

Кольчикова Н. Л. Трудности восприятия и понимания художественного текста учащимися-билингвами / Н. Л. Кольчикова, Л. И. Чебодаева // Научный диалог. — 2018. — № 5. — С. 290—301. — DOI: 10.24224/2227-1295-2018-5-290-301.

Kolchikova, N. L., Chebodayeva, L. I. (2018). Problems of Perception and Comprehension of Literary Text by Students-Bilinguals. *Nauchnyy dialog*, 5: 290-301. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-5-290-301. (In Russ.).



УДК 378.147:82+372.882

DOI: 10.24224/2227-1295-2018-5-290-301

Трудности восприятия и понимания художественного текста учащимися-билингвами¹

© Кольчикова Наталья Лаврентьевна (2018), orcid.org/0000-0002-0547-0592, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (Абакан, Республика Хакасия), pollik21@mail.ru.

© Чебодаева Лариса Ильинична (2018), orcid.org/0000-0001-9971-641X, кандидат филологических наук, доцент кафедры хакасской филологии, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (Абакан, Республика Хакасия), pollik21@mail.ru.

В исследовании рассматривается проблема восприятия инокультурного текста учащимися-билингвами. Уделяется особое внимание тому, что при обучении учащихся-хакасов русской литературе необходимо учитывать их билингвизм — способность употреблять для общения две языковые системы, а также особенности национальной психологии. Отмечается, что учащиеся-хакасы общаются на родном языке, в основном в кругу этнической группы (семьи, родственников, друзей и т. д.), всё остальное общение у них происходит на неродном языке. Подчеркивается, что в связи с этим при изучении русской литературы должна учитываться специфика восприятия художественного текста учащимися-билингвами. Доказывается, что такой ученик может стать квалифицированным читателем произведений русской литературы при условии обучения его навыкам чтения и понимания инокультурного текста. Новизна исследования обусловлена тем, что авторы опираются на данные ассоциативного эксперимента, проведенного на основе этнокультурной лексики по произведениям русской классической литературы. Делается вывод о том, что различия в восприятии учащихся-хакасов, по сравнению с русскими учениками, проявляются не только в содержании реакций на русское слово-стимул, но и в основных направлениях ассоциирования. В статье предлагается классификация читательских

¹ Исследование реализовано в рамках проекта РФФИ № 17-16-19002 «Формирование билингвальной языковой личности в процессе литературного и языкового образования в школах в региональных школах (на примере Республики Хакасия)».

умений, учитывающая особенности восприятия художественного текста учащимися-билингвами.

Ключевые слова: чтение; восприятие; понимание; национальная картина мира; билингвизм; двуязычие; русский язык как иностранный; инокультурный текст; художественный текст; литературное образование; языковое образование.

1. Предпосылки обучения учащихся-билингвов русской литературе

В нашем исследовании рассматривается проблема учета специфики восприятия инокультурного текста учащимися-билингвами. При обучении учащихся-хакасов русской литературе необходимо учитывать их билингвизм — способность употреблять для общения две языковые системы. Важно принимать во внимание особенности национальной психологии, случаи «несовпадения» разносистемных национальных картин мира. Как правило, учащиеся-хакасы общаются на родном языке, в основном в кругу этнической группы (семьи, родственников, друзей и т. д., остальное общение у них осуществляется на неродном языке. Чтобы ученик-билингв стал квалифицированным читателем русской литературы, у него нужно формировать навыки чтения и понимания инокультурного художественного текста.

Ассоциативный эксперимент, проведенный нами на материале этнокультурной лексики по произведениям русской классической литературы, показал, что различия в восприятии учащихся-хакасов проявляются не только в содержании реакций, в основных направлениях ассоциирования, но и в их количестве, а также в общем количестве информантов, давших ответы [Кольчикова и др., 2017, с. 88—103]. Нередко представители хакасыязычной группы вместо ассоциации записывали слово-стимул. Известно, что такие случаи имеют место, когда слово-стимул не вполне понятно испытуемому. Сходными причинами, по всей видимости, объясняются, на первый взгляд, совершенно неожиданные (семантически немотивированные) реакции, такие как первая реакция части испытуемых-хакасов на слово-стимул *армяк* — *сорняк*; на слово *облучок* — *каблучок*. Стимул явно непонятен реципиентам, поэтому они пытаются воспроизвести созвучное слово.

