

УДК 37.091.3

**ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СПОСОБ РАСКРЫТИЯ
“НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА” В ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОМ
ОСВОЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

М.Х. Манликова

Предлагается опыт теории и практики этнокультуроведческой методики использования произведений изобразительного искусства при этнокультурно ориентированном изучении русской художественной литературы в школах Кыргызстана. Раскрытию национальной картины мира, отраженной в стихотворении М.Ю. Лермонтова “Родина”, способствует комплекс методических приемов, включенных в комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий.

Ключевые слова: методика преподавания русской литературы; этнокультуроведческие основы методики преподавания русской литературы; педагогическое сопряжение языков и культур; этнопсихолингвистические эксперименты; изобразительное искусство; моделирование фоновых знаний учащихся киргизской школы.

**PORTRAYED ART AS A WAY OF UNCOVERING THE “NATIONAL PICTURE OF THE WORLD”
IN THE ETHNOCULTURAL DEVELOPMENT OF RUSSIAN LITERATURE**

M.H. Manlikova

The article presents the experience of the theory and practice of ethnocultural methodology for the use of works of fine arts in ethnocultural-oriented study of Russian literature in schools of Kyrgyzstan. In the disclosure of the national picture of the world, reflected in the poem "Motherland" by M.Y. Lermontov, a complex of methodological techniques included in the complex-synthetic ethno-cultural commentary is played.

Keywords: methods of teaching Russian literature; ethnocultural bases of teaching methodology of Russian literature; pedagogical pairing languages and cultures; ethnopsycholinguistics experiments; portrayed arts; modeling background knowledge students in Kyrgyz schools.

Как известно, личность художника, писателя в наибольшей степени проявляется в таких сторонах идейного содержания произведения, как его проблематика и идейно-эмоциональная оценка отраженной действительности. Выбрав для исследования определенную жизненную тему, писатель выделяет и акцентирует в ней проблемы, которые его особенно волнуют, образно выражает свое отношение к тому, что изображено. В проблематике произведения, в оценке человеческих характеров выражаются мировоззрение писателя, его социальные, философские, нравственные взгляды, отражающие типичные черты общественного сознания нации на том или ином этапе исторического развития.

Следовательно, чтобы адекватно и глубоко понять идейно-эмоциональное содержание художественного произведения, читатель (особенно инонациональный и иноязычный читатель) должен

иметь соответствующие знания об эпохе, в которую создавалось произведение, о тех идейно-нравственных коллизиях, которые волновали автора и его современников. А это уже – задача методиста и учителя: как обеспечить адекватное восприятие национально-культурного потенциала, смоделировав “мини-фон” (Верещагин, Костомаров, 1983) русского художественного произведения.

Вопрос этот решается по-разному и в различных аспектах. И уже разработан целый арсенал методических приемов и в методике преподавания русской литературы в русской, иностранной, а также национальной, в частности киргизской школе.

Раскрытие национально-культурного потенциала художественного текста на уроках русской литературы в киргизской школе успешно и плодотворно проводится учителями и учеными-методистами, работающими в русле учебного этнокульту-

рождения (Л.А. Шейман, Н.М. Варич, Т.В. Романевич, М.Х. Манликова и др.).

Результаты констатирующего эксперимента, состоявшего из комплекса направленных заданий и вопросов, а также этнопсихолингвистического ассоциативного эксперимента [1], проведенного нами среди русских и киргизских учащихся городских и сельских школ Кыргызстана, показывают, что киргизские ученики не смогли в должной мере осознать особую роль в стихотворении М.Ю. Лермонтова “Родина” картин природы и бытовых зарисовок крестьянской жизни еще и потому, что никто им об этом не рассказывал, а сами они извлечь эту национально-культурную информацию, стоящую за такими “прозаизмами”, как изба, пляска, телега, “с резными ставнями окно”, “пляска с топаньем и свистом”, “дрожащие огни печальных деревень”, “чета белеющих берез”, мужик, “степей холодное молчанье”, “лесов безбрежных колыханье”, “разливы рек, подобные морям” и др., без специальной этнокультурно ориентированной работы с учителем они не смогут.

Хотя такие слова с национально-культурным компонентом, как изба, телега, мужик, береза, степь, лес и др., встречались учащимся и ранее, но в курсе русской литературы в киргизской школе авторы учебника-хрестоматии для IX класса (З.С. Смелкова, К.Х. Джидеева), как и авторы учебников предыдущих классов, в большинстве случаев не дают никаких пояснений в параллельных словарях к тексту.

