанского⁴⁷.

Однако каково восприятие этих символов и других символических образов русской литературы учащимися-киргизами? На него проливает свет ассоциативный психолингвистический эксперимент. Он демонстрирует наиболее распространенные (частые) ассоциативные представления, которые возникают у учащихся киргизской школы при восприятии ключевого слова, формирующего в сознании русского человека опорные образы-символы национальной культуры.

Проведенный эксперимент, с одной стороны, раздвинул в несколько раз рамки тех слов-стимулов, с которыми связаны символические ассоциации русских и киргизов, а с другой стороны – показал динамику этих ассоциаций. Например, сегодня первая, самая типичная ассоциация учащихся-киргизов на слово-стимул *волчица* – «Акбара» (53 из 300), пятая – «Ташчайнар» (21), среди характерных – «синеглазая», «Плач волчицы», «Плаха» (все по 5).

Активное и корректное использование этих материалов в целях оптимизации педагогического процесса в полной мере возможно после проведения подобного же эксперимента с киргизоязычными соответствиями данных слов-стимулов.

Данные нашего ассоциативного эксперимента демонстрируют также случаи возможной неадекватной читательской реакции части киргизских школьников, на образы-символы, т.е. проявление межэтнокультурной интерференции. К примеру, в русской поэтической традиции *сова* – это мрачный, зловещий символ. А в старом киргизском быту птица из семейства совиных – *филин* считался священным существом. И хотя это значение, видимо, в массовом сознании позабыто, эстетическая окраска образа здесь обычно положительная, ласковая: в национальном наряде девочек-киргизов шапочка украшена перышком филина; айтматовский Едигей в минуту сердечности называет свою жену Укубалу полным именем «Уку-баласы» – «дитя совы, совеночек» («И дольше века длится день»). В ответах испытуемых помимо общих, универсальных ассоциаций (комплекты *птица, ночь, лес*) – четкий этноспецифичный контраст: только у киргизов – положительная эмоционально-эстетическая оценка (*красивая, пушистая, красивая птица, фонарик леса, светильник в лесу* и др. – 17 реакций). И только у русских – резко отрицательная (*пучеглазая, лупоглазая, желтоглазая, глазастая* и др. – 30 реакций). (Сравним симптоматичное проявление ассоциации *филин*, как реакции на слова-стимулы *надутый, старый, глупый*, во 2-й «обратной» части «Русского ассоциативного словаря» Ю.М. Караулова и др. (1994). Эксперимент подтвердил наличие актуальной межкультурной русско-киргизкой лакуны (Ю.А. Сорокин, И.А. Марковина, 1982 и др.), а, следовательно, вероятность межэтнокультурной интерференции (Л.А. Шейман, 1990) и необходимость профилактического учебного комментария при презентации школьникам-киргизам текста, подобного часто актуализируемому ныне афористическому фрагменту из вступления ко 2-ой главе А.А. Блока «Возмездие» (1918): «Победоносцев над Россией простер совиные крыла».

Опора на данные психолингвистических экспериментов, как показывает практика, открывает возможности для выбора оптимальных стратегий лексикографического экспонирования этнохарактерных («идиоэтнических», А.А. Залевская, 1980, 1990 и др.) образов-символов контактирующих культур, для прогнозирования, предупреждения и конструктивной трансформации межкультурных коллизий в педагогическом процессе. В частности, полученные результаты по слову-стимулу *сова* позволили предварить факты художественной и общественно-политической актуализации ряда специфичных образов киргизской культуры и содействовать корректному осмыслению закономерности их возникновения (*волки* – в «Плахе» Ч.Т. Айтматова, 1990, *юрта* – на новой денежной единице и на государственном флаге Кыргызской Республики, 1993; *сова*, как образ, соединяющий тенденции древнекиргизской, русской – пушкинской – и западноевропейской традиций символизирования, – в романе Ч.Т. Айтматова «Тавро Кассандры», 1994).

Следует отметить, что этнокультуроведческая лексика именно в нашем исследовании (впервые представлена как основные слова-стимулы для свободного ассоциативного эксперимента (исключение – несколько слов, вошедших в «Киргизско-русский ассоциативный словарь» Л.Н. Титовой (Фрунзе: Мектеп, 1975). Поэтому при анализе ре-

зультатов эксперимента мы не ограничивались только самыми частыми ответами-реакциями, составляющими ассоциативные поля, но включали и единичные ответы-реакции.

Какие выводы можно сделать из материалов эксперимента?

Анализ материалов показал в целом слабое или недостаточное знание киргизскими школьниками русской этнокультуроведческой лексики. В подавляющем большинстве случаев данная лексика не вызывала у испытуемых-киргизов никаких ассоциаций или некоторой незначительный их минимум. Но и в тех случаях, когда ассоциации киргизоязычных лиц представлены достаточно обильно, эксперимент позволил выявить различие фоновых знаний в сознании русских и киргизских учащихся.

Эксперимент подтвердил, что лексика, выделенная нами как понятийно-безэквивалентная, объективно представляет повышенную трудность для киргизских учащихся в силу их незнакомства или слабого знакомства с соответствующими реалиями русской культуры.

Ответы-реакции на слова-стимулы *армяк, барщина, городничий, горелки, государь, горница, грош, изба, имение, исправник, кабак, камер-юнкер, капот, кафтан, кибитка, кивер, ключник, колокол, колокольчик, крепостной, крестный, крестить, купчая, крепость, кулич, кушак, летописец, лучина, недоросль, облучок, оброк, перекладные, приказный, поместье, постоялый двор, псарня, светлица, слобода, сени, стремянный, хоровод, целовальник, церковь, чехарда, чин, щи, ямицик* и др., являющиеся либо русизмами-этнографизмами (т.е. наименованиями предметов традиционного быта народоносителя изучаемой культуры), либо русизмами-историзмами (т.е. собственно русскими или русифицированными обозначениями предметов и явлений ее предшествующих периодов), существенно различаются как по объему, так и по смыслу спектра ассоциаций, связанных с этими словами у русских и киргизов.

Эти эксперименты, на наш взгляд, со значительной степенью убедительности, засвидетельствовали: и в настоящее время есть значимые различия в восприятии, по меньшей мере, нескольких десятков этнотипичных слов-образцов, таких, как *изба, лучина, ямицик* и им подобные, то есть содержащие в своем значении национально-культурный компонент, – различия в восприятии этих слов-образов, с одной стороны, учащимися-киргизами, а с другой стороны – учащимися-русскими. Мера этих различий неодинакова. Зависит она, скорее всего, в каждом случае, от целого комплекса факторов. Но каждый такой случай по-своему примечателен и педагогически значим и информативен.

Полученные материалы обширны, разноаспективны, а в некоторых отношениях нуждаются в дальнейших уточнениях и дополнительных исследованиях. Но, судя по нашему опыту экспериментального обучения, приводимые данные могут и в предлагаемом варианте представить практический интерес для педагогов республики.

Итак, как показывают данные ассоциативного эксперимента, кратко охарактеризованные здесь различия исторически сложившихся лексико-семантических (ассоциативно-фоновых) связей слов как общеязыковой, так и поэтической систем языка каждо-

го народа находит свое отражение и в языковом мышлении их носителей, которое проявляется в специфической форме освоения эмоционально-фонового содержания комплекса значений целого ряда слов, в данном случае – этнокультуроведческих.

Таким образом, одним из многообещающих подходов к выявлению «национальных образов мира» являются этнопсихолингвистические эксперименты. Добавим к сказанному, что педагогические возможности, таящиеся в данном подходе, все еще не раскрыты в полной мере. Свободный и направленный ассоциативный эксперимент может помочь раскрытию как относительно устойчивого, так и – не менее важного для обучения! – актуального в национальном ценностном восприятии действительности. Педагогические ассоциативные зондажи так же необходимы для определения направлений и примеров этнокультурно ориентированного обучения, как оперативные опросы общественного мнения для выработки политической стратегии и тактики, а социологические исследования – для оптимизации межъязыкового и межнационального общения. При этом результаты ассоциативных экспериментов должны интерпретироваться в комплексе с данными других исследований: по сопоставительной семантике, по изучению литературных взаимосвязей, по культурологической реконструкции «национальных образов мира», по этносоциологии, этнографии, этногенезу. Нуждаются в освещении и проблемы амбивалентности этноассоциативного потенциала отдельных слов-стимулов, путей разрешения межкультурных ассоциативных коллизий, особой роли учебного художественно-литературного курса в формировании минимального иноязычного ассоциативного фона у обучающихся и др.

Опыт разработки ассоциативного словаря русской этнокультуроведческой лексики

Концепция учебного этнокультуроведения, как отмечалось ранее, рассматривает, прежде всего, на материале художественной литературы, проблемы этноэйдосферы как «национальной системы явлений художественной культуры, в которой живет человек и которая определяет его эстетическое сознание» путем выделения в ней этноэидема, «микрообразов», значимых для конструирования «национальных картин мира»⁴⁸. Данное направление имеет выраженную педагогическую направленность, и потому в ней особое внимание уделяется выявлению «зон потенциальных педагогических коллизий» и разрабатывается проблема межэтнокультурной интерференции⁴⁹. И как показывает проведенный нами ассоциативный эксперимент по выявлению уровня восприятия и понимания микроединиц с национально-культурным компонентом, выделенных из художественных текстов русской литературы, предлагаемых для изучения в программе киргизской школы, педагогически ориентированный учет материалов психологических и историко-культурных исследований, в сочетании с результатами свободного ассоциативного эксперимента, профилированного анкетирования и соответствующих педагогических наблюдений, дает основание рассчитывать на пополнение концепции учебного освоения русской литературы в киргизской, и, шире, в национальной школе новыми аспектами, этноассоциативными и этносимволографическими, как основы для создания

оригинальных и перспективных типов учебно-лексикографических и учебно-методических пособий по названному предмету.

Данная установка нашла практическую реализацию в разработке этнокультуроведческого ассоциативного словаря русской лексики («Ассоциативный словарь русской этнокультуроведческой лексики», 1989; «Этнокультуроведческий ассоциативный словарь: Русский язык и русская культура», 2005)⁵⁰. Разработка данного учебно-методического лексикографического пособия на основе экспериментального выявления уровня восприятия и понимания кыргызскими учащимися национально-характерных микроединиц русского языка, выделенных из текстов художественных произведений русскоязычного курса киргизской школы и соответствующих элементов русской художественной литературы, позволила в дальнейшем прогнозировать трудности овладения национальной и иноязычной литературой, а через нее и культурой, а также обеспечить адекватное и глубокое понимание учащимися-киргизами художественных произведений русских писателей и существенных особенностей культуры народа изучаемого языка.

В отличие от ранее изданных в Советском Союзе ассоциативных словарей (Л.Н. Титова, 1975; коллектив А.А. Леонтьева, 1977; Н.П. Бутенко, 1979, 1989; выборочные публикации А.А. Залевской, 1971, 1977, 1979 и В.А. Масловой, 1988; Н.В. Дмитрюк и В.Д. Нарожной, 1990), где собственно этнолексика представлена эпизодическими вкраплениями, материалы «Ассоциативного словаря русской этнокультуроведческой лексики» и «Этнокультуроведческий ассоциативный словарь: Русский язык и русская культура» включают в себя исключительно лексику, содержание которой, по данным предварительного семантического анализа на основе ряда критериев (Л.А. Шейман, М.Х. Манликова, 1985), в текстах русскоязычного литературного курса киргизской школы связано со специфическими особенностями культуры России (160 исходных лексических единиц в первом выпуске словаря и плюс 607 слов – во втором. Всего 767 единиц). Во втором выпуске объединены словарные статьи первого выпуска и материалы второго выпуска словаря. Распределение слов таким образом связано с техническими причинами, объемом материала, последовательностью проведения эксперимента и обработки данных и др.

В словаре приведены, в порядке убывающей частоты, те первичные вербальные реакции, которые получены в процессе свободного ассоциативного эксперимента с данными словами-стимулами от 600 информантов (300 русских и 300 кыргызских учащихся). В эксперименте принимали участие испытуемые в возрасте 14–18 лет, учащиеся IX–XI классов русских и кыргызских школ Кыргызстана (из разных областей – Чуйской, Иссык-Кульской, Ошской, Таласской, Нарынской, г. Бишкек и близлежащих сел), а также студенты первого курса вузов (по 50 человек из 300).

Участникам эксперимента предлагались анкеты, в которых были напечатаны слова-стимулы на русском языке (и в киргизской и в русской аудитории). Ответы давались письменно на русском языке представителями и русскоязычной и киргизоязычной групп. Слова-стимулы в анкетах располагались не по тематическим разрядам и лексико-семантическим группам, а по алфавиту.

Материалы обоих словарей, включающих отобранную этнолексику, обрабатывались составителем.

Структура статей словаря: а) слово-стимул (на русском языке); б) слова-реакции (ассоциаты) расположены по убывающей частоте; реакции с одинаковой частотностью расположены по алфавиту; в) указано количество работ, в которых отсутствовали ассоциации на слово-стимул («нет ответа»).

По каждому слову-стимулу приводится две статьи: первая – по русскоязычным группам (Р); вторая – по киргизскоязычным (К). В словарь вводилась только одна (первая) ассоциация каждого информанта на каждое слово-стимул. Ответы фигурирующие в опросных листах как разные словоформы, в статье обобщены и представлены исходной (начальной) формой. Поскольку мы считаем по-своему показательными случаи повторения слова-стимула в ответах испытуемых, такие повторения также введены в перечень ассоциаций.