Данные эксперимента, показали, что не всегда для хакаских номинативных единиц есть русские эквиваленты, что многие учащиеся-билингвы при осмыслении русского слова думают на хакаском языке, то есть пытаются осуществить перевод на родной язык. Анализ данных эксперимента, посвященного русской лексике, свидетельствует о том, что некоторые лексико-семантические варианты (ЛСВ, то есть слова в определенном значении, одном из ряда значений полисеманта) многих слов непонятны для со-

временного школьника, это касается архаичной русской лексики, которая была извлечена нами из текстов произведений школьного курса русской литературы в качестве материала для эксперимента. В указанных рамках полученные данные можно считать достаточно типичными. Не менее важным результатом эксперимента является наблюдение, что у учащихся-хакасов по сравнению с ответами школьников-носителей языка темп реагирования замедлен, к тому же хакаские школьники дают меньшее количество ассоциаций, и реакции менее разнообразны.

Также важны для обоснования обязательности учета этнокультурных особенностей учащихся-билингвов выводы, вытекающие из культурно-исторической теории развития поведения и психики Л. С. Выготского, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся родной культуре. Рассматривая развитие психики как опосредованный процесс, Л. С. Выготский считал, что опосредованность заключается в присвоении культурно-исторического опыта и что всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды: сначала в социальном, а потом — в психологическом, сначала между взрослыми людьми — как категория интерпсихическая, потом внутри ребенка — как категория интрапсихическая. Переход извне вовнутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей [Выготский, 1987, с. 145].

2. Проблема восприятия инокультурного текста учащимися-билингвами

В настоящее время проблема восприятия литературного текста изучена в различных аспектах в работах О. И. Никифоровой, А. А. Леонтьева, З. Я. Рез, Л. Г. Жабицкой, Л. Н. Рожиной, П. М. Якобсона, М. М. Варшавской, К. В. Мальцевой, В. Г. Маранцмана, М. Г. Качурина, О. Ю. Богдановой, З. С. Смельковой и др. В исследовании О. И. Никифоровой «Психология восприятия художественной литературы» дано такое определение этого процесса: «Восприятие художественной литературы — результат действия психологического механизма, в основе которого лежат физиологические процессы <...> Восприятие художественной литературы целостно и в то же время чрезвычайно сложно <...> В нем различаются следующие стороны: непосредственное восприятие произведения (воссоздание его образов и их переживание), понимание идейного содержания, эстетические оценки и влияние литературы на людей как последствие восприятия произведений» [Никифорова, 1972, с. 6].

Восприятие — это сложный психический процесс, касающийся не только чувственного ощущения, но и таких ментальных процессов, как внимание, мышление, говорение, эмоции и т. д. Восприятие предполагает активное созидание, в человеческое восприятие входит всё богатство субъективного опыта, оно обусловлено не только биологическими, но также социальными и культурными факторами, следовательно, восприятие у представителей различных культур может быть различным, поэтому его причисляют к культурообразующим факторам.

Процесс восприятия включает в себя обследование, распознавание, истолкование предмета, явления через образ. Деятельность истолкования (интерпретации) особо ярко выражена при восприятии художественного произведения. Художественный образ не может сводиться к одному комплексу чувств или ощущений, как не сводится к ним содержание художественного произведения. На каждой из стадий восприятия ведущим оказывается то процесс воображения, то процесс мышления, «но, поскольку оно оперирует с тем, что было эмоционально пережито, оно не убивает эмоциональности», — считает О. И. Никифорова [Никифорова, 1987, с. 18]. Поэтому учителю литературы важно понимать, что в художественном произведении интересно учащимся, как это воспринимается или какую эстетическую реакцию вызывает у них литературное явление, как протекает процесс восприятия, как от незнания или поверхностного знания ученик приближается к более глубокому знанию.

Читательское восприятие рассматривается нами в неразрывной связи с национальной культурой ученика. Данный аспект в отечественных исследованиях по методике рассматривался в работах К. В. Мальцевой, М. В. Черкезовой, Л. А. Шеймана и др. С точки зрения психологии, переключение на иную систему знаний, которое имеет место при изучении русской литературы иноязычными школьниками, — сложный процесс: «Проблема восприятия должна быть поставлена и разработана как проблема психологии образа мира» [Леонтьев, 2003, с. 123]. «Образ мира — это целостная многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности» [Там же, с. 128]. Образ мира всегда лично и национально окрашен и формируется под влиянием таких факторов, как географическая среда, религия, национальная культура, воспитание, образование, профессиональная деятельность, жизненный опыт. Обобщенно-локальная картина видимых и предполагаемых реалий ограниченного территориального пространства, освоенного людьми какой-либо определенной национальности и фиксируемая художественным сознанием народа, представляет национальный образ мира.

