

ТАЛАССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи
УДК

Уркумбаева Рахат Аваскановна

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Л.А. ШЕЙМАНА И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЕ

13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук, доцент
Соронкулов Гульжигит Умарович

Талас – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....

ГЛАВА I. ПУТИ РАЗВИТИЯ КЫРГЫЗСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

- 1.1 Основы развития методики преподавания русской литературы в национальной школе как методологическая наука.....
- 1.2 Л.А. Шейман как основоположник становления методики преподавания русской литературы в кыргызской школе.....
- 1.3 Личность Л.А. Шеймана в научно-педагогической и мемуарной литературе.....
- Выводы по I главе

ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Л.А. ШЕЙМАНА

- 2.1 Научно-методическая концепция Л.А. Шеймана
- 2.2 Система специальных методов и частнометодических принципов при освоении русской литературы в кыргызской школе.....
- 2.3 Пушкиноведческие «штудии» Л.А. Шеймана.....
- Выводы по II главе

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ.....

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....

ПРИЛОЖЕНИЯ.....

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные проблемы образования Кыргызской Республики обуславливают необходимость исследования историко-культурного и научно-педагогического наследия отечественных учёных-методистов и методических концепций.

Государственная доктрина образования Кыргызской Республики, утверждённая указом Президента КР А. Акаева от 27 августа 2000 года, декларирует об организации максимальных и благодатных обстоятельств для раскрытия и развития творческих способностей детей, накопления знаний и формирования умений [Государственная доктрина образования Кыргызской Республики. 2000г].

Коренные изменения нашей жизни, проблемы всеобщей глобализации ставят перед кыргызской школой в изучении предмета «Русская литература» острые задачи совершенствования языкового и литературного образования учащихся кыргызской школы и необходимость усиления их роли в духовно-нравственном и эстетическом воспитании подрастающего поколения. Вовсе неспроста среди первых пяти указов, подписанных 29 января 2021 году новым Президентом страны С.Н. Жапаровым, был и Указ «О духовно-нравственном воспитании и физическом развитии», в котором отмечается большая роль литературы в процессе воспитания подрастающего поколения [Первые пять указов Президента Кыргызской Республики С.Н. Жапарова. 29 января 2021 года].

В этом году исполнилось 70 лет одному из самых первых педагогических центров в республике – Кыргызского научно-исследовательского института педагогики (КирНИИП), ныне Кыргызской академии образования, ставшей кузницей педагогических кадров для школ и вузов Кыргызстана, централизирующим и организующим звеном в подготовке учебно-нормативной,

учебной и учебно-методической литературы, создаваемой на основе научно-методических и научно-педагогических исследований.

Здесь следует отметить, большой вклад таких наших корифеев, которые стояли у истоков становления и развития педагогической и методической науки Кыргызстана, как академики А.Э. Измайлов, М.Р. Балтабаев, И.Б. Бекбоев, профессора К.А. Калдыбаев, А.М. Мамытов и многие другие сотрудники Кыргызского научно-исследовательского института педагогики (ныне Кыргызской академии образования).

С середины XX века вплоть до 2005 года сектором русского языка и литературы в Кыргызском НИИ педагогики заведовал Лев Аврумович Шейман, под руководством которого создавались учебно-нормативные, учебные и учебно-методические документы (концепции русскоязычного курса кыргызской школы, госстандарты, программы, учебники, методические руководства к ним, хрестоматии, словари, лексические минимумы). Рассматривая пути становления и развития методики преподавания русской литературы в кыргызской школе, можно смело утверждать, что кыргызская методическая наука достигла определённых высот не только в нашей стране, но и признавалась и высоко оценивалась коллегами из других республик.

Лев Аврумович Шейман (1924 – 2005) – филолог и методист, талантливый теоретик и мудрый практик, человек высокой культуры, доктор педагогических наук, профессор, академик Академии педагогических и социальных наук (РФ), заслуженный учитель Кыргызской Республики. Он – настоящий воитель за русский язык и русскую литературу; родоначальник такого признанного в мире методического направления, как учебное этнокультуроведение, основной принцип которого состоит в гармоничном сопряжении двух словесно-художественных культур, в нашем случае русской и кыргызской.

Проблема обращения к литературе, созданной на неродном языке и в русле иной цивилизации, в интересах обогащения своей культуры и развития

диалога между народами, принадлежащими к существенно различным историко-культурным традициям, особую остроту приобретает в современное время. Конец XX и начало XXI века характеризуется, во-первых, стремлением к консолидации мирового сообщества, к укреплению союзнических отношений в полиэтнических государствах, во-вторых – небывалым всплеском межэтнических, межгосударственных, межкультурных конфликтов.

К настоящему времени в Кыргызстане под руководством Л.А. Шеймана и при его непосредственном участии разработаны научные основы курса русской литературы в кыргызской школе, который, при условии эффективного построения и успешной реализации, являются определённым вкладом в решении задач закона «Об образовании». В процессе гармонизации отношений между представителями различных национальностей, образующими народ Кыргызстана, этот курс может стать одной из эффективных моделей возможного использования каналов учебного освоения инонационального словесно-образного искусства в интересах межкультурных контактов в СНГ и за его пределами.

Научно-педагогическое наследие Льва Аврумовича Шеймана, не получившее до настоящего времени достаточно глубокого и широкого освещения, представляет интерес как для современной кыргызской педагогики и методики преподавания литературы в кыргызской школе, так и на высшей университетской ступени литературного образования.

Л.А. Шейманом были разработаны теоретические и практические основы эффективной организации курса русской литературы в кыргызской школе. А также были выявлена, обоснована и апробирована опытно-экспериментальным путём система исходных положений, которые послужили научно-методической базой курса русской литературы в школах с кыргызским языком обучения. Далее академиком выявлены перспективные подходы к организации курса; научно обоснованы его цели, принципы, методы, пути определения содержания

и ведущих направлений его педагогического обеспечения; осуществлена разработка и совершенствование рабочих проектов и методики его преподавания, созданы комплексы соответствующих учебно-методических пособий, которые проходили долгосрочную апробацию в пилотных школах всех регионов республики.

Изучение методического наследия Льва Аврумовича Шеймана раскрывает перспективы в осознании и переосмыслении научно-методических исследований XX века, а также в создании концептуальной основы для инновационных процессов в современной педагогике и методике преподавания русской литературы в кыргызской школе.

С начала 50-х годов прошлого века им были опубликованы статьи, а затем и целый ряд работ монографического характера по методике преподавания русской литературы в кыргызской школе – учебники и методические руководства к ним, пособия для учителей, научно-педагогические очерки. В середине 60-х годов XX века, когда остро стоял вопрос о возможности или невозможности преподавать русскую литературу в качестве самостоятельного предмета в школах с нерусскими языками обучения, именно Лев Аврумович обосновал основные принципы новой концепции курса русской литературы для нерусских (в частности, для кыргызских) школьников. Его доклад «Принципы составления программ и учебников по русской литературе для национальных школ», прочитанный им на II Межреспубликанской конференции словесников (Ташкент, 1962), и подготовленный им к этому форуму новый тип учебника по русской литературе для учащихся-кыргызов, позволили убедить многих коллег из братских республик о необходимости отдельных уроков русской литературы. Именно тогда кыргызская методическая школа во главе с Л.А. Шейманом уверенно и содержательно заявила о себе.

Подлинным открытием для специалистов явился фундаментальный двухтомный труд учёного «Основы методики преподавания русской литературы

в киргизской школе» (1981–1982). Эта монография, с её серьёзными теоретическими выкладками и практическими рекомендациями, стала настольной книгой для учителей-словесников, специалистов и студентов-филологов: в ней они находят ответы на самые важные вопросы своей профессии.

А опубликованные в последующие годы многочисленные работы сделали Льва Аврумовича Шеймана авторитетом в вопросах преподавания предмета и в области новаторской разработки сложнейших педагогических, учебных и гуманитарных проблем.

Связь темы диссертации с тематическим планом НИР: Исследование проведено в рамках научно-исследовательской работы кафедр «Педагогика» и «Русский язык и литература» Таласского государственного университета.

Объект исследования – научные идеи и деятельность Л.А. Шеймана в области педагогики и методики преподавания русской литературы в киргизской школе.

Предмет исследования – педагогическое и научно-методическое наследие Л.А. Шеймана, практическое использование идей и принципов учёного в условиях современной школы и перспективное развитие отечественной методики преподавания русской литературы.

Цель исследования – выявить основные педагогические, научно-методологические, методические принципы и подходы Л.А. Шеймана к вопросам изучения и преподавания русской литературы в киргизской школе; определить их значения на современном этапе и в перспективе развития образования в Кыргызстане.

В соответствии с поставленной целью определены следующие **задачи исследования:**

1. Провести историко-педагогический анализ основных этапов развития методики преподавания русской литературы в киргизской школе;

2. Проанализировать педагогическое и научно-методическое наследие Л.А. Шеймана как целостного явления; выявить принципы, которыми руководствовался учёный в своей научно-педагогической деятельности;

3. Изучить анализ различных подходов, методов, целевых установок к разработке содержания курса русской литературы в кыргызской школе и принципов построения программ и учебников по этому предмету, разработанных учёным и реализованных в учебно-методическом комплексе для кыргызской школы;

4. Изучить научно-методические материалы Л.А. Шеймана, посвящённые творчеству А.С. Пушкина.

Научная новизна работы:

1. Проанализированы основные этапы развития методики преподавания русской литературы в кыргызской школе и выявлено их своеобразие, ранее не освещённые в специальной литературе в качестве самостоятельной комплексной проблемы;

2. Впервые педагогическое и научно-методическое наследие Л.А. Шеймана рассмотрено как целостное явление; выявлены принципы, которыми руководствовался учёный в своей научно-педагогической деятельности;

3. Рассмотрены основополагающие подходы, методы, целевые установки к разработке содержания курса русской литературы в кыргызской школе и принципы построения программ и учебников по русской литературе, разработанные учёным и реализованные в учебно-методических комплексах для всех концентров обучения русской литературе в кыргызской школе;

4. Изучены пушкиноведческие работы Л.А. Шеймана.

Практическая значимость исследования. Материалы нашего разыскания могут явиться не только базой для методической подготовки студентов, они могут быть использованы в практической работе учителей-

словесников, научных изысканиях аспирантов-исследователей, при разработке учебников и учебно-методических комплексов учёными-методистами.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту

1. Историко-педагогический анализ становления и развития методики преподавания русской литературы в кыргызской школе, явился предпосылкой определения содержания и структуры курса русской литературы, как частной прикладной научно-педагогической дисциплины, в ряде братских республик бывшего союза.

2. Научно-педагогическое наследие Л.А. Шеймана представляет собой целостную научно-методическую систему, соответствующую основным принципам современной кыргызской педагогики.

3. Система целевых установок и частнометодические принципы курса русской литературы, обоснованные профессором Л.А. Шейманом, сыграли важную роль не только в становлении и развитии методики преподавания русской литературы в кыргызской школе, но и послужили средством повышения эффективности всего учебно-воспитательного процесса.

4. Научно-методические материалы Л.А. Шеймана, посвящённое восточным интересам А.С. Пушкина, в том числе и к кыргызам – наследие, которое имеет большое значение для взаимообогащения русской и кыргызской культур, открывают новые факты творчества великого русского поэта, позволяют осмыслить русско-кыргызские литературные связи и проливают новый свет на некоторые известные литературные факты, оживляют интерес учащихся-кыргызов к изучению творчества А.С. Пушкина.

Личный вклад соискателя состоит в доказательстве того неопровержимого факта, что основополагающие подходы, методы, целевые установки к разработке содержания курса русской литературы в кыргызской школе и разработанные Л.А. Шейманом принципы построения программ и учебников по

русской литературе, оказали большое влияние и на развитие методики преподавания предмета в национальных школах ряда союзных республик.

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты исследований обсуждались на заседаниях кафедр «Педагогика» и «Русский язык и литература» Таласского государственного университета, докладывались в форме сообщений и публиковались в материалах научно-практических конференций, в том числе и международных, в 2010-2021 гг. (Москва, Йошкар-Ола, Бишкек, Талас). По результатам исследования опубликованы 13 научных статей, в том числе 3 статьи – в России.

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Результаты исследования нашли отражение в 13 статьях, опубликованных в рекомендованных ВАК КР изданиях и в 3 статьях РИНЦ.

Структура и объём диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав с последующими выводами, заключения, библиографического списка (145 наименований), приложений. Диссертация изложена на 170 страницах компьютерного текста.

ГЛАВА I. ПУТИ РАЗВИТИЯ КЫРГЫЗСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

1.1. Основы развития методики преподавания русской литературы в национальной школе как методологическая наука

К середине XX века методика преподавания литературы в национальной школе пережила вместе с педагогикой сложный этап становления, определения содержания, поиска форм, методов и путей формирования научно-практических знаний по русской литературе у не русских школьников.

Благоприятное изучение идейно-нравственного и художественного богатства русской литературы в национальной школе достигаются:

- Учётом традиционных особенностей национального мировосприятия и художественного мышления, «структуры воспринимающего сознания» (по Ю.М. Лотману);
- Определением ассоциативных отношений между явлениями русской и родной литератур;
- Выделением общности и различий между русской и родной литературами.

В национальной школе русская литература осваивается в условиях иноязычной и инонациональной культурно-исторической сфер, заметно отличающихся своеобразием социально-исторического формирования нации и национальной картиной мира, самобытных традиций развития культуры, особенностей художественного видения мира. Всё это и определяет специфику преподавания русской литературы в национальной школе. Конечно, национальная специфика опосредованно и весьма заметно воздействует на восприятие русской литературы нерусскими учащимися. Эти ребята с большими трудностями воспринимают художественную систему русской литературы, так как они воспитаны на эстетических традициях родной литературы. По этой причине, в процессе преподавания русской литературы в национальной школе учителям следует учитывать особенности, духовные, эстетические отличия и запросы учащихся разных национальностей.

Духовный и художественный мир учащихся национальных школ находится в процессе напряжённого динамического развития и обогащения. Это характеризуется наличием сходных черт, знаний общих нравственных, бытовых представлений, которые являются основой для успешного овладения богатствами русской литературы учащихся национальной школы.

Общность этих представлений – это основание для типологических сравнений произведений русской и родной литератур и для углубления

результативности восприятия учащимися национальной школы конкретных произведений русской литературы.

Проблемы взаимодействия русской и родной литератур в процессе преподавания русской литературы в национальной школе разрабатывались многими методистами республик бывшего союза: М.М. Абдувалиевой, М.Н. Беглиевой, Е.А. Есаян, Б.Ф. Инфантиевым, Д.А. Клумбите, Е.Г. Колпаковой, Н.К. Кунгуровым, А.Г. Лосевым, И.Х. Майоровой, А.А. Немсадзе, Р.Б. Нуртазиной, А.В. Рыжеволовой, М.И. Стаменовой, И.Е. Токарской, Е.К. Францман, Б.А. Ходжибаевой, С.В. Хрол, Л.А. Шейманом, С.Н. Юзбашевым и многими другими.

Методологической основой преподавания русской литературы в национальной школе является положение философии о диалектике общего, особенного и единичного, раскрываемое как диалектика интернационального, национального и индивидуального. Это триединство позволяет научно аргументировать особенности преподавания русской литературы в любой национальной аудитории.

В течение достаточно долгого времени методика преподавания русской литературы в национальной школе базировалась на опыте русской школы, при этом главное внимание, конечно, обращалось на первое и третье категории триединства.

Только в 50 – 60-е годы XX века методика преподавания русской литературы в национальной школе начинает постепенно признаваться самостоятельной наукой. В этот период большой интерес методистов начинает вызывать вторая категория триединства – **особенное**. Для методики преподавания русской литературы в национальной школе становятся весьма значимыми все три категории триединства: «интернациональное, общечеловеческое содержание русской литературы, её национальное своеобразие и, наконец, воплощение того и другого в индивидуальном

творчестве писателя». По мнению М.В. Черкезовой «общие, интернациональные закономерности и национально-специфические явления русской литературы раскрываются через индивидуальное, проявляются в неповторимой, индивидуальной форме, которая неразрывно связана с традициями национальной культуры и литературы» [113.8].

В круг понятия «национальное» входят национальная среда, история, религия, психология, традиции и особенности развития культуры и литературы народа, имеющийся опыт художественного воспроизведения мира, традиционные средства художественной выразительности.

Существуют два мира: **«национальный объективный мир»** – существование нации во времени и пространстве, (т.е. история, среда, быт, религия, психология) и **«художественный национальный мир»**, который формирует и дополняет объективный мир. В художественной литературе «национальный объективный мир» представляется, во-первых, как «внешняя деталь национального художественного своеобразия», во-вторых, как «оригинальный, национально окрашенный взгляд на мир». По этому поводу В.Г. Белинский писал: «Тайна национальности каждого народа заключается не в его одежде и кухне, а в его ... манере понимать вещи» [6.443].

Литературоведческой основой преподавания русской литературы в национальной школе является позитивный итог воздействия сравнительно-типологического исследования литературного процесса, которое учитывает общие и оригинальные черты национальной литературы. Раскрытие типологических подобных фактов и черт в родной литературе помогает выявить особенности русской литературы.

По отношению к содержанию и методике преподавания русской литературы в национальной школе, доктор филологических наук Н.М. Шанский отмечает, что следует разработать «вопросы типологической общности и национального своеобразия литератур». И в связи с этим нужно найти в русской

литературе «понятные явления духовно близкие нерусским учащимся». Далее он подчёркивает, что «эти явления станут опорой для более широкого взгляда на русскую литературу, для пробуждения интереса к её художественным богатствам...» [115.12].

Историко-функциональный подход, являющийся литературоведческой основой преподавания русской литературы в национальной школе, анализирует факты и явления литературы, а также помогает преодолению односторонностей критического анализа литературно-художественного произведения, который не всегда достаточно глубоко выявляет нравственно-эстетический идеал писателя.

Глубокому и точному выявлению сходства и национального своеобразия сопоставляемых литератур способствует сравнительный метод. Сопоставление схожих процессов в других литературах помогает найти новый подход к постижению фактов конкретных национальных литератур.

Психологической основой преподавания русской литературы в национальной школе является исследование восприятия художественного произведения в иноязычной и инонациональной среде.

Проблеме восприятия иноязычных и инонациональных художественных произведений литературы учащимися были посвящены работы Н.И. Кудряшева, Т.Ф. Курдюмовой, Н.Д. Молдавской, Д.А. Клумбите, Л.А. Шеймана и других.

На восприятие учащихся большое влияние оказывает своеобразие национального художественного мышления, опыта, традиций родной литературы, то есть индивидуальность воспринимающего и социальная среда, в которой он вырос.

Практика изучения русской литературы в национальной школе показывает, что без предварительной хорошо продуманной и осуществлённой учителем подготовки нерусские учащиеся оказываются поставленными перед непреодолимой стеной в процессе восприятия художественного мира и образной системы русской литературы.

Следует подчеркнуть, что определённое воздействие на восприятие русской литературы учащимися национальной школы оказывают характерные особенности национального объективного мира, например, установившиеся эстетические вкусы и представления, а также исторически сформировавшиеся черты национального характера.

Для методики преподавания русской литературы в национальной школе, как подчёркивает М.В. Черкезова, «особо важно раскрыть национальные особенности восприятия произведений русской литературы нерусскими учащимися, ограниченные своеобразием исторического и социального развития нации, своеобразной эстетической традицией, особенностями национальной культуры, а также преодолеть трудности восприятия русской литературы» [113.14].

Результаты социолого-педагогических исследований в бывших союзных республиках указывают, на особую роль объективной действительности, исторической и природной условий быта нации в развитии эстетических чувств, в частности, чувства прекрасного, (например, преимущественное ощущение красоты при восприятии картин весны, майской ночи и отсутствие этого ощущения при восприятии картин зимы, бури у южных народов, почти не знающих зимы). А также, бесспорно, имеется определённое взаимоотношение между эстетическими представлениями и традиционной системой образных средств (метафорами, эпитетами, сравнениями, определённой тональностью повествования).

Дидактические основы преподавания русской литературы в национальной школе основывается на принципах педагогического процесса: научности обучения; доступности обучения; систематичности и последовательности процесса обучения; сознательности и активности в обучении; наглядности; выбора оптимальных методов, форм и средств

обучения; прочности, осознанности и действенности результатов образования и др.

В национальной школе некоторые из указанных принципов приобретают дополнительное содержание. Например, учебный предмет «Литература» для национальной и русской школы выступает, как единство словесного искусства и основ литературоведения. Тем не менее, произведения словесного искусства и историко-теоретический материал литературы оказываются другими в отличие от русской школы. Так как ученики национальных школ начальный запас сведений историко-теоретического характера приобретают в курсе родной литературы, большое внимание здесь уделяется чтению, анализу литературно-художественного текста.

Бесспорна необходимость учёта **принципа единства содержания и формы** в процессе анализа литературно-художественного произведения в национальной школе. Анализ произведения в единстве содержания и формы – это методологическая основа литературоведения.

Целостность социального и эстетического анализа должна стать несокрушимым основанием для школьного анализа литературно-художественного произведения, то есть одним из краеугольных камней методики преподавания русской литературы в национальной школе. В условиях национальной школы нужно обучить учащихся не только фиксировать отдельные средства художественной выразительности, а научить умению разъяснять особенности образной системы произведения, специфику его поэтического языка в свете идейного замысла и направленности.

Вопрос о применении **принципа наглядности** при изучении литературно-художественных произведений в связи со спецификой предмета требует осторожного подхода.

Литература – вид искусства. Как выделяет Черкезова М.В., литература «в силу своей образной природы, сама рождает при непосредственном восприятии

(чтении) литературно-художественного текста наглядные представления» [113.16].

Как утверждал Л.С. Выготский: «Почти все художественные описания строятся с таким расчётом, что делают совершенно невозможным перевод каждого выражения и слова в наглядное представление» [21.60].

Таким образом, при создании «зрительной модели литературного образа» нужно опасаться замены художественного слова изображением, которое в силу в своей наглядности и действенности может вытеснить из сознания учащихся истинный словесно-художественный образ.

Как показала, практика в национальной школе при синхронном воздействии зрительные образы отвлекают внимание учащихся от словесно-художественного образа. По этому поводу, известный методист Рыбникова М.А. писала: «Выразительное чтение – это та первая и основная форма конкретного, наглядного обучения литературе, которая для нас важнее всякой наглядности зрительного порядка. Мы не отрицаем наглядности зрительной, но самой природой звучащего слова определён метод проникновения слова в сознание – метод его выразительного произнесения» [90.165].

Процессу непосредственного чтения литературного произведения в национальной школе может и должна предшествовать работа с разнообразными средствами зрительной наглядности (то есть знакомство с особенностями русского быта, одежды, утвари, с историей и природой), которая поможет создать эмоциональный настрой, принудит действовать воображение в нужном направлении.

В национальной школе недостаточно свободное владение русским языком не позволяет учащимся в полной мере понять многие шедевры русской классической литературы. Это выдвигает на первый план **принцип доступности** литературно-художественного произведения в языковом отношении.

Учителя в национальной школе также часто встречаются с эмоциональной невосприимчивостью учеников литературно-художественного произведения, основной причиной чего является языковая сложность предлагаемого для изучения художественного текста. Здесь и возникает проблема адаптации материалов для чтения, которая требует сокращения текстов, их разбивания на эпизоды, осуществления внутрифразовых сокращений (при котором в практике кыргызских школ опускаются некоторые придаточные предложения). В некоторых случаях архаизмы и диалектизмы заменены словами современного русского языка.

Характерным для преподавания русской литературы в национальной школе является **принцип общности** национального своеобразия русской и родной литератур.

Необходимо при этом иметь в виду, что при изучении русской литературы как иноязычной и инонациональной влияет один из факторов, «учитывающий специфику той национально-культурной среды, в которой она изучается». Другой фактор специфики «национальное своеобразие русской литературы». При сопоставлении русской литературы с другими национальными литературами выявляется специфическое для русских писателей «художественное видение мира, своеобразное преломление в русской литературе общих для всех народов идейно-нравственных ценностей». В произведениях русской литературы нужно глубоко вскрывать тематические и стилевые явления, которые не имеют соответствий в родной литературе.

Таким образом, полному и осмысленному освоению русской литературы в национальной школе содействует «учёт национального своеобразия русской и родной литератур», и опора на «элементы их интернациональной общности». Таково содержание принципа общности и национального своеобразия русской и родной литератур, принципа, которая характерна в преподавании русской литературы в национальной школе.

Специфика содержания и структура курса русской литературы в национальной школе

Все выше изложенные предпосылки научной основы послужили сердцевиной определения содержания и структуры курса русской литературы в национальной школе.

Перед национальной школой стоят основные задачи изучения предмета русской литературы:

- Приобщение учащихся к идейно-нравственным и эстетическим богатствам русской литературы и через неё к истории;
- Приобщение к культуре России;
- Приобщение к духовному богатству русского народа;
- Приобщение особенностям русского национального характера.

Изучение русской литературы в национальной школе содействует развитию восприятия иноязычного художественного произведения, расширяет духовный, нравственный и эстетический опыт учащихся, углубляет их идейно-нравственные убеждения, усовершенствует навыки владения русской речью.

Ещё одна из главных особенностей преподавания и изучения русской литературы в национальной школе в том, что здесь изучаются две литературы – русская и родная. В связи с этим необходимо активное взаимодействие и взаимосвязь этих предметов. А также с одной стороны учёт контактных связей и типологической общности русской и родной литературы ребят, с другой стороны – их национального своеобразия. Как утверждает М.В. Черкезова «восприятие русской литературы учащимися национальной школы должно базироваться на устойчивые основы восприятия родной литературы» [113.20].

В результате появляется потребность в соотнесении курсов русской и родной литератур, в основании целой, научно-обоснованной методики анализа литературно-художественного произведения, освоения теоретико-литературных понятий, в которой учитывались бы общие и национально-своеобразные черты двух литератур.

Освоение художественной литературы усиливает и усовершенствует навыки владения русской речью в национальной школе. При таком изучении литературное произведение не может реализовываться без пристального внимания к художественному слову.

Смысл слова расширяется в художественном тексте, здесь большую роль играет не только семантическая сторона слов, но и стилистическая окраска. Изучение языка художественных произведений помогает полнее и точнее изучить смысл и значение слова, его многозначность, которую она приобретает в художественном тексте. Основная направленность предмета «Русская литература» в национальной школе – привить вкус к художественному слову, расширить кругозор, углубить познавательную деятельность учащихся.

Русские художественные тексты, предлагаемые для изучения в национальной школе должны соответствовать учёту следующих требований:

- соответствие возрастным особенностям учащихся;
- доступность их проблематики;
- познавательная и воспитательная глубина произведения;
- доступность в языковом отношении.

Для изучения в национальной школе отбираются произведения, которые дают достаточно глубокое представление об идейно-нравственном богатстве, эстетических ценностях русского народа и выявляют основной пафос творчества писателя, своеобразие его стиля.

Нужно отметить, что значительная роль в подготовке к восприятию произведений русской художественной литературы принадлежит этапу комплексного обучения русскому языку и изучения русской литературы в 4 – 5 классах. В учебниках увеличивается количество художественных текстов, а в методическом аппарате возрастает число заданий, упражнений и вопросов, позволяющих сосредоточить внимание учащихся на художественном произведении.

Как самостоятельный предмет «Русская литература» в национальной школе вводится с 4 класса и состоит из курса литературного чтения (4 – 8 классы) и краткого курса на историко-литературной основе (9 – 10 классы).

Тематическое содержание литературы по классам:

В 4 – 7 классах предлагаются отдельные произведения русской классической литературы. Их презентации предшествуют краткие биографические справки о писателях. Литературный материал группируется по проблемно-тематическому принципу, который помогает выделить актуальные темы и проблемы. Этот материал даёт возможность овладеть определённым количеством новой лексики и фразеологии для активного усвоения и пассивного восприятия, а также способствует развитию первоначальных навыков анализа литературно-художественного произведения. На этом этапе формируется у школьников представление о художественном произведении.

8 класс – представляет собой связующее звено между начальным ознакомлением с литературно-художественными произведениями. Осуществляется активная подготовка к изучению краткого курса на историко-литературной основе, чему способствует хронологический принцип расположения литературного материала. На этом этапе у школьников формируется система необходимых речевых навыков и навыков анализа, обеспечивающая взаимосвязь отдельных элементов анализа, развиваются навыки самостоятельной работы с художественными произведениями.

Основными методическими приёмами работы на данном этапе являются:

- выразительное чтение;
- пересказ содержания, прочитанного;
- заучивание наизусть стихотворных текстов;
- комплексное комментирование художественного произведения; осуществляемое на разных этапах его изучения;
- репродуктивная беседа;
- разнообразные задания, помогающие осмыслить идейно-тематическое содержание и своеобразие его образной системы;
- сопоставление изучаемых произведений русской литературы с идейно и тематически близкими произведениями родной литературы;
- привлечение краеведческого материала;
- сопоставление оригинала литературного произведения с его художественным переводом на родной язык учащихся.

9 – 10 классы – художественные произведения рассматриваются в связи с важнейшими событиями времени. Изучение отдельных произведений прошлого и современности в хронологической последовательности и внутренней связи даёт достаточное чёткое представление о процессе развития русской литературы.

1.2. Л.А. Шейман как основоположник становления методики преподавания русской литературы в кыргызской школе

«Русская литература в кыргызской школе – это во многом принципиально новая для учащихся литература, иноязычная, инонациональная. Как систематический курс она изучается здесь сравнительно недавно, с 40 – 50-х годов прошлого века» – писал Л.А. Шейман [130.4].

В 50 – 60-е годы 20 века методика преподавания русской литературы в национальной школе была признана самостоятельной наукой. История формирования и развития методики предмета в кыргызской школе не отделяется от истории предмета в национальной школе.

В XIX веке педагогами-словесниками как Н.И. Ильминский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.С. Михеева, А.П. Сердобольский, С.М. Граменицкий были сформированы основные подходы и методические приёмы к освоению произведений русской литературы в национальных школах.

Значительным вкладом в теорию и практику поэтапного приобщения кыргызских школьников к учебному освоению русской литературы на языке подлинника и исследование проблемы методики преподавания русской литературы в кыргызской школе стала монография Льва Аврумовича Шеймана «Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе» в двух частях (1981, 1982), которая по праву коллегами стала считаться одним из основных трудов его методического наследия.

Л.А. Шейман показал, что в Кыргызстане истоки тяги к русской культуре и литературе «восходят к периоду первых интенсивных контактов киргизского населения с представителями трудовой России, её прогрессивной интеллигенции, развернувшихся со второй половины XIX века, после добровольного вхождения Киргизии в состав русского государства (1863 г.)» [130.26].

По мнению Л.А. Шеймана, «...высшим достижением дореволюционной педагогической мысли в области изучения русских художественных текстов в нерусских школах явилась методическая система замечательного грузинского демократа-просветителя Я.С. Гогобашвили (1840-1912). Он создал в 1887 году «Русское слово», учебник для младших классов. Автор вплотную подводил грузинских детей к «самостоятельному чтению детских книг на русском языке, а затем – и к овладению русской классикой» [130.27].

Изучив методическую систему Я.С. Гогебашвили, кыргызстанский учёный Л.А.Шейман отмечает в качестве её положительных качеств применение целого комплекса методических средств. Так, в учебнике грузинского методиста он выявляет следующие достижения:

1. Последовательное осуществление связи «между новым – тем, что несли русские тексты, – и родным – тем, что было привычно для учащихся в бытовом, общекультурном и литературном плане»;

2. Последовательное ведение системы учебных словарей:

- подсловные;
- внутритекстовые;
- рисуночные;
- постатейные, (затекстовые);
- сводный алфавитный.

3. Впервые Я.С. Гогебашвили «подходит к адаптации как к особому способу первичной педагогической организации учебных материалов, который представляет собой переходную ступень, готовящую учеников к чтению подлинного иноязычного текста в оригинале» [130.9]

Оценивая работу Я.С. Гогебашвили, Л.А. Шейман приходит к выводу, что автор «хотя и ограниченный узкими рамками начальных учебных книг, по существу положил начало синтезу рациональных элементов, характерных для основных сложившихся к тому времени подходов к изучению русских художественных текстов в нерусских школах страны» [130.28].