Перечни ассоциатов во всех статьях являются исчерпывающими. Всего предъявлено 767 слов-стимулов. Словарные статьи расположены по алфавиту. В заключение приводится «Алфавитный указатель русских этнокультуроведческих слов-стимулов» с тем, чтобы помочь читателю представить себе в обозримом виде этнокультурную лексическую базу словаря и обеспечить нахождение нужных словарных статей

О некоторых особенностях ассоциативного этнокультуроведческого словаря

Своеобразие этого словаря и его отличие, например, от «Словаря ассоциативных норм русского языка» под редакцией А.А. Леонтьева (М.: Изд-во МГУ, 1977) и «Киргизско-русского ассоциативного словаря» Л.Н. Титовой, подготовленного под руководством А.Е. Супруна (Фрунзе: Мектеп, 1975), состоит прежде всего в том, что его исходной базой послужила лексика не нейтральная и наиболее частотная, а отмеченная повышенной национально-культурной характерностью и имеющая распространение обычно не в повседневном обиходе, а чаще в художественной литературе. Мы называем ее **этнокультуроведческой**. Это, напомним, лексика, характеризующая систему знаний о специфической культуре определенного народа как историко-этнической общности людей, а в условиях русскоязычных курсов киргизской школы – о новых для учащихся-киргизов элементах культуры русского народа (включая и то, что является общим для русской и некоторых других европейских культур или отдельных культур народов СНГ, но не характерно для традиций родной культуры учащихся).

Хорошо известно, что и ассоциативные словари, построенные на нейтральной высокочастотной лексике, выявляют смысловые связи, показательные для определенной национальной культуры, – точнее, для восприятия переживания этих связей испытуемыми. Логично предположить, что особенно рельефно такие связи выступают при восприятии лексики этнокультурного типа.

Другая особенность нового словаря – сопоставление данных об ассоциировании русской этнокультуроведческой лексики, с одной сторон, носителями данного языка, а с другой – киргизской молодежью, достигшей развитого уровня национально-русского билингвизма: испытуемые-киргизы – либо учащиеся IX–XI киргизских классов (250 человек), либо студенты-первокурсники национальных групп вуза (50 человек); и, соответственно, таково же число испытуемых из русских школ и студентов-

первокурсников русских групп, принимавших участие в свободном ассоциативном эксперименте, материалы которого легли в основу словаря. Подчеркнем: обеим экспериментальным группам, и русской и национальной, предъявлялись одни и те же русские слова-стимулы. Поэтому, в отличие от словаря Л.Н. Титовой, где имеется несколько слов-стимулов этнокультуроведческого характера, в новом словаре показаны ассоциативные реакции учащихся-киргизов не на киргизское слово *там* (дом), а на русское слово *изба*, не на *падыша*, а на *царь* и т.д.

Третья особенность «Этнокультуроведческого ассоциативного словаря» – его ориентация на текстовый материал и педагогические нужды русскоязычного курса киргизской школы, в первую очередь курса русской литературы XIX века преимущественно его первой половины. Именно здесь национально-колоритная лексика встречается особенно часто. И притом именно в «облигаторных», по Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, произведениях русской классической литературы (то есть таких, которые, как правило, обязательно известны каждому русскому человеку со средним образованием) она зачастую играет первостепенно значимую идейно-художественную роль: без ее понимания или без владения ее эмоционально-ассоциативным «фоном» могут быть неверно восприняты ключевые, ударные места соответствующих текстов.

Следует иметь в виду, что киргизоязычная часть испытуемых, чьи ассоциации зафиксированы в настоящем словаре, – это лица, в значительной мере уже приобщенные к русской культуре. И дело не только в их возрасте (14–18 лет) и образовательном цензе (все они уже знакомы со многими произведениями русской литературы в подлиннике, по крайней мере до «Евгения Онегина» и «Капитанской дочки» включительно, хотя и в учебно-хрестоматийной редакции-монтаже). Но и в том, что ассоциативный эксперимент проводился в педагогическом контексте учебного курса русской литературы. Список слов-стимулов, в частности, был выявлен путем анализа учебных текстов, входящих в курс языка и литературы в IX–XI классах киргизской школы.

Материалы словаря позволяют сделать вывод о своеобразии ассоциативных реакций каждой из групп информантов на значительную часть русской этнолексики, а также о характере большей или меньшей приобщенности учащихся-киргизов к русской культуре благодаря освоению ими русскоязычных школьных курсов, воздействию русской речевой среды и процессу взаимообогащения культур народов СНГ.

Предъявление русского слова-стимула, а не его коррелята на родном языке содействовало определенному сближению спектра ассоциаций обеих групп (Р – русской, К – киргизской). Однако сохранились существенные отличия в содержании, наглядности и детализации представлений о реалиях (здесь и далее на слово *бурлак*: Р – *волна, река, лямка, канат, бечева*; К – *лодка, веревка*), в оценочных, социальных и эмоциональных характеристиках (Р – *рабский, бедняцкий, несчастный*; К – наряду с общими ассоциациями типа *нищий, тяжелый, – богатый*), в зооморфных образах-уподоблениях (Р – *жук*; К – *конь*), в паронимических, фонологических и других абберациях (К – *бурильщик* и даже – *барак*), в величине ассоциативного поля (Р – 73, К – 45), в самом факте появления (Р – все 300) или отсутствия ассоциативных ответов (К – 195 не реагирующих на указанное слово-стимул).

Если этнолексика является высокочастотной в учебном курсе и обладает значительным семантическим или образотворческим потенциалом в его текстах, то данные курса зачастую становятся основным источником накопления «русского ассоциативного фонда» (А. Краева, 1986) у учащихся-киргизов и литературные ассоциации оказываются здесь более активными, чем у русских: на слово *дуэль* у киргизских респондентов открывают списки ассоциатов *Пушкин и Дантес* (19), а у русских – Пушкин (5) – на 11 месте, Дантес (12) – на 16 месте; ассоциация Пугачев появляется у учащихся-киргизов на слова-стимулы *атаман, батюшка, благородие, государь* и др., у русских ее нет; в группе киргизов в ответах-ассоциатах обычны названия произведений русской литературы, в текстах которых фигурировали слова-ассоциаты, не входящие в заглавия («*Зимний вечер*», «*Няне*», «*Капитанская дочка*», «*Дубровский*» и др.; тексты А.С. Пушкина изучаются в VI, VII, VIII, IX классах; всего на пушкинскую тему здесь выделено 53 урока), и словосочетания или целые строки из них. Это проясняет аналогичные феномены, ранее представлявшиеся случайными (ср. Ф. Папп, 1983).

Может, однако, возникнуть вопрос: а в какой мере представленные материалы предлагаемого словаря – в какой степени их можно распространить на других учащихся русских школ (опираясь на первую из каждой пары статей) и школ киргизских (опираясь на вторую)?

Нами представлен первый опыт ассоциативного словаря этнокультуроведческой лексики; его данные опираются на сравнительно ограниченную выборку – как сказано, 300 русских и 300 киргизов; предпочтительна, конечно, большая выборка – «Словарь ассоциативных норм русского языка» ориентирован, где это возможно, на данные по 1000 испытуемых. Однако установлено, что «достаточно сравнительно небольшого числа испытуемых – соответствующие тенденции проявляются уже при 100 испытуемых...»⁵¹.

Сопоставление материалов нескольких словарных статей, общих с работами Л.Н. Титовой и коллектива А.А. Леонтьева (*деревня, изба, поп, свет, царь*) подтверждает репрезентативность наших материалов – естественно, с учетом их локального и педагогического контекста («контекст русской литературы» объясняет наличие в данном словаре, например, ассоциативных реакций на омоним слова-стимула *свет – светское общество*, чего нет в двух названных словарях). Важно и то, что в предлагаемом пособии даны полные списки ассоциаций: такие списки уточняют основные направления ассоциирования, подобно материалам «Киргизско-русского ассоциативного словаря», материалы предлагаемого словаря в обеих своих частях, представляющих ассоциации русских и ассоциации киргизов, отличаются определенной однородностью: эксперимент, данные которого положены в основу справочника, проводился, как правило, в одних и тех же школах и вузах, в пределах одной зоны (в Кыргызстане), в одно время.

Возрастные различия информантов минимальны (старшеклассники и первокурсники). В указанных рамках данные словаря, следовательно, можно считать достаточно типичными.

Можно рассчитывать на появление в дальнейшем других, более полных и представительных ассоциативных словарей этнокультуроведческой («россиеведческой», по Н.М. Шанскому, Б.С. Гулякян, З.П. Даунене) лексики русского языка. Их соотнесе-

ние поможет развить, а в чем-то и скорректировать выводы, как теоретические, так и практические, которые позволяют сделать материалы предлагаемого словаря. Но уже сегодня он может содействовать оптимизации системы обучения русскому языку и литературе в национальных школах, а также на гуманитарных факультетах при изучении бакалаврами и магистрантами дисциплин лингвокультурологического цикла «язык – культура – этнос – человек».

Образцы словарных статей из Этнокультуроведческого ассоциативного словаря «Русский язык и русская культура»

АВОСЬ (Р) – может быть 55, вдруг 18, как-нибудь 18, небось 12, пронесет 10, сумка 9, пройдет 6, авоська 5, обойдется 4, повезет 4, если 3, и нет 3, и так сойдет 3, может пронесет 3, наверное 3, слово 3, а может 2, будет 2, и пойдет 2, на авось 2, наугад 2, ничего 2, потом 2, просто 2, русское авось 2, сетка 2, случайно 2, сойдет 2, Юнона 2, возможно 1, восклицание 1, выйдет 1, да не тут-то было 1, достанется 1, и будем 1, как будто 1, легкомыслие 1, лукавство 1, мимолетом 1, может 1, найдется 1, начнется 1, неудачник 1, поглядим 1, получите 1, попадут 1, попадешь 1, попробуем 1, порознь 1, придет 1, пролезу 1, пролетим 1, русское слово 1, сбудется 1, сейчас 1, старинное слово 1, что-нибудь 1, Юнона и Авось 1, нет ответа 38.

АВОСЬ (К) – телега 8, вдруг 5, а может быть 4, большой 3, небось, 3, жук 2, не правда 2, не придет 2, пройдет 2, трава 2, тяжелый 2, алмаз 1, альбом 1, а то 1, баба 1, воз 1, ящик 1, груз 1, грязь 1, для лошадей 1, если 1, не знаешь 1, что говоришь 1, идет 1, или 1, интересно 1, карусель 1, лежит 1, много 1, на который я иду 1, не так 1, овец 1, перепрыгну 1, получится 1, скажет 1, случайно 1, старославянское слово 1, сухой 1, тележка 1, хороший 1, нет ответа 227.

АЗ (Р) – буква 94, буки 47, азбука 46, “а” 42, буква “а” 38, начало 37, букварь 30, алфавит 9, буки 9, веди 4, первая буква 4, слово 4, азы 3, человек 2, без 1, Греция 1, древность 1, имя 1, квас 1, латинская буква 1, магазин 1, мальчик 1, молодец 1, мудрость 1, наука 1, перо 1, сейчас 1, словарь 1, старинная буква 1, старинная русская буква 1, старославянский 1, такт 1, ученица 1, нет ответа 0.

АЗ (К) – мало 44, азбуки 5, меньше 3, много 2, букварь 1, жадность 1, земля 1, малое количество 1, письмо 1, полный человек 1, нет ответа 238.

АЛТАРЬ (Р) – церковь 51, поп 43, венец 32, венчать 22, священник 14, золотой 12, икона 3, священный 6, возвышение 5, драгоценность 4, ларец 3, книга 3, красивый 3, янтарь 3, алмаз 2, город 2, святой 2, сундук 2, церковный 2, богослужение 1, божественный 1, в монастыре 1, дворец 1, дорогая вещь, Гоголь 1, драгоценный камень 1, жертва 1, идти под венец 1, красный 1, крест 1, креститься 1, кристалл 1, колокол 1, комната богачей 1, корона 1, лекарство 1, лестница 1, медный 1, мерить 1, молитва 1, монастырь 1, наподобие школы 1, папа римский 1, подставка 1, почитание 1, стол 1, стоять 1, сцена 1, убежище бога 1, у священника 1, хранитель 1, хранилище 1, царский 1, церковная принадлежность 1, церковник 1, черный 1, шкатулка 1, нет ответа 35.

АЛТАРЬ (К) – сундук 2, царский 2, блестит 1, большой 1, золото 1, золотой 1, драгоценная вещь 1, кольцо 1, коран 1, море 1, предстать 1, тишина 1, украшение 2, ценный камень 1, церковный 1, янтарь 1, нет ответа 281.

АЛТЫН (Р) – деньги 77, монета 62, мелкая монета 37, медные деньги 26, три копейки 18, три 8, грош 7, грошовый 6, мера 4, серебро 4, мерка 3, рубль 3, старинная монета 3, старое название 3, алый 1, блеск 1, бриллианты 1, выкуп 1, гостиница 1, дать 1, день 1, десять копеек 1, доллар 1, зерно 1, золотой ключик 1, книга 1, магазин 1, медь 1, металл 1, плата 1, платина 1, пятак 1, серебро 1, серебряный 1, счет 1, хлеб 1, ценный 1, шесть 1, нет ответа 0.

АЛТЫН (К) – имя девушки 117, золото 62, деньги 10, кольцо 4, монета 4, серебро 4, дорогой камень 3, серьги 3, богатство 2, горящий 2, дорогая вещь 2, железо 2, золотой 2, мало 2, металл 2, алмаз 1, архаизм 1, алтарь 1, добывать 1, драгоценная вещь 1, драгоценное 1, желтое 1, золотой орфей 1, золотой рубль 1, кинжал 1, корона 1, красивый 1, медь 1, сверкать 1, трехкопеечная монета 1, украшение 1, характер 1, чистый 1, яркий 1, нет ответа 0.