Специфика изучения русской литературы в национальной школе заключается в преодолении языкового барьера, необходимости учитывать разный уровень владения двумя языками у школьников-билингвов. Весь процесс обучения основан на осмыслении и развитии идей «внутренней» и «внешней» речи (по Л. С. Выготскому). «Внутренняя» речь билингва — это чаще всего создание текстов на народном языке. Внутренняя речь в сознании билингва трансформируется во внешнюю, в развернутое высказывание на русском языке. Сущность механизма внутреннего диалога описана Л. С. Выготским и А. А. Леонтьевым через фазы мыследеятельности: мотив порождает речевую интенцию, затем — опосредование мысли во внутреннем слове, развертывание мысли при помощи языкового кода, затем этап экстериоризации — развертывание смыслов, опосредование во «внешнем слове» [Выготский, 1987, с. 316—339]. Внутренняя речь является ядром личностного начала в сознании, при этом «внутренняя речь понимается как психологическое образование, в котором конденсируется мыслительный диалог» [Библер, 1993, с. 347]. Образование «зазора» между внутренней и внешней речью, построение отношений между ними порождает механизм диалога культур. «Только тогда, когда разбужена, развита, культурная исходная речевая восприимчивость к иноязычию и инокультурности, только тогда культуры различных исторических периодов и диалог между ними смогут быть действительно культурно освоены, осмыслены, творчески восприняты человеком, мыслящем на родном языке» [Библер, 1993, с. 68].

Еще одной особенностью изучения русской литературы в национальной школе является необходимость учета эстетической интерференции, влияния этико-эстетических традиций родной литературы и культуры. Сформированный национальный художественный вкус создает психологические предпосылки для определенной системы мышления, которые соответствуют национальным представлениям. Восприятие иного явления через призму своей национальной культурной традиции, национальной системы образного мышления требует выполнения определенной работы с учащимися. Необходимо прививать учащимся мысль о том, что культуры не оцениваются по принципу «лучше» или «хуже», что все культуры равновелики, и исчезновение любой культуры, даже если это культура небольшой по численности народности, — это трагедия всего человечества.

Восприятие мира, а следовательно, и художественного произведения, зависит не только от культуры, к которой человек принадлежит, но и от типа мышления, обусловленного культурой. Вопросы соотношения и взаимодействия мышления и культуры отражены в книге М. Коула

и С. Скрибнер «Мышление и культура», в исследовании Д. Харрингтона «Культурная антропология и образование» и других исследователей [Harrington, 1979, p. 22].

Являясь предметом исследования культурной антропологии, проблема взаимоотношения культуры и мышления тесно связана со сферой образования. Задача учителя в том, чтобы учитывать тип мышления ученика и культуру его народа. В научной литературе существуют специальные термины *западный тип мышления* и *восточный тип мышления*. В. Аршавский и некоторые другие психологи утверждают, что у коренных народов Сибири и Севера больше развито правое полушарие и поэтому им свойствен эмоционально-образный тип мышления и восприятия, их образ мышления отличается от мышления народов Центральной части России на психофизиологическом уровне. В. Аршавский отмечает: «Европейский тип мышления — всего лишь одна из форм мышления... Утерю европейцами в значительных пределах способности к образному мышлению едва ли можно рассматривать как прогрессивный фактор. Воспитание с детства умения мыслить в разных координатах, дающего принципиально неограниченную возможность улавливать бесконечное многообразие мира, — мощный адаптационный резерв нашего мозга. Способность к такому полифоническому мышлению — биологическое свойство человеческого мозга, обусловленное его структурой и функциональными возможностями. Для подлинной интеграции культур, для использования оптимальной возможности каждой из них и обогащения за счет особенностей другой культуры необходимо учитывать этнические особенности мышления и мировосприятия, тесно связанные со спецификой межполушарных отношений. Таким образом, развитие пространственно-образного мышления у левополушарных индивидов и логико-вербального — у правополушарных будет способствовать лучшему взаимопониманию между представителями различных культур» [Аршавский, 1988, с. 45]. Психофизиологи выявили, что правополушарный тип мышления в основном присущ народам, ведущим традиционный образ жизни (народы Сибири, Севера и Дальнего Востока), а левополушарный — народам, избравшим модернизационный путь развития (этносы, проживающие в европейской части России). Для того чтобы преодолеть эти трудности восприятия, требуется проведение специальной работы с учащимися-хакасами, предполагающей развитие левого полушария, ответственного за мышление. Следовательно, при изучении хакасского фольклора и литературы необходимо учитывать специфику их «дохудожественного» мышления. Случаи столкновения разносистемных картин мира не всегда становятся явными в процессе школьного изу-