Для дальнейшего эффективного развития данной работы по этому курсу «противостояли рамки реакционной системы образования того времени».

Ситуацию того времени в Кыргызстане Л. Шейман описывает следующим образом: «В русско-туземных школах Киргизии знакомство с отдельными произведениями писателей России ограничивалось рамками элементарного

начального обучения. Освоение русских текстов было оторвано от изучения родного языка и родной культуры учащихся. На территории Киргизии к 1917 году насчитывалось всего 10 русско-туземных школ для киргизского населения. Возможность для развития киргизской национальной культуры, как и культур других народов страны, в единстве с русской художественной культурой открылась только в результате победы Великой Октябрьской революции» [130.29].

Современная методика преподавания литературы в кыргызской школе опирается на ценнейший опыт педагогов-словесников прошлого, стремится учитывать уроки этого опыта и развивать лучшие традиции отечественной школы. История методической мысли неразрывно связана с развитием общества и русской литературы, с именами известных деятелей науки и культуры, литераторов и педагогов как Н.И. Ильминский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.С. Михеева, А.П. Сердобольский, С.М. Граменицкий Н.И. Ильминский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.С. Михеева, А.П. Сердобольский, С.М. Граменицкий, которые были первыми авторами учебных пособий и руководств, статей по проблемам теории и истории словесности, по вопросам воспитания и обучения.

Нужно отметить, интерес и внимание национальных методистов и педагогов-просветителей, которые уделяли большое внимание вопросам изучения русской литературы в нерусских школах. Большую лепту в разработку этого направления внесли исследования Векиловой Л.Г. (Азербайджан), Инфантьева Б.Ф. (Литва), Исакова С.Г. (Эстония), Хайруллиной М.Г. (Уфа), Довлатовой Э.И. (Туркменистан), Шеймана Л.А. (Кыргызстан) и др.

Выявление истоков основных методических подходов к учебному освоению русской литературы учащимися национальных школ было основной задачей исследователей методики преподавания предмета в национальной школе.

Л.А. Шейманом была впервые предпринята попытка проследить, как уже в ограниченных рамках русско-язычных курсов нерусских школ дореволюционной России происходило зарождение и начальное формирование образцовых тенденций различных **подходов** к учебному освоению художественных текстов в нерусских школах.

- Общеобразовательный подход к школьному изучению русских литературных текстов как иноязычных, он предполагает, что «изучение второго языка и произведений, созданных на нём, служит средством поднятия общего уровня развития личности обучаемых».

- Художественно-образовательный вариант общеобразовательного подхода. Основная задача: в связи с изучением русского языка ознакомить нерусских школьников с отдельными особенностями русского литературного процесса.

- Демократические тенденции художественно-воспитательного подхода к учебному освоению русских литературных текстов. Это приобщение к высочайшим духовным ценностям русской литературы как к залогом «национального возрождения, социального освобождения и культурного развития народа».

Изучив концептуальный исторический обзор развития методики преподавания русской литературы в национальной школе, Л.А. Шейман предложил в указанной монографии периодизацию становления методики преподавания русской литературы в кыргызской школе, особо отмечая: **«следует заметить, что этапы формирования методики преподавания русской литературы в кыргызской школе совпадают с этапами преподавания русской литературы в национальной школе».**

Следует подчеркнуть, что в сфере преподавания русской литературы именно Лев Аврумович первым занимался исследованием формирования и

развития этой методической науки в странах СНГ. Основные её вехи становления он подразделяет на следующие этапы:

1. «Первый этап (период с 1917 – 1938 гг.) – этап создания предпосылок для введения курса русской литературы как учебной дисциплины в практику массовой национальной школы» [130.29].

2. «Второй этап (1938 – 1956 гг.) – этап формирования методики преподавания русской литературы в национальной школе как частной прикладной педагогической дисциплины, этап создания первых специальных программ, учебников, учебных и методических пособий по русской литературе для нерусских школ страны» [130.38].

3. «Третий этап (с 1956 – 1980 гг.) – этап выявления специальных особенностей курса русской литературы в школах отдельных республик и постепенного перехода к комплексной координированной разработке научных основ общей методики преподавания предмета в национальных школах» [130.43].

Далее вкратце остановимся на каждом из них.

Первый этап охватывает период с 1917 по 1938 годы. Это примерно два десятилетия – этап создания предпосылок для введения курса русской литературы как учебной дисциплины в практику массовой национальной школы.

Основная задача здесь состояла в изучении культуры русского народа. Эта проблема как одна из главных задач национально-культурного строительства была уже в 20-е годы поставлена и в Кыргызстане.

Русский язык в те годы изучался большей частью в городских национальных школах Кыргызстана. Безусловно, перед учителями и методистами национальных школ было много трудностей:

- повышенная загруженность учащихся, ведь они изучали не два языка, как ребята из школ с русским языком обучения, а три: родной, иностранный, русский;
- для местных условий неподходящим оказался механический перенос содержания общесоюзных программ и учебников, с небольшими изменениями. В такого рода материалах не учитывалась специфика национальной школы, не принималось в должной мере во внимание соотношение русской и национальной литературных традиций;
- остро стоял и вопрос большого числа преподавательских кадров, не получивших в педагогических институтах знаний по методике преподавания русской литературы в национальной школе;
- русские художественные тексты предлагались учащимся во всей их сложности, вовсе без необходимой методической адаптации и мн. др.

Передовые учителя-русисты нашей республики в этот период активно занимали школьников-кыргызов чтением книг на русском языке, разучиванием русских песен, ставили инсценировки по произведениям русских писателей.

Из воспоминаний заслуженного учителя республики И.И. Лактионова, преподававшего русский язык в национальной школе города Пишпек: «Самыми интересными для ребят, были уроки «чтения». Из-за острой нехватки книг по предмету в 1924 году он обращается в Москву. Через месяц пришла посылка из более чем двухсот книг русских классиков [40.16-19].

Во второй половине 20-х годов значительно расширяются возможности организации систематического и повседневного изучения русской литературы школьниками-кыргызами, в учебных заведениях начинают предприниматься меры для обеспечения школьных библиотек нужной литературой русской

художественной классики. Ведь именно в эти годы обретала образование будущая интеллигенция Кыргызстана (Кубанычбек Маликов, Абдылас Малдыбаев, Алыкул Осмонов, Джоомарт Боконбаев, Тугельбай Сыдыкбеков).

В 1929 году А. Осмонов переводит на кыргызский язык стихотворение Пушкина «Зимний вечер». Чтение пушкинских стихов помогает приливу творческих сил основоположнику кыргызской прозы Т. Сыдыкбекову, который пишет своё первое, юношеское произведение «Капкапбай».

В историко-педагогической литературе в освоении русской литературы в нерусской школе, в зависимости от опорных приёмов семантизации иноязычного материала использовались следующие методы: «переводный», «натуральный», «смешанный», «сознательно-сопоставительный».

Из-за отсутствия русско-кыргызского и кыргызско-русского словарей, незнания родного языка учащимися передовые учителя испытывали различные трудности при проведении уроков русского языка и литературы в кыргызских группах.

Так, ветеран народного просвещения республики Г.И. Хоролец при объяснении идейно-эмоционального содержания метафорических образов, созданных писателями России, использовал «натуральный метод». Он вспоминает, что при анализе стихотворения А.С. Пушкина «О муза пламенной сатиры» приходилось *жечь* бумагу (чтобы пояснить значение слова *пламенный*), приносить большую палку (чтобы намекнуть на значение слова *бич* в предложении «Вручи мне Ювеналов бич!») [112.13].

В первой половине 30-х годов XX века относится начало коренных изменений в общеобразовательных школах по изучению русской литературы в кыргызской школе.

В 1931 году в Москве для исследования фактического уровня преподавания русского языка в национальных школах страны формируется

Центральный научно-исследовательский педагогический институт национальностей (ЦНИПИН).

При институте создаётся экспедиционная группа, которая в 1933 году была направлена в Кыргызстан, для исследования путей изучения чтения на русском языке в кыргызских школах. В 1935 году выходит пособие С.С. Филиппова «Чтение на русском языке в киргизских школах» [108.47] посвящённое анализу материалов экспедиции и содержащее методические указания о путях улучшения работы с русской книгой.

Как отмечает С.С. Филипов, изучая и организуя опыт учителей-русистов национальных республик, перед педагогами-практиками и составителями будущих учебников методисты ЦНИПИН поставили конкретную задачу: «Материал для чтения должен представлять, по возможности, цельные, законченные рассказы художественного и духовного содержания, доступные детям по объёму и по трудности. В основу должно быть положено сознательное чтение» [108.47].

Сотрудники института провели массовый анализ учебников и хрестоматий, который показал, что действовавшая в то время учебная литература не удовлетворяла высоких требований по составлению учебника и не учитывала особенности преподавания предмета в национальной школе. В связи с этим институт поставил задачу: **сформировать предпосылки для подготовки постоянных учебных книг, хрестоматий для чтения, адресованных учащимся национальных школ.**

Материалы, полученные в результате экспедиционного исследования преподавания предмета, послужили значительным стимулом для подготовки проектов единой программы по русской литературе для нерусских школ. Главными задачами проекта изучения произведений русской литературы стали:

- открыть путь учащимся национальных школ к самостоятельному усвоению русских культурных ценностей;

- предусмотреть постепенное развитие у нерусских школьников умения работать с русской книгой и газетой;
- рекомендовать учителям-русистам учитывать навыки учащихся, приобретённые в курсе родной литературы;
- наметить методические приёмы организации чтения, анализа содержания и формы художественного текста на русском языке.

В октябре 1937 года в Москве состоялось совещание учителей русского языка в нерусских школах для обсуждения проекта программы. В своём выступлении ведущий методист ЦНИПИН Н.В. Чехов особо выделил, что при изучении произведений русской литературы, необходима основательная языковая подготовка нерусских учеников при переходе к чтению классической прозы, а также обратил внимание на важность создания оригинальных учебных хрестоматий для национальной школы. Отмечалось, что вводные статьи и комментарии в них должны быть рассчитаны на особенности восприятия литературных произведений данным контингентом школьников. Выступающий также отметил трудности при разработке критериев понимания учеником прочитанного иноязычного текста. Участниками обсуждения было предложено выделить самостоятельный раздел о литературе из состава программы по русскому языку с составлением особой программы по литературе для нерусских школ. Также была высказана и поддержана идея об историко-хронологическом расположении текстов в программе по литературе. После жарких дискуссий проект института был одобрен.

Нужно отметить, что совещание 1937 года стало основным толчком в вопросе об изучении в нерусских школах не только русского языка, но и русской литературы как отдельного учебного предмета. Отсюда и вытекают потребности развития национальных школ о необходимости создания стабильных программ, учебников и учебных пособий по названным предметам.

Таким образом, завершился первый этап становления методики преподавания русской литературы в национальных школах.

Второй этап, (1938-1956) – этап формирования методики преподавания русской литературы в национальной школе как частной прикладной педагогической дисциплины, этап создания первых специальных программ, учебников, учебных и методических пособий по русской литературе для нерусских школ.

В апреле 1938 года, соответственно постановлениям ЦИК, утверждаются новые учебные планы, в которых главное место выделяется изучению русского языка и литературы.

Были выделены основные общекультурные предпосылки для систематического изучения русской литературы в национальных школах:

- создание национальных литературных языков;
- получение письменности народами, у которых она отсутствовала.

Письменность ряда народов была преобразована в начале на основе латинской, а затем – кириллической графики, что, безусловно, облегчило изучение русского языка;

- развитие национальных литератур;
- создан фонд высокохудожественных переводов русской литературы на языки народов бывшего Союза.

Одновременно было принято решение предусмотреть в программе по литературному чтению в V-VII классах изучение лучших образцов художественной литературы, а с VIII класса, приступить к изучению систематического курса русской литературы.

В 1941 году твёрдо установилась нормативная программа, авторами которой были: В.К. Гречишников, П.Д. Краевский, А.А. Липаев. Выпускаются первые школьные учебники для национальных школ. Важным событием этого

времени явилось создание учебной книги нового типа – учебника-хрестоматии по русской литературе для старших классов национальных школ. Его авторами были П.Д. Краевский, А.А. Липаев, М.А. Рыбникова.

Педагогический опыт показал приспособленность, соответствие этого учебника-хрестоматии особым условиям преподавания литературы в национальной школе, где анализ и комментарий неотделимы от классного чтения художественного текста.

Перед методистами и учителями в послевоенные годы ставятся следующие цели:

- составление учебников по литературному чтению и по русской литературе для каждого класса национальной школы;
- разработка оперативно-вспомогательных пособий: методических писем, руководств к учебникам и сборников для изложений;
- накопление эмпирического опыта.

В 1949 году создаётся Научно-исследовательский институт национальных школ Академии педагогических наук РСФСР. Программы, учебники и методические пособия, созданные институтом, признаются эталоном до 70-х годов 20 века.

В трудах родоначальников методики преподавания русской литературы в национальных школах А.А. Липаева и К.В. Мальцевой имеется широкая разработка этих вопросов.

Наряду с ними создаются пособия обобщающего характера: Н.М. Квитинский – «Развитие речи на уроках литературного чтения в нерусской школе» (1956) [35]. Книга Квитинского фактически является пособием по общей методике литературного чтения в национальной школе. Своеобразие данного пособия состоит в том, что оно исходит из особенностей

психологического процесса освоения нерусским учащимся русской речи на уроках чтения.

В 1954 году под общей редакцией К.В. Мальцевой выходит методическое пособие А.М. Лебедева для преподавателей 5-8 классов национальных школ – «Литературное чтение на русском языке в национальной школе» [41]. Пособие раскрывает задачи, методические приёмы проведения литературного чтения, особенности литературного чтения на русском языке в национальной школе, анализ литературного произведения, изучение словарного состава и грамматического строя русского языка на уроках литературного чтения.

В том же году появляется книга К.В. Мальцевой и А.М. Лебедева – «Словарная работа на уроках литературного чтения в 5-7 классах национальной школы» [47]. Данное пособие – наиболее обстоятельный научно-методический труд по вопросам словарной работы в национальной школе и другие.

Л.А. Шейман выделяет основные направления методической литературы на данном этапе:

- обстоятельное освещение большего количества приёмов и форм учебной работы;
- широкое использование рекомендаций методики преподавания предмета в русской школе и видоизменение некоторых этих рекомендаций применительно к условиям нерусской школы;
- внимание к вопросам развития речи [130.41].

Начиная с 1938 года до середины 50-х годов в Кыргызстане тоже идут процессы постепенного становления русской литературы как самостоятельной учебной дисциплины в школах с родным языком обучения. В эти годы создаются специальные программы по литературному чтению и книги для чтения на русском языке, для учащихся V-VII классов кыргызской школы. За ядро методической работы были приняты учебные и программные материалы

методистов-литераторов Российской Федерации, которые были частично доработаны и дополнены местными авторами. К примеру, В.А. Диколенко, М.Е. Лопухин и Л.И. Высоцкая доработали следующие учебники: «Книга для чтения по русскому языку» П.Д. Краевского для 5-6 классов и Л.М. Костылевой для 7 класса. В эти учебники были включены тексты кыргызских писателей в переводах на русский язык и краеведческие материалы; тексты аккомпанировались постатейными русско-кыргызскими словариками; также они сопровождались вопросами по содержанию прочитанного и заданиями по развитию речи учащихся.

Большую роль для учителей-русистов кыргызской школы сыграли труды филологов-кыргызоведов: «Кыргызско-русский словарь» (1940) и «Русско-кыргызский словарь» (1944) академика К.К. Юдахина; курсы академика И.А. Батманова по сопоставительной фонетике и грамматике русского и кыргызского языков; «Киргизская лексикология» академика Б.М. Юнусалиева и другие работы по национальной лексикологии, фразеологии.

В начале 50-х годов сотрудники Киргизского научно-исследовательского института педагогики и Республиканского института усовершенствования учителей выпускают первые сборники с обобщением передового опыта учителей, методистов в деле преподавания русской литературы.

В поисках эффективных путей начального приобщения кыргызских учеников к образцам русской литературы такие опытные учителя как Е.Г. Гарри, Л.И. Голдовская, М.Е. Лопухин, Г.А. Мазикина, Е.П. Масленникова, С.Р. Шабаноглы-Карабаева опирались на первые программы, учебники и методические сборники.

Таким образом, к середине 50-годов назрела необходимость пересмотра содержания курса и методов преподавания русской литературы в национальной школе.

Третий этап (с 1956 по 1991 годы) – этап выявления специальных особенностей курса русской литературы в школах отдельных республик и постепенного перехода в комплексной координированной разработке научных основ общей методики преподавания предмета в национальных школах.

Здесь выделяются два периода.

Первый период примечателен острой дискуссией «о месте русской литературы в учебно-воспитательном процессе национальной школы и развёртыванием работы по изучению существенных проблем преподавания предмета в национальных школах в ряде республик».

Полемика по вопросу изучать или не изучать в виде отдельного систематизированного курса русскую литературу в национальной школе берет своё начало со времени создания союзных республик бывшего СССР. Межреспубликанская конференция 1956 года в Ташкенте по вопросам преподавания русского языка в нерусских школах прошла в этом плане достаточно спокойно, хотя этот вопрос настойчиво поднимался. Но уже следующая конференция с аналогичным названием (заметим, пока речи о русской литературе нет), проведённая там же в 1965 году, во многом благодаря усилиям Л.А. Шеймана и участников из Кыргызстана, стала отправной точкой, с которой русская литература получает статус самостоятельного учебного предмета и в школах на языках титульных национальностей республик [17].

Мнения методистов из разных республик по рассматриваемому вопросу кардинально разнились:

1) за изучение систематизированного курса русской литературы с соответствующей методической обработкой художественных текстов ратовали в основном специалисты из Кыргызстана Л.А. Шейман, Д.Л. Брудный, С.Р. Карабаева-Шабаноглы, З.С. Смелкова, В.М. Лобова, А.В. Трусковец, С.Б. Стааль, М.Р. Балтабаев, М.У. Астафьева-Брызгалова. Их активно поддерживали коллеги З.М. Лузгина, Е.И. Ривлин, Л. Камионский, П. Щекотов, Н.Н.

Коржавин, Е.А. Ерохина, С.П. Васильева (Казахстан), И.Е. Токарская, В.Ш. Мирочник (Узбекистан), М.С. Асимов (Таджикистан), А.А. Липаев, К.В. Мальцева (Россия), З.С. Сафарова (Азербайджан);

2) литературное чтение как составную часть уроков русского языка поддерживали М.А. Хегай, Е.А. Стэнман, В.В. Решетов (Узбекистан), Р.С. Зуева, М.Р. Насырова, Е.А. Нелисов (Казахстан), В.М. Чистяков (Россия).

Именно между этими двумя группами и развернулась основная дискуссия на указанных двух Ташкентских конференциях, но и в промежутке между ними на страницах периодической печати братских республик этот вопрос постоянно поднимался. Наиболее решительными противниками самостоятельного курса русской литературы в национальной школе, конечно, были методисты-языковеды. Именно их имел в виду родоначальник методики преподавания русской литературы в кыргызской школе Лев Аврумович Шейман, когда утверждал, что «лингвисты подвергают сомнению самостоятельную ценность и практическую реальность русского литературного курса в нерусской школе» [141.40].

Языковеды полагали возможным и достаточным в условиях нерусской школы реализовать только мини-курс «Русского чтения», составленный полностью или преимущественно из текстов-малюток (порою – вперемежку с научно-популярными и газетными текстами). Именно по такому пути пошли и до сих пор идут, к примеру, коллеги из Узбекистана.

Однако, любой курс, если его составлять из одних текстов-миниатюр, будет неадекватным самому предмету «Русская литература». Ведь последняя снискала мировое признание именно за счёт не микро-, а макрожанров, и, прежде всего, как литература реалистического романа. Понятно, что в условиях национальной школы ни один из этих романов не может быть изучен в полном объёме. Поэтому здесь требуется изучение в эпизодах, в сокращении, в

монтаже, то есть в создании особых, педагогических вариантов оформления литературного текста [100.15].

На Первой Ташкентской конференции противники самостоятельного курса русской литературы предлагали заменить его курсом литературного чтения. Замену они предлагали, как временную меру, до улучшения знаний, учащихся по русскому языку и повышения квалификации педагогических кадров.

Само литературное чтение, конечно, устраивало в определённой мере и сторонников систематизированного курса литературы, но только применительно к младшему концентру обучения. Ведь это название предполагает, что литературный текст должен читаться и разбираться в классе, как художественное произведение: выясняется его идея, оцениваются характеры персонажей и т.д.

Во-первых, целиком согласиться с принципом литературного чтения – это значит принять элементарную часть его материала 5 – 6 классов русской школы, т.е. материал детской литературы. Во-вторых, как мы уже выше отмечали, принять с добавлением публицистических текстов, а именно газетных, журнальных, общественно-политических очерков. В-третьих, что было здесь самым важным, следовало согласиться с тем непреложным условием, что материал для чтения должен быть всецело подчинён грамматике. То есть, само это последнее условие по определению отменяло вообще систематизированный литературный курс, предлагая изучать художественную литературу только как придаток курса грамматики.

Сторонниками такого взгляда на изучение литературы были азербайджанские и узбекские методисты, о чём свидетельствуют опубликованные ими материалы. Так, узбекистанский методист Е.А. Стэнман, выступая за единые учебники по русскому языку не только для 5 – 8, но и для 9 – 10 классов, с включением в них и литературного материала, твёрдо была

убеждена, что «организующую роль в едином учебнике должна играть грамматика» [102.25].

Полностью солидарен с ней был М.А. Хегай, который писал: «Подбор и расположение литературных произведений и *других текстов* (Выделено нами. – Р.У.) должны обуславливаться порядком изучения грамматического материала. Литературные тексты при этом должны быть наиболее благодатными для практического изучения тех или иных грамматических явлений» [111.7].

По мнению противников курса русской литературы, она – лишь подсобный материал для грамматических упражнений и тренировки в развитии устной и письменной речи.

Учитывая это мнение, М.А. Хегай отмечает: «При таком изучении литературы, естественно, не может быть и речи об идейных и художественных достоинствах произведений, об анализе отдельных литературных образов» [111.5].

Ради справедливости следует подчеркнуть, что не все методисты-языковеды Узбекистана были согласны с подобной постановкой вопроса. Признавая организующую роль грамматики, некоторые из них все же рекомендовали изучать литературу с тем, чтобы на материале вершинных произведений русской литературы осуществлялось нравственное и эстетическое воспитание учащихся.

При организующей роли грамматики курс литературного чтения, как чтение литературы художественной, невозможен. По этому поводу Л.А. Шейман подчёркивал «невозможно подобрать к каждому параграфу языкового курса серию подлинно художественных текстов, насыщенных необходимым грамматическим материалом, ибо организующее начало любого высокохудожественного произведения – поэтическая идея, а не грамматическая тема» [140.42].

Если обратиться к филологической науке, то давно установлено, что грамматика сама подчинена художественной мысли, она как бы состоит при ней. Известный лингвист Г.О. Винокур подчёркивает, что «Язык... в поэтическом употреблении как бы весь опрокинут в тему и идею художественного замысла...» [18.59].

Это мнение целиком разделяет и углубляет Л.А. Шейман, утверждая: «Текст же, умышленно, нарочито «нафаршированный» до отказа одной, дежурной речевой формой, не может быть художественным» [141.42].

Уроку грамматики в принципе противопоставлен связный текст размером в страницу или более, высокохудожественный по форме и содержанию. Ведь, как справедливо утверждают сторонники систематизированного изучения русской литературы, – ни одна грамматическая структура второго языка не может, как следует быть освоена без многократных целенаправленных упражнений. На них уходит все учебное время, для них требуются все усилия учителя и все внимание учеников. На разговор о серьёзном художественном произведении здесь просто не остаётся ни сил, ни времени.

В этих условиях, подчёркивает Л.А. Шейман, «допустимо использование только строго препарированных отдельных предложений из литературных текстов. Исключение могут составить <...> беллетристические произведения-миниатюры, о содержании которых достаточно сказать ученикам несколько попутных слов» [141.43].

Русская художественная классика, несущая в себе высокий нравственно-культурный заряд, обогащает русскую речь старшеклассников национальных школ, особенно лексикой общественно-политического характера. Но для того, чтобы подступиться к вершинам этой великой литературы нашим учащимся следует пройти несколько ступеней. Без определённого языкового минимума невозможно приступить к настоящему изучению литературы. Именно поэтому учащиеся кыргызских школ проходят за время обучения в школе несколько

этапов в своём читательском развитии: «Объяснительное чтение» (5 – 7 кл.); «Литературное чтение» (8 кл.); «Русская литература» (9 – 11 кл.).

Многие десятилетия учебники русской литературы для кыргызских школ методистами других республик признавались в качестве эталонных. В практике их разработки и апробирования, как указывает Г.У. Соронкулов, – уже многие десятилетия хорошо оправдывают себя специальные формы структурной педагогической организации художественного текста... Это такие формы как: *«синхронные» притекстовые словари* (внутритекстовые, подтекстовые, параллельные, рисуночные); *сегментация текстового материала* в соответствии со структурами сюжетного уровня (эпизод, фаза развития действия в эпизоде, «кадр» микрообраз); *подзаголовочные, аннотационные и эмоционально-оценочные интерполяции*, чётко отделённые от основного текста особыми шрифтами и представляющие собою, вместе с объяснительными статьями, материальное воплощение той сквозной направляющей беседы о русском словесном искусстве, которую ведут с учащимися на протяжении всего учебника его авторы; *купюризация*, акцентированная отточиями; *маркировка новой или повторной лексики* с помощью шрифтовых выделений, знаков ударения или других условных обозначений» [100.16].

Содержание предмета «Русская литература» – фонд абсолютных, неприкосновенных и жизненно необходимых молодёжи сегодня – в эпоху глобализации – ценностей. Ценностей, без которых ныне невозможно обойтись молодому человеку. Это система идей и чувств, в первую очередь этического порядка, воплощённых в самых важных образах русской литературы.

Курс русской литературы решает на строго определённом материале важнейшую идеологическую задачу, какую без неё не способен решить никакой другой учебный предмет. Ядро этого курса – формирование самого передового этического идеала, наиболее ярко и убедительно раскрывшегося в этапных образах русского словесно-художественного искусства.

Одновременно в республиках отрабатывались свои варианты программ. В республиках Азербайджан, Туркменистан, Узбекистан (частично) курс русской литературы вплоть до 10 класса был заменён курсом объяснительного чтения.

Второй период в развитии методики преподавания русской литературы начинается с конца 60-х годов. Основные моменты этого периода:

- ратификация русской литературы как самостоятельного учебного предмета в национальных школах республик бывшего союза;
- прогресс углубления научно-теоретических ядер преподавания русской литературы в национальных школах;
- коалиция усилий учителей и методистов всех республик для разработки её стержневых проблем.

Методистами-литераторами К.В. Мальцевой, З.С. Смелковой, М.В. Черкезовой, А.Д. Жижиной, И.Е. Капланом, Я.С. Садовским были исследованы основные проблемы обучения русской литературе в национальной школе, о чём свидетельствуют целая серия научно-методических исследований.

Видные кыргызстанские учёные и педагоги Е.К. Озмитель (1926-1994) и М.А. Рудов (1929-2014) своей многолетней педагогической и научной деятельностью оказали существенное влияние на развитие школьного и вузовского образования нашей страны, содействуя его обновлению. Перьям учёных-литературоведов принадлежат учебники по литературе, по которым обучалось не одно поколение кыргызских старшеклассников.

Систематическая разработка вопросов преподавания русской литературы в кыргызской школе берет своё начало с 1950 годов.

Методисты Кыргызстана (Л.А. Шейман, О.Г. Симонова, Н.М. Варич, В.Г. Каменецкая, А.П. Селиверстова, Т.В. Романевич) развёрнуто обосновали содержание специфики курса русской литературы в кыргызской школе. С учётом анализа результатов экспериментального исследования литературно-

читательских ориентаций учащихся основная целевая установка курса определена здесь как приобщение национальной молодёжи к основам ведущей системы духовных ценностей отечественной художественной культуры и формирование основ культурно-эстетического двуязычия.

В нашей стране возникает новое методическое направление – «учебное этнокультуроведение» – у истоков которого стоял Л.А. Шейман. Основным принцип его состоит в гармоничном сопряжении двух художественных культур, двух «картин мира» – новой для учащихся, русской, и родной для них, национальной, – с опорой на данные сравнительно-типологического литературоведения и психологической теории переноса навыков и умений.

С точки зрения кыргызских методистов одна из предпосылок доступности курса – **педагогическая организация учебного материала:**

- «монтажная» подача текста произведения;
- параллельные и внутритекстовые словари, а также другие приёмы синхронной семантизации незнакомой лексики и фразеологии;
- сквозная маркировка активной лексики учебника в сочетании с прикнижным алфавитным словарём-справочником и другие.

Вторая предпосылка доступности курса: методисты Кыргызстана во главе Л.А. Шейманом разрабатывают «систему словарно-фразеологического обеспечения речевого материала учебников, в первую очередь, нравственно-психологической и этнокультурной лексики, на основе создания поклассных и свободных словарно-контекстуальных карточек и частотно–семантических словарей выявление «рабочего потенциала» каждой активной лексической единицы» [130.53].

Таким образом, на этом этапе развития перед методикой преподавания русской литературы в кыргызской школе в настоящее время стоят основные проблемы, которые были намечены Л.А. Шейманом, связанные с

перспективами дальнейшего развития и требующие углублённого исследования:

- проблема установления оптимального взаимодействия плодотворных целевых установок в организации учебного освоения предмета;
- проблема улучшения содержания курса, подготовка примерной типовой программы и осуществление её в соответствующих учебных пособиях;
- проблема разработки структурной педагогической организации художественного текста, включая его адаптацию и поурочную дозировку применительно к национально-возрастным особенностям контингента;
- проблема речевого и этнокультурного обеспечения курса;
- проблема улучшения методов обучения.

Успешное решение этих проблем – залог коренного повышения практического уровня преподавания русской литературы в кыргызской школе.

1.3 Личность Л.А. Шеймана в научно-педагогической и мемуарной литературе

Научные труды Л.А. Шеймана изучались многими учёными-методистами в плане анализа и освоения его литературоведческих, культурологических исследований концепций, подходов.

Выводы по главе I

Рассмотрев теоретические аспекты развития методики преподавания русской литературы как методологической науки, мы пришли к следующим выводам:

1. Методика преподавания русской литературы в национальной школе складывается как самостоятельная научно-педагогическая дисциплина в 50-60 годы XX века. Были рассмотрены научные основы, которые послужили сердцевиной определения содержания и структуры курсов русской литературы в национальной школе: методологические, литературоведческие, психологические, дидактические. Педагогические принципы, которые приобретают дополнительное содержание, которые особенно важны при раскрытии национальных особенностей восприятия русской литературы в национальной школе.

2. Нами проанализированы основные задачи изучения предмета русской литературы в национальной школе. Дана характеристика учёту требований изучения русских текстов. На основе анализа мы пришли к пониманию, что значительная роль в подготовке к восприятию произведений русской художественной литературы принадлежит этапу комплексного обучения и изучения русской литературы в национальной школе.

3. Анализ истории становления и развития методики преподавания русской литературы в кыргызской школе. Определение предмета и задач дисциплины, целесообразных методов и приёмов, для достижения оптимальных результатов при изучении иноязычной и инонациональной литературы учащимися-кыргызами. Анализ опыта работ учителей, национальных методистов и педагогов-просветителей, которые большое внимание уделяли вопросам изучения русской литературы в кыргызской школе.

4. Опираясь на исследования и методическое наследие известного учёного Кыргызстана Л.А. Шеймана родоначальника методики преподавания русской литературы в кыргызской школе, мы проанализировали этапы становления методики преподавания русской литературы в кыргызской школе. Учёными-методистами Кыргызстана был проведён массовый анализ учебников и хрестоматий для не русских школ, которые не учитывали особенности

преподавания предмета в кыргызской школе, в связи с этим был сформирован предпосылки для подготовки постоянных учебных книг, хрестоматий для чтения, адресованных учащимся-кыргызам.