В результате вот что ответили киргизские учащиеся на вопрос: “Какая картина возникает в вашем воображении, когда вы произносите слова пляска, береза, мужик, степь, лес и др.?”

Слово пляска вызывает у киргизских учащихся образы “пляшущих” и “танцующих” “парней и девушек” (у 27 % из 300 опрошенных). Остальные дают просто перевод слова пляска – “бий” (бий – по-киргизски “танец”) или “танец”. Ясно, что в представлении школьников киргизских школ возникают любые танцы, чаще современные. Отметим, что у киргизского народа в старину не было традиционных танцев или плясок, а те танцы, которые появились позже, часто имитируют какие-либо бытовые сцены: шитье, приготовление пищи, скачки на лошадях и т. п. У русских же информантов возникают вполне специфичные образы “веселой буйной пляски”, “с присвистом”, “с гармошкой”, “с притопыванием и прихлопыванием” и др. Это и барыня, и кадрили, и русская плясовая, которые “все пляшут...”, обычно на праздник, в русской деревне и т. п.

Показательны и результаты этнопсихолингвистического ассоциативного эксперимента, про-

веденного нами среди русских и киргизских учащихся и студентов городских и сельских школ Кыргызстана (600 чел.; из них – 300 русских и 300 киргизских респондентов) [2], в частности по слову-стимулу пляска: танец (P-0; K-60)¹, *быстрый танец* (P-116), *веселая* (P-29; K-5), *веселье* (P-24; K-0), *хоровод* (P-17; K-2), *русская* (P-16; K-19), *праздник* (P-15; K-0), *быстрая* (P-14; K-2), *весело* (P-13; K-0), *танцевать* (P-2; K-12), *гармошка, гармонь* (P-2; K-2).

Пляска ассоциируется с кадрилию (P-2; K-0), гопаком (P-1; K-0), мазуркой (P-1; K-0), полькой (P-1; K-0), украинской (P-1; K-2), литовской (P-0; K-1), цыганской (P-1; K-0), с гуляньем (P-1; K-0), вечеринкой (P-1; K-0), маскарадом (P-1; K-0), карнавалом (P-1; K-0). Это задорная (P-2; K-0), народная (P-2; K-6), удалая (P-2; K-0), бешеная (P-1; K-0), как вихрь (P-1; K-0) и т. п. пляска. Вспомнили учащиеся и героиню романа-эпопеи Л.Н.Толстого: Наташа Ростова (P-1; K-2) (видимо, по фильму “Война и мир”), донских казаков (P-0; K-1), грузин (P-1; K-0) и т. п. Интересно, что ни у одного русского информанта не возникает таких ассоциаций, как у киргизских ребят: петь (P-0; K-60); песни (P-0; K-4). А у 139 человек из киргизских школ не возникло никаких ассоциаций, связанных со словом пляска (из 300).

Фоново-коннотативное слово береза вызывает следующие образы: дерево (P-81), у киргизских школьников в словосочетаниях: красивое дерево – 4, белое дерево – 3, дерево дуб – 2, большое дерево – 1, белое дерево в роще – 1, большое белое дерево – 1, белое дерево с черными пятнами – 1, высокое белое дерево – 1, узкое дерево – 1. Есть и специфические ассоциации у русских школьников, которые отсутствуют у киргизских ребят: Россия (P-13; K-0), Русь (P-3; K-0), белоствольная (P-2; K-0), родина (P-2; K-0), в белом сарафане (P-1; K-0), златокудрая (P-1; K-0), красавица (P-1; K-0), церковь (P-1; K-0), белая (P-45; K-1), русская (P-41; K-1), стройная (P-14; K-4) и т. п., свидетельствующие об образах и чувствах русского человека, связанных со словом береза. Это и “символ родины”, “символ России”, и “символ русской поэзии”: “златокудрая”, “стройная девушка”, “в белом сарафанчике”. Это и “чета белеющих берез” “у Лермонтова”... В сознании же иноязычного/инокультурного учащегося береза – это только лишь “белое дерево”, “дерево с черными пятнами”, “аккайын” (ак-кайын по-киргизски береза), это чужое “русское дерево”, которое ассоциируется со строчками из стихотворения С.А. Есенина,

¹ В материалах об ассоциативном эксперименте используются сокращения: P – русские группы, K – киргизские группы.

