

# К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ДИАСПОРЕ

**Маргарита Гаврилина**

Латвийский Университет, Латвия

Э-почта: gavril@inbox.lv

**Оксана Филина**

Балтийская международная академия, Латвия

Э-почта: ofilina@balticom.lv

## Абстракт

*В статье описывается опыт создания и практического использования учебников и учебных пособий по русскому языку и литературе для учащихся школ национальных меньшинств Латвии. Авторы анализируют реальные проблемы, с которыми сталкиваются учителя, организуя процесс обучения родному языку и литературы, и учащиеся, осваивая родной язык и литературу в условиях диаспоры. В центре внимания авторов статьи – принципы, положенные в основу учебников и позволяющие решить названные проблемы. Авторы опираются на опыт, накопленный в процессе многолетней апробации материалов учебников*

**Ключевые слова:** культурологические (фоновые) знания, культурная идентичность, диалог, коммуникация, целостность, вариативность.

## Введение

На протяжении последних 15 лет в Латвии разработаны и изданы учебники и учебные пособия по русскому языку и литературе для учащихся школ национальных меньшинств. В настоящее время они успешно используются в учебном процессе наряду с российскими учебниками и пособиями.

Необходимость разработки латвийских учебников, адресованных школьникам диаспоры, была вызвана несколькими причинами. Во-первых, тем, что освоение учащимися русского (родного) языка и литературы в условиях диаспоры имеет свою специфику, которую нельзя не учитывать, если ставится задача – помочь ребятам полноценно овладеть родным языком и включиться в русский литературный контекст. Во-вторых, вступлением в силу новых Государственных стандартов основного образования «Языки национальных меньшинств» и «Литература», в которых сформулированы требования к развитию у учащихся школ национальных меньшинств умений в области родного языка и литературы, учитывающие специфику освоения ребятами данных учебных предметов.

Цель данной статьи – познакомить читателей с опытом создания латвийских учебников по русскому языку и литературе, адресованных учащимся основной школы (4-9 классы) и разработанных авторами данной статьи. Данный опыт накоплен в процессе многолетней апробации материалов учебников по русскому языку (1997–2008 гг.) и литературе (2002–2008 гг.).

Дидактические проблемы освоения родного языка и литературы в условиях диаспоры

Перед разработкой материалов учебников и в процессе их написания авторы исследовали реальные проблемы, с которыми сталкиваются учителя, организуя процесс обучения родному языку и литературы, и учащиеся, осваивая родной язык и литературу в условиях диаспоры. Результаты исследований обобщены в ряде научных публикаций (Гаврилина, 2003; Гаврилина, 2004; Гаврилина, 2009; Гаврилина, Филина, 2006). Назовём основные проблемы.

Во-первых, в последнее десятилетие мы констатируем снижение у школьников качества русской речи (прежде всего – письменной). Как показывают наши исследования, это вызвано несколькими причинами: снижением среди учащихся и их родителей мотивации к глубокому и полноценному освоению русского языка (прежде всего – в его письменной форме), влиянием естественной русской речевой среды и общим «настроением» современного общения, использованием моделей билингвального обучения в школах национальных меньшинств, снижением уровня читательских потребностей ребят.

Во-вторых, наши школьники обладают недостаточным уровнем культурологических (фоновых) знаний об истории, культуре и ценностях русского народа. Многие из них никогда не были в России, об истории и культуре страны имеют весьма расплывчатое представление. Такая ситуация, а также незнание или неверное понимание ребятами лексем, которые апеллируют к смысловым и ценностным параметрам русской языковой картины мира, существенно тормозит включение ученика в процесс культурной трансмиссии, затрудняет процесс восприятия учеником текстов русской литературы.

Наконец, одной из существенных проблем является, на наш взгляд, специфика формирования культурной идентичности ученика диаспоры, т. к. освоение учеником ценностных ориентаций русского народа в процессе изучения русского языка и знакомства с художественными текстами русской культуры осуществляется в поликультурной среде.