5. Дискуссия среди методистов из разных республик по вопросу изучать или не изучать русскую литературу в виде отдельного систематизированного курса в национальной школе кардинально разделились на две позиции. Учёные-методисты из Кыргызстана, которые ратовали за изучение систематизированного курса русской литературы с соответствующей методической обработкой художественных текстов. Нужно отметить, что русская художественная литература, несущая в себе высокий нравственно-культурный заряд, обогащает русскую речь школьников национальных школ. Но для того, чтобы подступиться к вершинам этой великой литературы нашим учащимся следует пройти несколько ступеней. Без определённого языкового минимума невозможно приступить к настоящему изучению литературы. Именно поэтому учащиеся кыргызских школ проходят за время обучения в школе несколько этапов в своём читательском развитии: «Объяснительное чтение» (5 – 7 кл.); «Литературное чтение» (8 кл.); «Русская литература» (9 – 11 кл.).

ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Л.А.ШЕЙМАНА

2.1 Научно-методическая концепция Л.А. Шеймана

Аспекты научно-методической концепции выдвинутой и развитой Л.А. Шейманом, отрабатывался им совместно с коллегами, научным руководителем

и научным консультантом или соавтором которых он являлся кандидатские диссертации Э.Ш. Абдуллиной, В.М. Анисимова, И.П. Вальковой, Н.М. Варич, В.Г. Каменецкой, Н.Г. Каменецкой, О.Г. Симоновой, Г.У. Соронкулова; кандидатской и докторской диссертации М.Х. Манликовой; исследования Г.А. Абышевой, Ф.Д. Борисова, И.П. Карасевой, Т.В. Романевич, Э.Б. Скворцова и другие. Научной основой массовой постоянно совершенствующейся практики преподавания послужила созданная и введённая в научный оборот концепция курса русской литературы кыргызской школы как важнейшего в условиях не русской школы канала их приобщения к классической художественной русской культуре – средоточие общих духовных ценностей и активному фактору консолидации, взаимообогащения культур народов Кыргызстана и СНГ.

Внедрение данной концепции курса русской литературы в кыргызской школе осуществлялось по следующим каналам:

1. Программы по русскому языку и литературе для кыргызской школы. С конца 1950-х годов Л.А. Шейман являлся руководителем комиссии и авторских коллективов Министерства образования Кыргызской Республики по разработке указанных программ, основным составителем разделов по русской литературе и их научным редактором; с 1973 года – руководителем коллектива по составлению программ специального цикла для классов с углублённым изучением предмета. В объяснительных записках, в составе и в аннотациях этих программ, совершенствуемых от издания к изданию вплоть до 2005 года, нашли отражение этапы становления и целевые установки концепции курса русского языка и литературы в кыргызской школе.

2. Основные разделы концепции по русской литературе, её формирование и развитие отражены в таких документах, как «Примерные требования к учебникам русского языка и литературы для кыргызской школы» (1958, 1967, 1985) и «Примерные нормы оценки знаний, навыков и умений учащихся кыргызской школы по русскому языку и литературе» (1985),

утверждённые министерством образования Кыргызской Республики в качестве учебно-нормативных документов для общеобразовательных школ [Об учебно-нормативных материалах по русскому языку и литературе. Под общей редакцией Л.А. Шеймана. – Фрунзе: Мектеп, 1985. С. 80], [Примерные требования к учебникам русского языка и литературы для школ с киргизским языком обучения: Методические рекомендации. – Фрунзе: Мектеп, 1987. С. 83].

3. Действующий учебник «Русская литература» для IX (X) класса киргизской школы, выдержавший с 1961 года, в различных вариантах, более 17 переизданий и составляющей вместе с «Методическими руководствами...» (1969, 1970, 1984, 1990 и далее), хрестоматией «Страницы русской классики XIX века» (1990) и учебником-спутником «По страницам советской литературой» (1973, 1983, 1986) учебно-методический комплекс, в котором предпринят опыт реализации намеченной автором системы учебно-текстологического, словарно-фразеологического и этнокультуроведческого обеспечения курса. Этот учебник, как указывалось печати, послужил основой для принципиального совершенствования сложившегося типа учебника-хрестоматии по русской литературе для национальных школ республик бывшего Союза (Азербайджан, Казахстан, Таджикистан, Узбекистан) и зарубежных стран (Словакия, Болгария). Нужно подчеркнуть, что в 1980 году учебник отмечен серебряной медалью ВДНХ СССР.

4. Инструктивные методические письма и указания Министерства образования и Киргизского НИИ педагогики, типа брошюр «Пути повышения эффективности обучения и преодоления второгодничества» (Фрунзе, 1964), «О путях повышения успеваемости и преодоления второгодничества» (1971), «Примерное распределение программного материала по русскому языку и литературе...», начиная с 1992 года и до 2005 года, разделы которых по литературе были написаны Л.А. Шейманом, являвшимся также и редактором этих документов.

5. Конкретизация и разъяснение отдельных положений концепций в процессе интерпретации опыта учителей и методистов-исследователей Кыргызстана в статьях и материалах научно-педагогических изданий республики по вопросам преподавания предмета: в 1958 – 1959 годы – периодического сборника «Русский язык в киргизской школе», с 1961 года бюллетеня, с 1978 по 2005 год – научно-методического журнала Министерства образования Кыргызстана и Киргизского НИИ педагогики (затем – Кыргызской академии образования), в 1975 – 1991 гг. – «Русский язык и литература в киргизской школе, с 1992 года – «Русский язык и литература в школах Кыргызстана», а также продолжающихся изданиях «Вопросы преподавания русского языка и литературы в киргизской школе» (1966 – 1976), и «О преподавании русского языка и литературы в киргизской школе» (выходит с 1978 г.). Л.А. Шейман является бессменным редактором этих изданий.

6. Лекции, консультации и практическая работа с учителями-русистами Кыргызстана на курсах при Республиканском и областном институтах совершенствования учителей, в учебном комплексе Киргизского НИИ педагогики, на семинарах и выездных заседаниях сектора русского языка и литературы и Учёного совета института в ходе текущего посещения школ с кыргызским языком обучения. Ряд концептуальных положений, впервые развёрнутых Л.А. Шейманом, стал достоянием литературодидактики, лингводидактики, культурологии, этнолингвистики в республиках СНГ и за их пределами. Так, идеи словарно-фразеологического и этнокультуроведческого обеспечения курса, интерпретация исторического формирования и взаимодействия методических подходов к изучению русских художественных текстов в нерусских школах России и бывшего Союза, принцип педагогического сопряжения национальных культур и другие положения концепции опции курса русской литературы в кыргызской школе в той или иной мере нашли своё отражение в программе и методических рекомендациях

(«Методика преподавания литературы для вузовских групп, готовящих учителей-русистов нерусских школ РФ». – М.:МГПУ имени Ленина, 1993); в коллективных обобщающих пособиях (преимущественно в «Методиках...») по вопросам преподавания русской литературы – для национальных школ Содружества (1978, 1979, 1983, 1984, 1989), для таджикских (1974, 1977, 1986) и казахских школ (1988), а также для нерусских школ России (1988 – 1989).

7. В методике обучения иноязычной словесности утвердилась введённое Л.А. Шейманом понятие «учебное этнокультуроведение» и соответствующая ему направленность педагогических поисков, одним из показателей чего явилось развитие этого понятия – применительно к преподаванию русского языка и в ряде базисных разделов новейшего Государственного образовательного стандарта по данному предмету (Временный государственный образовательный стандарт. Общее среднее образование. Язык и культура / Проект. – М.: МО РФ, 1993).

Характеристике учебного этнокультуроведения как нового научного направления, представленного работами Л.А. Шеймана и его последователей, посвящён специальный раздел монографии международного коллектива учёных опубликованной США (1991). Идея изучения процессов межкультурной интерференции и путей их конструктивного педагогического преобразования имела резонанс в культурологических публикациях в ФРГ (1990). А предложенное понятие этноэидемы – как элементарной сквозной структурной единицы, значимой для конструирования «национальных картин мира» – послужило базовой категорией для этнопсихолингвистического исследования национально-специфических особенностей цветообозначений в русском и финском языках и культурах [Этнопсихолингвистика. – М.: Наука, 1988].

Для становления и развития методики преподавания русской литературы в кыргызской школе важным явилась научно обоснованное Л.А. Шейманом

определение системы целевых установок курса русской литературы путём уточнения тех реальных функций, которые выполняет русская литература в современных социокультурных процессах в Кыргызстане и ряде других республик СНГ.

Во-первых, в современных условиях актуализируется её гуманистическая, духовно-объединительная функция. Именно русской литературе, синтезировавшей культурные традиции многих десятков народов Европы и Азии, выпадает на долю в особой мере активно формировать общие зоны эмоционально-образной памяти этих народов.

Во-вторых, русская литература в современных условиях готова реализовать в условиях Кыргызстана свою этнокультурно-россиеведческую, но и в то же время, и рефлексивно-кыргызоведческую функции. Это функция – целеустремлённость на приобщение к существенным и привлекательным элементам национального своеобразия русской культуры – осуществляется в контексте равноправных двухсторонних отношений между Кыргызстаном и радикально обновляющейся демократической Россией.

В-третьих, русской литературе выполняет также специфическую речеразвивающую функцию: она помогает кыргызам и представителям других народов республики лучше освоить некоторые важные стороны русского языка, объективно выполняющего здесь и в ряде других стран СНГ роль общего коммуникативного языка межнационального общения.

Следует отметить, что до Л.А. Шеймана в работах по проблемам методики русской литературы национальной школе не освещалась система специальных методов и принципов в этой научно-педагогической дисциплине в целом. Преломляя принципы общепедагогического уровня, единые для всего учебного процесса, соответственно объекту каждой учебной дисциплины и самостоятельных внутренних закономерностей учебного процесса по этому предмету, Л.А. Шейман выделяет частнометодические принципы учебного

освоения русской литературы в кыргызской школе. Более подробно о частнометодических принципах мы остановимся во-втором параграфе второй главы.

В научно-методических трудах Л.А. Шеймана отражены проблемы совершенствования системы методов учебного освоения русской литературы в кыргызской школе. Признавая концепцию методов обучения предмету, предложенную Н.И. Кудряшовым на основе частнометодической трансформации соответствующей общедидактической системы, развёрнутой ранее И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, С.Н. Юзбашевым, Д.А. Клумбите, М.В. Черкезовой, Л.В. Тодоровым, Ю.К. Бабанским применительно к учебному освоению русской литературы в национальной школе Л.А. Шейман развивает понятия **общего метода** как синтеза частных методов, как высшего уровня методической абстракции, определяющей направление и характер системы способов учебной деятельности. Общий метод обучения литературе учёный определяет, как метод сотворческого приобщения к словесно-художественному искусству. Применительно к русскоязычному литературному курсу национальной школы это **метод сотворческого биэтноэстетического или биэтнокультурного приобщения школьников русской литературе**. Соответственно степени приобщения к эмоционально-смысловому содержанию изучаемых литературно-художественных явлений и уровням психической активности обучаемых частные методы учебного освоения русской литературы делятся на три группы:

- 1) эмоционально-впечатляющие (формирование непосредственного, в частности – первичного, художественного восприятия;
- 2) понятийно-моделирующие (формирование понимания общего объективного смысла изучаемых явлений русской литературы, представления об их развитии и взаимосвязях);

3) проективно-практические (формирование синтетического личностного осмысления содержания изучаемых литературных явлений, в том числе его неявно выраженных этнокультурных аспектов, и действенное воплощение этого осмысления в работах учащихся).

Л.А. Шейман выделяет также одну из форм реализации системы учебно-воспитывающего приобщения учащихся кыргызской школы, в которой сочетаются некоторые аспекты каждой из охарактеризованных групп частных методов обучения. Это – **сквозная проблемно-ориентирующая и эмоционально впечатляющая беседа, ключевым компонентом которой является поисковое чтение.**

В применении к работе над текстами, которым присуща повышенная концентрация национально-культурных элементов, она ведётся в русле комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментирования.

Несомненная заслуга Л.А. Шеймана – решение **проблемы определения содержания курса русской литературы в кыргызской школе** с опорой на ключевые положения развёрнутой специалистами по дидактике общей концепции конструирования содержания в школах Содружества: минимизацию, репрезентативность, культуросообразность, системность.

Решению данной проблемы содействовала разработка Л.А. Шейманом **частнометодической системы критериев отбора учебного материала.**

Комплекс эстетических критериев. Включает принадлежность к фонду высших идейно-художественных ценностей, идеалоформирующий потенциал, жанровую представительность.

Комплекс историко-функциональных критериев. Предполагает учёт особенностей функционирования литературного явления в конкретной социальной, в том числе этнической, среде и на определённом этапе развития общества. Это такие критерии, как читательский и интерпретационно-творческий резонанс отбираемого художественного явления, а также его

повышенная локальная валентность тенденциям воспринимаемой культуры, способность вступать в активное взаимодействие с художественным представителем данной национальной общности.

Комплекс критериев лингвистического порядка. Обязывает при отборе литературных явлений для школьного курса на русском языке принимать во внимание их показательность для норм современного русского литературного языка и художественно-речевую этнотипичность, т.е. характерность отбираемых текстов для некоторых существенных национально-культурных особенностей произведений русской литературы изучаемых периодов, отражённых в языке.

Комплекс психолого-педагогических критериев. Побуждает соотносить выбор материала с теми нуждами, ограничениями и возможностями, которые обусловлены педагогической реальностью. Сюда относятся: соответствие отбираемого литературного явления потребностям и познавательным возможностям данного национально-возрастного контингента; соответствие возможностям учебного плана; соотносительная языковая доступность, принципиальная возможность поведения учащихся данного уровня языковой подготовленности к пониманию художественного текста; координация с программой по литературе на родном языке; предварительное установление межпредметных связей; потенциальная обеспеченность сложившейся системой учебно-методических средств. В процессе радикального обновления содержания школьного образования (1991-1993) изложенная система была дополнена ещё двумя принципами: 1) уровневая вариативность учебного материала с учётом различий языковых социокультурных ситуаций, а также индивидуальных различий учащихся в интересах обеспечения большей доступности курса; 2) дедогматизация учебной траектории литературных явлений.

На основе перечисленных выше критериев Л.А. Шейманом разработаны новые проекты курсов русской литературы XIX и XX веков, в составе переходных программ для старших классов киргизской школы [Русская литература XX века: Проект программы для XI класса общеобразовательных школ с киргизским языком обучения / Составитель Л.А. Шейман. – Бишкек: Мектеп, 1993. – 40с.], [Программы по русскому языку для X-XI классов и по русской литературе для IX-XI классов школ с киргизским языком обучения: Перспективные. – Фрунзе: Мектеп, 1982]

Разработанный Л.А. Шейманом комплекс учебно-методических средств, содействующих основанию курса с опорой на его словарную базу, нашёл своё воплощение в развёрнутой им системе литературно ориентированной словарно-фразеологической работы в ряде учебников по русской литературе для киргизской школе (впервые в учебнике-хрестоматии для IX (X) класса). Компонентами этой работы явились:

- «синхронная» систематизация и сопутствующее комментирование художественных текстов в параллельных и внутритекстовых словарях;
- подхват словаря предшествующих классов в специальных разделах (типа «Знакомые слова» или «Мы с вами встречались... где?») с контекстуальными реминисценциями;
- маркировка целенаправленно повторяемой лексики учебника, соотнесённая с адекватным прикнижным «концевым» русско-киргизским словарём, – постраничным указателем.

В числе разработанных Шейманом учебника «Русская литература» для IX (X) класса киргизской школы видов учебной работы по словарно-фразеологическому обеспечению курса:

- упражнения со словообразными лейтмотивами, т.е. сквозными элементами художественной или публистической речи, которые служат словесным воплощением относительно устойчивых мотивов

эмоционально-смыслового содержания, специфичных для автора произведения или литературной традиции;

- межтекстовые словесно-образные (словообразные) реминисценции;
- использование тематических словарных таблиц (по «микроязыку» литературного курса);
- комментирование тематических комплексов лексики учебных текстов;
- работа с речевыми образцами характеристики человека.

Нужно отметить, что Л.А. Шейманом впервые введён в учебник-хрестоматию по русской литературе для учащихся национальных школ **параллельный словарь** («построчный», «маргинальный», «боковой»), дополненный с 1969 года **внутритекстовыми** словарными пояснениями и «концевым» **алфавитным словарём-справочником** с постраничными отсылками.

Как показала практика, совокупность оптимальных прикнижных учебных словарей в сочетании со специальными формами маркировки, семантизации, комментирования и активизации словесно-образных средств художественных и объяснительных текстов, если она планомерно и на должном уровне скоординированности осуществляется в составе учебно-методического комплекса, может рассматриваться как некоторый единый вспомогательный обучающий текст, способствующий улучшению восприятия курса и развитию речи учащихся, а также обнаружению и осмыслению ими системообразующих связей, свойственных предмету изучения – русской классической литературе [Шейман Л.А. Система прикнижных словарей учебно-методического комплекса как единый обучающий текст // Проблемы учебной лексикографии: состояние и перспективы развития. – Симферополь, 1992. С. 226-229].

Фундаментальным обоснованием особенностей методики преподавания русской литературы в кыргызской школе является разработка национально-культурных аспектов курса русской литературы в русле инновационного научно-педагогического и научно-методического направления – учебное этнокультуроведение основоположником которого является Л.А. Шейман. Данное направление и термин утвердились в отечественной и научно-методической литературе, а затем и в нормативной учебно-педагогической документации, после доклада учёного на третьем Конгрессе МАПРЯЛ (1976). Для целей учебного освоения русской литературы как иноязычной и инонациональной Л.А. Шейман определил некоторые структурные особенности национальной словесно-художественной картины мира. Академиком был предложен и уточнён ряд рабочих понятий, призванных выделить её отдельные компоненты и прояснить их соотношения. Л.А. Шейман учебную этнокультуроведческую задачу курса конкретизировал как задачу приобщения учащихся к некоторым, особенно существенным компонентам русской национальной словесно-художественной картины мира.

Ярким носителем своеобразия национальной картины мира на лексическом уровне выступает словарь, который по аналогии с лингвостановедческой лексикой (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), Л.А. Шейман назвал этнокультуроведческим, или этнокультурным, сокращённо – этнолексикой. Это словарь, характеризующий систему знаний о специфической культуре определённого народа как историко-этнической общности людей, в наших условиях – о новых для учащихся-кыргызов элементах культуры русского народа.

Учёным предложен детализированная классификация понятийно-безэквивалентной и этноконнотативной лексики [Шейман Л.А. Основы методики преподавания русской литературы в кыргызской школе. Часть 2. – Фрунзе: Мектеп, 1982. С. 168-171]; разработаны процедуры её выявления, а

также различные учебно-лексикографические формы её учёта и предварительного педагогического анализа: словарные паспорта, тематические подборки этнолексики, двуязычные картотеки и рабочие словари микроструктур.

Непосредственное учебно-методическое значение указанных форм учёта и анализа этнокультуроведческой лексики, а также установления основных типов русско-кыргызских словесно-образных соответствий состоит в том, что они служат опорой для работы в нескольких направлениях по организации этнокультуроведческой базы курса русской литературы в национальной школе:

- для уточнения меры представленности фундаментальных национально-культурных образов изучаемой литературы в текстах;
- для установления пробелов и просветов в способах предъявления, семантизации и комментирования этнотипичных словообразов в действующих учебниках и учебных пособиях;
- для экспериментального изучения этнокультурной специфики художественного восприятия иноязычной литературы, прежде всего восприятия некоторых аспектов русской литературы учащейся кыргызской молодёжью.

Л.А. Шейманом разработаны некоторые аспекты **комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментария**, являющегося стержнем предлагаемой методики [Шейман Л.А. **Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы // О преподавании русского языка и литературы в киргизской школе. – Выпуск 7. – Фрунзе: Мектеп, 1982. С. 25-50**]:

- сочетание комплексного комментария (Е.М. Верецагин, В.Г. Костомаров, 1976) с системным и художественно-образным, а также с невербальным или комбинированным методическим сопровождением;

- учебно-экспериментальное уточнение наличия или отсутствия несоответствия в восприятии конкретных национально-специфичных элементов русского художественного текста данным контингентом школьников;
- заострение традиционных читательских ожиданий учащихся в целях максимально яркого внезапного обнаружения новизны и своеобразности образа русской литературы, а затем постепенная корректировка и преобразование первоначальной ориентации учеников;
- привлечение наглядных, в том числе иллюстрированных, **«словарных паспортов»**, демонстрирующих особенности движения этнотипичного словообраза по литературным текстам учебного курса, а также особенности и уровень восприятия этнолексики и этнообразов, стоящих за ней, учащимся – представителям разных культур и языков (такие пособия, как «Ассоциативный словарь русской этнокультуроведческой лексики» (М.Х. Манликова, 1989), «Этнокультуроведческий ассоциативный словарь «Русский язык и русская культура» (2005), учебный толковый этнокультуроведческий словарь «Русский язык и русская культура» (2005);
- использование при соблюдении ряда условий «образов-посредников», содействующих педагогическому сопряжению контактирующих национальных культур в художественном сознании учеников (со временем – на основе обращения к материалам педагогической этносимволографии, научно-методического направления, предметом которого явилась бы теория и практика разработки и учебного применения словарей этнотипичных образов-символов национальных культур, взаимодействующих в учебном процессе [Шейман Л.А.

Проблемы и перспективы педагогической этносимволографии // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 1993. – №2]

- национальной ориентированная педагогическая актуализация художественной классики, то есть организация осмысления текста учащимися в новом, современном для них контексте, стимулирование диалогической связи с эмоционально-смысловым содержанием произведения – путём активизации этнически и личностно окрашенного жизненного и культурного опыта учащихся в сочетание с изучаемыми явлениями русской литературы;
- раскрытие неоднозначности повторяющихся **образов-символов** в пределах как родной, так и русской культуры, и объяснение некоторых причин такой неоднозначности – в интересах предупреждения или постепенного преодоления потенциально одностороннего восприятия подобных образов учащимися;
- «поэтоцентричность» учебного эмоционально-образного рассказа – сосредоточенность его на образе автора, который своей личностью наглядно представляет своеобразие изучаемой литературы (и общенациональное в ней, и поэтически индивидуальное преломление её, и её определённый социально-исторический этап, и одно из направлений её развития);
- активно-творческое культурное двуязычие педагога, которое проявляется в двуязычии образного ассоциирования, пронизывающего этнокультурный комментарий.

В рамках одной статьи невозможно даже схематично представить весь тот многогранный вклад Льва Аврумовича как учёного-методиста и исследователя в педагогическую науку в целом и в методику преподавания русской литературы кыргызской школе в частности, а также всю организационно-

координирующую деятельность по созданию в Кыргызской академии образования центра русского языка и литературы, где в течении полувека сотрудничают учителя-практики со всех регионов республики, аспиранты и соискатели, методисты и учёные, авторские коллективы по составлению госстандартов, программ, учебников и словарей для учащихся кыргызской школы.

Вышеуказанный отдел русского языка и литературы был инициатором по внедрению достижений современной научно-методической деятельности, результатов экспериментальных методик и исследовательской работы, проводимой под руководством и при участии Л.А. Шеймана, в учебно-образовательный и воспитательный процесс средней школы через педагогические чтения, научно-практические семинары и конференции, августовские совещания учителей русского языка и литературы.

Научно-методический журнал «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» созданный Л.А. Шейманом. Оперативную информацию о состоянии и развитии, проблемах и прогнозах в таких сферах человеческой деятельности как наука, образование и культура несут прежде всего периодические издания журналы.

С 1958 года в целях содействия улучшению преподавания русского языка в кыргызских школах в качестве приложения к журналу «Мугалимдерге жардам» по русской филологии с научно-методической направленностью выходит сборник «Русский язык в киргизской школе». Журнал становится организующим центром, который объединяет усилия учителей, методистов, работников педагогических институтов и научных учреждений республики, и направленное на разработку вопросов теории и методики преподавания русского языка и литературы в кыргызской школе. На страницах журнала в обстановке творческого обмена мнениями, обсуждаются вопросы построения

программы и учебников, вытекающие из особенностей преподавания русского языка и литературы в кыргызской школе.

Основная задача научно-педагогического журнала – стать постоянным помощником учителю в его работе по обучению кыргызского школьника русскому языку. Именно с целью оказания учителю методической и научной помощи в сборнике создаются разделы: научно-популярной, методический, критики и библиографии, а также разделы в которых будут освещаться опыты учителей кыргызской школы и опыт учителей школ братских республик, вопросы повышения квалификации учителей.

задачи отделов народного образования, руководители школ, методических кабинетов организовать на месте творческий обмен мнениями по вопросам поднятым на страницах сборника оживить методическую работу в школах, развернуть обсуждение уроков и новых методов работы это я применяемых учителями необходимо организовать широкое участие учителей во всех и всех работников народного образования в работе периодического сборника множитель ряды его постоянных корреспондентов

2.2 Система специальных методов и частнометодических принципов при освоении русской литературы в кыргызской школе

Важнейшую роль в становлении и развитии методики преподавания русской литературы в кыргызской школе сыграло научно обоснованное определение Л.А. Шейманом **системы целевых установок курса русской литературы** путём уточнения тех реальных функций, которые выполняет русская литература в современных социокультурных процессах в Кыргызстане и ряде других республик СНГ.

Во-первых, современных условиях актуализируется её гуманистическая, духовно-объединительная функция. Именно русской литературе, синтезировавшей культурные традиции многих десятков народов Европы и Азии, выпадает на долю в особой мере активно формировать общие зоны эмоционально-образной памяти этих народов.

Во-вторых, русская литература в современных условиях готова реализовать в условиях Кыргызстана свою этнокультурно-россиеведческую (но, в то же время, и рефлексивно-кыргызоведческую функцию. Эта функция – целеустремлённость на приобщение к существенным и привлекательным элементам национального своеобразия русской культуры – осуществляется в контексте равноправных двусторонних отношений между Кыргызстаном и радикально обновляющейся демократической Россией.

В-третьих, русская литература выполняет также специфическую речь развивающую функцию: она помогает кыргызам и представителям других народов республики лучше освоить некоторые важные стороны русского языка, объективно выполнявшего здесь и в ряде других стран СНГ роль общего коммуникативного языка межнационального общения.

Одним из самых ответственных, важных и сложных задач курса русской литературы в кыргызской школе является определение целей и задач изучения предмета. Для методистов и учёных Кыргызстана исходным ориентиром к созданию учебных программ и учебников, а также формулировки целей и задач стали российские нормативные программы для национальных школ.

Начнём с определения термина **целевая установка курса**. Слово «установка» используется в данном случае в широком смысле, как обусловленная направленность, ориентация учебной деятельности. Слово «целевая» делает акцент на зависимость установки решающим, стержневым, конечным целям учебной деятельности школьников.

Обращение к использованию опыта, накопленного учителями и методистами других национальных школ, в решении кардинальных вопросов преподавания русской литературы кыргызскими методистами было осложнено тем обстоятельством, что существовал значительный разноречивый подход к основным установкам курса (об этом мы упоминали в первой главе диссертации). Но эти расхождения явились для учёных-методистов Кыргызстана во главе с Л.А. Шейманом весьма полезными при формировании объективного, научного подхода к определению целей курса с учётом специфики кыргызской школы.

От влияния и значения материалов научно-методических дискуссий, опубликованных в специальных работах и текстах учебных программ для определения целей курса, по мнению Л.А. Шеймана, «в большой мере зависят и содержание, и формы изучения русской литературы в национальных школах» [118.103].

На практике при изучении русской литературы в национальных школах были выделены отдельные подходы в целеустановках курса.

Методисты таких республик как Армения, Казахстан, Кыргызстан, Латвия, Таджикистан, тяготеющих к изучению в старших классах самостоятельного курса русской литературы в хронологическом порядке, в качестве центральной выставляли задачу формирования духовного мира молодёжи своих стран с помощью новой для них системы образов русского словесно-художественного искусства.

Художественно-воспитательный подход как тенденция был свойственен определённому направлению методики изучения русских художественных текстов в нерусских школах ещё в 19 веке. Сторонниками данного подхода были В.Г. Белинский, а также педагоги-методисты А.П. Сердобольский, Я.С. Гогобашвили, Н.И. Бобровников и наши учёные-методисты Л.А. Шейман, Д.Л. Брудный, С.Р. Карабаева-Шабаноглы, З.С. Смелкова, В.М. Лобова, А.В.

Трускавец, С.Б. Стааль, М.Б. Балтабаев, М.У. Астафьева-Брызгалова. Их поддерживали коллеги З.М. Лузгина, Е.И. Ривлин, Л. Камионский, П. Щекотов, Н.Н. Коржавин, Е.А. Ерохина, С.П. Васильева (Казахстан), И.Е. Токарская, В.Ш. Мирочник (Узбекистан), М.С. Асимов (Таджикистан), А.А. Липаев, К.В. Мальцева (Россия), З.С. Сафарова (Азербайджан).

Языковой же подход близок к установкам отдельных методистов Азербайджана и Узбекистана, к примеру, таких как М.А. Хегай, Е.А. Стэнман, В.В. Решетов, В.М. Чистяков. Они рассматривали русскую литературу не как самостоятельную дисциплину, а в качестве дополнительного подсобного материала в изучении русского языка. В своих трудах они проводили идею включения небольших литературных и газетных текстов в уроки русского языка. Сторонников данной идеи можно назвать «лингвопрагматиками» (от греч. «прагма» – действие, дело) т.е. они были сторонниками применения текстов прежде всего в интересах достижения результатов полезных для обучения русскому языку.

Сторонники этого методического направления неправомерно сужали цель обучения литературе и предлагали шире развернуть самостоятельную работу по его речевому, т.е. словарно-фразеологическому, обеспечению, а также разработать круг практически-речевых умений и навыков, которыми следует вооружить учащихся национальных школ. Этот аспект не встретил поддержки методистов-литераторов большинства национальных школ, которые считали, что языковой аспект – разновидность утилитарно-речевого подхода, которое суживает цель обучения литературе и совершенно отрицает эстетическую сущность русской литературы.

Своеобразная версия языкового подхода была представлена в эстонской школе, где курс русской литературы входил в общую часть программы по русскому языку и изучался на родном языке учащихся, то есть не изучались даже фрагменты русской литературы в оригинале. Знакомство с русской

литературой они отодвигали на второй план так, как оно осуществляется в существенной мере в составе общего курса литературы на родном языке.

Но такой подход в условиях кыргызской школы к трактовке целеустановок построения курса был неприемлем. Курс кыргызской литературы на родном языке в школе насыщен богатыми материалами фольклора и национальной письменной литературы учащихся, что не способствует принятия ею на себя главной нагрузки в ознакомлении с русской литературой.

Представители лингво-художественного подхода (Н.М. Шанский, Г.Н. Тараносова и другие) предлагают на начинающей и завершающей стадии обучения обратить внимание на язык и стиль произведения русской литературы, которые интерпретируются как олицетворение специфики её художественной природы. По мнению Н.М. Шанского, такой анализ рекомендуется как «удобное средство для одновременного решения задач эстетического образования и речевого развития учащихся национальных школ» [116.3].

Этот подход стремится к использованию небольших, доступных в языковом отношении материалов и литературно завершённых образцов высокого художественного достоинства. Сторонники данного подхода отодвигали задачи идейно-воспитательные на второй план так, как они в достаточной мере реализовываются другими учебными предметами, в частности, курсом родной литературы.

Стержневой идеей этого подхода является лингвистический анализ художественного текста, т.е. исследование употреблённых в нем языковых явлений в их значении и применении. Этот анализ требует:

- Учёта нормативности и исторической изменчивости литературного языка;
- Чёткого отграничения индивидуально-авторского языкового употребления от общеязыковых фактов, давая им правильную оценку.

Н.М. Шанский подчёркивает, что такой анализ «позволяет понять текст как определённую информацию и средство воздействия, выраженное определёнными языковыми средствами. Только после подобного анализа, можно переходить к анализу идейно-художественному и стилистическому» [114.129-130].

Новым научно-обоснованным определением целевых установок курса русской литературы в национальной школе выступает страноведческий подход к изучению русских художественных текстов.