БЕРЕЗА (Р) – дерево 81, белая 45, русская 41, стройная 14, дуб 13, Россия 13, роща 10, зеленая 6, клен 5, тополь 5, листья 4, сок 4, красивая 1, кудрявая 4, лес 3, Русь 3, белоствольная 2, деревце 2, дрова 2, липа 2, молодая 2, нежная 2, родина 2, береста 1, в белом сарафане 1, ветвистая 1, ветерок 1, веселая 1, вишня 1, девушка 1, деревня 1, древесина 1, дубок 1, Есенин 1, зеленая 1, златокудрая 1, ива 1, карагач 1, красавица 1, луг 1, осина 1, отдых 1, песня 1, пейзаж 1, поле 1, полено 1, поляна 1, природа 1, пышная 1, развесистая 1, рисунок Лермонтова 1, свежесть 1, сосна 1, тонкая 1, церковь 1, ясень 1, нет ответа 0.

БЕРЕЗА (К) – дуб 55, белая 18, зеленая 18, березовая 18, красивая 15, большая 13, высокая 13, роща 9, клен 8, молодая 8, тополь 8, растет 6, сад 6, длинная 4, красивое дерево 4, маленькая 4, стройная 4, стоять 4, ак кайын 3, березка 3, белое дерево 3, кудрявая 3, листья 3, одинокая 3, береза белая 2, береза большая 2, дерево дуб 2, деревянная 2, елка 2, река 2, роза 2, сосна 2, старая 2, толстая 2, берег 1, береза 1, белая береза под моим окном 1, беленькая, красивая 1, белое, большое дерево 1, белое дерево в роще 1, белое дерево с черными пятнами 1, большое дерево 1, большой парк 1, весна 1, в поле 1, выросла 1, высокое, бело дерево 1, дерево старое 1, душистая 1, ель белая 1, желтая 1, книга 1, короткая 1, лес 1, липа 1, маленькое дерево 1, море 1, неожиданность 1, облепиховая 1, очень пушистая 1, пелена 1, под моим окном 1, поле 1, пушистая 1, растение 1, расцветает 1, русская 1, русское дерево 1, русский лес 1, трава 1, узкое дерево 1, цветет 1, цветы 1, черная 1, шелестит красиво 1, нет ответа 0.

БУРЛАЦКИЙ (Р) – труд 27, волна 21, бедный 19, мужики 19, река 19, рабы 17, лямка 11, рабочий 6, рабский с, барки 4, бедняцкий 4, канат 4, песня 4, рыбаки 4, стон 4, работа 4, трудный 3, бурлаки 2, жизнь 2, морской 2, напев 2, несчастный 2, нищий 2, работающий 2, бечева 2, бурлаки на Волге 1, бушлат 1, веревка 1, волжский 1, горький 1, деньги 1, жалкий 1, жук 1, кандалы 1, каторга 1, каторжный 1, ключевой 1, колпак 1, лапти 1, мужицкий 1, мучительный 1, непосильный труд 1, нищенский 1, оборванный 1, огонь 1, парашют 1, пахать 1, пароход 1, плохая жизнь 1, плохой 1, поселок 1, путь 1, работа 1, речной 1, речи 1, рыбацкий 1, сила 1, старый 1, стоит 1, страдания 1, тащить 1,

труд бурлака 1, трудность 1, тяжелая доля 1, тяжелый 1, тяжесть 1, тянут 1, узел 1, усталый 1, усталые люди 1, хлеб 1. чехол 1, нет ответа 0.

БУРЛАЦКИЙ (К) – конь 20, бурлак 17, песня 8, жизнь 5, труд 4, человек 4, дом 3, башмак 2, бурлацкий 2, Волга 2, картина 2, мужик 2, сын 2, богатырский 1, бурильщик 1, бурлаки на Волге 1, бурлаки с веревкой 1, был 1, жалкий 1, лодка 1, люди 1, маленький 1, на Дону 1, напевы 1, народ 1, нищий 1, плохая жизнь 1, помещик 1, работа 1, рабочий 1, рабский 1, рыбаки 1, сеть 1, сказочник 1, служанка 1, старый 1, стон 1, тростник 1, тяга 1, тяжелый труд 1, умный 1, фамилия 1, челн 1, чиновник 1, ярмо 1, нет ответа 195.

ВОЛК (Р) – серый 39, хищник 38, зверь 28, голодный 25, злой 23, животное 23, Айтматов 22, собака 18, заяц 6, лес 4, страшный 3, злое животное 2, злость 3, зубы 3, зубастый 3, лесной, 2, лиса 2, семеро козлят 2, овца 2, тамбовский 2, хищное животное 2, ну, погоди! 2, агрессивный 1, Акбара 1, бежать 1, благородство 1, баран 1, быстроногий 1, волчий оскал 1, волчица 1, вышибала 1, герой сказки 1, добыча 1, зеленый, красный 1, злая 1 собака 1, злодей 1, злющий 1, зубами щелк 1, зубы, ноги 1, козленок 1, карышкыр 1, клыки 1, когти 1, Красная шапочка 1, кровожадный 1, ледоход 1, лесной житель 1, мясо 1, ненасытный 1, овчарня 1, сокол 1, оскал волчий 1, по лбу щелк 1, рыщет 1, санитар леса 1, сказка 1, смелый 1, смерть 1, ташчайнар 1, ужасный 1, шакал 1, черный 1, ягненок 1, нет ответа 1.

ВОЛК (К) – хищник 37, хищный 32, зверь 29, Ташчайнар 29, страшный 19, серый 18, злой 17, голодный 14, животное 13, лиса 9, самец 5, черный 5, заяц 4, карышкыр 4, собака 4, Акбара 3, Белый Клык 3, дикий зверь 3, жадный 3, жестокий 3, клыки 3, большой 2, зубастый 2, зубы 2, и ягненок 2, лесной 2, Ну, погоди! 2, худой 2, шакал 2, баран 1, волчица 1, воеет в лесу 1, вой волков 1, в лесу живет 1, горы 1, Джек Лондон 1, добрый 1, Красная Шапочка 1, кусает 1, лес 1, пистолет 1, овца 1, лесное животное 1, острые зубы 1, охота 1, "Плаха" 1, река 1, ручной 1, рысцой побежал 1, свирепый 1, сильный 1, синеглазая 1, милый 1, стая 1, ужасный 1, хитрый 1, нет ответа 0.

Примечания

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. язык, 1973, с. 210.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966. 606 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Указ. соч., 210.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 3-е перераб. и доп. М.: 1983, с. 105.
5. Костомаров В.Г. Концепция культурной грамотности – новый стимул к углублению духовности и общечеловеческих традиций // Рус. яз. и лит. в кирг. школе, 1990, № 5, с. 24.
6. Солоухин В.А. Черные доски. Собр. соч. в 4-х т. т. 3. М.: Худож. лит., 1984. 495 с.
7. Айтматов Ч. Белый пароход. М.: Изд-во Сов. писатель, 198, с. 33.

8. Шейман Л.А. К проблеме межэтнокультурной интерференции // Психололингвистика и межкультурное взаимодействие, 1991, с. 330–331.
9. Леонтьев А.А. Ассоциация и ассоциативные нормы. В кн.: Словарь ассоциативных норм русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1977, с. 14–15.
10. Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. 192 с.
11. Титова Л.Н. Киргизско-русский ассоциативный словарь. Фрунзе: Мектеп, 1975. 96 с.
12. Клименко А.П., Супрун А.Е. Ассоциативный эксперимент в ряду других методов семантических исследований // Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1977, с. 21.
13. Любимов Ю.В. Природа ассоциаций: структура словесной памяти и понятие ассоциативного значения // Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1976, с. 21.
14. Уфимцева Н.В. Грамматический аспект ассоциаций // Словарь ассоциативных норм русского языка. М.: Рус. язык, 1976, с. 33.
15. Наумова Т.Н. Ассоциации и проблемы целого высказывания. В кн.: Словарь ассоциативных норм. М., 1976, с. 37.
16. Залевская А.А. Межкультурный аспект проблемы ассоциаций // Словарь ассоциативных норм. М., 1976, с. 46.
17. Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977. 352 с.
18. Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс / Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев: Вища школа, 1979, с. 1.
19. Залевская А.А. Некоторые проблемы подготовки ассоциативного эксперимента и обработка результатов // Экспериментальные исследования в области лексики и фонетики английского языка. Калинин, 1971, с. 34.
20. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык (К проблеме языковой «картины мира») // Вопросы языкознания, 1987, № 3, с. 319.
21. Муравьев В.Л. Лексические лакуны. Владимир, 1981.
22. Шейман Л.А. Русская литература в национальных школах Киргизии как один из факторов развития языка и культуры киргизского народа // Могучий фактор национально-языкового развития. Фрунзе, 1981.
23. Василевич А.П. Язык и культура: сопоставительный анализ группы словцветообозначений // Этнопсихолингвистика. М., 1988, с. 58–64.
24. Рогожникова Т.М. О национально-культурной специфике ассоциативных реакций детей (На материале русского, белорусского, словацкого, английского языков) // Этнопсихолингвистика. М., 1988, с. 108–116.
25. Бутенко Н.П. Словник ассоциативних означень іменників українській мови. Львов: Видавниче об'єднання «Віща школа», 1989. 328 с.
26. Уфимцева Н.В. Биологические и социальные факторы в речевом развитии. В кн.: Этнопсихолингвистика. М.: Наука. 1988, с. 181.

27. Дмитриук Н.В., Нарожная В.Д. О некоторых национально-культурных особенностях речевой коммуникации в условиях двуязычия // Рус. яз. и лит. в кирг. школе, 1990, № 3, с. 56–60.
28. Сорокин Ю.А. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур // Материалы Всесоюзного симпозиума по проблеме «Мышление и общение». Алма-ата, 1973, с. 298–300; Сорокин Ю.А. Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977, с. 2.
29. Смоляков В.Г. Особенности восприятия и изучения русской классической лирики в узбекской школе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. наук. Л., 1980, с. 4.
30. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. М., 1995, с. 72.
31. Брудный А.А., Сыдыкбекова Д.Т. Проблема семантической адекватности (К психологическим основам межкультурного понимания) // Рус. яз. и лит. в кирг. школе, 1990, № 3, с. 9.
32. Крушевский Н.В. Очерки о языке. Казань, 1983, с. 65.
33. Клименко А.П., Супрун А.Е. Ассоциативный эксперимент в ряду других методов семантических исследований // Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1977, с. 17–24.
34. Григорян К.К. Опыт экспериментального исследования операции образного мышления // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. (Тбилиси, 21–24 июня 1971 г.). Тбилиси: Мецниереба, 1971, с. 350.
35. Манликова М.Х. Ассоциативный словарь русской этнокультурноведческой лексики / Под ред. Л.А. Шеймана. Фрунзе: Мектеп, 1989. 120 с.; Этнокультурноведческий ассоциативный словарь «Русский язык и русская культура». Бишкек, 2005. 369 с.
36. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. М.: Просвещение, 1983, с. 60–72.
37. Суперанская А.В. Экспериментальные методы изучения восприятия имен. София, 1975, с. 325–328.
38. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. М.: Просвещение, 1983. 224 с.
39. Магазаник Э.Б., Ройзензон Л.И. Поэтическая ономастика и фонетическая экспрессия; к инструментовке имен в русской художественной литературе // Вопросы ономастики. Самарканд, 1971, с. 60–72.
40. См.: Журавлев А.П. Символическое значение языкового знака // Речевое воздействие. Проблемы прикладной лингвистики. М., 1972, с. 81–104; Журавлев А.П. Фонетическое значение. М., 1974; Журавлев А.П. Звук и смысл. М., 1981.
41. Леонтьев А.А. Слова «холодные» и «горячие» // Наука и жизнь, 1974, № 4, с. 77–78.
42. Ройзензон Л.И., Магазаник Э.Б. О мотивах выбора имени // Вопросы ономастики, I, Труды Самаркандского гос. ун-та им. А. Навои. Новая серия, вып. 214. Самарканд, 1971, с. 70–71.
43. Залевская А.А. Межкультурный аспект проблемы ассоциаций // Словарь ассоциативных норм. М., 1976, с. 46–53.

44. Шейман Л.А. Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы // О преподавании русского языка и литературы в киргизской школе. Вып. 7. Фрунзе: Мектеп, 1981, с. 25–51.

45. Лепилова К. Восприятие литературы и культуры юным читателем-зрителем (В контексте теории литературного чтения и поэтапности формирования т.н. литературодидактики) // Русский язык и литература в общении народов мира. Доклады и сообщения чехословацкой делегации. Прага: Чехословацкая ассоциация русистов, 1990, с. 211.

46. Рубцов Н.Н. Символ в искусстве и жизни. Философские размышления. М.: Наука, 1991, с. 167.

47. Иванов В.В., Панькин В.М., Шанский Н.М. Краткий словарь традиционных символов русской поэзии // Рус. яз. и лит. в кирг. школе, 1977, № с. 73–85.

48. Шейман Л.А., Варич Н.М. О «национальных картинах мира» и об их значении для курса русской литературы в нерусских школах: Сб. Вопросы преподавания русского языка и литературы в киргизской школе. Вып. 6. Фрунзе: Мектеп, 1976, с. 67–113.

49. См.: Шейман Л.А. К проблеме межэтнокультурной интерференции. // Психололингвистика и межкультурное взаимодействие, 1991, с. 330–331; Шейман Л.А. Межэтнокультурная интерференция: сущность, проблемы, профилактика; постановки вопроса: Сб. «Совершенствование подготовки учителей-словесников в условиях национально-русского и русско-национального двуязычия. Тезисы докл. и сообщений». Фрунзе: Мектеп, 1991, Ч. 1, с. 66–68.

50. Манликова М.Х. Ассоциативный словарь русской этнокультуроведческой лексики / Под ред. Л.А. Шеймана. Фрунзе: Мектеп, 1989. 120 с.; Она же. Этнокультуроведческий ассоциативный словарь «Русский язык и русская культура». Бишкек, 2005. 396 с.

51. Леонтьев А.А. Словарь стереотипных ассоциаций русского языка, его творческий основы, задачи и значение для обучения русскому языку иностранцев // Вопросы учебной лексикографии / Под ред. П.Н. Денисова и Л.А. Новикова. М.: Изд-во МГУ, 1969, с. 123.

ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРА И УРОВНЯ ЗНАНИЙ ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Необходимость экспериментального исследования характера восприятия различных групп этнокультуроведческой лексики киргизскими учащимися вызвана как общенаучными требованиями верификации предположительных суждений о существовании изучаемого объекта, так и наличием определенных расхождений между специалистами в оценке роли этнокультурного фактора в освоении русской литературы учащимися национальных школ и вузов СНГ.

Материалом для разведывательного эксперимента в форме направленного опроса послужила лексика (380 слов), выделенная на основе ряда критериев из учебных текстов курса русской литературы для IV–XI классов как предположительно этнокультуроведческая, то есть характеризующая систему знаний о культуре русского народа как историко-этнической общности людей.

На базе данного словаря, с учетом его функций в контекстах курса, было разработано 25 комплексных заданий, направленных на проверку степени знакомства с безэквивалентной этнолексикой (соответственно – и ее денотатами), а также понимания семантики и восприятия фоновых коннотаций – дополнительных значений – этнокультуроведческой лексики русскими и киргизскими респондентами.

Образцы экспериментальных заданий (констатирующий этап)

I. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами соответствующих реалий, характерных для русского быта и русской культуры (серия 1):

Задание 1.

1. Объясните по-русски или на родном языке слова *изба, горница, светлица, сени, имение, поместье, усадьба*.
2. Вспомните: кто из известных вам литературных героев или исторических лиц мог жить в каждом из этих жилищ?
3. Напишите, где встречались нам эти слова (в каких художественных или исторических произведениях).

Задание 2.

1. Объясните по-русски или на родном языке значение слов: *армяк, кафтан, сарафан, капот, кушак, колпак, зипун*.
2. Кто из известных вам литературных героев или исторических лиц мог носить эти вещи?
3. В каких произведениях литературы, живописи, кино, телевидения вы встречали данные слова?

II. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами сопутствующих значений и оттенков значений группы слов, отягощенных коннотативным содержанием (серия 2):

Задание 1.

1. Обратите внимание на слова *судьбина, голубушка, сторонушка, тулупчик, землица, старушонка*.

2. Какова роль суффиксов -ин-, -ушк-, -чик-, -онк- в этих словах?

3. Переведите эти слова на киргизский язык. Если переводы не вполне получились, то укажите, что именно в каждом слове не удалось перевести.

Задание 2.

1. В каком значении употреблены здесь слова *свет, батюшка, братец*?

2. Кто так назван в данных предложениях?

а) «Мой Ваня моложе был меня, мой свет...»

б) «Восстал он против мнений света

Один как прежде... и убит!»

в) «В это время батюшка нанял для меня француза мосье Бопре».

г) «(Комендант – Гриневу). От кого, батюшка, ты изволил это слышать?»

д) «Скажи-ка, братец, какую девушку ты держишь у себя под караулом?»

е) «Ну-ка, братцы, затынем-ка на сон грядущий мою любимую песню...».

III. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами социальной отмеченности некоторых этнокультурных слов (серия 3):

Задание 1.

1. Объясните по-русски или на родном языке слова: *дворня, дворовый, придворный, дворянин*.

2. Приведите примеры знакомых нам литературных героев или исторических лиц.

3. В каких произведениях литературы и кино встречались вам эти слова?

Задание 2.

1. Что вы можете сказать о людях, которые знакомы вам только по именам и отчествам: *Еремеевна, Филиппьевна, Савельич, Палашка, Прошка*?

2. Кто они: молодые или старые, крестьяне или помещики, русские или нерусские?

3. Где встречались вам эти имена и отчества?

IV. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами ассоциативно-образного фона, связанных с этнокультурной лексикой (серия 4):

Задание 1.

1. Какая картина возникает в вашем воображении, когда вы произносите следующие слова: *колокол, хоровод, рать, бал, монастырь, ярмарка, пляска, колокольчик, рабство, летописец*?

2. Где встречались вам эти слова?

Задание 2.

1. Перечитайте строки из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Родина». Выпишите слова и выражения, которые говорят о том, что речь здесь идет о русской природе, о жизни русских людей. Близки ли вам эти картины?

2. Какие образы вызывает слово родина в вашем сознании?

...Но я люблю – за что не знаю сам –
Её степей холодное молчанье,
Её лесов безбрежных колыханье.
Разливы рек, подобные морям...
Люблю дымок спаленной жнивы,
В степи ночующий обоз,
И на холме средь желтой нивы
Чету белеющих берез.
С отрадой многим незнакомой
Я вижу полное гумно,
Избу покрытую соломой,
С резными ставнями окно.

Задания проведены в киргизских классах школ г. Бишкек и близлежащих сел Чуйской долины, а также в разных областях Кыргызстана (250 человек) и в национальных группах вузов республики (50 человек).

Для сравнения взяты и русские учащиеся школы г. Бишкек и 50 человек студентов русских групп вузов (всего 600 человек). Эти же слова использованы как стимулы для свободного ассоциативного эксперимента проведенного там же и охватившего 600 человек: по 200 учащихся русских и киргизских школ и по 100 студентов русских и национальных групп института.

Эксперимент проводился не только со школьниками, но и со студентами, во-первых, потому, что выводы отдельных исследователей о неспецифичности или незначительной специфичности трудностей этнокультурного характера для национальной аудитории сделаны на основе опроса студентов, во-вторых, потому, что сравнение работ школьников и студентов позволяет выявить определенную динамику в уровне освоения этнокультуроведческих аспектов русского языка и русской литературы киргизской молодежью.

Экспериментальные задания составлялись таким образом, чтобы выявить:

- что именно из этнокультуроведческой информации, связанной со словами, которые были нами, выделены из текстов курса русской литературы как предположительно опорные в данном отношении, усвоено киргизскими учащимися;
- в какой мере национально-культурное содержание этих слов связывается в сознании реципиентов с определенными текстами или особенностями русской литературы и помогает лучше понять ее;
- какие сведения о специфических моментах русской литературы получены испытуемыми из других источников;
- как влияет на восприятие художественных текстов русской литературы читательский опыт родной литературы киргизских учащихся;
- насколько специфичны трудности освоения данных слов и соответствующих особенностей художественных текстов представителями иноязычно-инонациональной и киргизоязычной аудитории.

Задания носили комплексный характер. В них объединялась группа слов, близких по своим этнокультурным параметрам, например, тематические циклы этнографизмов-русизмов или, скажем, этноконнотативные антропонимы-характеристики типа *Палашка*, *Савельич*, *Прошка*, *Еремеевна*, *Филиппьевна*. При этом использовались, перерабатывались или дополнялись, и те типы заданий, которые ранее были разработаны и апробированы на материале

предшествующего обучения в работах других исследователей (Л.А. Шейман, Н.М. Варич, Т.В. Романевич, М.В. Черкезова, З.С. Смелкова и др.).

Весь материал комплексных заданий предлагался на русском языке, сопровождаясь в необходимых случаях пояснениями на родном языке учащихся. Характер заданий в каждом отдельном случае зависел от того, какие экстралингвистические знания учащихся мы выясняли в связи с данным словом, от лингвистических и этнокультуроведческих особенностей данных слов, а также от их функций в контекстах интересующего нас учебного курса.

Лишь небольшое число материалов, входящих в каждое комплексное задание, формулировалось в виде вопросов, предполагающих элементарные односложные ответы ("Да" или "Нет"); мало было и "подсказывающих" текстов; на большую часть вопросов и заданий ожидалось ответы в виде творческого описания фактов, отражающих этнокультуроведческие знания учащихся. В развернутом ответе испытуемым, в случае затруднения, разрешалось прибегать к помощи родного языка. Часть заданий была ориентирована на перевод предъявленных русских слов и его автоанализ (все ли содержание слова или выражения удалось передать в переводе?).

Далее излагаются наблюдения, сделанные на основе анализа материалов, полученных в результате проведенного эксперимента. Полученные материалы обширны, разноаспектны, а в некоторых отношениях нуждаются в дальнейших уточнениях и дополнительных исследованиях. Но, тем не менее, нам кажется, что данные эксперимента, излагаемые ниже, могут представить практический интерес для педагогов республики.

Анализ материалов экспериментальных работ показал в целом слабое или недостаточное знание киргизскими школьниками и студентами русской этнокультуроведческой лексики. На большинство вопросов не было получено полных и правильных ответов. В ряде случаев ответы вообще не давались. Установлено также, что сведения, в данной области, которыми владеют учащиеся-киргизы, в какой-то мере знакомые с этнокультуроведческим словарем, зачастую носят поверхностный и случайный характер.

Киргизские школьники в сельских школах давали ответы преимущественно на родном языке, а городские учащиеся преимущественно на русском языке. Среди студентов-первокурсников лишь небольшая часть ответила по-киргизски (31,6%). В большинстве случаев учащиеся и студенты предпочитали однословный перевод толкованию на русском или родном языках и очень редко прибегали при объяснении к помощи рисунков (в основном, рисунки принадлежат городским учащимся и студентам).

Данная этнокультуроведческая лексика в подавляющем большинстве случаев не вызвала у киргизских школьников и студентов никаких ассоциаций с конкретными литературными или историческими персонажами из произведений литературы, полученных в IX классе и раньше. Указывая источник информации об этнокультурном слове, информанты-киргизы дают лишь общие ответы, не называя произведений литературы, живописи или кино и их авторов. Например, "в кино", "в мультфильме", "в сказках", "в рассказах" и т.п. (31,0% школьников и 18,9% студентов). У большинства же русских испытуемых дано точное название произведений и фамилии авторов литературных или исторических персонажей (41,5% школьников и 34,9% студентов).

И только в ответах русских школьников и студентов встречается при пояснении этнокультурного слова семантическая группа слов, сопряженная с данным конкретным словом (54,7% учащихся и 79,2% студентов).

Данные общие выводы конкретизируются далее применительно к характеру исследуемого объекта, к содержанию разрядов русской этнокультуроведческой лексики и к особенностям ее освоения учащимися-киргизами.

Экспериментальные задания при анализе ответов учащихся были нами объединены в группы заданий, близких по своим этнокультурным параметрам и целям, которые ставились при выполнении каждого задания:

1. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами соответствующих реалий, характерных для русского быта и русской культуры.
2. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами сопутствующих значений и оттенков значений группы слов, отягощенных коннотативным содержанием.
3. Задания, выявляющие знание киргизскими учениками социальной отмеченности некоторых этнокультурных слов.
4. Задания, выявляющие ассоциативно-образной фон, связанный с данным этнокультурным словом.

I. Анализ результатов заданий, выявляющих знание учащимися-киргизами соответствующих реалий, характерных для русского быта и русской культуры (серия I):

Проведенный эксперимент подтвердил, в частности, что лексика, предварительно выделенная как безэквивалентная, обычно представляет повышенную трудность для учащихся киргизской школы в силу их незнакомства или слабого знакомства с соответствующими реалиями русской культуры.

Так, слова *стремянный, целовальник, приказный, князь, пальцы* и др., являющиеся либо русизмами-этнографизмами (т.е. наименованиями предметов и явлений традиционного быта народа-носителя изучаемой культуры), либо русизмами-историзмами (т.е. собственно русскими и русифицированными обозначениями предметов и явлений ее предшествующих периодов), не смогли объяснить или объяснили неправильно почти 100% опрошенных учащихся-киргизов.

Со словом *кушак*, входящим в комплекс слов, запечатлевших традиционную одежду русского крестьянина: *армяк, тулуп, кафтан, треух, капот, колпак, зипун* и др., совершенно не знакомы 93,5% школьников-киргизов (среди них и студенты), а часть попытавшихся дать ответы понимает его ошибочно ("шапка, закрывающая уши", "что-то вроде коврика", "кулак" и т.п. (Из русских учащихся тоже сравнительно много таких, кто не объяснил это слово, хотя и значительно меньше, чем в киргизской группе 61,0%. Однако 51,9% учащихся из русских групп в процессе свободного ассоциативного эксперимента, проведенного нами, обнаружили наличие ассоциаций, явно специфичных для русского культурно-языкового сознания: *пояс – 37, теплый – 17, красный – 13, ремень – 13, белый – 12, вышитый – 11, крестьянин – 9, опоясывать – 9, подпоясан – 8, полушубок – 7, старина – 7, тулуп – 6, ящик – 6, яркий – 4* и т.п. (Из киргизских групп лишь менее одного процента учащихся обнаружили ассоциации по данному слову-стимулу).

В ряде случаев у учащихся киргизов имеет место полное отождествление сходных по функции, но в чем-то и существенно различающихся предметов традиционного русского и киргизского быта. Например, киргизские ученики (99,1% включая и студентов) слово *тулупчик* из этого же комплекса представляют как овчинный тулуп киргизского чабана – "тон" или "кыска тон" (короткий тулуп). Девятиклассники встретятся в тексте «Капитанской дочки» А.С. Пушкина с беличьим тулупчиком барина XVIII века Петруша Гринева – с образной деталью, которая играет важную роль в сюжете и в характеристике действующих лиц произведения. Конечно, весьма существенно, чтобы они различали наряд русского помещичьего сына и овчинный тулуп – "тон", который носили когда-то киргизы-бедняки (состоятельные киргизы носили "ичик", т.е. тулуп, крытый дорогой тканью, – репсом, парчой и т.п.). Иначе школьники

заклучат, будто Гринева отдал Пугачеву-вожатому не "шубу со своего барского плеча", как выражается дорожный, а ненужную, худую, мужицкую одежку.

Отметим, далее, что, как и предполагалось при организации эксперимента, ряд тюркских по происхождению слов, вошедших в русский язык, учащиеся-киргизы и студенты-киргизы, несмотря на весь русскоязычный контекст заданий эксперимента, обычно ассоциировали с теми значениями, которые данные лексемы имеют не в русском, а киргизском языке.