которое учили в школе наизусть – “белая береза под моим окном” (P-0; K-2).

Мужик предстает перед информантами из обеих школ как: русский (P-7; K-3), мужчина (P-35; K-35), сильный (P-6; K-24), здоровый (P-9; K-12), деревенский (P-12; K-9), из деревни (P-0; K-5), пьяный (P-12; K-3), бородатый, с бородой (P-3; K-1). Но при этом только русские учащиеся отмечают социальную принадлежность в значении данного слова. (“Мужиками в дореволюционной России помещики и дворяне пренебрежительно называли простых людей, крепостных слуг, крестьян, дворовых людей, а женщин – бабами”): крепостной (P-33; K-0), лапотник (P-19; K-1), крестьянин (P-16; K-0), дворовый (P-4; K-0), олицетворение народа (P-1; K-0), холоп (P-1; K-0). Отмечают и традиционную одежду русского мужика: лапти (P-4; K-0), в лаптях (P-1; K-0) и т. п.

Образ степи, как “символ воли”, “свободы”, “простора”, “воздуха”(а не только как “ровной поверхности”, “равнины”, “большое пустое поле” и т. п. – так представляют себе степь учащиеся-киргизы) появляется в сознании русских информантов. Это и понятно. Необозримые просторы России сформировали в сознании русского человека ощущение, что свобода, воля связаны с широкими, безграничными просторами. В русской литературе довольно часто встречаются образы широких раздолий, полей и степей, далеких дорог, символизирующие свободу. Эти ассоциации обусловлены национально-специфическими природными условиями России. У народа, живущего в иных географических условиях, степные просторы вызывают или другие ассоциации, или не вызывают никаких, поэтому необходимо объяснить им смысл и содержание ассоциаций, возникающих у русских людей при слове степь [3].

Ответы на вопрос: “Кто из известных вам литературных героев или исторических лиц мог ездить в: телеге, карете, бричке, кибитке, санях, салазках, коляске? Что представляют собой эти средства передвижения?”, а также ассоциации на слово-стимул телега и др. показали, что киргизские ученики представляют себе телегу в общем как араба, арба, “в которую запрягают коня”, “лошадь”, “ишака” (в Средней Азии и на Кавказе в двухколесную или четырехколесную арбу впрягают как лошадь, так и ослика). Здесь следует отметить и те детали, на которые обратили внимание только русские информанты: “это крестьянская повозка”, “на ней возят грузы, дрова”, “сено, поклажу”, “сами крестьяне ездят на ней”, “это не коляска или карета, на которой разъезжают помещики и дворяне” и т. п. И это объясняет то, что учащиеся киргизских школ могут представить себе автора стихотворения

“Родина” М.Ю. Лермонтова и других представителей высшей знати российского общества того времени, “разъезжавшими в телеге, и не только в деревне”. Судя по их ответам, “в телеге ездил Пушкин”, “Дубровский”, “Лермонтов” и др.

Для того чтобы выяснить, в каком направлении работать над стихотворением “Родина” в киргизской школе, до начала изучения его ученикам были предложены вопросы и задания, позволяющие выявить национально-культурную специфику восприятия данного произведения: 1) Перечитайте строки, которые показывают, с какими картинами русской природы и жизни русских людей связывается понятие родина у Лермонтова; 2) Все ли вам понятно в этих строках. Если что-либо непонятно – укажите; 3) Какие образы, ассоциации вызывает слово родина у вас?

Подавляющее большинство учащихся-киргизов (67 %) отметили, что “Лермонтов описывает свою родину”, “Россию”, “русскую природу”, “русскую жизнь в старину” и т.п. При этом выделяют такие строчки: “степей холодное молчанье”, “разливы рек, подобные морям”, “лесов безбрежных колыханье”, “чета белеющих берез”, “изба, покрытая соломой”, “с резными ставнями окно”, “пляска с топаньем и свистом”. Эти же строчки перечислены в ответ на предложение указать, какие строки непонятны (кроме них добавлены слова гумно, спаленная жнива, нива, чета, обоз и др.).