К настоящему времени имеются несколько страноведческих направлений в современной педагогической науке:

- Общее страноведение – обширное ознакомление со страной изучаемого языка, которое может осуществляться и на родном языке учащихся;
- Страноведение – курс сведений о стране для лиц, изучающих русский язык как иностранный;
- Лингвострановедение – знакомство с культурой страны изучаемого языка через отражение её в фактах этого языка, в том числе в фактах языка её литературы, которая изучается в подлиннике. Основоположники лингвострановедения Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров обоснованно утверждают, что для полноценного освоения иноязычного художественного текста мало одного лишь практического понимания его содержания, но и нужно его эмоционально-эстетическое восприятие;
- Учебное этнокультуроведение – методическое направление, изыскивающее пути приобщения обучаемых к иномациональной культуре главным образом через посредство её языка и на основе учёта соотношений между культурами контактирующих народов в условиях единой государственной и социокультурной общности. Термин был

разработан и предложен на координационном совещании в НИИ ПРЯНШ АПН в 1974 году методистами Кыргызстана во главе с Л.А. Шейманом;

- Россиеведение – сообщение сведений о России и её культуре в процессе преподавания русского языка в иноязычной аудитории. Термин был предложен академиком Н.М. Шанским на конференциях педагогов-русистов в Ташкенте (1979) и Вильнюсе (1980).

Таким образом, в каждой из охарактеризованных подходов есть своё продуктивное зерно. По мнению Л.А. Шеймана, «каждая из этих точек зрения приводит к радикально отличным друг от друга вариантам построения курса».

Различие подходов для обоснования целевых установок курса влияет на различия в создании единых программ по русской литературе для национальных школ. Но при составлении программ учитывается специфика местных условий:

- Особенность развития данной национальной культуры и её взаимосвязей с русской культурой;
- Характер общественных потребностей в использовании русского языка и мера его распространённости среди населения;
- Культурно-бытовые и педагогические традиции.

Заметны стали отличия в подходе к определению профиля литературного курса и внутри каждой группы школьных программ, представляющих близкие в основе своей методические концепции. Например, группа республик, где курс русской литературы рассматривается как самостоятельный и изучается в хронологической последовательности. Программы Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана выделяют тенденцию к систематизированному освещению материала по трём этапам:

I этап – объяснительное чтение (5 – 6 классы);

II этап – литературное чтение (7 – 8 классы);

III этап – курс русской литературы (9 – 11 классы).

Программы Узбекистана и Азербайджана ориентируются на изучение отдельных произведений русской литературы. В 9 – 10 классах узбекской школы изучают произведения русской классической литературы. В старших классах азербайджанской школы предусматривается изучение не систематического курса основ русской литературы, а отдельных произведений русской литературы.

Л.А. Шейман считал, что «причина различий не только в особенностях местных условий, но, видимо, и в недостаточной прояснённости каких-то моментов, связанных с основополагающими, целевыми установками» [118.103]. По его мнению, необходим критический анализ исходных положений, определяющих целевые установки курса русской литературы в национальных школах.

Далее мы рассмотрим материалы тех программ, в которых отразился подход, характерный для методистов-литераторов.

В программах казахской школы 70-х годов прошлого века компактный раздел «Задачи курса» был невелик по объёму, но содержательно насыщен. «Эти задачи, – говорится здесь, – вытекают из самого существа художественной литературы как искусства слова, способного донести всё разнообразие идей, выраженных в художественных образах, не только до сознания, но и до сердца учащихся, воздействовать на их чувства, превратить знания в убеждения, во внутреннюю позицию каждого школьника. В условиях изучения русской литературы в национальной школе задача воспитания человека, причём воспитания в широком смысле: идейного, нравственного, эстетического, воспитания любви к литературе, – остаётся стержневой». Далее отмечается, что воспитание и образование – двуединый процесс и что «среди образовательных задач» курса большое место должно занять привитие ученикам-казахам навыков русской речи, поскольку литература изучается «на неродном для учащихся

языке». В заключение раздела сообщается следующее, чтобы литература стала «учебником жизни», надо научить детей читать художественные произведения и понимать образный язык, надо дать необходимые знания по истории и теории литературы [80.16-17].

В этой краткой формулировке, по мнению Л.А. Шеймана, последовательно названы три основные функции курса: *общеобразовательная, воспитательная, речевая*. *Воспитательная*: «Русской и особенно советской литературе принадлежит одно из первых мест в решении задач воспитания, учащихся в духе интернационализма, братской дружбы между народами». *Общеобразовательная*: «русская литература является выдающимся культурным богатством, без овладения которым обедняется жизнедеятельность современного человека». *Речевая*: тексты «... используются в значительно большей степени, нежели в русских школах, как полезный и крайне необходимый материал для развития у нерусских учащихся навыков свободной русской речи», причём эти навыки, как чётко указывается в программе, «формируются у них в процессе овладения идейно-художественным содержанием данных текстов» [118.111].

В программе для кыргызской школы тех лет даётся характеристика русской литературе в первую очередь как «могучему средству идейно-политического, эстетического и нравственного воспитания учащихся». Упор в программе делается на задачи нравственного воспитания: «Раскрыть эти «общечеловеческие моральные нормы» и основные принципы ... этики через знакомство с наиболее значительными образами русской литературы и призван учитель-словесник старших классов». На материалах этапных образов, изучая которые «учащиеся получают представление о том, как формировался и развивался социально-политический и нравственный идеал человека», а также на материале жизненного пути русских писателей рекомендуются решать задачи идейно-политического характера. В связи с задачей эстетического

воспитания подмечаются особые возможности курса русской литературы, знакомящего учеников-кыргызов с художественными явлениями, не имевшими аналогов в родной литературе. Далее программа предлагает осуществлять речевые программы курса в тесной связи с задачами общекультурного развития старшеклассников-кыргызов, с тем чтобы новые слова помогали «расширить нравственную культуру учащихся», «обдумывать и обсуждать важные вопросы о нормах поведения человека в обществе» [78.15-19].

К концу 60-х годов XX века в качестве эталонных методистами-литераторами республик СССР были выбраны программы Азербайджана и Кыргызстана.

Три определяющие тенденции формулировки задач курса этих программ:

- Первостепенное внимание к воспитательным потенциям курса и выделение аспекта интернационального воспитания как особо существенного для преподавания русской литературы в нерусской школе;
- Установка на раскрытие перед учащимися новых для них эстетических качеств изучаемой литературы, на воздействие её образной природы;
- Ориентация на способ речевого обогащения учеников, свойственный этому предмету, а именно – на развитие русской речи в процессе освоения содержания литературных текстов, постижения их идейно-художественной ценности.

Целевая установка курса русской литературы в кыргызской школе – приобщение параллельно и взаимосвязано с курсом родной литературы к основам системы духовных ценностей, которые несут в себе словесно-художественное отражение русской культуры. Учащиеся кыргызских школ испытывали потребность в освоении важных духовных ценностей русской культуры и глубинных основ целостной системы этих ценностей.

Русская литература – это новый художественный мир для школьников-кыргызов. Без специальных и систематически проводимых учителями-словесниками речевых упражнений и заданий невозможно освоение русской литературы на языке подлинника в кыргызской школе, которое, в свою очередь, способствует лучшему овладению русским языком.

Следует ещё раз подчеркнуть огромное значение курса русской литературы в кыргызской школе, который является источником совершенствования знаний учащихся по русскому языку.

По словам основоположника методики обучения, русскому языку в кыргызской школе профессора П.И. Харакоза, «Уроки...литературы на практике могут дать... для развития русской речи учеников киргизской школы гораздо больше, чем уроки «чистой» грамматики». Далее он отмечает, «язык успешно усваивается, если посредством этого языка обучающийся получает интересную, новую для него экстралингвистическую, внеязыковую информацию об окружающем мире» [137.115].

По мнению Л.А. Шеймана, изучение путей приобщения учеников, одновременно и взаимосвязано с изучением родной литературы привело к комплексной цели, свойственной курсу русской литературы в кыргызской школе, которая заключалась в следующем:

- приобщение к основам системы духовных ценностей инонациональной литературы;
- к особым особенностям языкового и стилового воплощения этих ценностей;
- к новому художественному миру, отражённому в этих ценностях нормам и принципам русской инонациональной культуры.

В конечном итоге такая модель предполагает «гармоническое сочетание этих подходов, при соблюдении организующей роли подхода художественно-

воспитательного, даёт возможность определить с должной мерой научной обоснованности комплексную цель учебного освоения предмета – приобщение учеников национальной школы к основам новой для них системы нравственно-эстетических ценностей русской литературы, к важнейшим особенностям их речестилевого воплощения и к некоторым ключевым нормам русской культуры» [131.205]. При взаимной связи вышеперечисленных направлений выделяются следующие подходы целеустановочного комплекса курса русской литературы в кыргызской школе:

- художественно-воспитательный подход (приобщает к основным идейно-эмоциональным ценностям русской литературы и к нравственно-эстетическому идеалу, его воплощение в художественной концепции человека в произведениях корифеев русского художественного творчества);
- речевой подход (предполагает постановку задач словарно-фразеологического обеспечения, овладение базовыми пластами русской лексики и минимума типовых семантико-синтаксических конструкций, формирует практически-речевое кыргызско-русское двуязычие);
- общеобразовательный подход (рассматривает русскую литературу в кыргызской школе как учебный предмет, который представляет инонациональную культуру через такие направления, как лингвострановедение и учебное этнокультуроведение).

Итак, все три подхода комплексной целеустановки курса русской литературы в кыргызской школе, по утверждению Л.А. Шеймана, взаимосвязаны друг с другом и подчинены ведущему – художественно-воспитательному – принципу системы. Ведущий принцип системы определяет:

- специфический характер самого учебного процесса (приобщение) и главную сущностную сторону его объекта (основы системы нравственно-эстетических ценностей русской литературы);
- особенности его речевой структуры («подязык» осмысления системы художественных текстов);
- направленность культурно-образовательной работы (освоение учащимися опорных элементов новой национальной словесно-художественной культуры, её «картины мира»).

Хотелось бы отметить, что реализация целевой установки курса русской литературы в кыргызской школе возможна на базе определённой системы частнометодических принципов, о чём речь пойдёт в следующем параграфе.

Частнометодические принципы Л.А. Шеймана учебного освоения русской литературы в кыргызской школе

Следует отметить, что в современных условиях комплексный подход к воспитанию реализуется учителем-предметником русской литературы в кыргызской школе, во-первых, в учебном процессе, во-вторых, в процессе уроков и, в-третьих, на внеклассных занятиях. Иными словами, как отмечает Л.А. Шейман, главной задачей педагогов и методистов становится «изыскание наиболее перспективных путей применения комплексного подхода к воспитывающему обучению» [130.111].

Термин «воспитывающее обучение» был введён в педагогическую науку И.Ф. Гербартом. Он определял главную цель воспитания «как гармонию воли с этическими идеями и выработку многостороннего интереса, основными путями её достижения считал воспитывающее обучение и нравственное воспитание» [72.188]. Также он придавал большое значение воспитывающему обучению, в

процессе которого у учащихся развивается многосторонний интерес: к окружающему миру, к причинам вещей и явлений, к прекрасному и ко всем окружающим их людям.

В педагогическом словаре приводится следующее определение термина «воспитывающее обучение» – это обучение, «при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков, усвоением опыта творческой деятельности и формированием эмоционально-ценностного отношения к миру, друг другу, к усваиваемому учебному материалу» [73.399].

Воспитывающее обучение является определяющим фактором в совершенствовании учебно-воспитательного процесса в обучении русской литературы в кыргызской школе.

В качестве важнейших носителей представленной установки в методике преподавания любого предмета выступают методы обучения. Методы обучения – это «способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности» [71.333]. В этом определении ярко проявляется принцип воспитывающего обучения, а также компоненты структуры содержания обучения: знания, умения и навыки, деятельность учителя и учащихся.

Достижение всех целей воспитывающего обучения обеспечивает совокупность методов, отражающихся в трёх признаках метода обучения: обозначение цели обучения, способ усвоения и характер взаимодействия субъектов обучения.

Профессор Л.А. Шейман подчёркивает, что «ядро частной методики, как правило, оказывается трёхчленным», но вместе с тем отмечает, что «...никакого сомнения не вызывает то соображение, что сама по себе система методов обучения и воспитания нуждается в научном обосновании».

Научному обоснованию системы методов учебного предмета способствует чётко выраженный комплекс её принципов.

«Принцип – (от лат. *prīncipium* – начало, основа) – обязательное для исполнения требование, регулятор научного поиска, деятельностное выражение закономерностей обучения и воспитания» [73.50].

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой даётся следующее толкование этому понятию: «Принцип – это основные, исходные положения какой-либо теории, учения» [65.944].

Как известно из педагогической науки, одной из главных, признанных её систем считаются **дидактические принципы**, которые «определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с общими целями воспитания и закономерностями обучения» [71.731]. Конкретные принципы этой системы: научность обучения, его воспитывающий характер, наглядность, сознательность и активность, прочность усвоения знаний учащимися, систематичность и последовательность, доступность, индивидуализация обучения. Следует обратить внимание на то, что **эти принципы являются научной первоосновой для методики преподавания литературы.**

Следующей системой общепедагогического уровня являются **принципы воспитания**. В основе принципов этой системы лежит взаимосвязь положений, в которых проявляются сущность воспитания, его цели и задачи, а также организация, формы и методы воспитательной деятельности.

Принципы воспитания:

- идейность и целеустремленность;
- связь воспитания с жизнью, трудом;
- коллективное воспитание;

- сочетание уважения к личности воспитанника с высокой требовательностью к нему;
- целостность воспитательного процесса и единство педагогического влияния;
- учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе воспитания.

Вышеизложенные принципы – принципы дидактики и воспитания, – соответствуют всему учебно-воспитательному процессу в школе. Преломляя общепедагогические принципы, согласно объекту учебной дисциплины, следует иметь в виду, что существуют частнометодические принципы, в которых отражаются относительная самостоятельность и внутренняя закономерность учебно-воспитательного процесса учебного предмета.

В методической науке были осуществлены работы по выявлению принципов методики обучения иноязычной речи (В.Е. Ведель, П.Б. Гурвич, Е.И. Пассов, А.П. Старков и др.), методики обучения русскому языку в национальных школах (Н.М. Шанский, Н.З. Бакеева, В.И. Шярнас и др.).

Особое внимание уделяется этим принципам в трудах российского лингвиста Е.П. Пассова, который полагает, что принципы – «фундамент здания, имя которому – «процесс обучения», «центральное понятие методики, так как... каждый принцип определяет какие-то частные приёмы и способы обучения» [68.106].

В методике преподавания русской литературы в национальной школе прямого обращения к вопросу понятия **принципа** по методике предмета не было, существовали лишь отдельные разработки узких проблем методики: Ю.М. Лотман, Л.Н. Киселевой «Специфика литературного чтения в национальной школе» [44.25-30], И.Х. Майоровой «Принципы изучения русской литературы во взаимосвязи с родной литературой учащихся» [45.13];

Л.А. Шеймана, Э.Б. Скворцова «К проблеме создания лексического минимума по курсу русской литературы для старших классов национальной школы» [121.29].

Вышеперечисленные специалисты по методике преподавания русской литературы в национальной школе, проанализировав принципы частной методики, выделили следующие основные разделы:

- отбор художественных текстов для учебного освоения;
- изучение русской литературы во взаимосвязи с родной;
- конструирование словарного минимума литературного курса и т.д.

Хотелось бы подчеркнуть, что разработка категорий системы частнометодических принципов для частной методики требует выявления системы её основополагаемых начал, которые помогают выстроить процесс обучения.

Профессор Л.А. Шейман выделяет некоторые общие принципы методики преподавания русской литературы в кыргызской школе. Характеризует он их с точки зрения двух основных проблем:

- выявление воспитывающей возможности предмета в кыргызской школе;
- перспективы обоснования методов учебно-воспитательной работы над ним в условиях кыргызской школы.

Отмечая эти проблемы, кыргызстанский методист подчёркивает роль воспитывающего обучения – как «ведущего принципа дидактики», который входит не только «как неотъемлемый элемент» в содержание учебного предмета «Русская литература», но и как внутреннее содержание учебной деятельности. Процесс, в котором «организация контакта учащихся с литературой» соответствует содержанию предмета, называется учебно-воспитывающим.

Для характеристики процесса обучения Л.А. Шейман предлагает использовать понятие **учебно-воспитывающее освоение**, которое «направлено на организацию общения учащихся с произведениями художественной литературы».

Принципы учебно-воспитывающего освоения русской литературы в кыргызской школе ориентированы на обоснование системы методов воспитывающего обучения.

Говоря о принципах обучения учебной дисциплины «Русская литература» в кыргызской школе, Л.А. Шейман отмечал: **«Путь к системе методов лежит через систему принципов»**. Для большей наглядности это выражение учёного мы предлагаем оформить в виде следующей схемы:



Преломляя принципы общепедагогического уровня, единые для всего учебного процесса, Л.А. Шейман выделяет частнометодические принципы учебного освоения русской литературы в кыргызской школе.

Как отмечает его ученица, а ныне доктор педагогических наук, профессор М.Х. Манликова, «до Л.А. Шеймана в работах по проблемам методики русской литературы в национальной школе не освещалась система специальных методов и принципов в этой научно-педагогической дисциплине» [51.105].

Остановимся подробнее на освещении этих принципов.

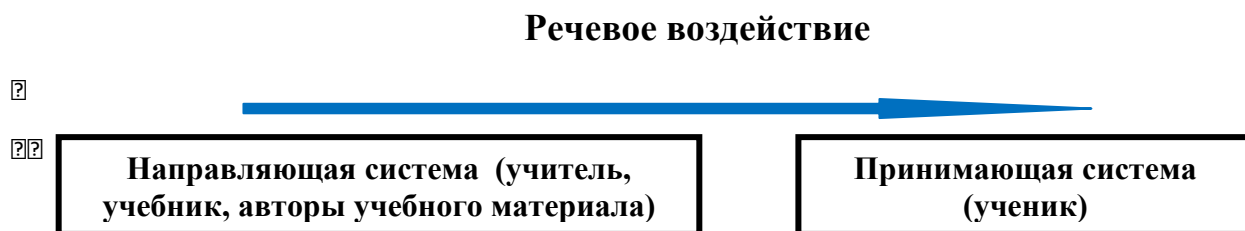
1. Принцип комплексного двуязычного словесно-образного педагогического воздействия.

Этот принцип, который определяет некоторые аспектные требования учебно-формирующего освоения предмета: многоканальное воздействие на

систему установок личности при учебном освоении иноязычного и инонационального художественного произведения; словарно-фразеологическое – шире, речевое – обеспечение курса с опорой на аксиосемантически активный языковой материал, занимает главное место в системе частнометодических принципов преподавания русской литературы в кыргызской школе.

Этот принцип предполагает оптимально эффективную организацию учебного литературного общения, осуществляемого параллельно и взаимосвязано не только на родном, но и на русском языке, – направленность этого процесса на гармоническое формирование основных направлений развития личности путём комплексного воздействия на опорные компоненты её социальных установок.

Главным каналом педагогического влияния на учащихся на уроках русской литературы в кыргызской школе является воздействие с помощью естественно вербальной (словесной) речи – т.е. речевое воздействие в процессе общения между обучающим и обучаемыми. Педагогическим воздействием учителя-словесника является вербальная речь. Схематически эту модель можно изобразить следующим образом:



В кыргызской школе как средства воспитания состоит в применении главным образом средств речевого влияния, как воздействия иноязычного и инонационального для учащихся. Механизм речевого воздействия, как на уровне обиходно-практического общения (уроки русского языка), так и на уровне общего художественно-образного (уроки литературы), становится предметом исследования и деятельного освоения. Таким образом, «мы не

только воспитываем учащихся русским словом, но и изучаем с ними, как устроено это слово, а также учим их, как пользоваться им для разных задач. В том числе, в свою очередь, – тоже для воспитательного воздействия словом» – учит Шейман [130.123].

Единая основная цель речевого воздействия в обоих руслах (языковом и литературном) заключается в том, «чтобы добиться определённым образом направленных последовательных сдвигов, прежде всего в той сфере духовного мира личности воспитанника, которая отдельными советскими психологами называлась *системой социальных установок и ценностных ориентаций*» [82.10-11]. Сам процесс формирования и развития системы социальных установок и ценностных ориентаций является динамикой последовательных сдвигов в условиях школьного обучения.

Упомянутый нами выше опорный термин *установка* понимается как готовность к определённой активности – интеллектуальной, эмоциональной, – способной удовлетворить ту или иную глубинную потребность личности; она подразумевает личное отношение к объекту и свой способ его восприятия. «Фиксированная» же установка, возникающая в результате многократного повторения воздействий и соответствующих реакций, отличается устойчивостью и сложным строением. Систему устойчивых «фиксированных» установок именуют *ориентацией*, а ориентации, которые направлены на какие-либо социальные ценности, называются *ценностными ориентациями*.

Из приведённого положения вытекает следующее педагогическое заключение: комплексный характер воспитательного воздействия вытекает из самой сущности психологической структуры личности и может стать оптимально благополучным лишь тогда, когда коммуникатор-воспитатель сознательно, систематически, последовательно ориентируется на эти особенности структуры личности реципиентов-воспитанников.

Л.А. Шейман считает, что для достижения эффективного результата последовательных сдвигов в системе ценностных ориентаций школьников учителям-словесникам нужно «постоянно держать в поле зрения целенаправленного педагогического воздействия все три аспекта системы установок личности:

- 1) сознание (интеллектуальная сфера);
- 2) чувства (эмоциональная сфера);
- 3) поведение (навыки, умения, привычки практической деятельности)» [130.125].

Такой подход отвечает требованиям воспитывающего обучения, ведущего к формированию трёх наиболее основных граней всесторонне развитой человеческой личности – углублению сознания, обогащению переживаний, подготовка ко всякому роду труда. То есть самая глубокая и правильная идея не может быть по-настоящему освоена учеником только лишь путём её логического осмысления: она должна быть горячо прочувствована, должна стать его нравственной позицией, выступить как двигатель его практических поступков.

С помощью специфического материала курса – через приобщение учеников-кыргызов к словесно-художественным образам, которые выражают собой органический сплав воплощённых в речевых формах наглядных представлений с идейно-эмоциональной оценкой, осуществляются воспитательные цели на уроках литературы. Такое приобщение предполагает особого рода духовную работу ученика – воссоздание воображением картин, нарисованных художником посредством слова, их осмысление и глубокое личностное переживание через эмоциональные ситуации.

Результаты познавательной и воспитательной работы на уроках литературы обязательно выливаются в целенаправленно организованную речевую деятельность учащихся – в высказывания, выражающие их отношение

к героям, событиям, проблемам, запечатлённым в прочитанном произведении. Взаимопроникновение всех этих граней особенно типично для внеклассной работы, совмещающей воспитательные тенденции курса языка и курса литературы в русле единого процесса.

Одной из высших и эффективных разновидностей речевого воздействия является словесно-образное воздействие, которое имеет свою образовательно-воспитательную функцию.

На уроках литературы в кыргызской школе воспитательное воздействие реализуется главным образом через словесно-образные тексты.

Как говорилось выше, установка имеет три основные грани, отсюда и вытекает прямая необходимость именно триединого комплексного воздействия на систему установок при формировании личности школьника-кыргыза. Триединое комплексное воздействие системы установок личности в условиях работы над русским художественным текстом в кыргызской школе на фазах изучения художественного произведения активизируется по-разному:

1) роль информации, направленной на формирование *интеллектуальной* сферы, особенно значима на стадии предварительной подготовки к изучению литературного текста, в процессе его анализа и на этапах обобщений, которые помогают понять отношения художественного явления с развивающейся действительностью, в том числе с современной жизнью;

2) причины, возбуждающие работу *воображения и эмоциональной* сферы ученика, особенно важны:

- на стадии вхождения школьников-кыргызов в образный мир художественного произведения и в процессе его прямого восприятия;
- на этапе сотворческого перевоплощения в образах героя или автора;

- при возврате к сопереживанию на новом уровне, уровне анализа, когда текст после разбора ещё раз перечитывается, восстанавливается фрагментарно по памяти, естественно ассоциируясь с действительностью.

3) стимулы *практически-действенной* сферы особенно энергично активизируются в процессе выполнения поисковых или частично-поисковых заданий, а также художественно-творческих работ, например, по переложению некоторых моментов прочитанного с помощью других форм искусства (иллюстрирование текста средствами изобразительной графики, инсценировки).

Нужно подчеркнуть, что последнее из названных направлений имеет принципиальное значение – в плане необходимости «многоканального» воздействия на систему установок учеников-кыргызов при учебном изучении художественного произведения как иноязычного и иномационального.

Общий смысл текста учениками-кыргызами осознается не всегда и чаще всего не полностью. В произведениях искусства наличествуют моменты, которые воздействуют не только на сознательные, но и на не всегда осознаваемые аспекты психики. Эти моменты чрезвычайно важны для процесса формирования или преобразования системы установок. Как отмечает Шейман Л.А., «установка как психическое явление выполняет функцию фундаментального «принципа связи» как между сознанием и бессознательным, так и между ними и личностью, их носителем». Вероятно, также, что различные виды искусств, их жанры и разные компоненты художественной системы из этих жанров обладают разной потенциальной силой воздействия на установки.

Таким образом, отдельные виды, жанры или компоненты художественной системы одних искусств могут прийти на помощь другим, когда возникает опасность несогласования между «направляющими» и «принимающими» системами. Они могут усилить тот аспект, который испытывает особенно сильные помехи при восприятии, как осознаваемый, так и не вполне осознаваемый. Такая опасность реальна в ходе организации общения обучаемых

в кыргызской школе с произведениями иноязычной и инонациональной литератур.

Первый принцип, т.е. принцип комплексного двуязычного словесно-образного педагогического воздействия, по Л.А. Шейману, включает в себя принципы подчинённых уровней, «подпринципы», принципы-следствия.

«Принцип личностной ориентированности» учебно-воспитывающего освоения русской литературы имеет три аспекта:

а) Словесно-образное воздействие, которое направлено на развитие гармоничной личности ученика. Цель аспекта – вырастить новую личность как многостороннее единство лучших человеческих качеств и потенций. Средство достижения цели – системное воздействие на широкий спектр коренных основ психики личности обучаемого, на систему её установок.

б) Характерный материал курса, формирующий личность – это образ человека. В центре курса – этапные образы-персонажи русской литературы, которые рассматриваются, прежде всего, как «картины человеческой жизни». Это приобщение к самой главной грани нравственно-эстетического идеала русской литературы, к свойственной для неё художественной концепции личности. Сердцевиной учебной работы становится художественный характер: образ-персонаж, лирический герой, образ автора. Особое внимание к организации сопереживания и идентификации читателя-ученика с художественным характером – перенесения своего «я» на героя и автора, мысленного перевоплощения.

в) Идеино-эмоциональное содержание произведения русской литературы, приходит к ученику непременно через личность учителя-интерпретатора. «Учитель становится здесь чрезвычайным и полномочным представителем «Русской литературы», нового для учащихся кыргызской школы материка словесно-художественной культуры» [148.2-9].

Читательская реакция учителя-словесника, его ассоциации, его читательская позиция, предпочтения – это образец для самостоятельного сотворческого читательского роста учеников-кыргызов, становления их личности в процессе чтения. «Педагог как человек – самый главный посредник, живой «коммутатор» между ними и новой словесно-образной культурой» [там же].

Как отмечает Л.А. Шейман, «только педагог с большим личностным потенциалом, подобным личностному потенциалу писателя-художника, может нести ученикам новое для них художественное слово и формировать с его помощью юные души» [130.136].

Соответственным образом почётное место на страницах учебника русской литературы должно принадлежать благодарным отзывам, слову лучших представителей родной литературы учащихся, а на уроках – живым высказываниям этих писателей о русских классиках художественного слова.

«Принцип опоры на воспитательно-активный художественно-речевой материал». Это принцип-следствие, который является исходным положением о комплексном двуязычном словесно-образном влиянии.

В центре комплексной учебно-воспитательной работы литератора-русиста кыргызской школы должны постоянно находиться и использоваться такие уровни языка, как *лексика, фразеология, афористика*.

Двуязычный характер комплексного словесно-образного педагогического воздействия имеет три аспекта:

а) он предполагает одностороннее в идейно-эстетическом плане учебно-воспитательное воздействие на уроках и на внеклассных занятиях, проводимых как на русском, так и на родном языках;

б) соответственно данному принципу, на занятиях по русской литературе, наряду с русскоязычными художественными текстами, как главным материалом, привлекаются и материалы на родном языке учащихся – для

семантизации образного слова, оборота, предложения. Например, ярким примером эталона речевого и культурного двуязычия в условиях кыргызской школы, является повесть Ч. Айтматова «Первый учитель». Повесть особенно удобна для такого чтения: по содержанию эпизоды, вошедшие в «Книгу для чтения» Н.М. Варич для VI класса, в основном близки и интересны школьникам 13 – 14 лет, а русский и кыргызский варианты этого произведения, написанные Ч. Айтматовым, содержат весьма любопытные отличия во многих деталях, как бы дополняя и углубляя друг друга. (На родном языке «Первый учитель» изучается школьниками-кыргызами – в VI классе);

в) работа учителя-словесника, как на уроках языка, так и на уроках литературы вносит свою лепту в создание основ национально-русского двуязычия учащихся, имеющего огромное социально-политическое и жизненно-практическое значение.

Для примера опоры на воспитательно активный художественно-речевой материал приведём опыт работы учительницы Раисы Григорьевны Шпилевской (Ошская область). В своей работе она часто прибегает к приёму словообразной реминисценции – к припоминанию того образного контекста, в котором данное слово уже появлялось перед учениками ранее. Педагогическое чутье учительницы сказывается на удачном выборе ключевых слов для таких припоминаний и связанных с ними размышлений. Например, в качестве ключевого выражения в изучаемых в VI классе фрагментах «Первого учителя» Ч. Айтматова она выделяет подчёркнутое словосочетание в предложении: «Сам не зная того, он *совершил подвиг*». Слова эти означают, что главный персонаж названной повести совершил необычный поступок, который по плечу только герою. Чтобы осмыслить значение и сущность деяния Дуйшена, учительница и её воспитанники обращаются к подвигам героев из ранее прочитанных произведений. Вспоминают подвиг Валерия Чкалова, пожертвовавшего своей жизнью ради спасения девочки. «Это был последний *подвиг* отважного

лётчика». Возвращаются к подвигу юноши, бесстрашно вошедшего в горящий дом из стихотворения С.Я. Маршака: «к славному *подвигу* каждый готов». Иного характера подвиг – поступок героического самопожертвования во имя воинской победы – совершает лейтенант Петров из баллады К.М. Симонова «Сын артиллериста».

Так, от текста к тексту, обогащаются смысловое наполнение и воспитательный заряд слова. В IX классе, когда учащиеся читают поэму Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», Р.Г. Шпилевская, говоря о просветителе Грише Добросклонове, вновь напоминает своим ученикам о подвиге Дуйшена. Ведь оба они, считает учительница, выступают, хотя и в очень разных общественных и исторических условиях, как подлинные носители «разумного, доброго, вечного». Их объединяет бескорыстное и самоотверженное служение народу [150.23-29].

Таким образом, сравнение оттеняет своеобразие русского слова и его использование в художественной речи. Осмысление таких слов и контекстов, в которых они играют ключевую, формирующую, образотворческую роль, – один из эффективных каналов комплексного двуязычного учебно-воспитывающего воздействия на уроках русской литературы в кыргызской школе.

Принцип словарно-фразеологического, и шире – речевого, обеспечения курса русской литературы в кыргызской школе, который выступает как «подпринцип», как одно из воплощений принципа двуязычного комплексного словесно-образного воздействия

Благодаря данному принципу, раскрывается методическая работа по формированию условий и предпосылок развития в речи учащихся-кыргызов русскоязычной базы, которая подвела бы учащихся к возможности чтения, сопереживания, первоначального понимания и обсуждения учебной системы русских художественных текстов на языке оригинала. Речевое обеспечение курса русской литературы в кыргызской школе предполагает накопление и

развитие в русскоязычной речи учащихся-кыргызов отнюдь не нейтральных, а определённым образом эстетически и идеологически ориентированных языковых средств.