К примеру, симптоматичны в этом отношении реакции киргизских учащихся на слово *колпак*. 69,8% опрошенных объяснили его как "киргизский головной убор", "национальный головной убор, который носят киргизы", "ак-калпак". Среди давших подобные ответы – 31 студент (из 50 выполнявших задание): они также представляют себе предмет, обозначаемый русским словом *колпак*, как "киргизский колпак с высоким заостренным верхом" или "кыргыз эркектердин улуттук баш кийими" ("мужской национальный головной убор киргизов"). Остальные школьники и студенты пояснили это слово как "головной убор" или "колпак".

То же слово *колпак* было использовано как стимул в свободном ассоциативном эксперименте. В киргизских группах из 300 информантов 126 человек дали ассоциат "киргизский" (в русских – 0). Вот типичные ассоциаты учащихся-киргизов: *белый* – 111 (Р – О), *киргиз* – 44 (Р – О), *национальный* – 13 (Р – О), *джигит* – 12 (Р – О), *национальная одежда* – 2, *казахский* – 1 (Р – О) и т.п. Типичные ассоциации у русских: *ночной* – 8, *высокий* – 7, *шут* – 6, *Петрушка* – 3, *поварской* – 3, *треугольный* – 3 (*треуголка* – 4), *клоун* – 2, *бубенчик*, *бумажный*, *в горошек*, *звездный*, *звездочет*, *красный*, *медицинский*, *пестрый*, *с кисточкой*, *цветной*, *черный* и др. – по 1 (общие: *головной убор*, *шапка*, *шляпа* и др.).

На вопрос, кто мог носить колпак, и студенты и школьники, наряду с Плюшкиным и Пугачевым (8 человек), назвали имя киргизского акына Токтогула. Ответ знаменательный. Судя по описанным выше толкованиям испытуемых и по их ассоциациям, очевидно, что многие киргизские ученики могут представить себе русского помещика XIX века Плюшкина и яицкого казачьего атамана Емельяна Пугачева, а также капитана императорских войск Мирнова в белом киргизском "ак-калпаке" (поскольку эти герои носили колпак).

Необходимо отметить, что некоторые историзмы, которые обозначают предметы, ныне не распространенные либо малораспространенные в быту, слабо знает и часть опрошенных нами русскоязычных учеников.

Но, во-первых, таких учащихся в группе из русских школ, когда дело касается слов, обозначающих предметы одежды, обихода и т.д., значительно меньше. Например, возле *кивер* более 98,0% учащихся-киргизов и 96,9% студентов-первокурсников поставили прочерк; лишь несколько человек попытались дать объяснения, причем исключительно обобщенное, родовым понятием: "головной убор". Среди русских же информантов оказалось около 28,9% не давших ответа по этому слову-стимулу. Зато остальные 70,1%, включая и студентов, уверенно определили кивер как "головной убор", который "носили солдаты", "гусары"; многие ориентировались при этом на «Бородино» М.Ю. Лермонтова, вспоминали кинофильмы «Война и мир», «Гусарская баллада» и др. Характерно, однако, что ведь то же «Бородино» изучали и ученики-киргизы, причем недавно, в VIII классе, а вот про кивер забыли. Видимо, сказались на приведенных показателях разные факторы: и то, что в киргизской школе учат наизусть отдельные строфы из названного произведения по выбору учителя, а в русской – все стихотворение целиком; и характер комментария в учебниках; и, надо полагать, все-таки та гораздо более широкая и интенсивная информация о русской культуре, которая поступает к учащимся русских школ.

А, во-вторых, другая часть этих слов (историзмов-русизмов), относящаяся к более употребительной лексике и, соответственно, обозначающая компоненты, которые более актуальны в современной русскоязычной культуре, например, в учебниках истории, в биографиях писате-

лей, в историко-художественных произведениях литературы и их экранизациях, хороша знакома многим русским школьникам и студентам. Так, слова *князь*, *император*, *пяльцы* и др. правильно объяснили все 100% русских учащихся и студентов. А почти все киргизские учащиеся и студенты те же слова, как упоминалось выше, либо объяснили неправильно, либо не объяснили совсем.

Отдельные этнокультурные слова, связанные с явлениями отошедшими в прошлое, оказались относительно слабо освоенными и в русской аудитории, однако она все же продемонстрировала подавляющее преимущество в степени знакомства с данной лексикой. Это такие слова, как *стреманный*, *приказный*, *статский* и др.

II. Анализ результатов заданий, выявляющих знание учащимися-киргизами сопутствующих значений и оттенков значений группы слов, отягощенных коннотативным содержанием (серия 2):

В учебных текстах курса русской литературы для кыргызской школы нередко встречаются слова с суффиксами субъективной оценки: *головаушка*, *сторонушка*, *судьбина*, *землица* и др. Эти слова и фигурировали в предложенных нами экспериментальных заданиях. Уловить особенности экспрессивно-эмоциональной окраски таких слов оказалось для девятиклассников-киргизов и студентов-первокурсников непростым делом.

В частности, ласкательно-почтительные и фамильярно-просторечные обращения, характерные для русской речи, как показал эксперимент, не всегда понятны ученикам-киргизам. В заданиях предлагалось объяснить по-русски или на родном языке значения этих обращений; вспомнить, какие еще значения принимают они в речи; написать, к кому из известных учащимся литературных персонажей или исторических лиц можно было бы так обратиться.

Из полученных ответов явствует, что, например, слово *братец* понимается киргизскими школьниками только как "маленький брат" (97%), причем многие вспоминают при этом братца Иванушку из русской народной сказки "Сестрица Аленушка и братец Иванушка". В ответах русских учащихся и студентов подчеркивается и другое значение данного многозначного слова, когда последнее становится показателем фамильярно-пренебрежительного отношения вышестоящих и нижестоящим. Информанты из русских групп пишут, например, что "так обращались к извозчикам, солдатам, работникам и крестьянам, а также к слугам", т.е. "к нижестоящим людям" и т.п. (100%).

Все это весьма существенно именно в контекстах курса русской литературы для IX класса: здесь слово *братец* употребляется исключительно в одном лишь втором значении – как фамильярное обращение к мужчине. Понимание же обращения братец киргизами только как "маленький" (или младший (брат", конечно же, недостаточно для восприятия фамильярно-пренебрежного, на грани открытой неуважительности, отношения вождя крестьянского восстания Емельяна Пугачева к перебежчику Швабрину: "Скажи, *братец*, какую девушку ты держишь у себя под караулом?" По той же причине ученики, если не будет проведена необходимая предварительная работа, не почувствуют, что в выдуманном Хлестаковым обращении к нему начальника отделения – "Приходи, *братец*, обедать." – герой хотел подчеркнуть фамильярно-приятельские отношения, которые будто бы сложились у него с начальством. (Но все-таки это слова начальника, обращенные к подчиненному. Иное дело – "С Пушкиным на дружеской ноге". Тут, если верить рассказчику, одинаково, равноправно фамильярничают и поэт, и чиновник: "Ну, что *братец* Пушкин?" – "Да так, *брат*, – отвечает, бывало, – так как-то все...").

Почти 80% киргизских учащихся и 76,5% студентов слово *голубушка*, которое в русском языке давно и устойчиво употребляется только, как ласковое обращение к девушке участницы

эксперимента перевели как "көгүчкөн" (голубь). Такое понимание, разумеется, совершенно не адекватно значению данного слова в учебных текстах курса: "Скажи, *голубушка*, за что твой муж тебя наказывает?" – так, сердечно-ласково грозный бунтовщик Пугачев обращается к Маше Мироновой, запертой Швабриным в комнату; "*Голубушка!* Как хороша!" – лукавое, притворно задушевное обращение обманщицы Лисицы к простофилю Вороне в басне И.А. Крылова "Ворона и Лисица"¹.

Напомним, что в "киргизской поэзии "голубушкой" называют либо ребенка, либо возлюбленную".

III. Анализ результатов заданий, выявляющих знание учащимися-киргизами социальной отмеченности некоторых этнокультурных слов (серия 3):

В тех случаях, когда русизмы-историзмы обозначают социальные явления, игравшие важную роль в жизни русского общества вплоть до половины XIX века и позднее, причем эти явления достаточно широко отражены в художественной культуре России, русские школьники и студенты, как правило, оказываются хорошо знакомыми с соответствующими словами, а учащиеся-киргизы при встрече с ними чаще всего испытывают серьезные затруднения. Такая социальная терминология, представленная в курсе русской литературы IX класса такими историзмами-русизмами, как *дворовый*, *дворня* и др. Она обычно понимается девятиклассниками-киргизами не точно или неверно. Например, *дворня* для 48,9% опрошенных учащихся и 43,2% студентов-первокурсников – это "бай аял" (богатая женщина) или "жена дворянина", иначе говоря – дворянка; остальные информанты вообще не пояснили это слово. А *дворового* очень многие ученики-киргизы и студенты смешивают с *дворником* (61,5%): *дворовый* – это якобы "человек, убирающий двор", "он подметает улицу и двор", "открывает и закрывает дома" и т.п. 20,0% смешивают *дворового* с *придворным* и в качестве примера дворового приводит имена литературных и исторических персонажей: "Дубровский", "Пушкин", "Троекуров", "Радищев" и т.п. В то же время тургеневского Герасима из «Муму» относят к "придворным вельможам". И лишь 13,7% знают, что *дворовый* – "это слуга", "человек, работающий на помещика".

Для подавляющего большинства учащихся русских школ и студентов вуза эти слова не представляют трудностей: 98,0% школьников и 100% студентов знают здесь, что *дворовый* и *дворня* – это "слуги помещика, принадлежащие ему навечно", "крепостные люди помещика, работающие в его доме (в домашнем хозяйстве)", "крепостные, обслуживающие помещика и его семью" и т.д. Видимо, при изучении в VIII классе повести И.С. Тургенева «Муму» следует предостеречь учащихся-киргизов от отождествления слов *дворник* и *дворовый*: Герасим на время был взят в дворню; он стал дворником, но это была только одна из "профессий" дворовых людей: тут были и горничные, и кухарки, и буфетчики, и конюхи и др.

Эксперимент показал далее, что в большинстве своем и в значительной своей части ученики-кыргызы и студенты не улавливают и той национально-культурной информации, которую несут **русские имена и отчества**.

Правда, 75,0% испытуемых-киргизов (и студенты и школьники) правильно определили, что *Савельич*, *Еремеевна*, *Филиппьевна*, *Прошка*, *Палашка* – русские (25% опрошенных не выполнили задание. Среди них – 6% студенты). Но при определении возраста и социального положения носителей этих имен налицо сплошь и рядом путаница.

Так, 26% киргизских учащихся и 16,9% студентов сочли, будто *Савельич* (имя слуги-воспитателя Петруши Гринева из "Капитанской дочки") – "помещик", а 41% школьников «и 28,5% студентов отнесли его к "молодым людям". У 38,9% опрошенных школьников (и у 21,0% студентов) *Еремеевна* (имя няни Митрофанушки из "Недоросля") тоже оказалась

"помещицей", да еще и "молодой" (26,8%). Не "обидели" они и крепостную "девку Палашку": 46,0% школьников и 40,9% студентов считает, что она "помещица", а остальные информанты предлагают такие варианты – "дочка помещицы", "маленький мальчик" или "девочка" и т.п.

Выяснилось, что все охваченные экспериментом русские учащиеся и студенты имеют верное представление о приведенных выше именах: *Савельич* – "дядька", "слуга-воспитатель Гринева", "крепостной слуга-нянька из «Капитанской дочки»; *Еремеевна* – "крепостная старая женщина, русская", "старая няня Митрофанушки из «Недоросля»; *Палашка* – "крепостная девушка", "девушка-служанка Мироновых" и т.п.

Ни в одном ответе киргизских учащихся не указано, что эти люди – крепостные. Большинство здесь считает, что так обращаются "к молодым", "к уважаемым людям, которые много поработали и заслужили отдых", если "к людям обращаются по отчеству, то отношение к ним доброе, уважительное" и т.п. Следовательно, ученики-киргизы отождествляют, как правило, обращение по отчеству с обращением по имени-отчеству, не улавливая оттенка фамильярности в первом и не ощущая определенного социально-исторического колорита подобных слов. Кроме того, они не схватывают уничижительно-пренебрежительной окраски имени *Палашка*. А ведь еще В.Г. Белинский с гневом и болью писал Гоголю о стране, где людей называют "не именами, а кличками: Ваньками, Стешками, Палашками"².

IV. Анализ результатов заданий, выявляющих знание учащимися-киргизами ассоциативно-образного фона, связанных с этнокультурной лексикой (серия 4):

Какие же ассоциации вызывают этнокультурные слова в сознании киргизских и русских информантов?

Выявленный материал приводит к выводу, что различие ассоциативных фонов, связанных с этнокультурной лексикой типа русизмов-этнографизмов, сказывается не только на особенности понимания учащимися прямого значения таких слов, т.е. их семантики в обычном содержании этого термина, но и на их эмоционально-оценочном восприятии.

Нагляден в этом отношении круг ассоциаций русских и киргизов (школьников и студентов), который демонстрирует реакции на слово-стимул *колокол*, являющееся одним из словообразов-символов, сигналов бунтарской, а затем и революционной темы в русской литературе XIX – начала XX вв., в свободном ассоциативном эксперименте.

В киргизской группе треть участников – 96 человек, или около 30%, в том числе и студенты, вообще не назвали никаких ассоциаций к этому слову. У остальных на первом месте – ассоциат *колокольчик*. Значительная часть испытуемых не очень различает эти предметы, лучше знает поддужный или игрушечный колокольчик; характерные ассоциаты: *игра, игрушка, маленький, погремушка или однозвучный*; ассоциат однозвучный явно навеян воспоминаниями о заученном в V классе «Зимней дороги» А.С. Пушкина. В сознании испытуемых на лицо приметы определенного русскоязычного "вертикального контекста"³, но в данном случае, неправильно приуроченные к слову-стимулу колокол, понятому как "колокольчик". А часть опрошенных готова смешать колокол с цветком-колокольчиком; их ассоциативы: *цветок, растение*. Наряду с адекватно мотивированными есть здесь и ассоциации практически не соотносимые с предметом, обозначенным с помощью слова-стимула: *красный* (у нескольких человек), *лежит* и т.д. У русских такие реакции отсутствуют.