Если все русские ученики считают, что картины русской жизни и природы “понятны”, “близки”, потому что “это же Россия”, “родина” и т. п., то большинство учащихся-киргизов (44 %) не согласны с этим: “нет, не близки”, “это не киргизская природа, она мне не понятна”, “у нас нет степей, лесов”, “киргизы не танцуют, как русские мужики”, “не пашут землю”, “и реки не такие, как в России, а бурные, как Нарын”, “киргизы жили в юртах, а не в соломенных избах” и т. п.

Какие же образы, ассоциации возникают у киргизских и русских школьников при слове родина? У всех учащихся-киргизов, без исключения, это “горы”, “Тянь-Шань”, “Ала-Тоо”, “высокие горы”, “белые снежные вершины гор” и т.п. “Когда я слышу слово родина, я сразу вижу озеро Иссык-Куль”, “свой аил”, “джайлоо”, “Сусамыр”, “отары белых баранов, которые пасутся на джайлоо”, “табуны лошадей”, “белые юрты стоят, а вокруг горы”, “льется белый кумыс в пиалку”, “играет комуз” и т. п.

Но и у киргизов, и у русских есть ответы, показательные в том отношении, что для них, независимо от их местожительства и национальности, родина – “это все Содружество Независимых Государств”, “мне близки картины, хотя они рисуют

природу России”, “Россию я тоже считаю своей родиной, она похожа на мою землю”, “Москва”, “Красная площадь”, “Кремль”, “бескрайние леса Белоруссии”, “казахские степи”, “могучие реки Сибири”, “пустыня Каракумы” и, “конечно, Кыргызстан”, “город Бишкек”, “Баткен”, “Ош” и т. п. – вот такие картины встают перед глазами наших ребят при слове родина.

Экспериментальный опрос проводился, как уже было сказано, до изучения стихотворения “Родина” в IX классе в киргизской школе [1, с. 315–370]. Анализ ответов учащихся позволил сделать кое-какие прогнозы: именно к этому произведению необходим комплексный синтетический этнокультуроведческий комментарий, включающий в себя и изобразительный комментарий для адекватного восприятия пейзажей России; необходимо также развивать приятие национально-своеобразной красоты обоих представлений о Родине, их глубинное родство, их вхождение в представление об общей для всех народов СНГ “большой” Родины; развивать чувство уважения к быту, природе, культуре и истории всех народов нашей страны. Для того, чтобы как можно глубже и полнее раскрыть национальную картину мира, представленную в произведении русского писателя.

Таким образом, национально-культурный потенциал стихотворения “Родина” М.Ю. Лермонтова обнаруживает себя на всех уровнях содержания (в тематике, проблематике, идейно-эмоциональной оценке отражаемой действительности, в языке произведения и т. д.).

Чтобы нерусский ученик сумел все это “увидеть”, осознать и прочувствовать в художественном произведении, необходима определенная этнокультуроведческая (россиеведческая, лингвострановедческая) подготовка, то есть, используя определенные методические приемы, необходимо смоделировать “мини-фон” инонационального художественного текста.

Кратко напомним некоторые приемы и комплексы приемов учебного освоения национально-культурных элементов иноязычного художественного текста, сложившиеся в современной методике, а затем покажем на материале подготовленных и апробированных нами разработок – цикла уроков по стихотворению “Родина” М.Ю. Лермонтова – как эти методические средства можно использовать для работы с безэквивалентной и фоново-коннотативной лексикой в процессе приобщения учащихся киргизской школы к национально-культурным элементам русской художественной культуры. Это, в первую очередь, учебный комплексный комментарий в виде связного рассказа на тему художественного произведения, предложенный

Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым [4]. Лингвострановедческое обучение внесло свой вклад и в интерпретацию вопроса о возможности использования зрительной наглядности в ходе комментирования текстов (Верещагин, Костомаров, 1983).

В этом плане примечательно исследование С.Ю. Ремизовой [5]. Как и сам комментарий, иллюстрация, согласно точке зрения, развиваемой автором, должна быть достоверной, отражать типичное, воссоздавать атмосферу событий, соответствующих событиям в тексте; она должна сопровождать текст, соотноситься с реальной жизнью произведения, отражать влияние современной действительности на иллюстратора. Поскольку зрительная наглядность вносит существенные коррективы в читательское представление о героях, обогащает мышление учащихся, обеспечивает прочность знаний, содействует развитию речи, оказывает эмоциональное воздействие на читателя, углубляет понимание, обостряет восприятие произведения, делает зримым мир, реалии быта, окружающие литературного героя, то, без сомнения, она играет существенную роль в приобщении иноязычных учащихся к элементам русской национальной культуры.