Следует здесь особо отметить крупномасштабную работу методистов Кыргызстана во главе с Л.А. Шейманом. Ими был разработан общий *частотно-семантический анализ словарной структуры действующих учебников*, предполагающий активный корректирующий контроль за движением каждой лексической единицы по всем учебным текстам курса из класса в класс.

Как показывает анализ, частотно-тематический словарь позволяет прежде всего сделать некоторые наблюдения над коренными образно-смысловыми особенностями курса русской литературы в кыргызской школе в том классе, по текстам которого данный словарь составлен. Эти наблюдения послужили основой для того, чтобы углубить восприятие материалов курса учащимися-кыргызами. При этом существенно, что углубляется, в конечном счёте, понимание не только отдельных текстов, но и целых серий текстов, их систем. «При изучении неродной, инонациональной и иноязычной литературы это особенно важно. На ранних этапах рецепции иннонациональной литературы, сопоставимых с этапом школьного курса введения в неё, эта литература воспринимается обобщённо, как «цельное национальное явление»», – писал Берковский Н.Я. известный литературовед, литературный и театральный критик; доктор филологических наук, профессор [8.21].

Понятие «словарно-фразеологическое обеспечение курса русской литературы в кыргызской школе» включает в себя:

Во-первых, в качестве предпосылки, – **относительно раннее обращение к текстам сюжетным, образным, эмоциональным и в то же время – градуированная адаптация их и осторожная постепенность перехода к собственно художественной классической литературе на языке оригинала.**

Задолго до того, как начинается курс литературного чтения, отмечает В.Г. Каменецкая в своём автореферате диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук [31], уже в III – VI классах, учебники русского языка, в разделах «Чтение», знакомят учеников-кыргызов с литературными текстами, предлагаемыми в пересказе или в бережной адаптации. До VI класса включительно прозаические тексты, сопровождаются пометкой, предупреждающей ученика о том, что перед ним не оригинальный текст, а обработанный: «По Д.Н. Мамину-Сибиряку», «По Л.Н. Толстому». Учёные-методисты подчёркивают, что «Кавказский пленник» даже в адаптированном виде даёт ученику больше, чем газетный текст-однодневка. В старших классах эпизоды, предлагаемые в оригинале, чередуются с эпизодами, данными в адаптации-переложении, которые набираются особым шрифтом. Как отмечает Шейман, «с каждым классом адаптация постепенно становится все более умеренной, а место оригинальных текстов последовательно возрастает» [120.150-165].

Следует отметить что, интерес к художественному произведению не меркнет после знакомства с умело выполненной адаптацией. Наоборот, она способна, если сделана хорошо, возбудить этот интерес.

Отсюда следует вывод. Адаптация должна быть составлена так, чтобы ученику-кыргызу было ясно, что она не исчерпывает подлинника, не подменяет его, а представляет собою введение к подлиннику, подготовку к нему. У школьников-кыргызов должно оставаться ощущение не исчерпанности, незаконченности, относительности его знаний об оригинале на основе адаптации: «Это только начало, самое интересное – впереди, в подлиннике».

Чем скромнее уровень речевой подготовки учащихся, тем большую долю в курсах чтения и литературы в национальных школах типа кыргызской должны занимать эпизоды, предлагаемые в адаптации-переложении. Это позволяет

устранить значительную часть языковых трудностей и подготовить учащихся-кыргызов к восприятию избранных страниц русской художественной классики.

Основные принципы адаптации-переложения – формы учебного экспонирования материалов художественного произведения:

1. Адаптация-переложение – это не сокращённый пересказ. Она ориентирована на передачу каждой существенной авторской мысли и, соответственно, на воспроизведение содержания почти каждой фразы оригинального текста.
2. Адаптация-переложение предполагает синтаксические упрощения подлинника. При этом длинные и многосложные предложения там, где это возможно, разбиваются на простые и короткие. А сплошной текст – на небольшие абзацы.
3. Адаптация-переложение предполагает также упрощение лексики подлинника. При этом архаизмы, диалектизмы, арготизмы по возможности заменяются современными литературными эквивалентами.
4. Не подлежат замене те слова. Словосочетания и предложения, которые отражают идейно-художественные лейтмотивы подлинника. Сохраняются, в частности, и тут же, если нужно, переводятся афористические фразы и обороты, превратившиеся в «крылатые слова», или образные выражения, ставшие в сознании многих поколений своего рода атрибутами данного произведения: *«мяконький барич» (Базаров об Аркадии Николаевиче Кирсанове), «соль соли земли» (Чернышевский о людях, подобных Рахметову).*
5. В повествовательной части адаптации-переложении рассказ ведётся не от имени автора художественного произведения, а от имени составителя учебного пособия. Здесь уместно упоминания об авторе в третьем лице.
6. Пояснения и переводы в переложении-адаптации даются внутри текста, в скобках. Это самая экономная – моментальная семантизация: «...вовсеки

веков (т.е. никогда) не угадать!»; «Все это ему «нужно для соображений» (түшүнүү үчүн)»

Адаптация-переложение отделяется от оригинального текста особым шрифтом.

Во-вторых, основное направление коллективного труда по словарно-фразеологическому обеспечению курса – это **активный корректирующий контроль за движением акцентируемой лексической единицы, обладающей повышенным рабочим потенциалом в рамках курса, по всем его текстам** (с опорой на словарно-концептуальные картотеки, рабочие частотно-семантические словари, а в учительской практике – на материалы «словарных копилки» и «словарных паспортов»). Разные формы этой работы успешно преломлялись в опыте методистов: Меджидов Г.М. «Об орфографическом частотно-тематическом словаре-минимуме для учащихся средней школы» [56.109-114], Симонова О.Г. «Работа над содержанием и словарно-фразеологическим материалом текстов для внеклассного чтения» [94.43-55], М.А. Постнова, З.С. Смелкова «Из опыта отбора слов для активизации в связи с изучением лирики А.С. Пушкина» [76.76-81], И.А. Аманбаев «Обогащение словаря старшеклассников» [1.18-25].

Цель такого контроля – своевременное накопление и достаточная активизация нужной словарной базы. Средство контроля – последовательное выявление и фиксирование «маршрута» всех активных слов по страницам учебников чтения и литературы.

Первым шагом на пути осуществления этой цели явилось составление пробных словарных картотек. Их подготовили сотрудники сектора русского языка и литературы Киргизского НИИ педагогики и авторы учебников курса чтения и русской литературы в кыргызской школе того времени (В.Г. Каменецкая «Русское слово» для 4 класса, О.Г. Симонова «Книга для чтения» для 5 класса, Н.М. Варич «Книга для чтения» для 6 класса, Е.Н. Курбатова

«Литературное чтение» для 7 класса, Л.А. Шейман, З.С. Смелкова «Русская литература» для 8 класса, Л.А. Шейман. И.П. Карасева «Русская литература» для 9 класса, М.А. Рудов, Е.К. Озмитель «Русская литература» для 10 класса). Это были динамичные, т.е. постоянно корректируемые, поклассные словарные картотеки по материалам действующих учебников для IV – IX классов. В основу картотек IV – VII классов был положен «Примерный словарный минимум» программы, составленный В.П. Петровым при участии сотрудников сектора русского языка КирНИИП. Реализуя его, авторы или выделяли нужные слова в литературных текстах, подлежавших изучению, или вводили эту лексику дополнительно – в однотемные тексты-миниатюры, во вступительные заметки, в адаптированные пересказы и обобщающие очерки, открывающие тематические разделы «Книг для чтения». При этом некоторая часть лексики в порядке корректива к минимуму, либо исключалась авторами как не перспективная для курса (она может, однако, активизироваться в учебниках грамматики), либо вводилась ими сверх примерного поклассного списка слов, если изучение основных учебных тем и соответствующих им текстов показывает, что она важна для данного класса. В основу активного словаря была положена, прежде всего, лексика необходимая для практического общения.

Подобный опыт, по нашему глубокому убеждению, следует взять на вооружение авторам учебников по кыргызскому языку и литературе для русскоязычных (узбеко- и таджикоязычных) школ страны. Это необходимо сделать в силу того, что учебники для указанных школ уже многие годы служат объектами справедливой критики учителей и родительской общественности.

Пробные картотеки по VIII – IX классам были составлены, с учётом словаря курса литературного чтения, уже исключительно на основе лексико-фразеологического анализа самих учебных художественных текстов для каждого класса.

В-третьих, разработку системы учебно-методических средств, содействующих первичному усвоению, постепенному эмоционально-смысловому углублению и продуктивному использованию в речи учащихся-кыргызов опорного языкового материала курса должна производиться в тесной связи с постижением содержательного идейно-художественного ядра данного курса.

Третье направление нашло своё отражение в трудах Л.А. Шеймана по развёрнутой системе словарно-фразеологической работы, реализовываемой в ряде учебников по русской литературе для кыргызской школы, начиная с учебника-хрестоматии для IX класса:

- «синхронная» семантизация и попутное комментирование лексики художественных текстов в параллельных и внутритекстовых словарях;
- подхват словаря предшествующих классов в специальных разделах типа «Знакомые слова» с контекстуальными реминисценциями;
- маркировка целенаправленно повторяемой лексики учебника, соотнесённая с алфавитным прикнижным русско-киргизским словарём – постраничным указателем.

Были апробированы поклассные словарно-контекстуальные картотеки, составленные по учебникам-хрестоматиям. При обобщении, экспонировании и анализе материала карточек помогли следующие словари:

- рабочие алфавитно-частотные словари;
- градуально-частотные словари;
- частотно-тематические словари;
- гибридные частотно-постраничные словари-указатели сквозной лексики учебных текстов.

При помощи активного корректирующего контроля разработчиками были выявлены количественные параметры «рабочего потенциала» каждого опорного слова:

- число повторений слова;
- количество учебно-объяснительных и учебно-художественных текстов, в которых оно встречается;
- педагогический диапазон распределения слова (количество и перечень классов, в которых оно фигурирует);
- педагогические интервалы этого распределения (классы или темы, в которых данное слово отсутствует);
- педагогическая амплитуда слова (расстояние между классами, в текстах которых оно появляется в первый и в последний раз);
- историко-литературная амплитуда (хронологический или стадийный промежуток между крайними датами создания текстов с этим словом, входящих в состав курса) и др.

Реальные результаты при составлении первых, пробных взаимосвязанных словарных картотек:

- 1) Оно позволило начать выявление и уточнение нового словаря каждого класса, устраняя имевшую место механическую подачу ранее пройденной лексики как новой. Это не только давало возможность в перспективе разгрузить словарь, но и помогло преодолевать довольно обычное для старшеклассников кыргызской школы состояние, возникающее при недостаточно успешном изучении второго языка – ощущение «топтания на месте»;
- 2) Оказалось, возможным разрабатывать систему углублённого, творческого повторения ранее изученной лексики;

- 3) Авторы учебников для старших классов получили предварительный ориентир – на какую лексику можно было прочно опираться, какое слово можно употреблять с уверенностью в том, что предыдущие учебники обеспечивают либо достаточно прочное его знание удовлетворительно занимавшимися учениками, либо возможность быстро вспомнить его значение с помощью учителя или учебника. Майкл Уэст считает: «Очень трудно выправить ошибку в словаре, т.е. такую ошибку, когда кажется, что ученик знает слово, в то время как в действительности он его не учил» [107.48].
- 4) Выяснилось, что лексика курса литературного чтения обладает значительной способностью к самовоспроизводству: словарь, выделенный в адаптированных литературных текстах и беседах о них, занимает важное место и в учебном материале курса старших классов.

Л.А. Шейманом вводится новое определение **«паспорт»** слов, которые составлялись на основе контекстов слова, зарегистрированных в картотеках. **Рабочие паспорта** – это сводки движения этого слова и его лексико-семантических вариаций по учебным текстам курса.

Учителя школ, которые применяли эту форму работы по материалам тематического словаря в связи при обучении русской литературе: О.И. Быкова «Об активизации словаря учащихся V – VI классов кыргызской школе» [13.32-39], А.Г. Красичникова «Из опыта словарной работы на уроках литературного чтения» [37.23-27], В.М. Анисимов «Вокруг слова» (Из опыта активизации словаря) [2.9-13], З.С. Степанова «Из опыта словарной работы» [101.6-7], М.А. Шишкалова «Из опыта словарной работы» [149.17], В.Н. Бурцева «С опорой на родной язык учащихся» (Использование межъязыковых сопоставлений в словарной работе) [12.9-12].

«Паспорт» слова представляет собою листок (или серию листков), в условиях школы – обычного тетрадного формата, посвящённый отдельному слову.

«Словарный паспорт» – это поклассный перечень учебных контекстов одного слова. Такой перечень воссоздаёт документальную картину движения данного слова по учебным текстам курса. Это своего рода «рабочая книжка» слова, «его «послужной список» и в то же время – карта его основных маршрутов по магистралям и вершинам курса, своеобразный педагогический портрет данной словарной единицы» [133.109-125].

«Словарные паспорта» не только облегчают контроль за использованием русской лексики в живой речи учащихся-кыргызов. Это одно из средств, позволяющих очень конкретно руководить морально-этическим и шире – интеллектуальным развитием школьников. Каждый «паспорт» даёт картину процесса последовательного обогащения важного слова-понятия. Именно этот процесс и составляет сердцевину интеллектуального развития подростка. Как отмечал Л.С. Выготский, «в тот момент, когда ребёнок усвоил новое слово, связанное с определённым значением, развитие слова не закончилось, а только начинается... это сложный процесс движения мышления в пирамиде понятий» [20.217]. Знаменитый психолог настаивал на том, чтобы этот процесс был сознательным и педагогически направленным.

Составление словарных паспортов помогает ученикам наглядно представить себе, как «работает» одно и то же слово на протяжении целых серий текстов. Оно наталкивает на размышления о причинах обращения к одному слову в разных художественных произведениях. Оно позволяет уловить и своеобразие применения внешне сходного слово-образа для различных идейно-стилевых целей.

Разработанные материалы способствуют уточнению и реализации **принципов и критериев раскрытия оптимального базисного словаря**

(словаря-минимума «наращения») курса русской литературы в кыргызской школе. Основные из них:

1. Лингвостатистический принцип употребительности (критерий общезыковой и специфической частотности);

2. Семиотико-культуроведческий принцип аксиосемантики (критерии «метаязыкового» потенциала, образотворческого потенциала, этнотипичности, необходимой и достаточной полноты семантического ряда, коммуникативно-информационной перспективы);

3. Общезыковедческий принцип лингворепрезентативности (критерии полноты словообразовательного ряда, синтаксической валентности и фразеологической потенции, минимальной стилистической представительности).

4. Педагогический принцип методической целесообразности и детерминированности (критерии обеспеченности и акцентированности в материалах предшествующих этапов обучения, а также временных лимитов курса и познавательных возможностей данного национально-возрастного контингента учащихся) [121.40].

Речевому обеспечению курса способствовали новые формы методической оптимизации структуры учебного материала:

- «синхронные» притекстовые словари;
- сквозная маркировка активной лексики в сочетании с упражнениями типа словарно-образной реминисценции;
- учебные речестимулирующие модели (языковые модели и речевые образцы литературной характеристики);
- тематические словарные таблицы и другие [130.141].

Учёными-методистами Кыргызстана также были разработаны следующие методические формы учебной работы по словарно-фразеологическому обеспечению курса русской литературы в кыргызской школе:

- Упражнения со словообразными лейтмотивами;
- Приём межтекстовой словарно-образной реминисценции;
- Использование тематических словарных таблиц;
- Комментирование тематических комплексов лексики учебных художественных текстов;
- Занятия с речестимулирующими моделями (языковая модель в сочетании с речевым образцом) характеристики человека;
- Привлечение микрообразов-посредников и других подсобных речеэстетических материалов, равно как и невербальных педагогических индукторов, при освоении национально-культурных компонентов текста и т.д.

Особое место занимают упражнениям со словообразными лейтмотивами.

Словообразный лейтмотив – наиболее заметное и непосредственное выражение идейно-тематических лейтмотивов художественного текста на лексическом уровне. Он может проявляться в следующих формах:

- 1) слова-образы, несколько раз повторяемые автором;
- 2) синонимы и перифразы одного и того же словообраза, проходящие через весь текст;
- 3) тематически или морфосемантические близкие группы слов-образов, объединённые общностью авторской оценки нравственно-психологического явления. Например, ремесло, дело, труд, работа в басне И.А. Крылова «Щука и Кот» (Мораль басни «Щука и Кот» заключается в том, что каждый человек должен заниматься делом, в котором разбирается; напротив, когда человек берётся не за своё дело, его чаще всего ждёт провал) [144.58].

Таким образом, анализ педагогических возможностей частотно-тематического словаря учебных текстов показывает различные пути практического использования его материалов в школьной программе. Такой словарь позволяет, с помощью словесно-образных реминисценций, словарных паспортов, словарно-образных групповых сопоставлений, раскрывать важные, стержневые связи между литературными явлениями. Он поможет служить источником для занятий со словарными тематическими таблицами, с типовыми схемами предложений, для создания речевых ситуаций – для всего того, что помогает стимулировать, направлять и корректировать связные высказывания учеников-кыргызов о фактах русской литературы на её же языке.

Особенностью частотно-тематического словаря учебных текстов является богатый материал для целого ряда полезных упражнений по целенаправленному развитию русской речи учащихся-кыргызов, как на уроках литературы, так на занятиях по русскому языку.

Второй принцип – это принцип биэтнокультурной интеграции литературно-художественного образования. Этот принцип требует органического координативного объединения всей школьной и внешкольной работы по родной и по русской литературе в целях развития у учащихся национальной школы основ культурного, в частности, культурно-эстетического, двуязычия или биэтнокультурализма (от греч. «би» – два; «этнос» – народ).

Специфика восприятия учащимися национальных школ русского художественного произведения была разработана учёными и методистами Кыргызстана, которые с учётом результатов экспериментальных исследований, установили основную целевую установку курса: приобщение к основам ведущей системы духовных ценностей русской художественной культуры и к наиболее существенным элементам языкового и стилистического воплощения этой системы.

Основным шагом на пути преломления идей основоположников лингвострановедения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова – о необходимости знакомства обучаемых с культурой страны изучаемого языка в процессе его освоения, применительно к курсу русского языка и литературы в национальной школе стала концепция учебного этнокультуроведения, разработанная Л.А. Шейманом и методистами Кыргызстана.

Учебное этнокультуроведение – это 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 [119.25].

Это педагогическое направление изыскивает пути приобщения к русской литературе через её образный язык и на основе взаимосвязи русской и кыргызской культур. Для этого в первую очередь, необходимо освоение этнокультуроведческой лексики, потому что именно она играет существенную роль в воссоздании у обучаемых «мини-фона», для того чтобы воспринимать и понимать живую русскую речь. Читать и изучать художественные тексты на русском языке.

Л.А. Шейман выделяет некоторые отличия частно-методического характера между лингвострановедением и учебным этнокультуроведением:

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

- Поскольку русская художественная культура 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 ... становится не только предоставление ознакомительной информации о данной культуре, но и активное идейно-эмоциональное приобщение в основах системы её духовных ценностей на началах равноправного сопряжения с родной национальной культурой учащихся, а, следовательно, и формирование их культурного двуязычия.

- Наличие русской культурно-языковой макро- и микросреды позволяет систематически активизировать многообразные каналы внеурочного, неформального сопричастия обучаемых в этой культуре [138.6-11].

Отметим существенные особенности учебного этнокультуроведения. Учебное этнокультуроведение развивает некоторые идеи лингвострановедения применительно к изучению второго языка и его культуры в условиях единой с народом данного языка государственной и социальной общности. В связи этим объектом соизучения становятся особенности культуры не другой страны, а другого народа – культуры иноэтнической, т.е. новой культуры.

Понятие «Этнокультуроведение» – это педагогическое направление сосредоточивает внимание на изучении своеобразия не иной страны, а иного народа. «Этнос» на греческом означает «народ». Бромлей Ю.В. в своей книге «Этнос и этнография» [10.37] даёт следующее определение: *этносом* называют исторически сложившуюся совокупность людей, обладающих общими,

относительно стабильными особенностями культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных же образований.

Говоря о соотношении двух культур, вступающих в контакт в процессе школьного обучения, следует говорить о культуре двух равноправных наций. И в этом смысле «этнокультурный» выступает как рабочий синоним «национально-культурного».

Но при том глубинном взаимодействии двух культур, какое имеет место при изучении русской литературы в кыргызской школе, вступают в сложные отношения между собой такие их элементы, которые возникли ещё на донациональных этапах развития эти народов, – когда они были ещё племенными объединениями или народностями.

Для всех подобных фактов понятия этноса и этнокультуры уместно использовать как понятия родовые. А это, в свою очередь, мотивирует закономерность первого компонента – «этно-» – в термине «этнокультуроведение». Второй компонент анализируемого термина «этнокультуроведение» – «-культура» – подчёркивает, что данное направление ставит своей задачей приобщение обучаемых к новой для них *культуре*.

Цель и задачу курса литературы Л. Шейман видит в приобщении к определённой поэтической системе и к эстетическим идеалам. Поэтому он применительно к такой задаче считает, что «когда разрабатываются основы преподавания русской литературы в национальной школе, интересующий нас методический аспект мог бы называться **учебной этноэстетикой, или уже, учебной этнопоэтикой**. Их методист считает «не чем иным, как видами этнокультуроведения». Так как литература – это вид искусства, а искусство – одна из областей культуры, в условиях «нерусской школы русская литература – главная представительница национальной культуры России».

Поэтому Л.А. Шейман обращает внимание учителей на необходимость учитывать тот факт, что особенности многих специфических явлений каждого

национального словесно-художественного искусства можно глубоко **понять и прочувствовать только в контексте национальной культуры в целом**. Так исследователь для пояснения данной мысли использует слово «**изба**», которая сегодня непонятна даже для ребят русской национальности, не говоря о тех школьниках, культура которых не знала такого сооружения. Дается следующее пояснение «Изба – деревянный крестьянский дом в русской деревне. Это, прежде всего, явление русской материальной культуры. В своих лучших образцах – это шедевр национального зодчества». Исследование, проведенное сектором русского языка КиргизНИИП, показало, что слово *изба* (*избушка*, *избёнка*) встречается на страницах учебников по чтению и литературе для 5-11 классов кыргызской школы не менее 65 раз. В художественном тексте это слово создаёт разные образы. К примеру, изучая стихотворение М.Ю. Лермонтова «Родина» в 8 классе учитель не сможет ограничиться только вышеуказанным пояснением. Комментируя строки

«С отрадой многим незнакомой
.... Избу, покрытую соломой, ...»

следует объяснять ребятам, что русский поэт ранней весной, глядя в окрестности, понимает, что зима для владельца данной избы выдалось не столь суровой, потому что ему не пришлось пускать покрытие своего жилища (солому) на корм скоту.

Хотелось отметить «Ассоциативный словарь русской этнокультуроведческой лексики» [50] – это чрезвычайно трудоёмкая работа, которую выполнила и составила доктор филологических наук М.Х. Манликова. Это огромный труд по выявлению этнокультуроведческой лексики в учебных текстах, по проведению эксперимента, по анализу его материалов и по трансформации их в лексикографическое пособие.

Остановимся на некоторых особенностях этого словаря:

1. Своеобразие этого словаря, его отличие от «Словаря ассоциативных норм русского языка» под редакцией А.А. Леонтьева (1977) [95] и «Киргизско-русского ассоциативного словаря» Л.Н. Титовой, подготовленного под руководством А.Е. Супруна [105], состоит прежде всего в том, что его исходной базой словаря послужила *лексика не нейтральная* и наиболее частотная, а *отмеченная повышенной национально-культурной характерностью и имеющая распространение обычно не повседневном речевом обиходе*, чаще в художественной литературе. Мы называем её этнокультуроведческой лексикой. Это – лексика, характеризующая систему знаний о специфической культуре определённого народа как историко-этнической общности людей, а в условиях русскоязычных курсов кыргызской школы – о новых для учащихся-кыргызов элементах культуры русского народа.

2. Сопоставление данных об ассоциировании русской этнокультуроведческой лексики, с одной стороны, носителями данного языка, а с другой – кыргызской молодёжью, достигшей сравнительно развитого уровня национально-русского билингвизма из эксперимента автора): испытуемые-кыргызы – учащиеся 8 – 10 кыргызских классов (250 человек), студенты-первокурсники национальных групп вуза (50 человек); и соответственно такое же число восьмиклассников-девятиклассников русских школ и студентов первокурсников русских групп, принимавшие участие в свободном ассоциативном эксперименте, материалы которого легли в основу словаря. Нужно отметить, что 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-кыргызов не на кыргызское слова *там (дом)*, а на русское слово *изба*, не на *падыша*, а на *царь* и т.д.

3. Ориентация на текстовый материал и педагогические нужды русскоязычного курса кыргызской школы, национально-колоритная лексика особенно часто встречается на курсе русской литературы XIX века, преимущественно его первой половины. Именно в «облигаторных», по Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, произведениях русской классической литературы она зачастую играет первостепенно значимую идейно-художественную роль: без её понимания или без владения её эмоционально-ассоциативным «фоном» могут быть неверно восприняты ключевые, ударные места соответствующих текстов.

Ещё одно интересное учебно-методическое пособие М.Х. Манликовой «Этнокультуроведение на уроках русской литературы» [53.412]. В пособии представлен опыт практического применения принципов и приёмов учебного этнокультуроведения – научно-методического направления, которое изыскивает пути приобщения учащихся-кыргызов к культуре русского народа через некоторые особенности её образного языка и с учётом её соотношений с родной культурой обучаемых.

М.Х. Манликовой предлагаются циклы этнокультурно ориентированных методических уроков – «сценариев», разработанных по романам А.С. Пушкина «Капитанская дочка», Н.В. Гоголя «Мёртвые души», стихотворение М.Ю. Лермонтова «Родина», с учётом результатов психолингвистических этноассоциативных и педагогических экспериментов. Материалы пособия ориентированы содействовать адекватному и глубокому восприятию национально-культурных особенностей произведений инокультурной, инонациональной литературы путём специального этнокультурно ориентированного обучения, всемерно активизирующего познавательные интересы и способности учащихся-кыргызов.

Эти факторы сказались на некоторых «смещениях» ассоциативной картины восприятия ряда русских слов-стимулов испытуемыми-кыргызами – по

сравнению с той картиной, какую уместно было бы ожидать от материалов по отдалённым кыргызским школам.

В подобных условиях эксперимента выявились достаточно устойчивые и специфические спектры ассоциации учащихся-кыргызов на ряд русских этнолексем, играющих существенную роль в ключевых учебных текстах курса русской литературы.

Пример ориентированных методических уроков из произведения «Капитанская дочка» [53.188]. «Пётр Андреевич Гринёв – впервые в доме Мироновых, знакомится с Машей. Её мать так говорит о девушке: «Девка на выданье, а какое у ней приданое? Частый гребень, да веник, да *алтын* денег...» Следует ремарка рассказчика: «Я взглянул на Марию Ивановну: она вся покраснела, и даже слёзы капнули на её тарелку». Для русского читателя здесь всё понятно: Мироновы бедны, Маша – бесприданница, её обидно и стыдно из-за того. Что мать говорит об этом. Массовые ассоциации русских, связанные со словом алтын: *мелкая монета, медные деньги, грош, грошовый*. А у кыргызов: несмотря на «контекст русской литературы», в котором проводился эксперимент, самые частые ассоциаты – на «межязыковой омоним», то есть на фонетически сходно оформленное кыргызское слово: *имя девушки, золото, кольцо, серебро, дорогой камень, даже богатство*. Здесь произошла реакция – прямо противоположная адекватной, которая резко осложняющая восприятие приведённого текста.

Как отмечает, Р.А. Макеева учитель УВК школы-гимназии № 67 г. Бишкек: «В пособии представлен опыт практического применения принципов и приёмов учебного этнокультуроведения. Материалы этого пособия использую не только в кыргызских, но и в русских. Предложенный м.Х. манликовой учебный этнокультуроведческий комплекс имеет четко выраженную методическую этнокультурно ориентированную направленность обучения

кыргызских школьников русской литературе и адресован всем, кому интересен русский язык» [46.10-13].

Принцип **«биэтнокультурной интеграции литературного образования»** в кыргызской школе побуждает методистов-русистов и кыгызоведов, по словам Л.А. Шеймана, «к комплексному объединению усилий по организации учебно-воспитательной работы», а также использовать систему воспитательного воздействия в процессе классно-урочного школьного обучения.

Под образованием можно понимать целенаправленный процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирование на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития её творческих сил и способностей. Образование реализуется в основном под влиянием обучения. Тем не менее, оно осуществляется также под влиянием социальной среды, средств массовой информации и самообразования человека.

Л. Шейман ставит задачу учителям: вместе «координировать и согласовывать все звенья культурно-художественных циклов образования и воспитания, осуществляемых на обоих языках. Конечный результат работы по осуществлению биэтнокультурной интеграции литературно-художественного образования и воспитания мыслится как формирование у учащихся национальной школы культурно-эстетического двуязычия, или биэтнокультурализма» [130.153].

Нужно отметить что, здесь культурно-эстетическое двуязычие понимается как обусловленная, нужная и достаточная степень обладания навыками наилучшего адекватного восприятия стабильных явлений художественной системы, специфичной для каждой из двух – русской и кыргызской – культур.

Выделяя значение двуязычия, профессор Л. Шейман отмечает: «Двуязычие непременно должно вести к сравнению двух языковых систем, это

сравнение, в свою очередь, становится «путём... к созданию более высокой культуры».

В развитии гармонической личности, которая легко синтезирует богатства опорных принципов двух или нескольких культур особое место занимает культурно-эстетическое двуязычие.

Таким образом, культурно-эстетическое двуязычие решает следующие задачи учебно-воспитательного процесса: первое, освоение закономерностей двуязычия и второе, направление внимания учеников на достоверные и заманчивые для них ориентиры по овладению примитивными основами двуязычия.

Через конкретное преломление характеризуемого принципа в методической практике методистами-литераторами был выдвинут **принцип педагогического сопряжения двух национальных словесно-художественных культур.**

Л.А. Шейман отмечает, что этот принцип «побуждает к постепенному и органическому согласованию коренных особенностей системы художественных ценностей обеих культур, которые способствуют взаимообогащению развития». Применение данного принципа дополняет комплекс методических приёмов учебно-воспитывающего освоения русской литературы в национальной школе. «Арсенал методических приёмов, реализующих его требования, складывается использованием микрообразов-посредников – элементов родной словесно-художественной системы, в чем-то созвучных образам русской литературы, а потому облегчающих их восприятие». К ним Шейман причисляет различные «приёмы комплексного этнокультурного комментирования, наглядное воссоздание той или иной национально-характерной традиции, нашедшей своё воплощение в преемственной цепи ключевых слов-образов или образов-персонажей русской литературы» [130.157].

С целью осуществления биэтнокультурной интеграции литературно-художественного образования на русском языке Л.А. Шейман, а также по русской литературе для кыргызской школы внесён ряд указаний:

- Творчество крупнейших писателей России изучается не только на русском, но и на родном языке (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов и др.);
- Намечена система координированного изучения элементарных теоретико-литературных понятий в обоих курсах;
- Введены подтемы о многообразных взаимосвязях русской и кыргызской литератур. Рекомендовано использование художественных переводов произведений русских писателей на родной язык учащихся;
- В программу с пятого класса включены конкретные указания о проведении работы по приобщению школьников-кыргызов к национально-культурным элементам изучаемых ими русских художественных текстов. С этой целью специально выделены те опорные слова и выражения, содержание которых включает в себе ярко выраженный национально-культурный компонент. Это – либо безэквивалентная лексика (слова типа *ямщик*, которые не имеют точных однословных соответствий в кыргызском языке), фоново-коннотативная лексика (слова типа *берёза*, которые у носителей русского языка вызывают особого рода представления и эмоции) [130.158].

Л.А. Шейман предлагает на завершающем этапе курса, в старших классах, преимущественно уделять внимание сквозным образам-символам русской литературы. Например, развитие традиционного образа-символа берёзы, его наполнение граждански-практическим и интимно-лирическим содержанием в

таких стихотворениях, как «Родина» М.Ю. Лермонтова, «Берёза» С.А. Есенина, «Родина» К.М. Симонова.