Как видим, данные проблемы, с одной стороны, перекликаются с теми, с которыми сталкиваются учителя и школьники России, а с другой – специфичны, продиктованы особенностями социокультурного пространства Латвии.

### **Дидактические принципы, положенные в основу учебников русского языка и литературы**

Стремление решить названные проблемы определило принципы, которые были положены в основу учебников русского языка и литературы, адресованных школам диаспоры:

- *принцип диалога языков и культур*, способствующий развитию у ребят представления о языковом и ментальном многообразии как мировом богатстве;
- *коммуникативный принцип*, предполагающий инициативную позицию ученика в учебном процессе, развитие умений строить межличностный диалог и полноценно участвовать в нём (в том числе – диалог с текстом культуры, рассматривающий восприятие текстов культуры как активный процесс общения с их авторами);
- *принцип интегрированного подхода* при изучении родного языка и литературы; под интеграцией в данном случае понимается координация представлений, знаний и умений ученика, приобретаемых в процессе освоения языка и литературы;
- *принцип целостности и вариативности учебного содержания*.

Актуализация принципа диалога языков и культур была продиктована тем, что поликультурное образование – реальность и необходимость наших дней, результатом которого является формирование человека, воспринимающего языковое и ментальное многообразие как богатство мира, способного полноценно участвовать в межкультурном диалоге. Кроме того, данная объективно существующая социокультурная тенденция процесса образования коррелирует с актуальной для латвийской русской диаспоры локальной проблемой – формированием культурной открытости, позволяющей «русскоязычному» школьнику интегрироваться в латвийский поликультурный контекст. Таким образом,

включение диалога культур в образовательную среду «важно как средство формирования умения жить в многонациональной стране, толерантности, терпимости, уважения друг к другу, гармонизации национальных отношений, признания многообразия нашего духовного и материального мира» (Быстрова, 2001). В Латвии в течение последних лет проведен ряд исследований, задача которых – выяснить, насколько содержание образовательных документов и школьных учебников способствуют этнической и межкультурной интеграции, развитию у учащихся знаний и умений в области межкультурного диалога. Выводы, сделанные авторами исследований, свидетельствуют о том, что в настоящее время существуют серьезные противоречия в этом вопросе: с одной стороны, в государственной программе «Интеграция общества в Латвии» отмечается, что «знакомство человека с несколькими (многими) культурными средами перспективнее, чем существование только в одной культурной среде» (цит. по тексту программы), а с другой – в большинстве учебников, предназначенных как для латышских школ, так и для школ национальных меньшинств присутствует этноцентристский подход, репродуцируются модели этнической разобщенности, т.е. той двухобщинной ситуации, которая реально представлена в латвийском обществе (Krupnikova, 2004, с. 26). В качестве положительных дидактических примеров, реализующих диалог языков и культур, в исследовании приведены фрагменты (тексты, задания) из учебников русского языка, подготовленных для школ национальных меньшинств.

При разработке материалов учебников мы исходили из того, что диалог языков и культур необходимо включать в процесс освоения школьниками родного языка и литературы на всех его этапах, т.е. диалог культур следует «вплетать» в собственно языковой и литературный аспекты. Учитывая это, при отборе учебного материала, включенного в *учебники русского языка*, предпочтение отдано:

- языковому материалу, который содержит национально-культурный компонент, раскрывающий сходство и/или различие в ценностных ориентациях народов;
- языковому материалу, демонстрирующему модели речевого и неречевого поведения представителей разных культур в тех или иных ситуациях общения;
- материалу двух и более языков, отражающему сходство и различия в языковых и речевых нормах.

Учебники насыщены культурологическими текстами и заданиями, при работе с которыми школьники анализируют и сравнивают лингвокультуры, находят общее и различное в восприятии разными народами таких ценностей как *друг, дружба, счастье, радость, родина, любовь, небо, душа* и др. В процессе анализа ребята учатся работать с разными источниками культурологической информации, решать и формулировать лингвокультурологические задачи, т.е. задачи, которые направлены на «доставление (или восстановление) недостающих фрагментов ценностной картины мира (как фрагмента языковой картины мира) в тезаурусе языковой личности ученика» (Мишатина, 2005, с. 39).