На сегодняшний день закономерно все более широкое обращение не только к литературе, но и к целому комплексу искусств – изобразительному, инструментальному, вокальному – в целях приобщения обучаемых к русской и советской художественной культуре, в интересах создания ее эмоционально-впечатляющего учебного портрета (К. Цеслик, Л. Полякова, И. Земскова, Л.А. Шейман, Т.В. Романевич, М.Х. Манликова и др.).

Лингвострановедческие требования к отбору изобразительного материала, как подчеркивают авторы книги “Язык и культура” Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, не отличаются от критериев отбора страноведческих текстов. Это: 1) наличие страноведческого наполнения; 2) демонстрация многонациональности советской культуры; 3) современность; 4) актуальный историзм; 5) типичность изображаемых явлений действительности [4, с. 211–230]. И здесь необходимо учитывать специфику как многоплановых картин, так и иллюстраций, фотографий, рисунков и др., с тем, чтобы обеспечить адекватное восприятие страноведческого потенциала зрительской наглядности.

Для нашего исследования ценным представляется методика выявления национально-культурного потенциала зрительной наглядности, в частности принцип дополнительности двух рядов сообщения страноведческой информации: зрительного и вербального, который проявляется в многократном обращении то к изображению,

то к тексту. Этот принцип последовательно реализован и в первых выпусках лингвострановедческих словарей “Народное образование в СССР” (М.А. Денисова, 1977) и “Художественная культура СССР” (Чернявская Т.Н., 1980), подготовленных под руководством Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Основоположниками лингвострановедения подробно рассмотрены различные меры глубины страноведческих изображений и разнообразие функций зрительной наглядности, определены три уровня зрительной семантизации, которые, по мнению авторов, хорошо согласуются с тремя этапами овладения лексической системой русского языка: понятийный, интернационально-фоновый и национально-фоновый. При этом подчеркивается целевое назначение зрительного ряда (наглядности) для учебного процесса, которое заключается в том, что он бывает сопровождающим и семантизирующим, поскольку “...не рисунок или фотография создаются для лучшего постижения учебного текста, а, напротив, текст создается для лучшего понимания знаменитого полотна или широкоизвестного кинофильма”, и к тому же часто они сами являются феноменами национальной культуры и, следовательно, должны быть усвоены, как и классические произведения русской литературы и другие явления русской культуры [4, с. 224].

Для методики обучения русскому языку иноязычных/инокультурных учащихся важны рекомендации авторов книги по включению многоплановых картин в лингвострановедческий учебный процесс. Опираясь на выводы С.Ю. Ремизовой, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделяют три критерия отбора произведений для последующего включения в учебный процесс. Это так называемые облигаторные произведения (как и литературные произведения), с которыми должен быть знаком каждый русский человек.

Во-первых, картины русских и советских художников, в которых конкретно и недвусмысленно отражена природа России, ее история и культура (В. Суриков, И. Репин, В. Васнецов, И. Билибин, М. Нестеров, Н. Рерих, А. Дейнека, В. Серов, П. Корин, М. Греков, Б. Иогансон, Кукрыниксы и др.). Во-вторых, произведения живописи современников и соотечественников (“Запорожцы” И. Репина, “Степан Разин” В. Сурикова, портрет А.С. Пушкина О. Кипренского, “Оборона Севастополя” А. Дейнеки, “Отдых после боя” Ю. Непринцева, памятник Пушкину в Москве А. Опекушина, памятник К. Минину и Д. Пожарскому И. Мартоса, “Медный всадник” Э. Фальконе, а также целый ряд архитектурных ансамблей и сооружений и др.). В-третьих, должны отбираться также работы, считают ученые, которые согласуются с учебно-мето-

дической целесообразностью (сюда входят соображения воспитательной, гуманистической, репрезентативной ценности объекта отбора).

Нет сомнения в том, что лингвострановедческий аспект зрительной наглядности, в частности отбор произведений и объектов, методические приемы комментирования произведений изобразительного искусства, когда искусство слова (художественная проза или поэзия) сочетается с живописью и музыкой, должен занять свое постоянное место в методике преподавания русского языка и литературы и в национальной, в частности и в киргизской школе.