Сегодня в практике учителей-русистов кыргызской школы педагогическое сопряжение двух национальных словесно-художественных культур осуществляется, конечно, много чаще, чем в 70-годы прошлого века.

В одной из работ профессора Л. Шеймана «Учебная модель ведущей нравственно-эстетической традиции» раскрыт, в соответствии с установками усовершенствованной программы по русской литературе для кыргызской школы, один из перспективных путей приобщения учеников к словесно-художественному искусству России. Путь этот заключается в том, чтобы представить материал курса как картину определённой традиции – выстроить литературные факты как единую преемственную цепь верховных ценностей, которые наследуются и развиваются от одного поколения к другому. Одну из возможных форм реализации такого подхода – Шейман видит «в наглядном воссоздании традиции как своеобразной, уже отчасти знакомой учащимся «предыстории» этапного образа-персонажа, его «родословной» в художественной летописи культуры». Данная форма этнокультуроведческой методики проиллюстрирована в статье рассказом об учебной работе над образом Рахметова в (9) 10 классе кыргызской школы [145.54-71].

Таким образом, по мнению профессора М.А. Рудова «... Л.А. Шейман понял и прекрасно представил в своих научно-исследовательских работах, что преподавание русского языка и литературы нельзя ни на йоту отрывать от кыргызского национального сознания, нельзя отрывать от кыргызского языка, это параллельный процесс. И тогда появилась его теория этнокультурного обучения, увязавшая преподавание русского языка и литературы с национальной языковой картиной мира» [86.7].

Третий принцип – принцип концентрированно-целостного и провизуарного освоения литературных явлений.

Комплексный подход изучения русской литературы в кыргызской школе предполагает ориентацию на целостность, как сложное многоэтапное единство взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. В зависимости от своеобразия учебного изучения русской литературы в кыргызской школе требование целостности наполняется конкретным методическим содержанием.

После изучения определённого произведения у учащихся должно остаться от него целостное впечатление. «Трудность выявления основ целостного преподавания литературы, – пишет Л.А. Шейман, – в специфических особенностях психологии её восприятия». Она усложняется в условиях освоения иноязычной и инациональной литературы, какой является русская литература в кыргызской школе. А также из-за «второязычности» русской литературы и новизной её культурно-эстетической системы усложняется её освоение, которое «затормаживается процессом воссоздания целостного образа». Для активизации этого процесса требовались особенные средства повышенной педагогической эффективности.

Новаторство Шеймана в этом направлении проявляется тем, что он предложил не ограничиваться уроками анализа художественного текста, а распространить её на весь цикл занятий, посвящённых изучению жизни и творчества русского писателя. Далее профессор Л. Шейман напоминает, что восприятие целостных объектов проходит три психологических этапа:

1. Сенсорный (**ощущение**);
2. Перцептивный (именно **восприятие** – отражение предметов и явлений в их целостности при их непосредственном воздействии на органы чувств; и **представления** – образы предметов и явлений, не воздействующих в данный момент на органы чувств);
3. Операторный (**умственные действия** с понятиями и суждениями).

На первом этапе происходит интуитивное «подразделение» –необходимое для того, чтобы предварительно оценить целое, упорядочить их элементы. На

втором – совершается «осознание связей между компонентами и вызревает итоговая эмоциональная оценка». Шейман обращает внимание на то, что «предварительный образ целого обязан доминировать – он должен предшествовать анализу». «Применительно к русской литературе указанная особенность целостного подхода побуждает к специально направленному отбору и представлению содержательных компонентов обучения» [146.10].

Исходя из этого Лев Аврумович предлагает важнейшие степени литературных явлений:

1. Национальная литература. Для нашего курса Русская литература как целое – наивысший уровень литературного явления. Но и у неё есть свой фон, свои «большие ценности»: общественно-историческая деятельность страны, её культурная жизнь, другие национальные литературы, родная литература. Понятие мировой литературы формируется на родном языке и используется нами только в самом конце курса, в краткой характеристике всемирного значения русской литературы.
2. Этапы и периоды её развития.
3. Её важнейшие направления (в кыргызской школе – только самые крупные и актуальные: романтизм, критический реализм, социалистический реализм).
4. Творчество русского писателя (его облик, его пафос, его преломление в образе автора).
5. Цикл произведений (связанных тематикой и жанром).
6. Художественное произведение (полный текст или относительно самостоятельный фрагмент текста).
7. Литературный образ (в свою очередь представляющий собой структурное образование различных уровней, наименьшее из которых слово-образ или микрообраз).

В кыргызской школе образ Русской литературы как целого должен проходить через следующие этапы: образы произведения, их циклы или творчество писателя. При изложении творчества изучаемого писателя учитель-русист должен усложнять материал, упоминая других авторов. Этот приём «облегчает постижение предмета: в новом авторе ярко выделяются знакомые черты русского писателя». Формирование этих образов «большого целого» – как отмечает Л.А. Шейман – это «педагогическая преднастройка, прокладывающая русло, по которому устремляется последующее, все более конкретное и точное восприятие учащихся».

В осложнённых условиях преподавания русской литературы в кыргызской школе, непосредственным становится поиск средств оптимальной педагогической интенсивности и концентрированности – по словам Шеймана, «средств, которые позволили бы через «микрокосм» минимума текстов приобщить учеников к «макрокосму» основ системы духовных ценностей русской литературы» [129.39].

Полагаясь на теоретический и практический опыты учебно-воспитывающего освоения русской литературы как иноязычной и инонациональной можно утверждать, что, изучая русские художественные тексты в кыргызской аудитории, следует ориентироваться не на организацию целостного эстетического восприятия, а на организацию его конкретного этапа, то есть развивающееся юношеское художественное восприятие.

В педагогической науке этап приближенного освоения русской литературы в кыргызской школе называется *провизуарным*. Термин, предложенный великим педагогом К.Д. Ушинским, открывает устремлённость на перспективное формирование духовного мира учащихся. Провизуарный характер концентрированно-целостного изучения русской литературы, по словам Л.А. Шеймана, означает, что «учащихся следует ввести в «преддверие» русской литературы и создать у них определённую настройку: открыть

важнейшие линии её развития и соотношения её главных ценностей, с тем чтобы обеспечить дальнейшее самостоятельное её освоение» [130.168].

Четвёртый принцип – это **принцип воспитательно направленной организации художественного текста как учебного материала.**

В результате воздействий характерных закономерностей педагогического процесса художественное восприятие иноязычного-инонационального литературного текста, подвергшись определённой структурной организации, становится учебным материалом, такой процесс называют «аранжировкой».

В целях координирования источника сообщений с каналами восприятия основываются специальные редакции литературно отшлифованных вариантов крупнейших произведений словесно-художественного искусства, которые были рассчитаны на читателей младшего и подросткового возраста. Эти варианты готовили читателя к поэтапному переходу к полной версии произведения.

Такой подход обосновывается «законом постепенного, ступенчатого приближения читателя к эмоционально-смысловому ядру произведения искусства, и тем обстоятельством, что художественное восприятие есть процесс, распределённый во времени».

Область обобщения и разработки принципов и техники педагогического экспонирования (выставление) художественных текстов в учебных целях называется **педагогической текстологией** (*текстология – раздел филологии, занимающийся изучением вариантов и установлением точного текста литературных памятников и исторических документов для их дальнейшего исследования*) [11.498].

Итог педагогического экспонирования художественного текста как учебного материала анализируется, по словам Л.А. Шеймана, как «создание новой редакции литературного произведения – учебной, или учебно-хрестоматийной».

Структура педагогической организации текста, является одной из главных предпосылок подлинного ознакомления учащихся-кыргызов в оригинале с системой этапных страниц русской художественной литературы и учебно-воспитывающего приобщения к литературе.

- **Выделение доминирующих, структурных идейно-художественных связей стержневого образа** этот «подпринцип» является источником комментария, экспонирования и анализа крупных произведений русской литературы в учебниках-хрестоматиях для старших классов.

Опираясь на опыт преподавания литературы в русской школе и учения методистов прошлых лет, Л.А. Шейман создал первым образцовый доступный возрасту, психологическим особенностям учащихся учебник русской литературы для 10 класса кыргызской школы.

Профессор М.Дж. Тагаев отмечал, что «учебник по русской литературе для 10 класса киргизской школы, созданный Львом Аврумовичем, характеризуется непревзойдённой филигранной учебно-методической обработкой материалов, отобранных для целей обучения. Литературные тексты, даже после адаптации, не утрачивают своего идейно-художественного совершенства, снабжены особым типом словарями, сопровождаются этнокультурными комментариями, раскрывающими мир той эпохи» [103.8].

Реализованная педагогическая организация художественного текста совместно с учебно-познавательными задачами решает и собственно воспитательные задачи, которые формируют воздействие текста на контингент учащихся.

Воспитательная направленность учебно-хрестоматийной редакции художественного текста осуществляется в сочетании следующих компонентов:

- Учебно-объяснительное, изобразительно-графическое и шрифтовое оформление;

- Выбор фрагментов, если произведение изучается в сокращении или в монтаже, их расположение, купюры в них;
- Заголовки и подзаголовки;
- Сопроводительный комментарий и выделение лейтмотивной лексики в притекстовых словарях;
- Основные линии в системе вопросов, заданий, упражнений;
- Содержание подытоживающих комментариев и обобщающих учебных статей.

Учитель русской литературы в кыргызской школе, по словам Л.А. Шеймана, должен уделять особое внимание при подготовке к уроку задачам «педагогической аранжировки»:

- Нужно выбрать фрагменты, которые прозвучат в классе – в исполнении учителя, ученика или через посредство технических средств;
- Установить порядок их чтения;
- Запланировать сокращения, паузы, материал для комментирования, абзацы для выборочного повторного перечитывания;
- Принять решение, с помощью каких дополнительных средств лучше экспонировать отдельные куски текста.

Одной из главных форм обобщающей педагогической организации являются «вспомогательные системы микротекстов», которые перед учащимися-кыргызами наглядно открывают значительные в воспитательном отношении «идейно-тематические линии курса».

«Такая система экспонирования серии минимально близких по своей направленности художественных фрагментов, подкреплённых соответствующим изобразительным материалом, имеет своей задачей сосредоточить внимание на самом наглядном для иноязычного читателя

выражении идейно-нравственных связей литературных явлений – на особо показательных, стержневых словесно-образных лейтмотивах русской литературы» [130.184].

Пятый принцип – принцип проблемного стимулирования учебной коммуникативно-эстетической деятельности учащихся на русском языке. Главное содержание этого принципа, по Л.А. Шейману, заключается в том, что «в организации освоения русской литературы, систематически возникали учебные ситуации, побуждающие учеников к личностно заинтересованному осмыслению противоречий, внезапно открывающихся при постижении художественных явлений, и к активному обсуждению путей разрешения этих противоречий».

Проблема – вопрос, помогающий осознать какое-либо противоречие и требующий творческих усилий для его разрешения, проблемная ситуация – ситуация интеллектуального затруднения, которая порождается столкновением с противоречием».

Базируясь на утверждениях психологов (Л.С. Выготского, П.В. Симонова), анализируя опыт ленинградского учителя литературы Е. Ильина, Л. Шейман приходит к выводу, что «должным образом организованное проблемное обучение на уроке литературы создаёт благоприятную гармоничную по своей структуре, педагогическую обстановку».

Под руководством учителя по изучению художественных явлений зарождается «проблемно направленная сфера динамического взаимодействия форм умственной, эмоциональной и практической учебной деятельности учащихся». Эту сферу Л.А. Шейман называет «проблемной атмосферой», которая располагает на уроке литературы сформулированным воспитательным потенциалом:

- Обычно в центре обсуждения оказываются проблемы нравственного порядка, по сути курса адекватной природе самого предмета, является

приобщение к основам системы духовных ценностей отечественной литературы, воплотившейся в её стержневых нравственно-эстетических идеалах.

- Вопрос, организующий проблемный поиск, представляет собою требование, зовущее учащихся к самостоятельной учебной деятельности по его разрешению, а требование, как известно, является одним из типичных методов собственно воспитательной работы;
- Проблемный поиск активизирует весь комплекс установок личности ученика на уровне сознания, эмоционально-волевой и практической сферы деятельности, с одной стороны, с другой – активное участие в коллективном или индивидуальном проблемном поиске повышает убедительность и доказательность полученных выводов для каждого ученика, насыщая эти выводы его эмоционально-личностным отношением [130.195].

В работе «Кто счастливый человек на Руси?» по поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» Л.А. Шейман предлагает практическое решение вопроса, во-первых, новую методику – не традиционную, а инновационную, в центре которой стоит ученик. Автор статьи мастерски преподнёс учащимся поэму, после её изучения ученик сам себе должен задать вынесенный в заголовок вопрос. Как пишет учёный, «главы этой поэмы «закольцованы» своеобразным триединством сквозных проблемных вопросов». Первая глава названа вопросом знаменитой поэмы. Второй – развивает мысль о тяжёлой судьбе автора поэмы: «А был ли счастлив сам поэт?». По словам Шеймана, «...на протяжении главы эти два вопроса взаимодействуют друг с другом в контексте третьего, обобщающего вопроса: «Что такое настоящее счастье?». Актуальность такой постановки вопроса на уроке заключается в решении педагогической задачи – «научить ученика быть счастливым». «Они предстанут

перед ними не только как историческое описание жизни своего времени, но и как учебник жизни» [122.70-92].

Принцип проблемного стимулирования учебной деятельности учащихся в сочетании с принципами комплексного словесно-образного педагогического воздействия и воспитательно направленной организации художественного текста дал свои положительные результаты в работе учителей при преподавании русской литературы в кыргызской школе:

Таким образом, основой перечисленных принципов учебно-воспитывающего освоения русской литературы в кыргызской школе явились следующие компоненты:

- Опыт и эксперименты учителей национальных школ Кыргызстана;
- Анализ перспективных тенденций в работе учителей и методистов-литераторов республики;
- Учёт актуальных тезисов базисных и смежных наук для курса русской литературы.

А также эти принципы побуждают основывать занятия, базируясь на основных истоках, присущих специфике предмета и условий его преподавания в кыргызской школе. А также они оказывают содействие в повышении теоретического и практического уровня работы педагогов при вступлении учащихся в идейно-образный мир русской литературы.

О методах преподавания русской литературы в кыргызской школе

Литература с помощью своей специфической системы образовательного воздействия решает важнейшие задачи воспитания. Среди многих учебных предметов литература занимает особое место. «Она ведёт учащихся, – замечает профессор Н.И. Кудряшев, – в мир прекрасного, в мир искусства. Конечно, в

художественном воспитании школьников большую роль играют и другие виды искусства: живопись, музыка, театр, кино. Но все же именно художественной литературе принадлежит ведущее место в эстетическом освоении ребёнком действительности» [39.77].

По выражению В. Асмуса, чтение литературно-художественного произведения – это труд и творчество. «Содержание художественного произведения, – подчёркивал он, – не переходит – как вода, переливающаяся из кувшина в другой, – из произведения в голову. Оно воспроизводится. Воссоздаётся самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя.

Деятельность эта есть творчество. Никакое произведение не может быть понято, как бы оно ни было ярко, как бы велика ни была наличная в нем сила внушения или запечатления, если читатель сам, самостоятельно, на свой страх и риск не пройдёт в собственном сознании по пути, намеченному в произведении автором» [3.62-63].

Нужно отметить, что организация такой творческой работы учащихся является важнейшей задачей учителя. Он должен пробудить и постоянно стимулировать живую заинтересованность к художественной литературе, к систематическому и основательному чтению. По мнению Н.И. Кудряшева, количество прочитанных книг ещё не показатель литературной культуры учащегося: «глотатели книг», как правило, плохие читатели; важно качество чтения» [39.80].

Эту культуру чтения вырабатывает весь школьный курс литературы и соответствующая ему система методов обучения.

Методы – это то средство, с помощью которого учитель решает стоящие перед ним задачи по обучению учащихся.

Слово «метод» происходит от греческого *methodos*, что в дословном переводе на русский язык означает «путь исследования, теория» и способ достижения какой-либо цели или решения конкретной задачи [98.806].

Преломив принципы общепедагогического уровня, Л.А. Шейман выделил, как указано нами выше, частнометодические принципы учебного освоения русской литературы в кыргызской школе, которые призваны служить научному обоснованию системы методов и приёмов практической работы по изучению учебного предмета.

Большой вклад в разработку системы методов и приёмов по изучению русской литературы внесли исследования Л.А. Шеймана, Б.В. Волкова, А.Д. Жижиной, Б.Ф. Инфантьева, А.Г. Лосева, Е.В. Квятковского, Л.Я. Коноваловой, М.Г. Качурина, Н.И. Кудряшева, Н.Е. Селивёрстовой, Л.В. Тодорова и другие.

Как отмечает Л.А. Шейман, стержневой задачей улучшения системы методов учебного освоения русской литературы в кыргызской школе, является «повышение идейно-воспитательного потенциала каждого метода и всей системы методов в целом, их воспитательной насыщенности» [130.204].

В педагогической науке одной из популярных систем методов обучения была система дидактов И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. В основе системы лежала организация и направление учителем градаций уровней учебно-познавательной деятельности учащихся. Эта система состояла из следующих компонентов:

- 1) Объяснительно-иллюстративный метод;
- 2) Репродуктивный метод;
- 3) Проблемное изложение;
- 4) Частично-поисковый или эвристический метод;
- 5) Исследовательский метод.

Данная концепция, по мнению Л.А. Шеймана, «побуждает к системной разработке путей последовательного стимулирования поисковой работы

учеников в сочетании с другими средствами обучения».

Профессор Н.И. Кудряшев, преломляя дидактические принципы И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, а также учитывая специфику предмета, развёрнуто обосновал частные методы преподавания русской литературы в русской школе:

- 1) Метод творческое чтение;
- 2) Репродуктивный метод;
- 3) Частично-поисковый метод;
- 4) Исследовательский метод.

С учётом специфики русской литературы в национальной школе эти методы были конкретизированы и дополнены азербайджанским методистом С.Н. Юзбашевым, им выделено пять методов:

- 1) Объяснительно-иллюстративный метод;
- 2) Репродуктивный метод;
- 3) Метод чтения художественных произведений;
- 4) Эвристический;
- 5) Исследовательский.

Труды названных авторов были творчески осмыслены и далее углублены кыргызскими методистами. Исходя из аргументированной Л.А. Шейманом системы принципов учебно-воспитывающего освоения русской литературы в кыргызской школе, из выводов новых исследований в сфере дидактики и частных методик, а также из опыта кыргызской школы нашими методистами вносились отдельные дополнения и исправления в концепцию методов.

В педагогической науке кроме понятия частных методов имеется понятие общего метода. Остановимся на его определении. Данное понятие обладает сложной природой. Общий метод выступает как частнометодический, относящийся к сфере той или иной частной методики. Он выступает как первооснова системы частных методов.

Как подчёркивает Л.А. Шейман, общий метод выявляет «профилирующую

направленность системы способов обучения, принимая во внимание – применительно к сфере взаимосвязанной учебной деятельности учителя и учащихся – целевые установки, принципы, а также условия преподавания данного предмета, в частности, специфику восприятия его учащимися. Определение общего метода концентрирует усилия педагога на решающем направлении и тем самым способствует обеспечению целостности всей методической системы» [123.28].

Методистами Кыргызстана в характеристике общего метода учебно-воспитывающего освоения литературы была сделана попытка выделить особенности перспективного построения занятий, специфичные для русской литературы в кыргызской школе. Они подчёркивали, что вышеназванные методисты-литераторы пытались воспроизвести эту специфику, раскрывая её на примерах содержания работы учителя-словесника. По мнению кыргызстанского учёного, «в названиях обоснованных ими методов, за исключением метода чтения или творческого чтения, они повторяли ту номенклатуру методов, которая была предложена специалистами по общей дидактике. Между тем само наименование метода должно заключать в себе сущностные частнометодические характеристики; только тогда метод будет адекватным собственному предмету данной учебной дисциплины» [130.209].

Методисты Кыргызстана учитывая, специфику русской литературы в кыргызской школе как учебного предмета и задачи её школьного изучения на современном этапе, под общим методом понимали **метод сотворческого биэтнокультурного приобщения, полагающего, что приобщение к новой словесно-художественной культуре осуществляется в процессе гармоничного её сопряжения с родной национальной культурой учащихся.**

Было выделено три наиболее существенные особенности **общего метода** учебно-воспитывающего освоения русской литературы в кыргызской школе:

1. приобщающий или консоциативный характер;

2. установка на организацию сотворческого постижения литературы;
3. биэтнокультурная направленность – направленность на формирование основ культурно-эстетического двуязычия учащихся.

Из многочисленных семантик слова *приобщение* Шейман подчёркивает приобщение к литературе как виду искусства, в школьных условиях как многоаспектный процесс. Приобщение к литературе предусматривает развитие:

- познавательно-интеллектуальных процессов («знакомить с чем-либо»);
- непосредственно-эмоционального художественного восприятия («привести в общение с чем-нибудь», «ввести во что-либо»);
- активной практической деятельности по освоению его нравственно-эстетических ценностей и словесно-образных богатств («дать возможность включиться в какую-либо деятельность, стать участником чего-либо»)

Приобщающий метод обосновывается как спецификой восприятия искусства, так и частнометодическим принципом комплексного словесно-образного воздействия на учащихся.

Сотворческое постижение – это постижение литературы учащимися в практической учебной деятельности. Учебная деятельность учащихся на уроке русской литературы в русской школе представляет собой сопереживание, соразмышление, сотворчество вместе с писателем и его героем в русле, которое «задано» идейно-образным импульсом художественного произведения, а в условиях кыргызской школы – под постоянным руководством и при ближайшем соавторстве учителя-русиста. Безусловно, в данном своём звене общий метод учебно-воспитывающего освоения литературы опирается на частнометодический принцип проблемного стимулирования учебной коммуникативно-эстетической деятельности школьников.

Биэтнокультурный аспект общего метода вытекает из частнометодического принципа биэтнокультурной интеграции литературного образования в кыргызской школе. Это – практическая конкретизация направленности всей работы учителя-словесника в данных условиях на педагогическое сопряжение двух национальных словесно-художественных культур и выработка основ биэтнокультурализма учащихся.

Таким образом, общий метод как метод сотворческого биэтноэстетического приобщения к русской литературе представляет собой, особо перспективное направление взаимосвязанной работы учителя и учащихся по учебно-воспитывающему освоению русской литературы в кыргызской школе.

Оптимальный успех в учебной практике приносит творческое использование рациональных установок разных методов, с учётом особенностей конкретных условий и своеобразия каждого данного национально-возрастного контингента учащихся.

Частные методы по традиции, идущей от А. Дистервега, развитой В.А. Сухомлинским, исследовательницей М.М. Левиной их совокупность условно делится на две группы:

1. Методы представления и разъяснения учебного материала учителем, а также первичного сотворческого воспроизведения этого материала учащимися;
2. Методы, с помощью которых учитель направляет самостоятельную, той или иной мере, работу учащихся, а учащиеся ведут учебный поиск.

Исходя из вышеизложенной мысли для внедрения в массовую практику, Л.А. Шейман представил следующую классификацию системы методов освоения русской литературы в кыргызской школе:

Методы воспитывающего преподавания

Методы воспитывающего (самовоспитывающего) учения

I группа: методы передаточно-впечатляющего управления иноязычно-художественным восприятием.

1. Метод эмоционально-импрессивного, или внушающего, представления литературного материала.
2. Метод объяснительно-убеждающего этнокультурно направленного комментария литературного материала.

I группа: методы непосредственного сопричастия к эмоционально-смысловому содержанию иноязычно-инонациональных литературных явлений.

1. Метод самонастройки на активное первичное художественное восприятие.
2. Метод сопереживающего воспроизведения художественного текста

II группа: методы управления учебно-воспитывающим моделированием и биэтнокультурным сопряжением литературных явлений.

II группа: методы управления учебно-воспитывающим моделированием и биэтнокультурным сопряжением литературных явлений.

II группа: методы управления учебно-воспитывающим моделированием и биэтнокультурным сопряжением литературных явлений.

3. Ориентационно-корректировочный, или эвристический, метод формирования учебных моделей литературных явлений и их жизненных связей, с элементами биэтнокультурного синтеза.
4. Побудительный, или стимуляторный, метод формирования учебных моделей литературных явлений и их жизненных связей, с элементами биэтнокультурного синтеза.

II группа: методы сотворческого учебно-самовоспитывающего моделирования и биэтнокультурного сопряжения литературных явлений.

3. Частично-поисковый метод формирования учебных моделей литературных явлений и их жизненных связей, с элементами биэтнокультурного синтеза.
4. Поисковый, или учебно-исследовательский, метод формирования учебных моделей литературных явлений и их жизненных связей, с элементами биэтнокультурного синтеза.

Профессор Л. Шейман, опираясь на мнение В.М. Коротова о том, что методы обучения и воспитания представлены как единое целое, а не так как было принято в традиционной педагогической литературе, в таблице отразил объединённый вариант методов обучения и воспитания, но разделил методы практического обучения преподавания и самовоспитывающего учения. Он отмечает, что «ни один метод из частных методов в чистом виде на уроке литературы не функционирует». А также особо подчёркивает, что

осуществление методической системы предполагает последовательное внедрение элементов проблемности.

В статье «Работа над микрообразом-лейтмотивом и методы приобщения к пафосу художественного характера» Л. Шейман намечает путь углубления учебной работы по русской литературе в специализированных классах кыргызской школы. Одна из форм подобной работы, по его мнению, комплексное комментирование и поисковый анализ стержневых образных деталей литературного произведения, имеющих символический смысл и отличающихся национально-культурной спецификой. В процессе освоения этих **слов-образов** осуществляется приобщение учеников к пафосу художественного характера. Способ ведения такой работы показан на примере сочетания приёмов трёх основных методов учебно-воспитывающего освоения литературы – эмоционально-впечатляющего, понятийно-моделирующего и проективно-практического – при изучении драмы А.Н. Островского «Гроза» в 10 классе кыргызской школы.

Таким образом, различные формы и уровни учебного моделирования, как и вся система методов учебно-воспитывающего освоения русской литературы в кыргызской школе, призваны служить сотворческому биэтнокультурному приобщению школьников-кыргызов к особо важным для них духовным ценностям, запечатлённым в творчестве великого русского писателя, и к некоторым элементам словесного (языкового и стилистического) воплощения этих ценностей. Система частных методов рассчитана на комплексное педагогическое воздействие, имеющее целью формировать единство мысли, чувства и действия, без которого немислим подлинный контакт с произведением искусства и которое, в свою очередь, является необходимой характеристикой гармонически развитой личности.

Нужно отметить тот факт, что огромную роль при повышении идейно-воспитательного уровня преподавания русской литературы в кыргызской школе сыграло внедрение этих методов в школьную практику.

Анализ исторически складывавшихся принципов построения программ и учебников по русской литературе в кыргызской школе

Русская художественная литература в кыргызской школе наиболее эффективно формировала и формирует нравственный мир учащихся. Отсюда вытекает два педагогических вывода: во-первых, особая необходимость изучения русской литературы в кыргызской школе, то есть она – одна из основных дисциплин, которую нельзя заменить никакими другими учебными предметами. Она, наряду с родной литературой, сообщает учащимся-кыргызам тот минимум понятий, образов и чувств, который обязателен при нравственном его воспитании.

Во-вторых, ведущим принципом изучения литературы в школе, как в русской, так и в национальной, является воспитательный принцип – духовное и эстетическое воспитание.

Нужно отметить, что эти общие задачи сочетаются в национальных школах с задачей специфической: изучение русских художественных текстов призвано здесь всемерно служить обогащению и формированию русской речи учащихся.

К овладению русским языком и, естественно, русской художественной литературой горячо призывали видные акыны и литературные деятели нашей страны. Как установлено кыргызскими историками, ещё до 1917 года грамотные представители кыргызской молодёжи, следуя призыву великого акына-демократа Токтогула Сатылганова – «У русских – кладезь наук!» –

прочитали в подлинниках бессмертные произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого.

Известные деятели культуры Кыргызстана А. Малдыбаев, К. Маликов и другие свидетельствовали, что овладение русским языком шло у них рука об руку с изучением русской художественной литературой.

Таким образом, тяга к изучению русской художественной литературы параллельно с изучением русского языка и глубокая общественная необходимость такого изучения не подлежало сомнению.

Пути изучения русской литературы в национальных школах сложились по-разному. На эти отличия повлияли следующие факторы:

- Традиции развития художественной литературы на родном языке и специфика её связей с русской литературой;
- Характер русской речевой среды в данной республике;
- Своеобразие учебных планов;
- Давность создания и особенности построения оригинальных учебников по русской литературе;
- Наличие и качество методической литературы;
- Определённая направленность работы по обобщению опыта учителей, по подготовке и повышению квалификации учительских кадров и др.

Нужно отметить, тот факт, что Кыргызстан значительно позже многих других республик приступил к созданию своих учебников по русской литературе. Но это в какой-то мере имело положительный эффект: позволило кыргызстанским учёным избежать многих ошибок первых шагов, учесть опыт других республик, что-то перенять у них, а кое в чём избрать иные методические решения.

Этот момент подчеркнул в 1962 году Л.А. Шейман, выступая с докладом на Межреспубликанской научной конференции в городе Ташкенте по вопросам преподавания русского языка и литературы в нерусских школах: «мы не можем

претендовать на обязательность хотя бы некоторых из этих решений для всех тюркоязычных школ. Весьма вероятно, что ряд наших предложений вызовет споры. Товарищеское обсуждение всех этих вопросов на данной конференции, как мы надеемся, позволит, с одной стороны, определить некоторые общие направления в нашей работе, а с другой – уточнить практические формы прохождения курса сообразно с условиями и потребностями каждой отдельной республики» [134.7].

Перед методистами национальных школ в те годы стоял принципиальный вопрос: на каком языке изучать материал русской литературы?

Некоторые методисты Туркменистана предлагали основной курс русской литературы изучать в переводах, на родном языке учащихся.

Учёные-методисты Кыргызстана подчёркивали и предлагали необходимость ведения курса на русском языке.

Хотелось бы отметить следующие условия изучения на русском языке произведений русской литературы сравнительно с иностранным в то время:

- 1) Наличие русской речевой среды в широком смысле слова – радиопередачи, кино, газеты, вывески, сам факт межнационального общения на русском языке;
- 2) Русская речевая среда – русское население в данной местности, русские товарищи, возможность общения по-русски между членами нерусской семьи, всё то, что казахский педагог-просветитель Ибрай Алтынсарин назвал «наглядной живой практикой русского языка»;
- 3) Несравненно большое число часов, нежели на иностранный язык; в ряде классов – например, в средних классах кыргызской школы – ежедневные уроки русского языка.

Изучение русской литературы на русском языке позволяет ввести учащихся-кыргызов в лоно культуры этого языка, окружить его атмосферой русской речи, провести его через наиболее яркие ассоциации русского языка.

Переводной курс представляет собой определённое отклонение от этого принципа. Как отмечает Л.А. Шейман, «если после восьми лет обучения языку его литературу приходится изучать не в подлинниках, а в переводах, такой язык ставится отнюдь не в положение «второго родного»! [134.13].

Переводной курс причиняет определённый ущерб прелести и авторитету русского слова. В этом случае русская литература предстанет перед учащимися либо в обличи серых, до предела адаптированных, обескровленных грамматических упражнений, либо как передатчик третьестепенных беллетристических образцов. По мнению кыргызских методистов при наличии краткого, но систематического курса русской литературы, изучаемого по оригиналам, русское слово в старших классах кыргызской школы выступает в ореоле носителя, а порою и первооткрывателя самых высоких и интересных нравственных и художественных ценностей.

Отдельные сторонники переводного курса русской литературы считали возможным завершать изучение русского языка в нерусских школах не по художественным текстам. Кыргызстанские же методисты придерживались противоположного мнения, они предлагали обогащать знание русского языка учащихся национальных школ на продвинутых ступенях, преимущественно по текстам русской художественной литературы.