Вообще материалы русской группы в основной своей части резко контрастируют с охарактеризованными киргизскими группами. Здесь слово-стимул *колокол* вызвало активные ассоциации у всех 300 испытуемых. Первое место среди слов-ассоциатов принадлежит живому акустическому образу *звон*: он появился здесь у 61 человека (в киргизской группе это слово

не назвал никто). Что характерно для других ответов участников русской группы? Колоритные детали, составляющие в совокупности целостную картину. Зрительный бытовой антураж: *церковь, церковный, колокольня*. Конкретные материально-предметные детали: *медный, чугунный, бронзовый, язык, веревка, колотушка*. Культурные, а точнее, историко-культурные реминисценции – *набат, пожар, тревога*. Эмоционально-эстетические оттенки: *гулкий, зловеющий, малиновый (малиновый звон), отдаленный*. Из всего этого набора в киргизской группе встретилось только слово-ассоциат *церковь* (11 раз; в русской группе – 36 раз). Причем почти все, кто в киргизской группе вспомнил в связи с колоколом о церкви – это не школьники, а студенты педагогического института.

Направленное задание по своему содержанию и развивало замысел свободного ассоциативного эксперимента: мы попросили испытуемых описать картины, возникающие в их сознании при слове *колокол* (так же и с другими словами); тем, кому трудно было сделать это по-русски, предоставлялась возможность выполнить задание на родном языке. Результаты таковы. В киргизской группе у 60,0% не возникло никаких картин; у 40,0%, как правило, минимальный круг представлений: *церковь, башня с колоколом, собирается народ*. В русской группе, по существу, у всех 100% опрошенных оказались специфические и содержательные представления: "церковь с колокольней"; "церковь со звонарем, который бьет в колокол"; "колокольный звон возвещал не только о праздниках или набегах захватчиков", "он раздавался в дни торжеств и бед народных" (из М.Ю. Лермонтова; здесь "вертикальный контекст" вполне соответствует предложенному стимулу)⁴.

В целом анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

1. Данные эксперимента подтвердили специфическую осложненность восприятия киргизскими школьниками и в (меньшей мере) студентами русской этнокультуроведческой лексики, и, соответственно, тех художественных контекстов, в которых она играет существенную образотворческую роль.

2. Однако, как выяснилось, не вся этнокультуроведческая лексика в одинаковой мере является актуальной педагогической проблемой для конкретных национально-возрастных контингентов учащихся (например, киргизские ученики обследованной зоны в целом, верно, представляют себе *гармонь, самовар, ватрушку, борщ* и др., а также к IX классу учащиеся-киргизы чаще всего знакомы с тройкой по многим учебным текстам, по русским песням, по новогодним открыткам; по телепередачам о празднике «Русская зима»). Поэтому подлежат уточнению те каналы, по которым такая лексика и сопутствующая ей информации может поступать к киргизским школьникам разных концентров обучения, а также мера потенциальной приобщенности к подобной информации.

3. Таким образом, для киргизского школьника, читающего в оригинале произведения русской литературы, незнание реалий исторических усугубляется незнакомостью собственно национальных реалий. Историзмы, как уже отмечалось, в ряде случаев требуют комментирования в русской школе, хотя и для значительно меньшей части учащихся, чем в киргизской. А другие выделенные группы этнокультуроведческой лексики и соответствующие им реалии оказываются знакомыми и в русской школе, если они достаточно отражены в активно читаемой литературе и в современном культурно-речевом обиходе.

4. Поскольку киргизские школьники знакомятся с реалиями русской жизни, прежде всего, через слово, за которым встает определенное явление в жизни и культуре народа, обусловленное историческим процессом социального и духовного развития нации и нашедшее художественное отражение в литературе, то этнокультуроведческая лексика курса русской литературы

должна стать объектом повышенного внимания при изучении произведений писателей России в киргизской школе.

5. Результаты психолингвистического ассоциативного эксперимента и данные направленного опроса киргизских и русских информантов могут послужить основой для составления словарных статей-комментариев толкового этнокультуроведческого словаря лексики с национально-культурным компонентом русскоязычного курса киргизской школы.

Именно изучение русской литературы, если в процессе этого изучения планомерно учитывается и акцентируется этнокультуроведческий аспект слова, наиболее естественно и активно содействует формированию фоновых знаний – сведений историко-бытового, этико-эстетического характера, не имеющих соответствий в культуре обучающегося, вырабатывает в сознании понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогий ни в родной культуре, ни в родном языке.

Полученные экспериментальные данные представляют собой, как можно полагать, один из наиболее существенных ориентиров для уточнения этнокультуроведческого материала на лексическом и лексико-стилистическом уровне, который требует первостепенной учебной отработки в курсе русской литературы, адресованном учащимся-киргизам, а также для совершенствования методики преподавания этого материала на базе учебной этнокультуроведческой лексикографии.

Примечания

1. Супрун А.Е., Скирдов В.Д., Акматов Т. Грамматика русского языка. Синтаксис: Учебник для VII – VIII классов киргизской школы. Изд 8-е, перераб. и доп. Фрунзе: Мектеп, 1981, с. 7.
2. Белинский В.Г. Письмо к Гоголю (1847 г.). Соч., т. 10. М.: Изд-во АН СССР, 1956, с. 123.
3. Ахманова О.С., Гюббенет И.В. Вертикальный контекст как филологическая проблема // Вопросы языкознания, 1977, № 3, с. 45–54.
4. Шейман Л.А. Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы // О преподавании русского языка и литературы в киргизской школе. Вып. 7. Фрунзе: Мектеп, 1981, с. 26–37.

ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРА И УРОВНЯ ЗНАНИЙ ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Необходимость экспериментального исследования характера восприятия различных групп этнокультуроведческой лексики киргизскими учащимися вызвана как общенаучными требованиями верификации предположительных суждений о существовании изучаемого объекта, так и наличием определенных расхождений между специалистами в оценке роли этнокультурного фактора в освоении русской литературы учащимися национальных школ и вузов СНГ.

Материалом для разведывательного эксперимента в форме направленного опроса послужила лексика (380 слов), выделенная на основе ряда критериев из учебных текстов курса русской литературы для IV–XI классов как предположительно этнокультуроведческая, то есть характеризующая систему знаний о культуре русского народа как историко-этнической общности людей.

На базе данного словаря, с учетом его функций в контекстах курса, было разработано 25 комплексных заданий, направленных на проверку степени знакомства с безэквивалентной этнолексикой (соответственно – и ее денотатами), а также понимания семантики и восприятия фоновых коннотаций – дополнительных значений – этнокультуроведческой лексики русскими и киргизскими респондентами.

Образцы экспериментальных заданий (констатирующий этап)

I. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами соответствующих реалий, характерных для русского быта и русской культуры (серия 1):

Задание 1.

1. Объясните по-русски или на родном языке слова *изба, горница, светлица, сени, имение, поместье, усадьба*.
2. Вспомните: кто из известных вам литературных героев или исторических лиц мог жить в каждом из этих жилищ?
3. Напишите, где встречались нам эти слова (в каких художественных или исторических произведениях).

Задание 2.

1. Объясните по-русски или на родном языке значение слов: *армяк, кафтан, сарафан, капот, кушак, колпак, зипун*.
2. Кто из известных вам литературных героев или исторических лиц мог носить эти вещи?
3. В каких произведениях литературы, живописи, кино, телевидения вы встречали данные слова?

II. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами сопутствующих значений и оттенков значений группы слов, отягощенных коннотативным содержанием (серия 2):

Задание 1.

1. Обратите внимание на слова *судьбина, голубушка, сторонушка, тулупчик, земляца, старушонка*.
2. Какова роль суффиксов -ин-, -ушк-, -чик-, -онк- в этих словах?
3. Переведите эти слова на киргизский язык. Если переводы не вполне получились, то укажите, что именно в каждом слове не удалось перевести.

Задание 2.

1. В каком значении употреблены здесь слова *свет, батюшка, братец*?
2. Кто так назван в данных предложениях?
 - а) «Мой Ваня моложе был меня, мой свет...»
 - б) «Восстал он против мнений света
Один как прежде... и убит!»
 - в) «В это время батюшка нанял для меня француза мосье Бопре».
 - г) «(Комендант – Гриневу). От кого, батюшка, ты изволил это слышать?»
 - д) «Скажи-ка, братец, какую девушку ты держишь у себя под караулом?»
 - е) «Ну-ка, братцы, затынем-ка на сон грядущий мою любимую песню...».

III. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами социальной отмеченности некоторых этнокультурных слов (серия 3):

Задание 1.

1. Объясните по-русски или на родном языке слова: *дворня, дворовый, придворный, дворянин*.
2. Приведите примеры знакомых нам литературных героев или исторических лиц.
3. В каких произведениях литературы и кино встречались вам эти слова?

Задание 2.

1. Что вы можете сказать о людях, которые знакомы вам только по именам и отчествам: *Еремеевна, Филиппьевна, Савельич, Палашка, Прошка*?
2. Кто они: молодые или старые, крестьяне или помещики, русские или нерусские?
3. Где встречались вам эти имена и отчества?

IV. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами ассоциативно-образного фона, связанных с этнокультурной лексикой (серия 4):

Задание 1.

1. Какая картина возникает в вашем воображении, когда вы произносите следующие слова: *колокол, хоровод, рать, бал, монастырь, ярмарка, пляска, колокольчик, рабство, летописец*?
2. Где встречались вам эти слова?

Задание 2.

1. Перечитайте строки из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Родина». Выпишите слова и выражения, которые говорят о том, что речь здесь идет о русской природе, о жизни русских людей. Близки ли вам эти картины?

2. Какие образы вызывает слово родина в вашем сознании?

...Но я люблю – за что не знаю сам –
Её степей холодное молчанье,
Её лесов безбрежных колыханье.
Разливы рек, подобные морям...
Люблю дымок спаленной жнивы,
В степи ночующий обоз,
И на холме средь желтой нивы
Чету белеющих берез.
С отрадой многим незнакомой
Я вижу полное гумно,
Избу покрытую соломой,
С резными ставнями окно.

Задания проведены в киргизских классах школ г. Бишкек и близлежащих сел Чуйской долины, а также в разных областях Кыргызстана (250 человек) и в национальных группах вузов республики (50 человек).

Для сравнения взяты и русские учащиеся школы г. Бишкек и 50 человек студентов русских групп вузов (всего 600 человек). Эти же слова использованы как стимулы для свободного ассоциативного эксперимента проведенного там же и охватившего 600 человек: по 200 учащихся русских и киргизских школ и по 100 студентов русских и национальных групп института.

Эксперимент проводился не только со школьниками, но и со студентами, во-первых, потому, что выводы отдельных исследователей о неспецифичности или незначительной специфичности трудностей этнокультурного характера для национальной аудитории сделаны на основе опроса студентов, во-вторых, потому, что сравнение работ школьников и студентов позволяет выявить определенную динамику в уровне освоения этнокультуроведческих аспектов русского языка и русской литературы киргизской молодежи.

Экспериментальные задания составлялись таким образом, чтобы выявить:

– что именно из этнокультуроведческой информации, связанной со словами, которые были нами, выделены из текстов курса русской литературы как предположительно опорные в данном отношении, усвоено киргизскими учащимися;

– в какой мере национально-культурное содержание этих слов связывается в сознании реципиентов с определенными текстами или особенностями русской литературы и помогает лучше понять ее;

– какие сведения о специфических моментах русской литературы получены испытуемыми из других источников;

– как влияет на восприятие художественных текстов русской литературы читательский опыт родной литературы киргизских учащихся;

– насколько специфичны трудности освоения данных слов и соответствующих особенностей художественных текстов представителями иноязычно-инонациональной и киргизоязычной аудитории.

Задания носили комплексный характер. В них объединялась группа слов, близких по своим этнокультурным параметрам, например, тематические циклы этнографизмов-русизмов или, скажем, этноконнотативные антропонимы-характеристики типа *Палаши-ка, Савельич, Прошка, Еремеевна, Филиппьевна*. При этом использовались, перерабатывались или дополнялись, и те типы заданий, которые ранее были разработаны и апробированы на материале предшествующего обучения в работах других исследователей (Л.А. Шейман, Н.М. Варич, Т.В. Романевич, М.В. Черкезова, З.С. Смелкова и др.).

Весь материал комплексных заданий предлагался на русском языке, сопровождаясь в необходимых случаях пояснениями на родном языке учащихся. Характер заданий в каждом отдельном случае зависел от того, какие экстралингвистические знания учащихся мы выясняли в связи с данным словом, от лингвистических и этнокультуроведческих особенностей данных слов, а также от их функций в контекстах интересующего нас учебного курса.

Лишь небольшое число материалов, входящих в каждое комплексное задание, формулировалось в виде вопросов, предполагающих элементарные односложные ответы ("Да" или "Нет"); мало было и "подсказывающих" текстов; на большую часть вопросов и заданий ожидался ответ в виде творческого описания фактов, отражающих этнокультуроведческие знания учащихся. В развернутом ответе испытуемым, в случае затруднения, разрешалось прибегать к помощи родного языка. Часть заданий была ориентирована на перевод предъявленных русских слов и его автоанализ (все ли содержание слова или выражения удалось передать в переводе?).

Далее излагаются наблюдения, сделанные на основе анализа материалов, полученных в результате проведенного эксперимента. Полученные материалы обширны, разноаспектны, а в некоторых отношениях нуждаются в дальнейших уточнениях и дополнительных исследованиях. Но, тем не менее, нам кажется, что данные эксперимента, излагаемые ниже, могут представить практический интерес для педагогов республики.