Ученые-методисты Кыргызстана (Л.А. Шейман, 1982, 2013; М.Х. Манликова, 2005, 2013, 2014, 2017) разработали эффективную форму раскрытия национально-культурной специфики художественного явления – комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий, в котором комплексный комментарий сочетается с другими видами вербального комментария – “... с системным и художественно-образным, а также дополняется невербальным или комбинированным методическим сопровождением – использованием видео- и мелостимуляторов или вспомогательных микрообразов живописно-вокального, кино- и телевизионного искусства” [6]. Чаще всего в контексте комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментария используются такие приемы, как прием словообразной реминисценции – сопоставление контекстов с общим лексическим материалом, помогающее более глубокому проникновению в специфику быта, истории и эмоционально-смыслового содержания литературных произведений (на уроках это представлено в виде словарных паспортов этнокультурной лексики); использование образов-посредников – привлечение в педагогических целях образов родной учащимся национальной литературы, оптимально близких образам родной учащимся национальной литературы, образу литературы русской. Созвучный существенным сторонам эмоционально-смыслового содержания образа русского писателя, он выступает как аналог, играющий роль соединительного звена при педагогическом сопряжении двух художественных культур; визуальные, музыкальные, эмоционально-образные и другие стимуляторы; текстовая наглядность; привлечение и анализ фрагментов из литературно-художественных переводов изучаемого произведения (сопоставление разных поэтических эквивалентов русской этнолексемы или этнообраза), а также этимологические справки к отдельным словам [6].

Подчеркнем важность привлечения в процессе подобной работы названных в этом перечне

эмоционально-образных стимуляторов воссоздающего воображения и аналитической учебной деятельности школьников. Опыт убеждает: в ходе воссоздания “мини-фона” русского художественного произведения, на всех этапах работы, и прежде всего в ходе комплексно-синтетического комментирования, уместно использовать близкородственные образы других искусств, в первую очередь изобразительного и музыкального

Напомним, что произведение русской литературы представляет в национальной школе русскую художественную культуру в целом, а явления этой культуры тесно взаимодействуют между собой [7]. В такой системе педагогических средств они способствуют эмоциональному погружению школьников в художественный текст, не подменяя словесного образа, а усиливая его взаимодействие.

Приведем пример обращения к таким методическим средствам на одном из фрагментов урока по изучению стихотворения М.Ю. Лермонтова “Родина” в киргизской школе, проведенного нами.

Тема: Почему М.Ю. Лермонтов называет свою любовь к родине “странной”? (Комментированное чтение стихотворения “Родина” по частям).

Цели: 1. Образовательные: Помочь учащимся увидеть за безэквивалентными и фоново-коннотативными словами стихотворения М.Ю. Лермонтова “Родина” картину русской природы средней полосы России, окружавшей поэта с детства (*степей холодное молчанье, разливы рек, подобные морям, лесов безбрежных колыханье, чета белеющих берез* и др.), понять мысли и чувства поэта, выраженные в стихотворении “Родина”.

2. Этнокультурно-развивающие и речеразвивающие: Подготовить по возможности адекватное восприятие пейзажей России, картин быта жизни русского крестьянина XIX в. – с опорой на образные слова и выражения текста: степей холодное молчанье, лесов безбрежных колыханье, разливы рек, подобные морям, чета белеющих берез, дрожащие огни печальных деревень, проселочный путь, телега, гумно, с резными ставнями окно, изба, покрытая соломой, мужик, пляска, обоз и др.

3. Воспитательные: Раскрыть истинный патриотизм М.Ю. Лермонтова, его любовь к родине, России народной, приобщить учеников к этому чувству.

Оборудование: Пристально и внимательно взглядеться “взором медленным” в дрожащие огни печальных деревень, задавленных нуждой и нищетой, проехаться по проселочным дорогам в телеге, вдыхая дымок спаленной жнивы и ощутить глубокую грусть поэта, любившего свою родину странною любовью, нашим школьникам дали возмож-

ность: 1) картинный план; 2) репродукция с картин И.И. Левитана “Березовая роща”, А.И. Куинджи “Березовая роща”, И.И. Шишкина “Лесные дали”, И.И. Левитана “Озеро. Русь”, И.С. Остроухова “Сиверко”, А.Г. Венецианова “На жатве. Лето”, А.А. Иванова “Аппиева дорога при закате солнца”, Ф.А. Васильева “Мокрый луг”, К.А. Коровина “Зимой” и др.; 3) иллюстрации Д.А. Шмарина к произведениям Н.А. Некрасова “Несжатая полоса”, “В полном разгаре страда деревенская” и др.; 4) “Пляска” И.И. Голикова (открытки из набора), “Женитьба Павла” Д. Турина (палехские миниатюры), репродукция с картины П. Брейгеля “Мужицкий танец”.