Вернёмся к определению литературы как «человековедению», данное в своё время М. Горьким, истина этого определения состоит в том, что именно художественная литература лучше всего помогает усвоить словарь нравственно-психологической характеристики человека. Сцены из произведений русских писателей позволяют особенно наглядно раскрывать и прочно закреплять смысл слов, нужных для эмоциональной оценки и нравственно-психологической характеристики человека. Опыты таких учителей Кыргызстана, как Т.Г. Давыдова (Ошская область), М.А. Постнова, А.В. Трусковец (Бишкек), Н.Г.

Лебедева (Тянь-Шань) и других, подтвердили, что русское слово усваивается лучше, живее, если его связать с прочитанным образом.

Наконец, именно художественная литература наиболее сильно прививает любовь к языку, потому что показывает слово в действии, в цвете, во всём его блеске. А также художественная литература позволяет в относительно короткий срок освоить наиболее употребительную лексику русского языка.

Методисты Кыргызстана выявили ряд причин о нецелесообразности изучения основного курса русской литературы в переводах:

➤ Его введение приведёт к перезагрузке литературного курса на родном языке, в программах по кыргызскому литературному чтению и литературе, введено эпизодическое усвоение произведений русских авторов, выяснилось, например, что на каждый класс здесь приходится существенно больше тем, нежели в русской школе, в результате чего они изучаются поверхностно.

➤ Ведение переводного курса в кыргызской школе затруднительно в связи с качеством ряда имеющихся поэтических переводов. Лучший перевод «Евгения Онегина» на кыргызский язык, сделанный талантливейшим поэтом Алыкулом Осмоновым, выполнен, как отмечает критик Кайсын Кулиев «тяжеловесным, одическим, декламационным одиннадцатисложником» [28.3].

Эти переводы позволяют учащимся-кыргызам составить себе общее представление о содержании подлинников, но изучать по этим переводам русскую литературу в школе недопустимо.

➤ Переводной курс потребовал бы преобразования системы подготовки кадров учителей кыргызского языка и литературы, чтобы на их плечи возложить дополнительную задачу – учить детей-кыргызов систематическому курсу русской литературы. Между тем в условиях Кыргызстана первоочередной задачей стояло улучшение коренным образом преподавания кыргызского языка и литературы, как одного из отстающих участков кыргызской школы.

Хотелось бы отметить здесь, что ещё великий педагог Ян Амос Коменский утверждал, что венцом изучения языка должно быть знакомство с так называемой «Сокровищницей». Под «Сокровищницей», – писал Коменский, – мы подразумеваем самые произведения классических авторов... наиболее глубокие и яркие...» [33.320].

В западных странах, где преподаётся русский язык, в старших классах изучается и русская художественная литература. Например, в средних школах Франции обучение русскому языку уже с третьего года основывается на чтении и изучении наиболее значительных произведений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Толстого, Чехова и других классиков [106.70].

Таковы были общеметодологические предпосылки, из которых исходили составители проекта программы по русской литературе для кыргызской школы.

Возможности и перспективы реализации этой программы осуществлялись опытным путём учителями-активистами кыргызских школ.

Учителя кыргызских школ, работая по учебникам для нерусских школ и тратя много сил на классные и особенно на внеклассные занятия для восполнения языковых пробелов учащихся за неполную среднюю школу, добивались весьма положительных результатов: Э.Ш. Абдулина, К.Д. Шамгунова (Кантский район), М.К. Акчасова, В.Я. Яковлев (Кеминский район), Е.А. Боброва, М.А. Постнова, А.В. Трусковец (г. Бишкек), О.И. Быкова (Кочкорский район), Р.Г. Гаврилова (Узгенский район), Е.П. Грекалова (Сузакский район), Т.Г. Давыдова (Фрунзенский район), Г. Иманалиева, В.И. Слинько (Иссык-Кульский район), В.В. Коробова (Аламединский район), К.П. Костенко (Джанги-Джольский район), Н.Г. Лебедева, В.Я. Пухова (Ат-Башинский район), Е.Р. Панова (Пржевальский район), Н.А. Саламатина (Джети-Огузский район), Л.А. Цапля (г. Пржевальск), С.Р. Шабаноглы (г. Талас), А.Р. Шамсутдинова (Мирза-Акинский район) и многие другие. Плоды работы этих учителей неравноценны, письменная и устная речь их учащихся,

формировавшаяся в основном в первых – седьмых классах, зачастую оставляет желать лучшего, но интерес их воспитанников к русской литературе, возможность осмысленного прочтения ими основных программных текстов под руководством учителя и сделать элементарные выводы по характеристике персонажей – не вызывают сомнений.

Положительные моменты в опыте этих педагогов были описаны методистами и самими учителями в статьях, брошюрах, сборниках педагогических чтений. Нужно отметить, что, к сожалению, российские журналы «Русский язык в национальной школе» и «Литература в школе» совершенно не публиковали материалы о преподавании русской литературы в национальных школах.

Попытки всех этих учителей наталкиваются на серьёзные трудности, преодоление которых зависит в существенной мере от характера учебной и методической литературы.

Одним из основных трудностей была постановка словарной работы. Ученик, переходящий в старшие классы кыргызской школы, нередко обладает небольшим лексическим запасом, который не позволяет ему бегло читать и понимать произведения корифеев русской литературы. Именно на эту трудность ссылались противники литературного курса в старших классах национальной школы: если каждое слово текста требует перевода, то текст перестаёт существовать как художественный.

Причина подобных трудностей была в беспорядочности организации работы по накоплению словарного запаса в действовавших в то время программах и учебниках по русскому языку и чтению для 1-7 классов национальных школ.

В этих программах указывалось только количество слов, подлежащих освоению в каждом классе, но не определялся конкретный словарь, которым должны были овладеть ученики. Каждый автор учебника и каждый учитель

планировали этот словарь по своему произволу. В результате, отсутствовала, какая бы то ни была, преемственность между учебниками, планомерность повторения старой и накопление новой лексики. Учащиеся переходили из класса в класс, не усвоив определённого минимума слов, ибо он не был закреплён в требованиях программы. А постатейные словари учебников старших классов разрастались до огромных размеров, во-первых, потому, что не было возможности учесть движение каждого слова по классам, во-вторых, потому что не было никакой гарантии в том, что данное слово действительно усвоено учащимися.

Например, в учебнике-хрестоматии для 9 класса узбекских школ, авторы Л.Н. Ульрих, А.С. Коваленко, в постатейный словарь к рассказу И.С. Тургенева «Бурмистр» входит 311 слов. Это, конечно, была большая нагрузка для учеников.

В конце 50-х годов для ликвидации этого словарного хаоса, одними из первых среди методистов национальных школ педагоги Кыргызстана разработали «Примерный словарный минимум» и включили его в программу. Такой минимум для 1-8 классов кыргызской школы был составлен под руководством научного сотрудника КыргызНИИП В.П. Петрова научными сотрудниками сектора русского языка этого института. Минимум подобран по принципу практической необходимости русских слов в живой речи, с учётом познавательной возможности в условиях среднеподготовленного класса кыргызской сельской школы. При составлении минимума критически были использованы словарные минимумы Казахстана, Башкирии, Якутии, а также опубликованные материалы подсчёта частотности русских слов. В итоге для 1-8 классов кыргызской школы запланировано к активному усвоению 4750 слов.

Включение минимума в программу было верным и правильным шагом, о чём свидетельствовали результаты работы учителей. Несмотря на свои недостатки, он помог дисциплинировать словарную работу в кыргызских

школах. Такие учителя, как М.А. Чулкова (Кантский р-н), Ф.А. Урмеева (г. Токмок), А.В. Трусковец (г. Фрунзе), В.М. Анисимов, К.Ф. Гениевская (Фрунзенский р-н), З.А. Цибигей, М.С. Громенко (Базар-Курганский р-н), А.Г. Иониди, Н.З. Мухамметшина (Кировский р-н) и многие другие, систематически выделяли активный словарь каждого урока на базе словарного минимума, выделяли с его помощью пробелы в знаниях учащихся, вели систематический учёт лексики, составляли тексты упражнений, диктантов и изложений.

Для того, чтобы словарный минимум программы был усвоен учащимися, прочно были необходимы два условия:

- достаточное количество учебных часов;
- учебники, построенные на основе программной лексики.

В начале 60-годов были составлены учебные книги по русской литературе для кыргызских школ с учётом основных требований словарного минимума программы.

Необходимость составления учебников для первых ступеней обучения на основе словарного минимума у большинства методистов не вызывала сомнения, так как здесь учебные тексты в большинстве своём, либо составляются самими авторами учебников, либо коренным образом адаптируются ими.

В ходе работы над учебниками были составлены словарные картотеки по учебникам русского языка для 4 класса и книгам для чтения в 5, 6 и 8 классах. Это позволило проследить движение слов по классам и по текстам, а также составить предварительные сводные словарные картотеки по 8-10 классам средней кыргызской школы. Такая работа показала полный потенциал дальнейшего систематического совершенствования учебных книг, ещё большего насыщения их материалом словарного минимума и последовательного закрепления этого материала.

Новые учебники для восьмилетней кыргызской школы, используя нереализованные ранее резервы, создали достаточно серьёзную предпосылку для освоения словарного минимума общеупотребительных слов русского языка.

Ещё одним из важных проблем этого вопроса является согласование программ по родной и русской литературам. Основные историко-литературные понятия могут иногда первоначально осваиваться в составе родной литературы, а закрепляться и развиваться на материале русской литературы (реализм, жанры и виды произведений и другое). В проекте программы по литературе предусмотрено, в частности, чтение статей великих русских критиков, например, статей Белинского о Пушкине, Лермонтове, Гоголе. Намечено также чтение на родном языке произведений, дополняющих представление учащихся о великих писателях, основное знакомство, с которыми происходит на уроках русской литературы. Например, по-русски изучаются «Мёртвые души» Гоголя, а по-кыргызски – переводы его «Ревизора» и «Шинели».

В обеих программах раскрываются вопросы о связях русской и кыргызской литератур, в первой – на материале творчества русских писателей, писавших о кыргызах или оказавших наибольшее влияние на кыргызскую культуру, а во второй – на произведениях писателей-кыргызов, творчески использующих традиции русской литературы. Такая взаимная согласованность открывала дополнительные перспективы для успешного изучения русской литературы в кыргызской школе.

Немного слов о последовательности расположения материала в программах по русской литературе. Как известно, в учебниках для объяснительного чтения материал зачастую расположен по сезонно-тематическому принципу: «Осень», «Зима», «Весна». В основу книг по литературному чтению кладётся принцип идейно-тематический или хронологический.

В старших классах кыргызской школы представлялось целесообразным хронологическое построение курса:

- 1) IX класс – образы русской литературы первого этапа освободительного движения;
- 2) X класс – образы русской литературы второго этапа освободительного движения;
- 3) XI класс – образы русской литературы третьего этапа освободительного движения и русской современной литературы.

Данная структура курса предлагалась и использовалась в программах Казахстана, Таджикистана, Кыргызстана.

Такая структура курса позволяла последовательно раскрыть перед школьниками формирование нравственного идеала в русской художественной литературе. Она помогала воспитать у учащихся элементы исторического подхода к литературным образам.

Система расположения, подачи и анализа материала, принятая в восьмилетней кыргызской школе, последовательно готовила учащихся к историзированному курсу русской литературы на русском языке: он является логическим продолжением курса восьмилетней школы, завершающей ступенью эстетического и нравственного образования школьников-кыргызов. Отказ от хронологического построения курса привёл бы к нарушению логики изучения предмета.

Курс русской литературы в старших классах национальной школы продолжает выполнять задачу обучения школьников русскому языку. Лексика в старших классах по данному курсу должна иметь свою специфику по сравнению с 8 классом. Там осваивается, главным образом, конкретный словарь, нужный для обиходного практического общения в рамках бытового разговора на темы окружающей жизни. А в 9-11 классах изучение элементарного литературного курса позволяет, наряду с закреплением и

развитием усвоенных речевых навыков, поставить новую языковую задачу, а именно – освоение минимума русской лексики и фразеологии, необходимой для общественно-этической характеристики человека.

Следовательно, такой курс русской литературы позволяет решать в неразрывном единстве обе основные задачи: на материале одних и тех же образов учащиеся получают определённый этический минимум и соответствующий ему словарный минимум.

В связи с этим в проекте программы для кыргызской школы был указан тот минимум этических вопросов, который должен быть освещён по ходу изучения каждого художественного образа.

Сердцевину курса должны составлять образы, которые обладают наибольшими воспитательными возможностями, наибольшей общественно-этической насыщенностью. Это те образы, появление которых составляло выдающееся событие в общественной жизни русского народа того времени, образы, которые явились маяками на решающих этапах освободительного движения.

О выборе образов для курса русской литературы кыргызской школы Л.А. Шейман писал: «должны быть отобраны такие образы, которые раскрываются либо целиком, в небольших по объёму художественных произведениях, либо достаточно полно – в главных чертах – на материале немногих фрагментов из крупных произведений».

Одним из значимых вопросов в составлении программ и учебников является последовательность расположения материала в программах по русской литературе для 9-11 классов национальных школ.

Как отмечалось нами выше, в учебниках для объяснительного чтения материал зачастую располагался по сезонно-тематическому принципу: «Осень», «Зима», «Весна». В основу же разработки учебников по литературному чтению кладётся принцип идейно-тематический или хронологический.

2.3 Пушкиноведческие «штудии» Л.А. Шеймана

Одним из многосторонних научных интересов Льва Аврумовича является изучение русской культуры, творчество многих русских писателей, но на протяжении всей жизни Шеймана главным научным интересом был А.С. Пушкин, жизнь и творчество поэта.

Как личность Л.А. Шейман, оказал огромное влияние на развитие русистики, литературодидактики, пушкинистики в Кыргызской Республике. Научный и методический вклад, а также масштаб личности Шеймана достойны пристального внимания и оценки. Важность участия Л.А. Шеймана в культурном развитии страны, сегодня требует активной объективной и благодарной оценки.

Изучая глубину и многосторонность научных интересов Шеймана, мы исследуем отдельный аспект его деятельности. А именно попробуем определить его вклад в разработку проблем изучения творчества А.С. Пушкина.

Как пушкинская тема в научно-методическом наследии академика Л.А. Шеймана, так и тема о научно-педагогической деятельности учёного до сих пор не были предметом исследования. Нет научных трудов, в которых бы глубоко и всесторонне, как заслуживает предмет исследования, анализировались бы работы Л.А. Шеймана. Хотя в более чем 40 публикациях учёного рассматриваются те или иные вопросы, связанные с жизнью и творчеством великого русского поэта. Имеются отдельные отзывы о книгах и научных статьях Льва Аврумовича, которые принадлежат Ю.А. Бельчикову, В.Г. Костомарову и другие, также найдены не многочисленные отклики на книги учёного в кыргызской периодической печати (А. Тузов, Р. Приживойт).

Мы поставили перед собой задачу изучить научно-методические материалы Л.А. Шеймана, посвящённые творчеству А.С. Пушкина, считая, что научно-методическое наследие Шеймана имеет высокое значение для

взаимообогащения русской и кыргызской культуры, раскрывает новые факты из биографии Пушкина, позволяет понять русско-кыргызские литературные связи, проливает новый свет на некоторые известные литературные факты, оживляет интерес к изучению творчества А.С. Пушкина в кыргызской школе.

Александр Сергеевич Пушкин как личность и как автор произведений, составляющих золотой фонд русской литературы, интересовал Л.А. Шеймана на протяжении многих лет жизни.

Между статьями Л.А. Шеймана «К вопросу об источниках одного из эпизодов «Истории Пугачёва» А.С. Пушкина» (1959) [Л.А. Шейман. «К вопросу об источниках одного из эпизодов «Истории Пугачёва» А.С. Пушкина» // Тезисы докладов 7-й научной конференции профессорско-преподавательского состава. – Фрунзе: КГУ, 1959. С. 59-66] и последней прижизненной публикацией учёного «Огни бунтующих киргизов (Вокруг одного из эпизодов пушкинской «Истории Пугачёва»)» (2004) [«Огни бунтующих киргизов (Вокруг одного из эпизодов пушкинской «Истории Пугачёва»)» // Пушкинские чтения: Доклады, сообщения, выступления на научно-практической конференции в КРСУ. Стихотворение А.С. Пушкина на кыргызском языке / Рел. Сост. Г.Н. Хлыпенко. – Бишкек: КРСУ, 2004.] – более полувека упорного труда талантливого учёного, неустанные творческие поиски и находки пушкиниста, который ввёл в научный оборот новые темы, документы, архивные материалы.

В одной из статей газеты «МСН» Рины Приживойт под названием «И красной нитью – Пушкин» (2004) говорится о том, как у Шеймана возник интерес к Пушкину. «Не могло обойтись без Пушкина. (Александр Сергеевич родился 6 июня, Лев Аврумович – 7. След в след.) Его слово витало над мальчиком с рождения. Мама пела три колыбельные – ... «Буря мглою небо кроет...» на русском. Благоговейное отношение к Пушкину было в традициях семьи Шейманов» (Р. Приживойт. И красной нитью – Пушкин. Газета «МСН» 2004).

Шеймановская пушкиниада – произведения, в которых анализируется пушкинская тема, – явление довольно сложное и в жанровом отношении чрезвычайно разнообразное: это научные труды, статьи как методического, так и литературоведческого характера, заметки, очерки, информационные материалы о Пушкине.

Научные труды Шеймана, посвящённые Пушкину, можно разделить на литературоведческие (научные) и методические. Данное разделение условно, то есть некоторые статьи можно отнести к определённой разновидности только с учётом преобладания литературоведческого и методического аспекта.

Список публикаций Л.А. Шеймана был дан в сборнике «Шеймановские чтения – 1» [Русское слово в образовательном пространстве. Шеймановские чтения – 1. Материалы научно-практической конференции. Бишкек. 2005]. Из 447 работ, которые были приведены в названном сборнике, здесь можно выбрать публикаций в которых рассматривается пушкинская тема. В данном списке указаны работы, изданные с 1959 по 2008 год. В основном автор использовал жанр статьи, реже форму тезисов к научным докладам.

Статья «Огни бунтующих киргизов» (Вокруг одного из эпизодов пушкинской «Истории Пугачёва»), посвящена исследованию черновики А.С. Пушкина. Шейман изучает эпизод из рукописи исторического труда Пушкина, который оказался не подкреплён ни авторской ссылкой на источники, ни документальными материалами, приведёнными в приложении к основному тексту статьи. Другая статья, которая была опубликована в журнале «Пушкин в Кыргызстане» называется «Перелистывая черновики А.С. Пушкина» (2008), посвящена исследованию черновиков стихотворения Пушкина «Памятник», где автора интересует имя «киргизец» и где он пытается ответить на вопрос почему поэт заменил это слово выражением «друг степей калмык».

Далее речь пойдёт о книгах, составившие трилогию Л.А. Шеймана «Пушкин и киргизы» (книга дополнена и расширена в 1990 годах), «Кыргызы,

казахи и другие народы Востока в мире Пушкина», «Пушкин и его современники: Восток-Запад». В этих книгах Шейманом разрабатывались литературоведческие проблемы. Последние две работы написаны совместно с Г.У. Соронкуловым. В аннотации к третьей книге Л.А. Шейман пишет «Адресована книга педагогам-словесникам, студентам-филологам, гуманитариям широкого профиля, старшеклассникам лицеев и гимназии, всем кто любит Пушкина и желает больше узнать о нём». [Л.А. Шейман, Г.У. Соронкулов. «Пушкин и его современники: Восток – Запад». – Бишкек: Фонд «Сорос Кыргызстан», 2000. – 540].

Трудно определить однозначно жанр книги. Отличительной особенностью авторского стиля Шеймана выражается в том, что научные открытия в трилогиях представлены читателю в увлекательной форме. Учёный пишет о сложных вещах, выбирая доступный для любого читателя слог. Авторитетность и строгость научных изысканий в книгах сочетается с публицистическим азартом изложения и взвешенными историческими комментариями. Жанр, используемый в книгах, можно определить, как очерки, представляющие результаты научных исследований как монографию. В статье «Соприсутствие Пушкина, или Карамзинский след «Киргизца» и «Калмыка» Шейман эти книги называет «исследовательскими монографиями» [Л.А. Шейман, А. Тузов. «Соприсутствие Пушкина, или Карамзинский след «Киргизца» и «Калмыка». // Вечерний Бишкек. – 2002. – 8 февраля. № 27. С.13]. Последнюю книгу трилогии филолог Ю. Бельчиков тоже определил, как «монографию»: «охват текстов Пушкина позволяет говорить о монографическом подходе авторов...» [Бельчиков Ю.А. Горизонты культурно-исторического подхода к словесно-поэтическому творчеству // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2008. № 4. С. 78].

Последняя книга трилогии – «Пушкин и его современники: Восток-Запад» является не только литературоведческими произведениями, а скорее всего, это

историко-литературные произведения, где в равной степени решаются задачи пушкинистики и серьёзного исторического исследования.

Произведения А.С. Пушкина, которые стали объектом научного интереса Льва Аврумовича Шеймана:

- стихотворения: «Всё тихо – на Кавказ идёт ночная мгла...», «Зимняя дорога», «На холмах Грузии лежит ночная мгла...», «Не пленяйся бранной славой...», «Олегов щит», «Опять увенчаны мы славой...», «Памятник», «Пророк», стихотворение о доже и догарессе, цикл стихотворений «Подражание Корану»;
- роман «Евгений Онегин» (путешествие Онегина);
- сказки: «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о царе Салтане...»;
- повесть «Капитанская дочка»;
- поэмы: «Бахчисарайский фонтан», «Руслан и Людмила».

Отличительной особенностью научно-методического наследия Шеймана является многообразие тем и решаемых проблем в них.

Два основных вопроса, которые интересовали Льва Аврумовича Шеймана как литературоведа, первое – знал ли Пушкин о существовании тянь-шаньских кыргызов, отличных от казахов, и второе – почему последний вариант пушкинского «Памятника» лишился этнонима «киргизец».

Шейман приходит к выводу, что Пушкин интересовался историей кыргызов, происхождением самоназвания народа и знал различия между казаками и кыргызами. Об этих выводах он рассказывает в своей книге «Пушкин и киргизы» [Шейман Л.А. Пушкин и киргизы. – Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1963. 143 с.]

В 1830 году Пушкин собирался посетить Китай с отправлявшимся туда посольством, но не получил на это разрешение. В составе посольства был Никита Яковлевич Бичурин, известный учёный-востоковед, синолог (китаевед), труды которого Пушкин использовал при работе над «Историей Пугачёва».

Собирая сведения о кыргызах, содержащиеся в трудах Бичурина и Пушкина, Л.А. Шейман пришёл к выводу о том, что Пушкин, как и Бичурин, употреблял этноним «кэргызец», который максимально близок к самоназванию киргизов – «кыргыз».

В статье «С Пушкиным» [Шейман Л.А. Пушкиным // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 1998. – №2. – С.10-15] Лев Аврумович писал: «Именно Пушкин был у истоков научного киргизоведения и казаховедения. Именно Пушкин, а не кто-либо другой, в январе в 1827 года заказал Алексею Ираклиевичу Лёвшину статью, которая стала первой в мировой науке публикаций специально посвящённой отличию казахов от киргизов» (Шейман Л.А. С Пушкиным. // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 1998. № 2. С.10-11)

В книге «Кыргызы, казахи и другие народы Востока в мире Пушкина» [Шейман Л.А, Соронкулов Г.У. Кыргызы, казахи и другие народы Востока в мире Пушкина. – 2-е издание, – Бишкек. – 1997. – 112 с.] Л.А. Шейман и Г.У. Соронкулов остановились на ближайшем из них – на контексте интересов поэта, связанных с жизнью этносов, главным образом, центральноазиатского ареала, преимущественно народов тюркоязычных, родственных кыргызам. Такой «разброс» сюжетов в этой книге был отчасти обусловлен разнообразием пушкинских ориентальных интересов, а отчасти многогранностью самой проблемы – «Восток в русской литературе».

«Вошедший в книгу материалы разноаспектны. Первые два очерка в основном о Пушкине, изучающем «казахско-киргизскую» тему, о его отношениях с некоторыми русскими востоковедами. Последующие три – о встречающихся в пушкинских произведениях образах, мотивах, этнонимах, сопряжённых с явными или не явными восточными ассоциациями, которые восходят к истории, культуре, фольклору, языку «околороссийских» тюркских народов в том числе – киргизов и казахов» [Кыргызы, казахи и другие народы

Востока в мире Пушкина: Очерки / Под общей редакцией Л.А. Шеймана. – Бишкек. 2004. – с.7].

В книге «Кыргызы, казахи другие народы...» Шейман исследует поэму «Руслан и Людмила» и выявляет в ней «скрытые» ориентализмы. Пушкин уже в раннем юношестве обращался к восточной тематике, это объясняет не только его африканский корнями, но и зеркальным «отражением заметного усиления интереса как европейской в целом, так и русской культуры к Востоку в конце XVIII – начале XIX вв» [Кыргызы, казахи и другие народы Востока в мире Пушкина: Очерки / Под общей редакцией Л.А. Шеймана. – Бишкек. 2004. – с.56].

Л.А. Шейман писал: «Руслан и Людмила», – буквально источает восточный дух» (Кыргызы, казахи и другие народы Востока в мире Пушкина: Очерки / Под общей редакцией Л.А. Шеймана. – Бишкек. 2004. – с.57). В качестве восточных элементов указывается мотивы «Тысячи и одной ночи»: похищение джигитом красавицы-невесты в первую брачную ночь; упоминание имен Шахеразады и царя Соломона; сцена искушение юного Ратмира девами; колорит в описании интерьера; цареградские ковры, «курильницы золотые», восточные ароматы и многое, многое другое.

Книге «Пушкин и его современники: Восток – Запад» Шейману принадлежит введение и шесть глав. Это монография явилась продолжением опубликованных ранее исследований Л.А. Шеймана и Г.У. Соронкулова о восточных интересах Пушкина и о некоторых восточных мотивах в его творчестве.

Далее в вышеуказанном монографии, обсуждаются вопросы, имеющие специальный интерес для востоковедения – от проблем истории «восточной» литературы до национальной политики царского правительства, – в сопровождении с творчеством Пушкина, с его гражданским, политическим и эмоциональным восприятием межнациональных отношений.

По словам российского литературоведа, доктора филологических наук, профессор Ю.А. Бельчикова, последняя книга трилогии имеет непосредственное отношение к культуре кыргызского народа, к истории Киргизии, связанной с Россией глубоким и историческими, хозяйственными, социальными, а главное – культурными связями, поэтому «изучение творчества Пушкина имеет первостепенное значение для укрепления культурных, духовных связей русского и кыргызского народов. Творчество Пушкина предстаёт в новых исторических условиях ... как мощный фактор единения русского народа с тюркоязычными и другими народными России, Центральной Азии, Кавказа на благородной и благодатной основе взаимодействия, взаимопроникновения национальных культур» (Бельчиков Ю.А. Горизонты культурно-исторического подхода к словесно-поэтическому творчеству // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2008. № 4, с.78).

Далее профессор Ю.А. Бельчиков выделяет следующие достоинства книги: в книге обсуждаются некоторые до сих пор не решённые вопросы биографии Пушкина, например, содержание беседы Николая I и Пушкина, связанная с этим событием полемика вокруг стихотворения «Пророк» (глава 2); авторы книги вводят в научный оборот новые документы с подробным изложением их содержания в сопровождении обстоятельного источниковедческого, «реального», социально-исторического, историко-культурного комментария применительно к Пушкину (главы 3 и 9); новые сведения о современниках Пушкина: о В.Ф. Тимковском в главах 2, 3 и 9 страницы, посвящённые А.И. Лёвшину (глава 10), персидскому поэту Фазильхану (глава 4) и другие.

В статье «Огни бунтующих киргизов (Вокруг одного из эпизодов пушкинской «Истории Пугачёва») Л.А. Шейман называет А.С. Пушкина «историком», «исследователем» и определяет качества, которыми должны обладать люди, берущиеся за создание научного труда: «Достоверность

фактического материала – это одно из важнейших, первозначных требований, которые предъявлял Пушкин к авторам историографических исследований, в том числе, притом особенно строго, – к самому себе как историку. Возможная полнота охвата фактов, относящихся к предмету исторического разыскания; обоснованность сообщаемых сведений подлинными документами, подвергнутыми тщательному критическому анализу; точность, ясность изложения... Никакие политические и нравоучительные рассуждения автора не могли, с точки зрения Пушкина, искупить недостаток эти – фундаментальных – качеств труда по истории претендующего на основательность» («Огни бунтующих киргизов (Вокруг одного из эпизодов пушкинской «Истории Пугачёва») // Пушкинские чтения: Доклады, сообщения, выступления на научно-практической конференции в КРСУ. Стихотворение А.С. Пушкина на кыргызском языке / Рел. Сост. Г.Н. Хлыпенко. – Бишкек: КРСУ, 2004. – С. 15).

На наш взгляд, оценку данную Пушкину как историку-исследователю можно с полным правом отнести к Льва Аврумовичу Шейману. Основательность, достоверность фактического материала, полнота охвата фактов, точность, ясность изложения эти качества характеризуют самого учёного.

По пушкинской теме в методическом наследии Л.А. Шеймана имеются значительное количество публикаций, посвящённые изучению творчества Пушкина в общеобразовательных школах Кыргызстан с кыргызскими языком. Лев Аврумович активно и последовательно разрабатывал методические рекомендации изучения произведений великого русского поэта в школе. Все научные разыскания Шеймана позже обретали или иную форму, понятную для учительской аудитории, разрабатывался методический аппарат, позволявший использовать исследуемый материал на уроках литературы. Поэтому многие работы Л.А. Шеймана представлены в научных и методических вариантах.

Нужно отметить, что больше всего работ учёного и методиста Шеймана была посвящена стихотворению Пушкина «Памятник».

В 4 статьях методистом были разработаны материалы к углублённому прочтению стихотворения «Памятник» в старших классах кыргызской школы. Эти материалы могут быть использованы в общеобразовательных школах с русским языком обучения. Шейманом была сделана попытка реализовать принцип «динамично-ценностного» подхода. Этот подход предполагает приобщение к зарождению, формированию и развитию авторского «мыслечувства» в лирическом стихотворении. По мнению учёного, такой подход в условиях национальной школы, позволяет осуществить сочетание проблемного построения урока с принципами этнокультуроведческой методики.

Краткий обзор публикаций посвящённых пушкинской теме, в которых акцентирован методический аспект:

1. «Об источниках живого восприятия пушкинской сказки» (1979). Данная статья посвящается исследованию «Сказки о рыбаке и рыбке», основано на статье профессора Г.Н. Волкова. Л.А. Шейман даёт методические рекомендации к проведению уроков по изучению сказки.
2. «О приобщении к национально-культурным аспектам художественного произведения» «Зимняя дорога» А.С. Пушкина в кыргызской школе» (1979). В соавторстве с Т.В. Романович. В этой публикации на примере уроков по стихотворению А.С. Пушкина «Зимняя дорога» определяются принципы синтетического этнокультуроведческого комментария (принцип «поэтоцентричности», принцип «сотворчества учащихся» с элементами ролевой игры, «привлечение образов-посредников»), описываются последовательные этапы подключения такого комментария к чтению и анализу стихотворения в условиях национальной школы. Кроме этого в статье рассказывается о результатах проведённого эксперимента, показавшего, что изученное

стихотворение Пушкина «Зимняя дорога» в соответствии с методика синтетического этнокультуроведческого комментария подготовило учеников-кыргызов к самостоятельному восприятию другого стихотворения Пушкина «В поле чистом серебрится...».

3. «Пробуждение интереса к русской лирике» (1988) (В соавторстве: Соронкулов Г.У.). Эта статья – о том, как привить школьникам-кыргызам интерес к чтению лирических произведений.

Перечисленные ниже работы – преимущественно научного характера, они представляет результаты литературоведческих исследований, но все же в них есть акцент на практическое использование материала на уроках школе.