Глубина погружения учащихся в культурологический смысл лингвокультур, объем используемых источников, анализ их материала, а также содержание лингвокультурологических задач зависит от возрастных особенностей ребят, объема их культурологического опыта. Так, учебники для 4-го и 5-го классов предлагают школьникам готовые мини-тексты и лингвокультурологические задачи, адаптированный материал из этимологического и других словарей, в которых культурологическая информация уже полностью или частично обработана. Ребятам предлагается сформулировать проблему и сделать вывод о том, что общего и/или различного они заметили в назывании, понимании или восприятии разными народами одного и того же явления, объекта окружающего мира. В учебниках для 6-9-го классов существенно увеличивается доля заданий проблемного характера, в основе которых – конкретные ситуации (часто – иллюстрирующие конфликт культур). Школьникам предлагается сформулировать проблему, объяснить причины различного восприятия или оценивания того или иного явления. А также – доля творческих заданий, предусматривающих создание учениками собственных текстов, межкультурных

задач с использованием вновь освоенной культурологической информации (включение данной информации в собственный речевой опыт, умение встать на позицию представителя той или иной культуры, посмотреть на мир его глазами).

Содержание и структура учебников *литературы* определяется стремлением включить учащихся в диалог с текстами (диалог с авторами, диалог культур различных стран и эпох, диалог внутри русской культуры). В соответствии с этим в учебники 4-9-х классов помещены литературные произведения, которые

- актуализируют универсальные концепты, позволяющие сравнивать как историко-культурные, так и национальные культурные традиции;
- содержат интерпретацию культурных архетипов (например, образ Геракла в античной мифологии, творчестве немецкого поэта Д. Крюса и “отголоски” этого образа в русской сказке),
- произведения, являющие образцы диалога культур, эпох и авторов (Федоров, 2003, с. 32) (например, «Повесть о Петре и Февронии Муромских» древнерусского автора Ермолая-Еразма, включившая мотивы европейского фольклора и литературы).

**Коммуникативный принцип** в освоении родного языка направлен на развитие языковой личности школьника, его способности полноценно участвовать в разных ситуациях общения. Реализацию данного принципа обеспечивают,

- во-первых, материал книги-теории “В мире языка. В мире с языком”, представляющий собой развернутый диалог персонажей книги на языковые темы. В результате работы с материалом книги школьники «присваивают» модели русского речевого поведения, стилистически уместные в той или иной ситуации общения (напр.: модели, с помощью которых говорящий высказывает и аргументирует собственную точку зрения; модели, помогающие привлечь внимание собеседников к обсуждаемой проблеме, предвосхищающие вопросы слушателей и под.);
- во-вторых, подача учебного материала в книгах-практиках в диалоговом режиме (диалог автора учебников с учеником), что выражается прежде всего в формулировках заданий;
- наконец – задания специальной рубрики “Мастерская общения”, при работе с которыми ребята последовательно совершенствуют коммуникативные умения, учатся планировать и реализовать собственное речевое поведение с учетом ситуации общения, осваивают модели речевого поведения, принятые в русской культурно-речевой традиции.

Коммуникативный принцип, использованный в учебниках, предполагает также развитие монологических умений школьников, создание ими собственных текстов разных стилей и жанров (в т.ч. – сочинений-рефлексий, эссе), содержащих обобщение, интерпретацию учеником языковой, литературной или культурологической темы, личностное отношение к ней, презентацию собственных текстов одноклассникам.

