

УДК [81-23:316.273]:37.02

## ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

*М.Х. Манликова*

Рассматриваются перспективные возможности для решения задач методики преподавания русского языка и литературы на основе результатов психолингвистических исследований в области понимания и восприятия художественных текстов.

*Ключевые слова:* этнопсихолингвистика; этноассоциативный аспект методики преподавания русского языка и литературы; этнокультуроведение; психолингвистические ассоциативные эксперименты; текст; понимание; межкультурная интерференция.

---

## THE ETHNOPSHYLOLOGICAL LINGUISTIC BASICS METHODS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

*M.H. Manlikova*

The article considers promising opportunities for problem solving methods of teaching Russian language and literature based on the results of psycholinguistic research in understanding and perception of literary texts.

*Keywords:* ethnopsycholinguistics; etnoassotsiativny aspect of the methods of teaching Russian language and literature; etnokulturovedenie; psycholinguistic associative experiments; text understanding; intercultural interference.

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 долгое действие этапных художественных образов, их функционирование, их жизнь в веках и в межвидовых транспозициях – иллюстрациях, инсценировках, в критических и художественных интерпретациях. 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 и понимания.

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 инонациональной

литературы, например, при освоении русского языка и литературы в национальной школе, в частности 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.

Перед нерусским школьником в процессе изучения русского языка и 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-киргизов порою не формируется адекватное восприятие, ослаблено (или вовсе отсутствует) эмоциональное впечатление и активное, оценочное от-

ношение к прочитанному, так как их читательский опыт (понятия, представления, эмоции) сложился в русле родного национального сознания.

Применительно к освоению второго языка и его литературы воздействие текстов на ассоциативно-вербальную сеть оказывается опосредованным и осложненным. Ведь при этом объектом развития служит “не исконная русская речь”. В данном случае утверждение: “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. Этот опыт, в свою очередь, формируется в определенном этническом обществе и под воздействием системы норм и оценок, принятых в данном обществе (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, Л.А. Шеймана и др.).

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 методики преподавания русского языка и литературы в школах Кыргызстана. 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)

научно-методического направления, разрабатываемого в Кыргызстане – этнокультуроведения. Этнокультуроведение ищет методические пути 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 (Л.А. Шейман, 1977, 1981).

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 киргизский, у которых имеет место своего рода сакрализация художественной литературы. С другой стороны, учебное приобщение к новой литературе – даже при условии успешного методического преодоления непосредственных языковых барьеров – наталкивается на 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). 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 контакт.

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 иной культуры, 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).

Учитывая латентный (скрытый, неявный), как правило, характер процесса межэтнокультурной интерференции, заслуживает внимания каждый случай ее обнаружения в учебной практике. Так, например, некоторые данные анкетирования, проведенного нами среди учителей-русистов школ Кыргызстана (103 педагога, представляющие все основные зоны республики) [1]. 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 бурсурманы...” 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 злоедающая деталь в блоковском образе Победоносцева) – 2,2 %.

Различия в частоте фиксации названных разновидностей мѣжэтнокультурной интерференции, очевидно, детерминируются как степенью остроты и интенсивности их проявлений, так и характером установочной направленности внимания педагогов-практиков.

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 автором статьи ранее. Обычно педагог-практик не останавливает свое внимание на подобных случаях, поскольку они редко проявляются вовне.

Научно достоверному выявлению межкультурных лакун, а, следовательно, прогнозированию в педагогической практике межкультурной 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 этнокультуроведческие ассоциативные эксперименты.

Последнее направление представляется перспективным в интересах разработки этнопсихолингвистических основ методики учебного освоения русского языка и литературы. Исходит оно из следующих предпосылок. “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 “обертонны”, – без сомнения, таким методом является ассоциативный эксперимент, а ближайшим источником данных на этот счет – словарь ассоциативных норм” [2, с. 14–15].

Словари ассоциативных норм – это хорошая основа для экспериментальных исследований о роли ассоциаций в процессе порождения высказывания и для изучения вербального поведения человека (Н.В. Уфимцева, 1976; Ю.В. Любимов, 1976; Т.Н. Наумова, 1976).

Ассоциативные эксперименты показательны в том отношении, что результаты их, отраженные в ассоциативных полях по каждому слову-стимулу, а также анализ данных материалов дают воз-

можность установить ассоциативные связи конкретного слова с другими словами, возникающие у носителей разных языков и культур. 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 незнакомы, непонятны, а иногда искаженно воспринимаются информантами.

Благодаря данным такого эксперимента можно заранее предвидеть, какие слова в иноязычном инонациональном тексте могут вызвать у иноязычных/инокультурных 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.

Автор “Словаря ассоциативных норм русского языка” А.А. Леонтьев [3] считает, что 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, занимающегося семантикой, и методиста, так как обусловленность ассоциативных реакций собственно языковыми синтагматическими связями слов представляет наибольший теоретический и практический интерес в плане обучения языку.

Исследование закономерностей ассоциирования слов вообще и типичных ассоциаций для данного языкового коллектива дает основание специалистам в области методики преподавания языка для использования этих данных в различных сторонах обучения – от установления оптимальных способов семантизации до анализа культуроведческих проблем, от составления словарей до отбора фразеологизмов.

Показательны в этом отношении ответы-ассоциаты представителей разных культур на слово-стимул иностранец наиболее частые реакции – название народности: француз, итальянец, немец, японец, русский, африканец, испанец, грек, мексиканец и др. Предполагалось, что на слово-стимул русский большинство реакций будет ассоциативным. Более 40 % опрошенных дали ожидаемый

ответ. Далее идет человек и народ. Многие ответили по контрасту “от противного”: немец, француз, англичанин, американец. Много локальных ответов-реакций: узбек (корреспондент из Ташкента), казах (из Караганды), эстонец (из Таллина) и др. [3, с. 13–15].

Интересным для определения этнопсихолингвистических основ методики преподавания русского языка и литературы представляется “Киргизско-русский ассоциативный словарь” Л.Н. Титовой, который впервые в мировой практике вводит в оборот материал языка, принадлежащего к тюркской группе [4]. Материалы данного словаря своеобразны и представляют большой интерес с точки зрения обучения языку киргизских учащихся. 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 киргизов это: кой (овца), мал (скот), жылкы (лошадь) и др. Исходные слова были даны в русской аудитории на русском языке, в киргизской – на киргизском). Слово черный – кот, ворон (у русских), но киргизское слово кара (черный) вызывает реакцию кой (овца) и др. [4, с. 30–31].

Поскольку 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) [5, с. 21].

Результаты психолингвистических исследований, в частности проведенных этноассоциативных экспериментов, изложенные в ассоциативных словарях, не менее показательны и важны для работы с текстом, для его изучения и адекватного и глубокого понимания, чем определения толковых словарей, используемые иногда для сравнения значения слов.

#### *Литература*

1. Манликова М.Х. Этнокультуроведческая лексикография: научные основы, пути становления и развития / М.Х. Манликова. Бишкек, 2006. 514 с.
2. Леонтьев А.А. Ассоциация и ассоциативные нормы / А.А. Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1977.
3. Словарь ассоциативных норм русского языка / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. 192 с.
4. Титова Л.Н. Киргизско-русский ассоциативный словарь / Л.Н. Титова. Фрунзе: Мектеп, 1975. 96 с.
5. Клименко А.П. Ассоциативный эксперимент в ряду других методов семантических исследований / А.П. Клименко, А.Е. Супрун // Словарь ассоциативных норм русского языка / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1977.