4. «Среднеазиатские аспекты» творчество Пушкина» (1989).
5. «А.С. Пушкин: из цикла «Подражание Корану» (1993).
6. «Художественная система пушкинского романа в стихах: «Поэтический реализм»? Несколько замечаний о дискуссии (1997). Данная статья представляет собой несколько точек зрения разных ученых о «характере историзма» в романе Пушкина «Евгений Онегин». Лев Аврумович комментирует каждую концепцию.
7. «А как у Пушкина?: от редакции (1990). Объектом исследования Шеймана в данной статье являются пропущенные строфы в романе «Евгений Онегин» А.С. Пушкина. Автор работы сдается вопросом: почему Пушкин убрал первые строфы в романе? И, сам же даёт ответ на вопрос. Пропуск строф в «Евгений Онегине» был своеобразным художественным приёмом Пушкина, <...> создавая ощущение некоторого промежутка времени, прошедшего между фрагментами поэтического рассказа, и тем самым оправдавал изменения, происходящее в характере героя» [Шейман Л.А. А как у Пушкина?: от редакции // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 1999. – №3-4, – с. 176]

8. «Правдивый и свободный: афоризм Тургенева и стихи Пушкина (1999).
Данная статья – научно-методическая. В ней не только сопоставляются произведения разных писателей, но и даются рекомендации учителям о том, как изучать эти произведения.

Анализируя методические подходы Л.А. Шеймана к изучению пушкинской темы, отмечаем следующее:

- интерес учёного к творчеству А.С. Пушкина был постоянным, широк круг пушкинских произведений, которые он рекомендует преподавать школьникам;
- весь учебный материал организуется на взаимосвязях и взаимосцеплениях, тематических, проблемных, зачастую ассоциативных, – это одна из характерных особенностей методиста Шеймана;
- при изучении произведений русского классика усиливаются сопоставительные аспекты сходства русской и кыргызской культур;
- постоянно акцентируется нравственное содержание пушкинских произведений;
- актуализируется изучение произведений через сопоставление с современной действительностью;
- акцентируется внимание школьников на изучение истории и теории литературы;
- обогащается рекомендуемая палитра приёмов преподавания литературы за счёт не только традиционных приёмов преподавания (выразительного и комментированного чтения), но и приёмов проблемного изучения литературного произведения;
- учитывается возможность плюрализма мнений учеников [Беликова А. Творчество Н.В. Гоголя в методическом наследии Л.А. Шеймана // Вестник КРСУ. – 2010. – Т.10. – №3. С. 113]

Характерные черты деятельности учёного-методиста Л.А. Шеймана – это «опора исследователя на серьёзную научную базу, взвешенность суждений, желание помочь, подсказать учителю, как учить эффективней, интересней и, конечно же, стремление сопрягать изучение русской литературы с киргизской культурной традицией» [Беликова А. Творчество Н.В. Гоголя в методическом наследии Л.А. Шеймана // Вестник КРСУ. – 2010. – Т.10. – №3. С. 111]

Таким образом, творчество А.С. Пушкина в научном и методическом наследии Л.А. Шеймана занимает достойное место и позволяет оценить динамику развития научных интересов Льва Аврумовича Шеймана.

Пушкинская тема активно разрабатывалась Л.А. Шейманом для использования в практике преподавания в школе. В статьях сочетались научные и учебные задачи, прежде всего, акцентированы проблемы, которые имеют воспитательное значение для киргизского школьника.

Выводы по II главе

1. Анализ системы целевых установок курса русской литературы обоснованное определение профессором Л.А. Шейманом, который сыграл важнейшую роль в становлении и развитии методики преподавания русской литературы в киргизской школе. Для методистов и учёных Кыргызстана исходным ориентиром к созданию учебных программ и учебников, а также формулировки целей и задач стали российские нормативные программы для национальных школ.

2. Анализ и сравнение основных подходов: художественно-воспитательный, языковой, лингво-художественный, страноведческий в целеустановках курса при изучении русской литературы в условиях киргизской школы. В учебных программах в котором отразился подход, характерный для методистов-литераторов были последовательно названы три основные функции курса: общеобразовательная, воспитательная, речевая. Изучение путей

приобщения учеников, одновременно и взаимосвязано с изучением родной литературы привело к комплексной цели, свойственной курсу русской литературы в кыргызской школе, которая заключалась в следующем: приобщение к основам системы духовных ценностей инонациональной литературы; к особым особенностям языкового и стилевого воплощения этих ценностей; к новому художественному миру, отражённым в этих ценностях нормам и принципам русской инонациональной культуры.

3. Анализ частнометодических принципов при освоении русской литературы в кыргызской школе, в которых отражаются относительная самостоятельность и внутренняя закономерность учебно-воспитательного процесса учебного предмета. Профессор Л.А. Шейман выделяет некоторые общие принципы методики преподавания русской литературы в кыргызской школе. Характеризует он их с точки зрения двух основных проблем: выявление воспитывающей возможности предмета в кыргызской школе; перспективы обоснования методов учебно-воспитательной работы над ним в условиях кыргызской школы.

4. Анализ крупномасштабной работы методистов Кыргызстана во главе с Л.А. Шейманом. Ими был разработан общий *частотно-семантический анализ словарной структуры действующих учебников*, предполагающий активный корректирующий контроль за движением каждой лексической единицы по всем учебным текстам курса из класса в класс.

5. Анализ проблемы адаптации художественного текста, как одной из частных, научно-методических проблем, от решения которых зависит судьба русского языка и особенно русской литературы в кыргызской школе. Адаптация – это не подмена подлинника, а подготовительный этап к его освоению художественного произведения. Отсюда следует вывод. Адаптация должна быть составлена так, чтобы ученику-кыргызу было ясно, что она не исчерпывает подлинника, не подменяет его, а представляет собою введение к

подлиннику, подготовку к нему. У школьников-кыргызов должно оставаться ощущение не исчерпанности, незаконченности, относительности его знаний об оригинале на основе адаптации: «Это только начало, самое интересное – впереди, в подлиннике».

6. Анализ тематического словаря и словообразных лейтмотивов на уроках русской литературы в кыргызской школе. Группы слов, выделяемые в смысловых объединениях тематического словаря, оказываются тесно связанными между собой в текстах курса. Они выступают там сплочёнными отрядами, словообразными лейтмотивами, сигнализируя собой важные сквозные идейно-художественные линии в произведении, в творчестве писателя или в литературе целом. Задача учителя, состоит в том, чтобы помочь учащимся, с помощью ряда приёмов: приём словообразной реминисценции, приём составления и анализ словарно-контекстуальных «паспортов», приём сопоставления какого-либо разряда тематического словаря с близкотемным учебным текстом.

7. Анализ ассоциативного словаря русской этнокультуроведческой лексики составленного М.Х. Манликовой. Он призван оказывать возможное содействие обучению учащихся национальных школ, в частности кыргызских школ русскому языку и литературе.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

Результаты проведённого теоретического исследования научно-педагогической деятельности Л.А. Шеймана и его роли в становлении методики преподавания русской литературы в кыргызской школе позволяют заключить следующее:

Анализ методической литературы и обобщение педагогического опыта позволили прийти к выводу, что основу методики преподавания русской

литературы в кыргызской школе составляет методика преподавания литературы в русской школе, до выделения её как самостоятельной наукой. Методика преподавания русской литературы в кыргызской школе – частная научная дисциплина прикладной направленности, исследующая и устанавливающая цели, содержание, средства, приёмы и методы преподавания русской художественной литературы на русском языке, изучаемом учащимися в кыргызской школе. В начале 50-х годов XX века в Кыргызстане благодаря научно-методическим учреждениям, учёным-методистам, опытным учителям-словесникам, работавшим в кыргызских школах сложилась условия и возникла необходимость систематизации накопленного опыта и разработки частной методики преподавания русской литературы в кыргызской школе.

Нужно отметить, особая заслуга в развитии методики преподавания русской литературы в кыргызской школе принадлежит доктору педагогических наук, профессору Льву Аврумовичу Шейману.

В результате масштабной по своему охвату и плодотворной деятельности в области методики преподавания русского языка и литературы Л.А. Шейманом выполнена научно-исследовательская и научно-методическая работа, этапы и пути становления, развития которой нуждаются в дальнейшем теоретическом и практическом осмыслении, систематизации и периодизации, изучении и освещении в отдельных исследованиях и монографиях, с тем чтобы сохранить всё наработанное и на этом грандиозном фундаменте строить дальше изучение русской литературы в иноязычной, инонациональной и инокультурной аудитории.

Основные результаты научно-методической деятельности Л.А. Шеймана:

- концептуально обобщён исторический опыт организации учебного освоения русских художественных текстов в нерусских школах России, республик СНГ и Кыргызстана и намечены пути синтезирования

сложившихся учебно-методических подходов к конструированию курса русской литературы;

- проанализирована общественная потребность учебного приобщения к русской литературе в условиях Кыргызстана, особенности её функционирования и восприятия в этих условиях как основы для выявления фундаментальных целеустановок курса;
- разработан комплекс частнометодических принципов преподавания предмета;
- выдвинута и развита концепция учебного этнокультуроведения (в её художественно-бикультурном варианте) как база для характеристики и реализации содержательной специфики курса;
- усовершенствована система методов учебно-формирующего освоения курса;
- обоснованы критерии определения содержания курса;
- предложена и апробирована в массовой практике кыргызской школы и в ряде аспектных экспериментов система комплексного учебно-методического обеспечения курса русской литературы.

Теоретическая значимость научного вклада Л.А. Шеймана заключается в разработке общей модели научно-методической системы учебного освоения русской литературы как иноязычной и иноэтнической для учащихся национальной школы типа кыргызской, т.е. в образовательном учреждении с неславянским языком обучения и в условиях этнокультурной традиции, имеющей существенные типологические отличия от русской.

В связи с выявлением основных компонентов системы построения и реализации курса выдвинуты, определены и развиты такие характеризующие их категории, как методический подход, художественно-читательские ориентации, общий метод учебного освоения литературы, комплексное педагогическое

(словарно-фразеологическое, этнокультуроведческое, учебно-текстологическое) обеспечение курса, учебное этнокультуроведение и ряд более частных понятий.

Практическая значимость видится в том, что теоретическо-методическая концепция, предложенная Л.А. Шейманом, может послужить обновлению системы педагогического обеспечения курса русской литературы в кыргызских школах, дальнейшему совершенствованию и созданию новых учебно-методических материалов (учебников, учебных комплексов, госстандартов, программ и др.) как для школ Кыргызстана, так и для других национальных школ, работающих в сходных условиях. Принципиальные положения данной концепции могли бы также лечь в основу вузовского курса методики преподавания русской литературы в кыргызской школе.

Полученные данные свидетельствуют о том, что обозначенная во введении цель работы является достигнутой, задачи решёнными. Таким образом, ценность данной работы заключается не только в полученных теоретических и практических результатах, но и в тех перспективах, которые открываются для дальнейших исследований в этой сферы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмус, В.Ф. Чтение как труд и творчество. [Текст] / В.Асмус. Вопросы теории и истории эстетики.- Москва. - 1968. - С.62-63
2. Балтабаев, М.Р. Проблемы изучения русского языка и литературы в национальных школах Киргизии. [Текст] / М.Р.Балтабаев, Л.А.Шейман. // Русское слово в языковой жизни Киргизии: Сб.ст. по материалам Республиканской научно-практической конференции. - Ф. - 1984. - С.49
3. Бекбоев, И.Б. Выступление. [Текст] / И.Б.Бекбоев // Русское слово в образовательном пространстве Кыргызстана: Международная научно-практическая конференция, посвященная 85-летию со дня рождения

- Шеймана Л.А. и 50-летию журнала. «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» - 2009. - №3. - С.5
4. Беленький, Г.И. Приобщение к искусству слова (раздумья о преподавании литературы в школе). [Текст] / Г.И.Беленький. – М.: «Просвещение». – 1990. – 192 с.
 5. Белинский, В.Г. Статьи о Пушкине. [Текст] / В.Г.Белинский // Полное собрание сочинений. - М. - 1955. - Т.7. - С.443
 6. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода. [Текст] / И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин - М.: «Наука». – 1973. - С.13
 7. Булыко, А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов. [Текст] / А.Н.Булыко – М.: «Мартин». - 2005. - С.498
 8. Варич, Н.М. Изучение русских художественных текстов в восьмилетней киргизской школе. [Текст]: автореферат дис. на соиск.учен.степ.канд.наук. – М. – 1975. -25 с.
 9. Варич Н.М. На путях сопряжения словесно-художественных культур. [Текст] / Н.М. Варич // «Русский язык в национальной школе» - 1978. - № 6. - С.40
 - 10.Варич Н.М. Этнокультуроведческий комментарий на уроках литературного чтения. [Текст] / Н.М. Варич // Русский язык и литература в кыргызской школе. – 1983. - № 4. - С.36-39
 - 11.Велик и могуч: Сборник работ II Межреспубликанской научной конференции по вопросам улучшения преподавания русского языка в национальных школах. [Текст] / Под ред. С.А. Азимова. – Ташкент: «Учитель». - 1965
 - 12.Винокур, Г.О. Об изучении языка литературных произведений. [Текст] / Г.О.Винокур // «Избранные работы по русскому языку». - М. - 1959. - С.59

13. Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. [Текст] / Пособие для учителя. Под редакцией проф. А.М. Докусова. М.: «Просвещение», 1974. – 192с.
14. Выготский, Л.С. Психология искусства. [Текст] / Л.С.Выготский - М. - 1965. - С.60
- 15.Добаев К.Д., Тагаева Г.С. Каким должно быть содержание и структура учебников русского языка и русской литературы для кыргызской школы. [Текст] // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. Бишкек. – 2010. – № 3
16. Ешенова, Н.А. Русская литература XX века. [Текст]: учебник для 11 кл. кырг. шк. / Н.А. Ешенова, Н.М.Мурадымов. – Бишкек: «Кутаалам», 2013. – 320 с.
17. Зиновьева, М.Д. Выдающийся методист XX века. [Текст] / М.Д.Зиновьева // «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» - 2005. - №2. - С.13
18. Из проекта «Примерных требований к учебникам...» [Текст] / «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» - 1996. - №3-4. - С.8-16
- 19.Илеева Л.Ф. Педагогическая интерпретация литературного произведения в общеобразовательных учреждениях Кыргызской Республики. Диссертация на кандидата наук. 2005
20. Илеева, Л.Ф. Учебник «Русская литература (2-я половина XIX века) Л.А.Шеймана и Г.У.Соронкулова – новый тип учебной книги для школьников. [Текст] / Л.Ф.Илеева // Русское слово в образовательном пространстве. Шеймановские чтения – 2: Матер.научно-практ. конф. Отв.ред. В.Г. и Н.Г. Каменецкие. - Б. - 2007. - С.295-304
21. Каменецкая, В.Г. Русский художественный текст в воспитывающем обучении. [Текст] / В.Г.Каменецкая // ОПРЯЛКШ. Сборник статей. Под общей ред. Л.А.Шеймана. М-во просвещения Кирг ССР, Кирг.науч.-исслед. ин-т педагогики. –Фрунзе: «Мектеп». – 1981. – Выпуск 7. – С. 7-25

22. Каменецкая В.Г. Русское слово. [Текст]: учебник для 5 кл. кырг. шк. Часть вторая/ В.Г.Каменецкая, Н.Г. Каменецкая. – Бишкек: «Азур», 2010. – 256 с.
- 23.Каменецкая В.Г. Пути отбора и практического освоения учебного материала для чтения на русском языке в киргизской школе.[Текст]: автореферат дис. на соиск. учен. степени кандидата педаг. наук. – Фрунзе. – 1985.
- 24.Каменецкая В.Г. Русский художественный текст в воспитывающем обучении. [Текст] / В.Г. Каменецкая. // ОПРЯЛКШ.: Сборник статей. Под ред. Л.А. Шеймана. М-во просвещения Кирг ССР, Кирг.науч-исслед.ин-т педагогики. – Фрунзе: «Мектеп». - 1981. – Выпуск 7. - С.7
25. Каменецкая, Н.Г. Изобразительный комментарий на начальном этапе изучения систематического курса русской литературы в киргизской школе. [Текст]: автореферат дис. канд.пед.наук. – Ф. – 1985.
26. Крившенко, Л.П. Педагогика. [Текст] / Л.П.Крившенко - М. - 2008. - С-46
27. Кудряшев, Н.И. О метод преподавания литературы. [Текст] / Н.И.Кудряшев // Методы обучения в современной школе: Сборник статей под редакцией профессора Н.И. Кудряшева. – Москва.: «Просвещение». – 1983. - С.77
28. Лактионов, И.И. Первые шаги. [Текст] / И.И.Лактионов // «Русский язык в кыргызской школе». – 1963. - №4. - С.16-19
29. Лев Аврумович Шейман. [Текст] / «Русский язык и литература в школах Кыргызстана». - 2004. - №4. - С.90
- 30.Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. [Текст] / А.Н. Леонтьев - М., 2000
31. Майорова, И.Х. Принципы изучения русской литературы во взаимосвязи с родной литературой учащихся. [Текст] / И.Х.Майорова // Методика

- преподавания русской литературы в старших классах национальной школы. – Ленинград: «Просвещение». - 1979. – С.13
- 32.Майорова И.Х. Эффективный путь литературного развития учащихся. [Текст] / И.Х. Майорова // Русский язык и литература в кыргызской школе. – 1983. - № 4. - С.31
- 33.Мамасалиева Г.Э. История восприятия басенного наследия И. А. Крылова в Кыргызстане. [Текст]: автореферат дис. на соиск. учен. степ.канд.наук. – Бишкек. – 2001
34. Манликова, М.Х. Наследие Л.А. Шеймана в методике преподавания русской литературы в кыргызской школе. [Текст] / М.Х.Манликова // Русское слово в образовательном пространстве Кыргызстана: Шеймановское чтение – 4. - Бишкек. - 2011. - С. 105
35. Манликова, М.Х. Этнокультуроведение на уроках русской литературы. [Текст] / М.Х. Манликова // Под редакцией Л.А. Шеймана. – Бишкек. – 2005. – 412 с.
- 36.Манликова, М.Х. Педагогические основы этнокультуроведческой лексикографии в воспитании этнотолерантности [Текст] : автореф. дис.... д-ра пед.наук: 13.00.01 /М.Х. Манликова. – Бишкек, 2008. – 24 с.
37. Мейманалиев, Т.С. Литературное чтение. [Текст]: учебник для 7 кл. кырг. шк. / Т.С.Мейманалиев – Бишкек: «Салам», 2009. – 184 с.
38. Методика объяснительного и литературного чтения на русском языке в 5-8 классах национальной школы. [Текст] / Под редакцией А.А.Липаева. – М.: «Просвещение». – 1964.
39. Методика преподавания русской литературы в национальной школе. [Текст] / Под редакцией К.В.Мальцева, М.В.Черкезова. – М.: «Просвещение». – 1983. – С.232
40. Методика преподавания русской литературы в старших классах национальной школы. [Текст] / Пособие для учителей национальных

- школ. Под редакцией К.В.Мальцевой и И.Е.Каплана. – Ленинград: «Просвещение». – 1979. – 198 с.
41. Низовская И.А. Научно-методические основы профессионального развития педагогов при освоении инновационных технологий обучения в общеобразовательной школе. [Текст]: Диссертация на соиск. учен. степ. кандидата. наук. – Бишкек. – 2007.
42. Ожегов, С.И, Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. [Текст] / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведов - 4-е изд., - М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ». - 2003. – С.944
43. О развитии русской речи учащихся киргизской школы. [Текст] / Сборник статей. Ред: В.П.Петров и Л.А.Шейман. - Фрунзе: «Киргизучпедгиз». - 1958. - С.159-381
44. Педагогика. [Текст] /Под редакцией С.А.Смирнова. – М.: «Академия». – 2003. – 512 с.
45. Педагогика. [Текст] :учебное пособие для студентов пед.институты. Под редакцией Ю.К.Бабанского. – М.: «Просвещение». – 1988. – 479 с.
46. Педагогическая энциклопедия. [Текст] / - М.: Издательство «СЭ». – Т.1. – 1964. - С.399
47. Педагогический словарь. [Текст] / Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Под ред. В.И.Загвязинского, А.Ф. Закировой. - М.: «Академия». – 2008. - С.50
48. Подласый, И.П. Педагогика. [Текст] / И.П.Подласый. Книга 1. – М.: «Владос». – 1999. - 576 с.
49. Программа по русскому языку и литературе для 9-10 классов киргизской школы. [Текст] / Фрунзе: «Мектеп». – 1967. - С.15-19
50. Программы средней школы. [Текст] / На 1971-1972 учебный год. «Русский язык и литература для казахской школы». 9-10 классы. Алма-Ата: «Мектеп». – 1971. - С.16-17

51. Программы средней школы. [Текст] / Русский язык и литература для 4-10 классов азербайджанской школы. Баку: «Маариф». -1970. - С.121
52. Рахимова, М.Р. Очерки по истории педагогики. [Текст] / М.Р.Рахимова, Т.В.Панкова, А.Т.Калдыбаева. - Бишкек. - 1998. - С.17
53. Романевич Т.В. О восприятии русской художественной литературы школьниками-кыргызами. [Текст] / Т.В. Романевич // Русский язык в кыргызской школе. – 1979. - № 2. - С.25
54. Романевич, Т.В. Особенности изучения произведений русской литературы в кыргызской школе. [Текст]: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. наук. – М. – 1980. – 20 с.
55. Рудов, М.А. Доклад. [Текст] / М.А.Рудов // «Русское слово в образовательном пространстве Кыргызстана»: Шеймановское чтение. РЯЛКШ. - 2009. - №3. - С.7
56. Русский язык за рубежом. [Текст] / - 1999. - №2. - С.102-105
57. Русско-кыргызский словарь / Под ред. К.К.Юдахина. [Текст] - М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей. - 1957. - 990с.
58. Рыбникова, М.А. Избранные труды. [Текст] / М.А.Рыбникова // К 100-летию со дня рождения. Составитель И.Е.Каплан. – М: «Педагогика». – 1985. – С.248
59. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения. [Текст] / М.А.Рыбникова. Пособие для учителя. - М.: «Просвещение». – 1963. - С.165
60. Селивёрстова Н.Е. На подступах к систематизации методов преподавания литературы. [Текст] / Н.Е. Селивёрстова // Русский язык в кыргызской школе. – 1974. - № 2. - С.18
61. Симонова, О.Г. Книга для чтения. [Текст]: учебник для 6 кл. кырг. шк. / О.Г.Симонова. – Бишкек: «Инсанат», 2010. – 223 с.

62. Смелкова, З.С. Русская литература. [Текст]: учебник для 9 кл. кырг. шк. / З.С.Смелкова, К.Х.Джидеева. – Бишкек: «Билим-компьютер», 2012. – 288 с.
63. Советская Киргизия. [Текст] / - 1983. 21 июня. № 142
64. Советский энциклопедический словарь. [Текст] / - М. - 1981. - С.806
65. Соронкулов, Г.У. На путях «аппроксимированного» освоения русской литературы. [Текст] / Г.У.Соронкулов // «Русский язык и литература в пространстве современных образовательных технологий». Вестник ОшГУ: Сборник трудов регион. научно-практ. конф. – Ош. – 2013. – С. 15
66. Соронкулов Г.У. Читательские интересы учащихся и пути активизации внеклассного чтения русской литературы в кыргызской школе. [Текст]: Диссертация на соиск. учен. степ. кандидата наук. – Ташкент. – 1989.
67. Низовская И.А. Научные основы курса литературы в киргизской школе. [Текст]: Диссертация на соиск. учен. степ. доктора. наук. – Бишкек. – 1994.
68. Стэнман, Е.А. За литературное чтение и единый учебник. [Текст] / Е.А.Стэнман // «Русский язык в узбекской школе». - 1965. - №6. - С.25
69. Тагаев, М.Дж. Доклад. [Текст] / М.Дж.Тагаев // «Русское слово в образовательном пространстве Кыргызстана»: Шеймановское чтение. РЯЛКШ. - 2009. -№3. -С.8
70. Текучев, А.В. Становление и развитие методики русского языка как науки после Октября 1917 г. [Текст] / А.В.Текучев // «РЯШ». – 1977. - №5. - С.33
71. Филиппов, С.С. Чтение на русском языке в киргизских школах. [Текст] / С.С.Филиппов. - Фрунзе: Киргосиздат. - 1935. - С.47
72. Харакоз, П.И. Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе. [Текст] / П.И.Харакоз // Учебник для студентов

- филологических факультетов вузов Киргизской ССР. – Фрунзе: «Мектеп». – 1983. – С. 6
73. Хегай, М.А. О путях изучения русской литературы. [Текст] / М.А.Хегай // «Русский язык в узбекской школе». - 1965. - №5. - С.7
74. Хоролец, Г.И. Пионеры просвещения. [Текст] / Г.И.Хоролец // «Русский язык и литература в киргизской школе». – 1966. - № 3. - С.13
75. Черкезова, М.В. Научные основы преподавания русской литературы в национальной школе. [Текст] / М.В.Черкезова, К.В.Мальцева. // Методика преподавания русской литературы в национальной школе. Под ред. К.В. Мальцевой, М.В. Черкезовой. Ленинград: «Просвещение». - 1983. - С.8
- 76.Шамгунова К.Д. О некоторых вопросах преподавания литературы. [Текст] / К.Д. Шамгунова // Русский язык в кыргызской школе. – 1961. - № 4. - С.14
77. Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. [Текст] / Н.М.Шанский // Научно-методические основы преподавания русского языка в педагогических институтах. Тезисы докладов. - Алма-Ата. - 1970. - С.129-130
78. Шанский, Н.М. Художественный текст под «лингвистическим микроскопом». [Текст] / Н.М.Шанский // Русский язык в грузинской школе. – 1970. - № 4. - С.3
79. Шанский, Н.М. Научная концепция курса русской литературы в национальных школах союзных республик. [Текст] / Н.М.Шанский, М.В.Черкезова // «Содержание и структура курса русской литературы в национальной школе». Сборник научных трудов. - М. - 1982. - С.12
- 80.Шейман Л.А., Абышева Г.А. Элементы двуязычия в учебном чтении текстов двуязычного писателя. [Текст] / Л.А. Шейман, Г.А. Абышева // Русский язык и литература в кыргызской школе. – 1990. - № 1. - С.19

81. Шейман, Л.А. Искусство сопряжения художественных культур [Текст] / Л.А.Шейман // Литература в школе. - 1972. - №6. - С.22-29
82. Шейман, Л.А. К обоснованию целевых установок курса русской литературы в киргизской школе. [Текст] / Л.А.Шейман // ВПРЯЛКШ.: Сборник статей. Под ред. Л.А. Шеймана. М-во просвещения Кирг ССР, Кирг.науч-исслед.ин-т педагогики. Фрунзе: «Мектеп». - 1973. - Вып.5, - С.103
83. Шейман, Л.А. Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы. [Текст] / Л.А.Шейман // Статья – переработанные и дополненные материалы сообщения автора на IV конгрессе МАПРЯЛ. – Берлин. - 1979.
84. Шейман Л.А. К проблеме адаптации художественного текста. [Текст] / Л.А. Шейман // ВПРЯЛКШ. Сборник статей. Под общей ред. Л.А.Шеймана. М-во просвещения Кирг ССР, Кирг.науч-исслед.ин-т педагогики. – Фрунзе: «Мектеп». – 1966. - Выпуск 1. - С. 150–165
85. Шейман, Л.А. К проблеме создания лексического минимума по курсу русской литературы для старших классов национальной школы. (Исходные рабочие материалы). [Текст] / Л.А.Шейман, Э.Б.Скворцов. // ОПРЯЛКШ.: Сборник статей. Под ред. Л.А. Шеймана. М-во просвещения Кирг ССР, Кирг.науч-исслед.ин-т педагогики. – Фрунзе: «Мектеп». - 1978. – Выпуск 2. - С.39
86. Шейман, Л.А. Кто счастливый человек на Руси? (Страницы из главы о Н.А. Некрасове в обновляемом учебнике для 10 класса). [Текст] / Л.А.Шейман // РЯЛКШ. – 2003. - №4. - С.70-92
87. Шейман, Л.А., Варич Н.М. О «национальных картинах мира» и об их значении для курса русской литературы в нерусских школах. [Текст] / Л.А.Шейман, Н.М.Варич. // ВПРЯЛКШ. Сборник статей. Под общей ред.

- Л.А.Шеймана. М-во просвещения Кирг ССР, Кирг.науч-исслед.ин-т педагогики. – Фрунзе: «Мектеп». – 1976. - Выпуск 6. - С.67-113
- 88.Шейман Л.А. К характеристике методов учебного освоения русской литературы в кыргызской школе. [Текст] / Л.А. Шейман // Русский язык в кыргызской школе. – 1975. - № 3. - С.28
89. Шейман, Л.А. О преподавании русской литературы в 8-10 классах кыргызской школы. [Текст] / Л.А.Шейман. – Фрунзе. – 1958. -119 с.
90. Шейман, Л.А. Основы методики преподавания русской литературы в кыргызской школе. [Текст] / Л.А.Шейман. - Ф.: «Мектеп». Часть 1. -1981.
- 91.Шейман Л.А. О новых программах и учебниках по русской литературе для кыргызской школы. [Текст] / Л.А. Шейман // Русский язык в кыргызской школе. – 1969. - № 3-5. - С.38
92. Шейман, Л.А. Основы методики преподавания русской литературы в кыргызской школе. [Текст] / Л.А.Шейман - Ф.: «Мектеп». Часть 2. -1982.
93. Шейман, Л.А. Профессор П.И. Харакоз о русской литературе и о её текстах в кыргызской школе. [Текст] / Л.А.Шейман // «Русский язык и литература в школах Кыргызстана». - № 3. - 2002. - С. 115
94. Шейман, Л.А. «Паспорт» слова и работа над лексикой обобщений на уроках русской литературы. [Текст] / Л.А.Шейман // ВПРЯЛКШ. Сборник статей. Под общей ред. Л.А.Шеймана. М-во просвещения Кирг ССР, Кирг.науч-исслед.ин-т педагогики. – Фрунзе: «Мектеп». – 1969. - Выпуск 2. - С. 109 – 125
95. Шейман, Л.А. Пути свободного приобщения к русскому слову, важные каналы воспитывающего обучения (О некоторых аспектах внеклассной работы). [Текст] / Л.А.Шейман. // РЯЛКШ. – 1981. - № 2. - С. 6-11
96. Шейман, Л.А. Пушкин и его современники: Восток – Запад. [Текст] / Л.А.Шейман, Г.У.Соронкулов. – Бишкек. – 2000.

97. Шейман, Л.А. Русская литература (2-я половина XIX века). [Текст]: учебник для 10 кл. кырг. шк. / Л.А.Шейман, Г.У.Соронкулов. – Бишкек: «Билим-компьютер», 2012. – 448 с.
98. Шейман, Л.А. Русскую литературу – учащимся национальных школ. [Текст] / Л.А.Шейман // «Русский язык и литература в киргизской школе». - №1-2. – 1966. - С.40
99. Шейман, Л.А. Слово на уроке литературы. Пути словарной работы на уроках русской литературы в киргизской школе. [Текст] / Л.А.Шейман. – Ф. – 1964.
100. Шейман, Л.А. Стартовый поиск. [Текст] / Л.А.Шейман // «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» - 2002. - №1. -С.74
101. Шейман, Л.А. Стержневые словообразные лейтмотивы в текстах курса русской литературы для X класса киргизской школы. [Текст] / Л.А.Шейман // ОПРЯЛКШ. Сборник статей. Под ред. Л.А. Шеймана. М-во просвещения Кирг ССР, Кирг.науч-исслед.ин-т педагогики. - Фрунзе: «Мектеп». – 1980. - Выпуск 4. –С.58
102. Шейман, Л.А. Учебная модель ведущего нравственно-эстетической традиции прогрессивной русской культуры. [Текст] / Л.А.Шейман // ОПРЯЛКШ. – Фрунзе: «Мектеп». – 1982. - Выпуск 8. - С.54-71
103. Шейман, Л.А. Целостное изучение жизни и творчества русского писателя в кыргызской школе. [Текст] / Л.А.Шейман – Фрунзе: «Мектеп», - 1979. -С.10
104. Шейман, Л.А. Научные основы курса литературы в киргизской школе. [Текст]: Диссертация на соиск. учен. степ. доктора. наук. – Бишкек. – 1994.