

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 ETHNOPSYCHOLOGICAL 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 инациональной

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.