чения русской литературы учащимися-билингвами, но возможны самые различные варианты их «несовпадения»: либо ключевой образ не рождает ассоциаций, на которые он рассчитан, либо направленность эстетической оценки воспринимается как неприемлемая, поэтому текст воспринимается как зашифрованный. Так, для читателя-хакаса образ волка традиционно связан с представлением о тотемическом предке — тюрки произошли от белой волчицы, о чем говорят названия хакасских родов «читипуур» (семь волков), «хасхапуур» (белые волки) и т. д. Отсюда «несовпадение» оценок этого героя в русском и хакасском фольклоре.

Только с учетом «традиционных особенностей родного национально-го искусства, художественного мышления, установления ассоциативных связей с явлениями родной культуры», как считает М. В. Черкезова, возможно плодотворное усвоение обеих литератур [Черкезова, 2007, с. 25]. По ее мнению, при обращении к произведениям инонациональной культуры, «необходимо разграничивать национальное в самой действительности от национального в художественной литературе. Существует национальный объективный мир как конкретное бытие нации во времени и пространстве (то есть история, среда, быт, религия, психология) и художественный национальный мир. Национальный объективный мир отражается в художественной литературе и как внешняя деталь национального художественного своеобразия (подробности и реалии быта), и как своеобразный, национально окрашенный взгляд на мир. Таким образом, можно говорить о национальных особенностях видения мира, которые проявляются, в частности, через видение мира художником определенной национальности» [Черкезова, 2007, с. 9].

3. Проблема понимания художественного текста

Проблема чтения и восприятия литературного произведения не может рассматриваться отдельно от вопросов его понимания. Основоположники психолингвистического подхода к пониманию текста — Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, А. А. Брудный — рассматривали понимание как эвристический процесс, где текст оценивается с позиции читательского опыта. В процессе понимания ведется диалог между автором и читателем, который может спорить или соглашаться с автором, поэтому процесс понимания в работах Ю. М. Лотмана, Ю. Кристевой, У. Эко охарактеризован как обладающий коммуникативно-деятельностной природой, обусловленный читательским опытом.

В данной теории понимания содержание художественного текста — это совокупность смыслов, которые актуализируются читателем, запу-

ская процесс смыслопорождения. В статье В. Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество» процесс понимания текста описан как творческий акт: «Содержание художественного произведения <...> воспроизводится, воссоздается самим читателем — по ориентирам, данным в самом произведении...» [Асмус, 1968, с. 62]. Для понимания смысла художественного текста читателем в его воображении должен быть воссоздан художественный образ «по ориентирам», заложенным в тексте, то есть путем формирования художественных ассоциаций, складывающихся на основе опыта постижения художественных произведений.

В современной психолого-педагогической науке понимание текста трактуется как «уяснение: а) связей и отношений объектов, о которых говорится в сообщении, к объектам и явлениям реальной действительности; б) связей и отношений, которые существуют между объектами и явлениями, о которых говорится в сообщении; в) тех отношений, которые испытывает к ним пишущее лицо, а также г) той побудительно-волевой информации, которая содержится в сообщении» [Сметанникова, 2013, с. 53].

Типология понимания уровней текста сложилась давно. В соответствии с Д. Гарднер, А. Р. Лурия, И. Г. Богиным, под пониманием подразумевается многоуровневый процесс, который состоит из: 1) понимания отдельных слов (лексического значения слова); 2) понимания словосочетаний и предложений (грамматики); 3) понимания сверхфразовых единств (т. е. групп предложений, выражающих законченную мысль); 4) понимания текста; 5) понимания подтекста [Пранцова и др., 2016, с. 53].

Кроме того, что мышление читателя обусловлено этнически, оно также зависит от социального, исторического и культурного контекстов. Поэтому чем шире культурный опыт читателя, тем больше запускается механизмов смыслообразования. В современной практике зачастую используется еще одна, трехуровневая модель понимания текста, созданная на основе таксономии Блума. Н. Н. Сметанникова трактует ее таким образом: «первый, фактический, уровень понимания предполагает, что обучающийся может распознать утверждения, которые ясно и эксплицитно выражены в тексте. Интерпретационный уровень предполагает понимание подразумеваемой, контекстной информации, которую можно додумать, реконструировать из текста. Уровень применения — это сочетание того, что есть в тексте, что обучающийся уже знает, и того, что он может использовать в послетекстовой деятельности» [Сметанникова, 2013, с. 182].