Что же любит поэт в своей родине? (Комментированное чтение второй части стихотворения со слов “Но я люблю...” с использованием второй части картинного плана и словарно-фразеологической таблицы “Что же любит поэт в своей родине?”).

– Итак, что же любит М.Ю. Лермонтов в своей родине? Перечитаем строки стихотворения Лермонтова со слов “Но я люблю...” (читает учитель или ученик до слов “Проселочным путем...”). Посмотрите ребята, на эту таблицу-монтаж (2-я часть картинного плана “Но я люблю...”): Это репродукция с картин русских пейзажистов: И. Левитана “Сумрачный день. Жнивьё”, И. Шишкина “Лесные дали”, Н.Дубовского “Притихло” и др. Они помогут нам представить себе те картины русской природы, о которых писал русский поэт.

Что вы можете сказать о природе России? Похожа ли она на природу нашего горного края?

- Природа северной России не яркая...
- Небо не такое синее.
- Солнце не так жарко светит...
- Вы верно заметили. Для природы северной России не характерны яркие краски, которые так привычны нам. Поэт подчеркивает “холодное молчанье” широкой русской степи. А как вы представляете себе русскую степь? Какие образы встают перед вашими глазами при слове степь?
- Степь – это ровное пространство...
- Равнина, большое пустое поле...
- Ровное пустое место, там ничего не растёт...
- Верно. Но дело в том, что образ степи в сознании русского человека имеет несколько другое значение, чем в сознании киргизского народа. Неозримые просторы России сформировали в сознании и чувствах русского человека ощущения, что свобода, воля, независимость связаны с безграничными просторами. В русской литературе, если помните, часто встречаются образы широких раздолий, полей и степей, далеких дорог. Они символизируют свободу. Это обусловлено природными условиями России.

“...Лесов безбрежных колыханье...”. Леса, как и степи, – характерная примета природы России. Большую часть территории России занимают хвойные, дубовые, еловые и другие леса. Когда смотришь на такой лес, как на картине И. Шишкина “Лесные дали”, то кажется, что нет ему конца и края, такой он огромный и безбрежный: не зря художник так называл свою картину. А при легком ветре верхушки деревьев колышутся из стороны в сторону, и тогда лес становится похожим на море.

“...Разливы рек, подобные морям...”. Много в России и рек спокойных, полноводных. Есть реки, как море широкие, – противоположный берег у них чуть виден. Но иногда, весной, когда тает снег, и небольшие реки становятся многоводными, выходят из берегов и затапливают луга и поля, становятся подобные морям”. Вот как на этой картине Н. Дубовского “Притихло”. Издавна русские селились на берегах рек. Ведь река – это жизнь.

Вот видите: в немногих строках Лермонтов много рассказал нам о могучей и скромной природе России. Его стихи будят мысль о величии бескрайней русской земли. Что же любит поэт в своей России?

Продолжим чтение стихотворения со слов “Проселочным путем...” (используем третью часть картинного плана и словарно-фразеологическую таблицу). Учитель продолжает читать и комментировать текст:

– “... И на холме средь желтой нивы Чету белеющих берез...” – проезжая мимо полей, поэт не мог не заметить и две рядом растущие березки (чета – это пара: обычно так говорят о семье, муже и жене). Они стоят среди “желтой нивы” – еще не убранных с пашни хлебов (Н. Дубовский, “Рожь созрела”, А. Саврасов, “Рожь”). Помните юношеский рисунок Лермонтова: две рядом растущие березы на берегу речки, этот рисунок есть и в нашем учебнике. Для Лермонтова, как и для других русских людей, образ родины, образ России не полон без этих белых берез (иллюстрация с картины А. Куинджи “Березовая роща” – на таблице). А какое дерево киргизам часто напоминает о родном крае? Что наиболее характерно для растительного мира нашей республики?

– Арча...

– Чинара...