Представленная в учебниках литературы методика включения ученика в “понимающий” диалог с культурой основывается на актуальной в современной дидактике концепции В. В. Библера и его последователей, справедливо считающих, что развитие ребенка может быть представлено не как присвоение им общей для всех анонимной системы норм и картины мира, но как само-строение, поиск себя в диалоге с культурными собеседниками (Осетинский, 2009). Основной задачей диалога на уроках литературы является актуализация культурных смыслов. Как известно, “актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам” (Бахтин, 1979, с. 350). Прежде всего, это означает, что ученик должен не просто понять конкретные факты литературы, истории, культуры, воспринять их как актуальные лично для него проблемы. Результатом диалога учащихся с текстом на уроке литературы становится интерпретация художественного произведения, которая “взаимосвязывает” учебный материал с ценностно-смысловой сферой учащихся, их жизненными ценностями,

проблемами, интересами, а также позволяет организовать рефлекссию и смыслотворчество школьников. Практика подтверждает эффективность таких форм интерпретации, как функционально-ролевые диалоги и сочинения-рефлексии. Под функционально-ролевыми диалогами мы понимаем такие формы межличностного общения на интеллектуально-эстетические темы, которые известны школьникам из средств массовой информации, из различных форм внеклассной работы и привлекают своей творческой направленностью, большими возможностями для самовыражения, приобретения коммуникативных умений. Одна из возможных дидактических форм – литературная гостиная, методика работы с которой во многом определяется качествами, свойственными медиа-жанру. Тематика и проблематика “Литературных гостиных” имеет культурологическую направленность. Назовем некоторые из тем, представленных в учебниках литературы 7-9-х классов:

- 1) важнейшие исторические события и национальные герои, ставшие символами народа и его культуры. Следует подчеркнуть, что на уроках рассматриваются события и личности, важные для понимания как русской культуры, так и культуры других народов (например, “А.П. Чехов – врач, писатель, человек”, “В день, когда родился Робин...” (творчество Бернса как выразителя шотландского народного мировоззрения);
- 2) концепты культуры, определяющие важнейшие характеристики национальной картины мира («Человек и природа в творчестве русских писателей»);
- 3) архетипы культуры (например, «Библийские образы в произведениях мировой литературы»);
- 4) художественные проблемы, ставшие основой диалога культур, эпох и авторов („Легенда о Тристане и Изольде“ в мировой литературе»).

Отметим еще один важный аспект диалоговой деятельности учащихся с текстами на уроках русского языка и литературы – интегративный. В документах ЮНЕСКО, посвященных изменяющейся парадигме европейского образования, актуализируется формирование четырех ведущих компетенций: научиться познавать (learning to know), научиться делать (learning to do), научиться жить вместе (learning to live together), научиться существовать или жить (learning to be) (Сметанникова, 2000, с. 150). Это значит, что важнейшей задачей современного образования становится не усвоение конкретного учебного содержания, а умение учиться, в процессе которого динамически изменяется личность ученика. Школьник учится находить источники информации, добывать новые знания и применять их в собственной исследовательской и творческой деятельности. Таким образом, диалогический принцип становится основой интеграции учебных предметов и способствует гуманитаризации образования.

Добавим, что, признавая ценность личностной трактовки литературного произведения, мы решаем ещё одну проблему – развиваем у учащихся социокультурную толерантность. Ведь урок литературы предоставляет нам уникальную возможность показать ученикам, что в мире существует множество истин, каждая из которых имеет право на существование.

В целом, умения, которые формируются в ходе освоения учащимися опыта коммуникативно-творческой деятельности на уроке литературы, можно разделить на три группы:

- *авторские* (задания под рубрикой «Я – автор!», предполагающие создание собственных текстов),
- *интерпретаторские* (задания, предполагающие выражение собственного мнения о произведении, творческий пересказ, иллюстрирование),
- *исполнительские* (задания, предполагающие выразительное чтение, инсценирование и драматизацию произведения).