Проблема понимания текста напрямую связана с оценкой предшествующего читательского опыта учащегося, его умений и навыков. Эта проблема разрабатывалась в трудах Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранц-

мана, И. С. Збарского, Л. Г. Жабицкой, И. В. Сосновской. Такие умения Н. Д. Молдавская характеризовала как действия с особыми свойствами. Литературное развитие предполагает определенную иерархию и последовательность в формировании читательских умений: общих читательских умений, специальных читательских умений, умения литературно-творческой деятельности. Что касается критериев литературного развития школьников, то отсутствует единый взгляд на их перечень. В методике сложилось два основных подхода к решению этой проблемы. Сторонники первого (Л. Г. Жабицкая, Н. Д. Молдавская и др.) считают, что основным критерием литературного развития является непосредственное читательское восприятие. Сторонники второго подхода (В. Г. Маранцман, Г. И. Кудина и др.) наряду с читательским восприятием выдвигают еще ряд критериев: объем литературоведческих знаний; направленность интересов; читательский кругозор; уровень читательских предпочтений; читательские умения; мотивы чтения, установки; последствие произведения.

В. Г. Маранцман выделил такие критерии, которые, будучи примененными комплексно, позволят дать целостную и объективную картину уровня отношений ученика с произведениями литературы. Среди таких критериев он выделяет:

- начитанность, направленность читательских интересов, любовь к чтению, постоянство потребности в книге;
 - нравственную оценку прочитанного;
 - объем историко- и теоретико-литературных знаний и способность применять их в анализе художественного текста;
 - уровни развития разных сторон читательского восприятия (эмоциональная отзывчивость, активность и объективность читательского воображения, воспроизводящего и творческого, постижение содержания и формы, концепции произведения в целом);
 - умения, связанные с анализом художественного произведения и др.
- Считаем, что для учащихся-билингвов необходимы и такие умения, как:
- 1) умение сопоставлять героев и произведения родной и русской литературы;
 - 2) умение выявлять этнопоэтические образы-символы в произведениях русских и хакасских авторов;
 - 3) умение выявлять национальную картину мира в произведениях русских и хакасских авторов;
 - 4) умение дать ответ на проблемный вопрос, навыки интерпретационного характера;
 - 5) умение сопоставлять оригинальный текст и перевод и т.д.

Заключение

Таким образом, и восприятие, и глубина прочтения текста связаны не только с выявлением мотивов, стоящих за действиями автора, но и с культурой, включающей текст в систему ценностно-культурных ориентиров нации. Кроме того, при обучении учащихся-хакасов русской литературе необходимо учитывать их билингвизм, принимать во внимание особенности национальной психологии, уровень сформированности национальной самоидентификации и случаи «несовпадения» разносистемных национальных картин мира.

Литература

1. *Аршавский В. В.* Межполушарная асимметрия в системе поисковой активности (к проблеме адаптации человека в приполярных районах Северо-Востока СССР) / В. В. Аршавский. — Владивосток : Изд-во АН СССР, ДВО, 1988. — 136 с.
2. *Асмус В. Ф.* Вопросы теории и истории эстетики / В. Ф. Асмус. — Москва : Искусство, 1968. — 654 с.
3. *Библер В. С.* Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. — Кемерово : АЛЕФ, 1993. — С. 9—106.
4. *Выготский Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский ; под редакцией М. Г. Ярошевского. — Москва : Педагогика, 1987. — 344 с.
5. *Кольчикова Н. Л.* Особенности происхождения и становления языкового сознания народов Хакасии / Н. Л. Кольчикова, Л. И. Чебодаева // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. — 2017. — № 4. — С. 88—103.
6. *Коул М.* Культура и мышление : психологический очерк / М. Коул, С. Скрибнер. — Москва : Прогресс, 1977. — 261 с.
7. *Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. — Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 536 с.
8. *Никифорова О. И.* Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. — Москва : Учпедгиз, 1972. — 152 с.
9. *Пранцова Г. В.* Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. — Москва : Форум, 2016. — 364 с.
10. *Сметанникова Н. Н.* Обучение стратегиям чтения в 5—9 классах : как реализовать ФГОС / Н. Н. Сметанникова. — Москва : Баласс, 2013. — 126 с.
11. *Черкезова М. В.* Проблемы преподавания русской литературы в инкультурной среде : методическое пособие / М. В. Черкезова. — Москва : Дрофа, 2007. — 318 с.
12. *Harrington Ch.* Psychological Anthropology and Education / Ch. Harrington. — New York : AMS Press, 1979. — 232 p.