– А для русского человека береза – это такая же дорогая сердцу часть русской природы, как, например, горы – киргизской. Это один из символов родины, России. Много написано стихов и песен о березе, много создано картин. Еще у древнейших славянских племен береза считалась самым красивым деревом – олицетворением юности, целомудрия, красоты. Это дерево – с тонкими ветвями,

стройным белым стволом, скромное, неприметное, гибкое, зимой стойкое, летом тенистое – придает пейзажу России особый колорит. Русские люди обычно называют ее ласково: березка, березонька. Пожалуй, больше всего песен в России сложено именно об этом дереве. Помните слова известной народной песни:

Во поле березонька стояла,
Во поле кудрявая стояла,
Люли, люли стояла,
Люли, люли, стояла.

А откуда эти строки?

Белая береза
Под моим окном
Принакрылась снегом,
Точно серебром...

– Сергей Есенин, “Белая береза”.

– Верно. Есенинская береза “принакрылась снегом”, словно девушка платком...

Береза для русского человека словно вобрала в себя все привычное, родное, каждодневное – со всеми его радостями и горестями, она будто осеняет всю жизнь русского человека. Сажают ее и на могилах на русских кладбищах... Березка – сестрица, родная мать, добрая сестра, милая жена, любимая дочь... Все в ней: родная земля, печаль, радость, любовь. Такой предстает перед нами береза – в стихах, песнях и картинах русских художников и писателей.

Учитель заключает:

– Вот мы с вами и попробовали разобраться в тех вопросах, которые поставили перед собой на предыдущем уроке: “Чего не любит Лермонтов в России своего времени?” и “Что любит поэт в своей родине?”

Перед нами прошли поэтические образы: степей холодное молчанье; лесов безбрежных колыханье; разливы рек, подобные морям; пляска с топаньем и свистом; изба, покрытая соломой; с резными ставнями окно и др. Поняли мы теперь и “странную” любовь поэта к России – к России простых людей, к их труду, с ее непринужденно простой и величественной природой, – любовь, которая была понятна немногим в то время... И помогли нам в этом шедевры русского изобразительного искусства – картины великих художников России.

Картины русских пейзажистов – не иллюстрация к стихотворению М.Ю. Лермонтова. Это самостоятельные шедевры искусства. Но посвящены они тем же самым темам и проникнуты сходным настроением. Ведь вся русская живопись XIX в.

в немалой степени, хотя, естественно, своими художественными средствами и сквозь призму индивидуальных идейно-эстетических задач каждого художника, развивала и варьировала мотивы национальной картины мира, которые в русской поэзии впервые прозвучали именно в лермонтовской “Родине”.

Литература

1. *Манликова М.Х.* Этнокультуроведческие основы методики преподавания русского языка и литературы / М.Х. Манликова. Бишкек: Мин. обр. и науки КР, 2017. 472 с.
2. *Манликова М.Х.* Ассоциативный этнокультуроведческий словарь русской лексики / М.Х. Манликова. Фрунзе: Мектеп, 1989. 120 с.; *Манликова М.Х.* Русский язык и русская культура: ассоциативный этнокультуроведческий словарь. Бишкек, 2005. 389 с.; *Манликова М.Х.* Научно-педагогические основы этнокультуроведческой лексикографии / М.Х. Манликова. Бишкек: Басмапресс; Мин-во образования и науки КР, 2017. 520 с.
3. *Манликова М.Х.* Этнопсихолингвистические основы методики преподавания русского языка и литературы / М.Х. Манликова // Вестник КРСУ. 2017. Т. 17. № 4. С. 153–158.
4. *Верещагин В.Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / В.Г. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Рус. Язык, 1983.
5. *Ремизова С.Ю.* Использование изобразительной наглядности на уроках русского языка / С.Ю. Ремизова // Рус. язык за рубежом. 1981. № 3. С. 5–19.
6. *Шейман Л.А.* Комплексно-синтетический этнокультуроведческий комментарий в курсе русской литературы / Л.А. Шейман // Этнокультуроведение: педагогическое сопряжение языков и культур. Бишкек: Мин-во образования и науки КР, 2013. Ч. I. С. 156–178.
7. *Степанов Г.П.* Взаимодействие искусств / Г.П. Степанов Л.: Художник РСФСР. С. 171–172; *Пигарев К.В.* Русская литература и изобразительное искусство: очерки о русском национальном пейзаже середины XIX века / К.В. Пигарев. М.: Наука, 1972. 123 с.; *Каган М.* Морфология искусства: историко-теоретические исследования внутреннего строения мира искусства / М. Каган. Л.: Искусство, 1972.