Анализ материалов экспериментальных работ показал в целом слабое или недостаточное знание киргизскими школьниками и студентами русской этнокультуроведческой лексики. На большинство вопросов не было получено полных и правильных ответов. В ряде случаев ответы вообще не давались. Установлено также, что сведения, в данной области, которыми владеют учащиеся-киргизы, в какой-то мере знакомые с этнокультуроведческим словарем, зачастую носят поверхностный и случайный характер.

Киргизские школьники в сельских школах давали ответы преимущественно на родном языке, а городские учащиеся преимущественно на русском языке. Среди студентов-первокурсников лишь небольшая часть ответила по-киргизски (31,6%). В большинстве случаев учащиеся и студенты предпочитали однословный перевод толкованию на русском или родном языках и очень редко прибегали при объяснении к помощи рисунков (в основном, рисунки принадлежат городским учащимся и студентам).

Данная этнокультуроведческая лексика в подавляющем большинстве случаев не вызывала у киргизских школьников и студентов никаких ассоциаций с конкретными литературными или историческими персонажами из произведений литературы, полученных в IX классе и раньше. Указывая источник информации об этнокультурном слове, информанты-киргизы дают лишь общие ответы, не называя произведений литературы, живописи или кино и их авторов. Например, "в кино", "в мультфильме", "в сказках", "в рассказах" и т.п. (31,0% школьников и 18,9% студентов). У большинства же русских испытуемых дано точное название произведений и фамилии авторов литературных или исторических персонажей (41,5% школьников и 34,9% студентов).

И только в ответах русских школьников и студентов встречается при пояснении этнокультурного слова семантическая группа слов, сопряженная с данным конкретным словом (54,7% учащихся и 79,2% студентов).

Данные общие выводы конкретизируются далее применительно к характеру исследуемого объекта, к содержанию разрядов русской этнокультуроведческой лексики и к особенностям ее освоения учащимися-киргизами.

Экспериментальные задания при анализе ответов учащихся были нами объединены в группы заданий, близких по своим этнокультурным параметрам и целям, которые ставились при выполнении каждого задания:

1. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами соответствующих реалий, характерных для русского быта и русской культуры.
2. Задания, выявляющие знание учащимися-киргизами сопутствующих значений и оттенков значений группы слов, отягощенных коннотативным содержанием.
3. Задания, выявляющие знание киргизскими учениками социальной отмеченности некоторых этнокультурных слов.
4. Задания, выявляющие ассоциативно-образной фон, связанный с данным этнокультурным словом.

I. Анализ результатов заданий, выявляющих знание учащимися-киргизами соответствующих реалий, характерных для русского быта и русской культуры (серия I):

Проведенный эксперимент подтвердил, в частности, что лексика, предварительно выделенная как безэквивалентная, обычно представляет повышенную трудность для учащихся киргизской школы в силу их незнакомства или слабого знакомства с соответствующими реалиями русской культуры.

Так, слова *стремянный*, *целовальник*, *приказный*, *князь*, *пьяльцы* и др., являющиеся либо русизмами-этнографизмами (т.е. наименованиями предметов и явлений традиционного быта народа-носителя изучаемой культуры), либо русизмами-историзмами (т.е. собственно русскими и русифицированными обозначениями предметов и явлений ее предшествующих периодов), не смогли объяснить или объяснили неправильно почти 100% опрошенных учащихся-киргизов.

Со словом *кушак*, входящим в комплекс слов, запечатлевших традиционную одежду русского крестьянина: *армяк*, *тулуп*, *кафтан*, *треух*, *капот*, *колтак*, *зипун* и др.,

совершенно не знакомы 93,5% школьников-киргизов (среди них и студенты), а часть попытавшихся дать ответы понимает его ошибочно ("шапка, закрывающая уши", "что-то вроде коврика", "кулак" и т.п. (Из русских учащихся тоже сравнительно много таких, кто не объяснил это слово, хотя и значительно меньше, чем в киргизской группе 61,0%. Однако 51,9% учащихся из русских групп в процессе свободного ассоциативного эксперимента, проведенного нами, обнаружили наличие ассоциаций, явно специфичных для русского культурно-языкового сознания: *пояс* – 37, *теплый* – 17, *красный* – 13, *ремень* – 13, *белый* – 12, *вышитый* – 11, *крестьянин* – 9, *опоясывать* – 9, *подпоясан* – 8, *полушубок* – 7, *старина* – 7, *тулуп* – 6, *ямщик* – 6, *яркий* – 4 и т.п. (Из киргизских групп лишь менее одного процента учащихся обнаружили ассоциации по данному слову-стимулу).

В ряде случаев у учащихся киргизов имеет место полное отождествление сходных по функции, но в чем-то и существенно различающихся предметов традиционного русского и киргизского быта. Например, киргизские ученики (99,1% включая и студентов) слово *тулупчик* из этого же комплекса представляют как овчинный тулуп киргизского чабана – "тон" или "кыска тон" (короткий тулуп). Девятиклассники встретятся в тексте «Капитанской дочки» А.С. Пушкина с беличьим тулупчиком барина XVIII века Петруша Гринева – с образной деталью, которая играет важную роль в сюжете и в характеристике действующих лиц произведения. Конечно, весьма существенно, чтобы они различали наряд русского помещичьего сына и овчинный тулуп – "тон", который носили когда-то киргизы-бедняки (состоятельные киргизы носили "ичик", т.е. тулуп, крытый дорогой тканью, – репсом, парчой и т.п.). Иначе школьники заключат, будто Гринева отдал Пугачеву-вожатому не "шубу со своего барского плеча", как выражается дорожный, а ненужную, худую, мужицкую одежку.

Отметим, далее, что, как и предполагалось при организации эксперимента, ряд тюркских по происхождению слов, вошедших в русский язык, учащиеся-киргизы и студенты-киргизы, несмотря на весь русскоязычный контекст заданий эксперимента, обычно ассоциировали с теми значениями, которые данные лексемы имеют не в русском, а киргизском языке.

К примеру, симптоматичны в этом отношении реакции киргизских учащихся на слово *колпак*. 69,8% опрошенных объяснили его как "киргизский головной убор", "национальный головной убор, который носят киргизы", "ак-калпак". Среди давших подобные ответы – 31 студент (из 50 выполнявших задание): они также представляют себе предмет, обозначаемый русским словом *колпак*, как "киргизский колпак с высоким заостренным верхом" или "кыргыз эркектердин улуттук баш кийими" ("мужской национальный головной убор киргизов"). Остальные школьники и студенты пояснили это слово как "головной убор" или "колпак".

То же слово *колпак* было использовано как стимул в свободном ассоциативном эксперименте. В киргизских группах из 300 информантов 126 человек дали ассоциат "киргизский" (в русских – 0). Вот типичные ассоциаты учащихся-киргизов: *белый* – 111 (Р – О), *киргиз* – 44 (Р – О), *национальный* – 13 (Р – О), *джигит* – 12 (Р – О), *национальная одежда* – 2, *казахский* – 1 (Р – О) и т.п. Типичные ассоциации у русских: *ночной* – 8, *высокий* – 7, *шут* – 6, *Петрушка* – 3, *поварской* – 3, *треугольный* – 3 (*треуголка* – 4),

клоун – 2, бубенчик, бумажный, в горошек, звездный, звездочет, красный, медицинский, пестрый, с кисточкой, цветной, черный и др. – по 1 (общие: головной убор, шапка, шляпа и др.).

На вопрос, кто мог носить колпак, и студенты и школьники, наряду с Плюшкиным и Пугачевым (8 человек), назвали имя киргизского акына Токтогула. Ответ знаменательный. Судя по описанным выше толкованиям испытуемых и по их ассоциациям, очевидно, что многие киргизские ученики могут представить себе русского помещика XIX века Плюшкина и яицкого казачьего атамана Емельяна Пугачева, а также капитана императорских войск Миронова в белом киргизском "ак-калпаке" (поскольку эти герои носили колпак).

Необходимо отметить, что некоторые историзмы, которые обозначают предметы, ныне не распространенные либо малораспространенные в быту, слабо знает и часть опрошенных нами русскоязычных учеников.

Но, во-первых, таких учащих в группе из русских школ, когда дело касается слов, обозначающих предметы одежды, обихода и т.д., значительно меньше. Например, возле *кивер* более 98,0% учащихся-киргизов и 96,9% студентов-первокурсников поставили прочерк; лишь несколько человек попытались дать объяснения, причем исключительно обобщенное, родовым понятием: "головной убор". Среди русских же информантов оказалось около 28,9% не давших ответа по этому слову-стимулу. Зато остальные 70,1%, включая и студентов, уверенно определили кивер как "головной убор", который "носили солдаты", "гусары"; многие ориентировались при этом на «Бородино» М.Ю. Лермонтова, вспоминали кинофильмы «Война и мир», «Гусарская баллада» и др. Характерно, однако, что ведь то же «Бородино» изучали и ученики-киргизы, причем недавно, в VIII классе, а вот про кивер забыли. Видимо, сказались на приведенных показателях разные факторы: и то, что в киргизской школе учат наизусть отдельные строфы из названного произведения по выбору учителя, а в русской – все стихотворение целиком; и характер комментария в учебниках; и, надо полагать, все-таки та гораздо более широкая и интенсивная информация о русской культуре, которая поступает к учащимся русских школ.

А, во-вторых, другая часть этих слов (историзмов-русизмов), относящаяся к более употребительной лексике и, соответственно, обозначающая компоненты, которые более актуальны в современной русскоязычной культуре, например, в учебниках истории, в биографиях писателей, в историко-художественных произведениях литературы и их экранизациях, хороша знакома многим русским школьникам и студентам. Так, слова *князь*, *император*, *пальцы* и др. правильно объяснили все 100% русских учащихся и студентов. А почти все киргизские учащиеся и студенты те же слова, как упоминалось выше, либо объяснили неправильно, либо не объяснили совсем.

Отдельные этнокультурные слова, связанные с явлениями отошедшими в прошлое, оказались относительно слабо освоенными и в русской аудитории, однако она все же продемонстрировала подавляющее преимущество в степени знакомства с данной лексикой. Это такие слова, как *стремянный*, *приказный*, *статский* и др.

II. Анализ результатов заданий, выявляющих знание учащимися-киргизами сопутствующих значений и оттенков значений группы слов, отягощенных коннотативным содержанием (серия 2):

В учебных текстах курса русской литературы для кыргызской школы нередко встречаются слова с суффиксами субъективной оценки: *головушка, сторонушка, судьбина, земляца* и др. Эти слова и фигурировали в предложенных нами экспериментальных заданиях. Уловить особенности экспрессивно-эмоциональной окраски таких слов оказалось для девятиклассников-киргизов и студентов-первокурсников непростым делом.

В частности, **ласкательно-почтительные и фамильярно-просторечные обращения, характерные для русской речи**, как показал эксперимент, не всегда понятны ученикам-киргизам. В заданиях предлагалось объяснить по-русски или на родном языке значения этих обращений; вспомнить, какие еще значения принимают они в речи; написать, к кому из известных учащимся литературных персонажей или исторических лиц можно было бы так обратиться.

Из полученных ответов явствует, что, например, слово *братец* понимается киргизскими школьниками только как "маленький брат" (97%), причем многие вспоминают при этом брата Иванушку из русской народной сказки "Сестрица Аленушка и братец Иванушка". В ответах русских учащихся и студентов подчеркивается и другое значение данного многозначного слова, когда последнее становится показателем фамильярно-пренебрежительного отношения вышестоящих и нижестоящим. Информанты из русских групп пишут, например, что "так обращались к извозчикам, солдатам, работникам и крестьянам, а также к слугам", т.е. "к нижестоящим людям" и т.п. (100%).

Все это весьма существенно именно в контекстах курса русской литературы для IX класса: здесь слово *братец* употребляется исключительно в одном лишь втором значении – как фамильярное обращение к мужчине. Понимание же обращения братец киргизами только как "маленький" (или младший ("брат", конечно же, недостаточно для восприятия фамильярно-небрежного, на грани открытой неуважительности, отношения вождя крестьянского восстания Емельяна Пугачева к перебежчику Швабрину: "Скажи, братец, какую девушку ты держишь у себя под караулом?" По той же причине ученики, если не будет проведена необходимая предварительная работа, не почувствуют, что в выдуманном Хлестаковым обращении к нему начальника отделения – "Приходи, братец, обедать." – герой хотел подчеркнуть фамильярно-приятельские отношения, которые будто бы сложились у него с начальством. (Но все-таки это слова начальника, обращенные к подчиненному. Иное дело – "С Пушкиным на дружеской ноге". Тут, если верить рассказчику, одинаково, равноправно фамильярничают и поэт, и чиновник: "Ну, что братец Пушкин?" – "Да так, брат, – отвечает, бывало, – так как-то все...").

Почти 80% киргизских учащихся и 76,5% студентов слово *голубушка*, которое в русском языке давно и устойчиво употребляется только, как ласковое обращение к девушке участники эксперимента перевели как "көгүчкөн" (голубь). Такое понима-

ние, разумеется, совершенно не адекватно значению данного слова в учебных текстах курса: "Скажи, *голубушка*, за что твой муж тебя наказывает?" – так, сердечно-ласково грозный бунтовщик Пугачев обращается к Маше Мироновой, запертой Швабриным в комнату; "*Голубушка!* Как хороша!" – лукавое, притворно задушевное обращение обманщицы Лисицы к простофиле Вороне в басне И.А. Крылова "Ворона и Лисица"¹.

Напомним, что в "киргизской поэзии "голубушкой" называют либо ребенка, либо возлюбленную".