Problems of Perception and Comprehension of Literary Text by Students-Bilinguals¹

© Kolchikova Natalya Lavrentyevna (2018), orcid.org/0000-0002-0547-0592, PhD in Education, associated professor, Department of Russian Language and Literature, Khakassian State University named after N. F. Katanov (Abakan, Khakassia), pollik21@mail.ru.

© Chebodayeva Larisa Ilyinichna (2018), orcid.org/0000-0001-9971-641X, PhD in Philology, associated professor, Department of Khakassian Philology, Khakassian State University named after N. F. Katanov (Abakan, Khakassia), pollik21@mail.ru.

The study deals with the problem of the perception of a foreign culture text by students-bilinguals. Special attention is paid to the fact that when teaching Khakass students the Russian literature, it is necessary to take into account their bilingualism — the ability to use two language systems for communication, as well as the features of national psychology. It is noted that Khakass students communicate in their native language mainly in ethnic group (family, relatives, friends, etc.), all the rest of their communication is in a non-native language. It is emphasized that in this regard, the study of Russian literature should take into account the specificity of the perception of the literary text by students-bilinguals. It is proved that such a student can become a qualified reader of the works of Russian literature on the condition of teaching reading skills and comprehension of the foreign culture text. The novelty of the study is determined by the fact that the authors rely on data of the associative experiment conducted on the basis of ethno-cultural vocabulary on the works of Russian classical literature. It is concluded that the differences in perception of Khakass students in comparison with Russian students appear not only to the reactions on the Russian stimulus word, but in the main directions of the association. The article proposes a classification of reading skills, taking into account the peculiarities of perception of the literary text by students-bilinguals.

Key words: reading; perception; comprehension; national picture of the world; bilingualism; Russian as a foreign language; foreign culture text; literary text; literary education; language education.

References

- Arshavskiy, V. V. 1988. *Mezhpolusharnaya asimmetriya v sisteme poiskovoy aktivnosti (k probleme adaptatsii cheloveka v pripolyarnykh rayonakh Severo-Vostoka SSSR)*. Vladivostok: Izd-vo AN SSSR, DVO. (In Russ.).
- Asmus, V. F. 1968. *Voprosy teorii i istoriiestetiki*. Moskva: Iskusstvo. (In Russ.).
- Bibler, V. S. 1993. Dialog kultur i shkola XXI veka. *Shkola dialoga kultur. Idei. Opyt. Problemy*. Kemerovo: ALEF. 9—106. (In Russ.).
- Cherkezova, M. V. 2007. *Problemy prepodavaniya russkoy literatury v inokulturnoy srede: metodicheskoye posobiey*. Moskva: Drofa. (In Russ.).
- Harrington, Ch. 1979. *Psychological Anthropology and Education*. New York: AMS Press.

¹ The study is conducted within the project RFBR No. 17-16-19002 “Formation of bilingual linguistic personality in the process of literary and language education in regional schools (on the example of the Republic of Khakassia).”

- Kolchikova, N. L., Chebodaeva, L. I. 2017. Osobennosti proiskhozhdeniya i stanovleniya yazykovogo soznaniya narodov Khakasii. *Mir lingvistiki i kommunikatsii: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 4: 88—103. (In Russ.).
- Koul, M, Skribner, S. 1977. *Kultura i myshleniye. Psikhologicheskiy ocherk*. Moskva: Progress. (In Russ.).
- Leontyev, A. A. 2003 *Yazyk i rechevaya deyatelnost' v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii*. Moskva: Izd-vo MPSI; Voronezh: NPO MODEK. (In Russ.).
- Nikiforova, O. I. 1972 *Psikhologiya vospriyatiya khudozhestvennoy literatury*. Moskva: Uchpedgiz. (In Russ.).
- Prantsova, G. V., Romanicheva, E. S. 2016. *Sovremennyye strategii chteniya: teoriya i praktika. Smyslovoe chteniye i rabota s tekstom*. Moskva: Forum. (In Russ.).
- Smetannikova, N. N. 2013. *Obucheniye strategiyam chteniya v 5—9 klassakh: kak realizovat' FGOS*. Moskva: Balass. (In Russ.).
- Vygotskiy, L. S. 1987. *Psikhologiya iskusstva*. Moskva: Pedagogika. (In Russ.).