III. Анализ результатов заданий, выявляющих знание учащимися-киргизами социальной отмеченности некоторых этнокультурных слов (серия 3):

В тех случаях, когда русизмы-историзмы обозначают социальные явления, игравшие важную роль в жизни русского общества вплоть до половины XIX века и позднее, причем эти явления достаточно широко отражены в художественной культуре России, русские школьники и студенты, как правило, оказываются хорошо знакомыми с соответствующими словами, а учащиеся-киргизы при встрече с ними чаще всего испытывают серьезные затруднения. Такова социальная терминология, представленная в курсе русской литературы IX класса такими историзмами-русизмами, как *дворовый*, *дворня* и др. Она обычно понимается девятиклассниками-киргизами не точно или неверно. Например, *дворня* для 48,9% опрошенных учащихся и 43,2% студентов-первокурсников – это "бай аял" (богатая женщина) или "жена дворянина", иначе говоря – дворянка; остальные информанты вообще не пояснили это слово. А *дворового* очень многие ученики-киргизы и студенты смешивают с *дворником* (61,5%): *дворовый* – это якобы "человек, убирающий двор", "он подметает улицу и двор", "открывает и закрывает дома" и т.п. 20,0% смешивают *дворового* с *придворным* и в качестве примера *дворового* приводит имена литературных и исторических персонажей: "Дубровский", "Пушкин", "Троекуров", "Радищев" и т.п. В то же время тургеневского Герасима из «Муму» относят к "придворным вельможам". И лишь 13,7% знают, что *дворовый* – "это слуга", "человек, работающий на помещика".

Для подавляющего большинства учащихся русских школ и студентов вуза эти слова не представляют трудностей: 98,0% школьников и 100% студентов знают здесь, что *дворовый* и *дворня* – это "слуги помещика, принадлежащие ему навечно", "крепостные люди помещика, работающие в его доме (в домашнем хозяйстве)", "крепостные, обслуживающие помещика и его семью" и т.д. Видимо, при изучении в VIII классе повести И.С. Тургенева «Муму» следует предостеречь учащихся-киргизов от отождествления слов *дворник* и *дворовый*: Герасим на время был взят в дворню; он стал *дворником*, но это была только одна из "профессий" *дворовых* людей: тут были и горничные, и кухарки, и буфетчики, и конюхи и др.

Эксперимент показал далее, что в большинстве своем и в значительной своей части ученики-киргизы и студенты не улавливают и той национально-культурной информации, которую несут **русские имена и отчества**.

Правда, 75,0% испытуемых-киргизов (и студенты и школьники) правильно определили, что *Савельич*, *Еремеевна*, *Филиппьевна*, *Прошка*, *Палашка* – русские

(25% опрошенных не выполнили задание. Среди них – 6% студенты). Но при определении возраста и социального положения носителей этих имен налицо сплошь и рядом путаница.

Так, 26% киргизских учащихся и 16,9% студентов сочли, будто *Савельич* (имя слуги-воспитателя Петруши Гринева из "Капитанской дочки") – "помещик", а 41% школьников «и 28,5% студентов отнесли его к "молодым людям". У 38,9% опрошенных школьников (и у 21,0% студентов) *Еремеевна* (имя няни Митрофанушки из "Недоросля") тоже оказалась "помещицей", да еще и "молодой" (26,8%). Не "обидели" они и крепостную "*девку Палашку*": 46,0% школьников и 40,9% студентов считает, что она "помещица", а остальные информанты предлагают такие варианты – "дочка помещицы", "маленький мальчик" или "девочка" и т.п.

Выяснилось, что все охваченные экспериментом русские учащиеся и студенты имеют верное представление о приведенных выше именах: *Савельич* – "дядька", "слуга-воспитатель Гринева", "крепостной слуга-нянька из «Капитанской дочки»; *Еремеевна* – "крепостная старая женщина, русская", "старая няня Митрофанушки из «Недоросля»; *Палашка* – "крепостная девушка", "девушка-служанка Мироновых", и т.п.

Ни в одном ответе киргизских учащихся не указано, что эти люди – крепостные. Большинство здесь считает, что так обращаются "к молодым", "к уважаемым людям, которые много поработали и заслужили отдых", если "к людям обращаются по отчеству, то отношение к ним доброе, уважительное" и т.п. Следовательно, ученики-киргизы отождествляют, как правило, обращение по отчеству с обращением по имени-отчеству, не улавливая оттенка фамильярности в первом и не ощущая определенного социально-исторического колорита подобных слов. Кроме того, они не схватывают уничижительно-пренебрежительной окраски имени *Палашка*. А ведь еще В.Г. Белинский с гневом и болью писал Гоголю о стране, где людей называют "не именами, а кличками: Ваньками, Стешками, Палашками"².

IV. Анализ результатов заданий, выявляющих знание учащимися-киргизами ассоциативно-образного фона, связанных с этнокультурной лексикой (серия 4):

Какие же ассоциации вызывают этнокультурные слова в сознании киргизских и русских информантов?

Выявленный материал приводит к выводу, что различие ассоциативных фонов, связанных с этнокультурной лексикой типа русизмов-этнографизмов, сказывается не только на особенности понимания учащимися прямого значения таких слов, т.е. их семантики в обычном содержании этого термина, но и на их эмоционально-оценочном восприятии.

Нагляден в этом отношении круг ассоциаций русских и киргизов (школьников и студентов), который демонстрирует реакции на слово-стимул *колокол*, являющееся одним из словообразов-символов, сигналов бунтарской, а затем и революционной темы в русской литературе XIX – начала XX вв., в свободном ассоциативном эксперименте.

В киргизской группе треть участников – 96 человек, или около 30%, в том числе и студенты, вообще не назвали никаких ассоциаций к этому слову. У остальных на пер-

вом месте – ассоциат *колокольчик*. Значительная часть испытуемых не очень различает эти предметы, лучше знает поддужный или игрушечный колокольчик; характерные ассоциаты: *игра, игрушка, маленький, погремушка или однозвучный*; ассоциат однозвучный явно навеян воспоминаниями о заученном в V классе «Зимней дороги» А.С. Пушкина. В сознании испытуемых на лицо приметы определенного русскоязычного "вертикального контекста"³, но в данном случае, неправильно приуроченные к слову-стимулу колокол, понятому как "колокольчик". А часть опрошенных готова смешать колокол с цветком-колокольчиком; их ассоциативы: *цветок, растение*. Наряду с адекватно мотивированными есть здесь и ассоциации практически не соотносимые с предметом, обозначенным с помощью слова-стимула: *красный* (у нескольких человек), *лежит* и т.д. У русских такие реакции отсутствуют.

Вообще материалы русской группы в основной своей части резко контрастируют с охарактеризованными киргизскими группами. Здесь слово-стимул *колокол* вызвало активные ассоциации у всех 300 испытуемых. Первое место среди слов-ассоциатов принадлежит живому акустическому образу *звон*: он появился здесь у 61 человека (в киргизской группе это слово не назвал никто). Что характерно для других ответов участников русской группы? Колоритные детали, составляющие в совокупности целостную картину. Зрительный бытовой антураж: *церковь, церковный, колокольня*. Конкретные материально-предметные детали: *медный, чугунный, бронзовый, язык, веревка, колотушка*. Культурные, а точнее, историко-культурные реминисценции – *набат, пожар, тревога*. Эмоционально-эстетические оттенки: *гулкий, зловещий, малиновый (малиновый звон), отдаленный*. Из всего этого набора в киргизской группе встретилось только слово-ассоциат *церковь* (11 раз; в русской группе – 36 раз). Причем почти все, кто в киргизской группе вспомнил в связи с колоколом о церкви – это не школьники, а студенты педагогического института.

Направленное задание по своему содержанию и развивало замысел свободного ассоциативного эксперимента: мы попросили испытуемых описать картины, возникающие в их сознании при слове *колокол* (так же и с другими словами); тем, кому трудно было сделать это по-русски, предоставлялась возможность выполнить задание на родном языке. Результаты таковы. В киргизской группе у 60,0% не возникло никаких картин; у 40,0%, как правило, минимальный круг представлений: *церковь, башня с колоколом, собирается народ*. В русской группе, по существу, у всех 100% опрошенных оказались специфические и содержательные представления: "церковь с колокольней"; "церковь со звонарем, который бьет в колокол"; "колокольный звон возвещал не только о праздниках или набегах захватчиков", "он раздавался в дни торжеств и бед народных" (из М.Ю. Лермонтова; здесь "вертикальный контекст" вполне соответствует предложенному стимулу)⁴.

В целом анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

1. Данные эксперимента подтвердили специфическую осложненность восприятия киргизскими школьниками и в (меньшей мере) студентами русской этнокультуровед-

ческой лексики, и, соответственно, тех художественных контекстов, в которых она играет существенную образотворческую роль.

2. Однако, как выяснилось, не вся этнокультуроведческая лексика в одинаковой мере является актуальной педагогической проблемой для конкретных национально-возрастных контингентов учащихся (например, киргизские ученики обследованной зоны в целом, верно, представляют себе *гармонь, самовар, ватрушку, борщ* и др., а также к IX классу учащиеся-киргизы чаще всего знакомы с тройкой по многим учебным текстам, по русским песням, по новогодним открыткам; по телепередачам о празднике «Русская зима»). Поэтому подлежат уточнению те каналы, по которым такая лексика и сопутствующая ей информации может поступать к киргизским школьникам разных центров обучения, а также мера потенциальной приобщенности к подобной информации.

3. Таким образом, для киргизского школьника, читающего в оригинале произведения русской литературы, незнание реалий исторических усугубляется незнакомостью собственно национальных реалий. Историзмы, как уже отмечалось, в ряде случаев требуют комментирования в русской школе, хотя и для значительно меньшей части учащихся, чем в киргизской. А другие выделенные группы этнокультуроведческой лексики и соответствующие им реалии оказываются знакомыми и в русской школе, если они достаточно отражены в активно читаемой литературе и в современном культурно-речевом обиходе.

4. Поскольку киргизские школьники знакомятся с реалиями русской жизни, прежде всего, через слово, за которым встает определенное явление в жизни и культуре народа, обусловленное историческим процессом социального и духовного развития нации и нашедшее художественное отражение в литературе, то этнокультуроведческая лексика курса русской литературы должна стать объектом повышенного внимания при изучении произведений писателей России в киргизской школе.

5. Результаты психолингвистического ассоциативного эксперимента и данные направленного опроса киргизских и русских информантов могут послужить основой для составления словарных статей-комментариев толкового этнокультуроведческого словаря лексики с национально-культурным компонентом русскоязычного курса киргизской школы.

Именно изучение русской литературы, если в процессе этого изучения планомерно учитывается и акцентируется этнокультуроведческий аспект слова, наиболее естественно и активно содействует формированию фоновых знаний – сведений историко-бытового, этико-эстетического характера, не имеющих соответствий в культуре обучающегося, вырабатывает в сознании понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогий ни в родной культуре, ни в родном языке.

Полученные экспериментальные данные представляют собой, как можно полагать, один из наиболее существенных ориентиров для уточнения этнокультуроведческого материала на лексическом и лексико-стилистическом уровне, который требует первостепенной учебной отработки в курсе русской литературы, адресованном учащимся-киргизам, а также для совершенствования методики преподавания этого материала на базе учебной этнокультуроведческой лексикографии.

Примечания

1. Супрун А.Е., Скирдов В.Д., Акматов Т. Грамматика русского языка. Синтаксис: Учебник для VII–VIII классов киргизской школы. Изд 8-е, перераб. и доп. Фрунзе: Мектеп, 1981, с. 7.
2. Белинский В.Г. Письмо к Гоголю (1847 г.). Соч., т. 10. М.: Изд-во АН СССР, 1956, с. 123.
3. Ахманова О.С., Гюббенет И.В. Вертикальный контекст как филологическая проблема // Вопросы языкознания, 1977, № 3, с. 45–54.
4. Шейман Л.А. Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы // О преподавании русского языка и литературы в киргизской школе. Вып. 7. Фрунзе: Мектеп, 1981, с. 26–37.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Манликова М.Х. Педагогическое сопряжение языков и культур.....	3
Шейман Л.А. Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы	16
Шейман Л.А. О системе педагогической медиации. Этношок	34
Шейман Л.А., Романевич Т.В. О приобщении к национально-культурным аспектам художественного произведения. («Зимняя дорога» А.С. Пушкина)	49
Шейман Л.А., Керимбекова Т.Т. Этнокультурные символы на страницах легенды о птице Доненбай	80
Романевич Т.В. Воссоздание национально-культурного фона литературного произведения (Вступительный урок по повести А.С. Пушкина «Дубровский»)	92
Варич Н.М. Этнокультуроведческий анализ басни И. Крылова «Волк и Ягненок»	107
Варич Н.М. Изучение лирики Ф.И. Тютчева в этнокультуроведческом аспекте	116
Варич Н.М. Этнокультуроведческий аспект факультативного курса русской литературы («Зодчие» Д.Б. Кедрина)	125
Варич Н.М. Этнокультуроведческий анализ на факультативных занятиях по русской литературе («О Пушкине» Э.Г. Багрицкого)	135
Манликова М.Х. Этноассоциативные основы формирования этнокультуроведческой компетенции	142
Манликова М.Х. Проблемы выявления характера и уровня знаний этнокультуроведческой лексики	191

Редактор-составитель
Минавар Халиковна Манликова

ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Методические пути освоения безэквивалентной и фоновой лексики,
афористики и фразеологии в курсе русского языка и литературы

Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы
по дисциплинам лингвокультурологического цикла
«язык–культура–этнос–человек»
для бакалавров, аспирантов и магистрантов по специальностям
«Русский язык и литература» и «Русский язык как иностранный»

Часть I

Технический редактор *А.И. Дегтярева*
Компьютерная верстка – *Д.В. Шевченко*

Подписано к печати 14.02.14. Формат 60x84¹/₈
Офсетная печать. Объем 26,75 п.л.
Тираж 100 экз. Заказ 12.

Отпечатано в типографии КРСУ
720048, Бишкек, ул. Горького, 2