Целесообразность интегрированного подхода очевидна в условиях диаспоры потому, что адресатом учебных предметов “Русский язык” и “Литература” выступает один и тот же ученик, а главной задачей данных предметов является формирование человека, ощущающего свою причастность к русской культуре, воспринимающего себя личностью,

включенной в русское культурное пространство. Кроме того, целесообразность такой интеграции оправдывается малым количеством часов, отводимых в учебных планах на освоение русского языка и литературы в школах национальных меньшинств. Как показывает наша практика, данный подход позволяет учителю интегрировать усилия, необходимые для развития у школьников культурологических и общеучебных знаний и умений.

Интеграция содержания учебных предметов «Русский язык» и «Литература» в материалах учебников нашла выражение, прежде всего, в определении сквозных культурологических тем, позволяющих целенаправленно развивать у школьников объективное представление о ценностных ориентациях русского народа, закреплённых в русской языковой картине мира, ощущение своей причастности к ним.

При формулировке культурологических тем мы исходили из следующих «необходимостей»:

- сопряжение в учебниках русского языка и литературы ценностных доминант русской культуры, отражающих важные для неё «формы видения и осмысления определенных сторон мира» (Бахтин, 1975, с. 332), которое реализуется в отборе концептов, культурологических и литературных текстов, в содержании их анализа, в методике включения в опыт ученика;
- формирование у школьников отношения к языку и литературе как к системам, в которых воплощены культурные ценности народа, как к особым способам самопознания и самовыражения человека;
- совершенствование социокультурной компетенции учащихся диалоговым способом, формирование представления о картине мира народа(-ов) в аспекте культурно-речевой коммуникации (Мишатиная, 2002), т.е. коммуникации, нацеленной на «диалог» ученика как языковой личности с культурой русского народа (внутрикультурный диалог) и других народов (межкультурный диалог).

Кроме того, интегрируя содержание учебников языка и литературы, мы опирались на те учебные умения, которые ребята должны приобрести в процессе изучения данных учебных предметов и которые носят общеучебный характер. К данным умениям мы отнесли, например,

- умение пользоваться различными источниками информации, разными способами анализировать и обобщать языковую, литературоведческую, культурологическую информацию;
- умение формулировать проблемы, выдвигать гипотезы, самостоятельно находить или выбирать из предложенных рациональные способы решения;
- умение оценивать собственные достижения и достижения одноклассников в освоении конкретной темы, формулировать путь совершенствования собственных знаний и умений и др.

Для успешного развития данных умений были определены общие направления работы, методы и приемы обучения, а также – рубрики, включенные в материал учебников.

Интеграция материала учебников родного языка и литературы, мотивированная данным фактором, целесообразна и актуальна потому, что в школах национальных меньшинств Латвии часть учебных предметов ребята осваивают билингвально или на латышском языке. Учитывая это, общеучебные умения, которые ученик диаспоры приобретает на уроках родного языка и литературы, оказываются существенным подспорьем в его учебной деятельности на уроках других учебных предметов в ситуациях билингвального обучения. Например, если на уроках родного языка ученик научился разными способами обобщать информацию, планировать свое речевое поведение, создавать тексты разных жанров, то на уроках других учебных предметов, где данные умения тоже востребованы, он может основное внимание уделить содержательной стороне изучаемой темы.

**Принцип целостности и вариативности** определил такое выстраивание учебного содержания, в основе которого лежит не логика научного знания о языке и литературе, объективно отчуждённая от ученика, и не логика истории языка и литературы, а логика

вхождения школьника в мир русского языка и литературы, которая согласуется с логикой процесса познания. Практически это проявляется в последовательности освоения учебного содержания, включающей в себя несколько этапов:

- этап общей ориентации в изучаемом явлении, который предполагает его целостное рассмотрение (4-й класс),
- этап углубления через анализ явления, установления внутренних, сущностных свойств (5-8-й классы);
- этап синтеза, появления в сознании ученика новой целостности, которая содержательно богаче по сравнению с той, что сложилась в сознании ученика при первом знакомстве с изучаемым явлением (9-й класс).

Например, в учебнике литературы для 4-го класса решается задача целостного восприятия литературного произведения как особого способа самопознания и самовыражения человека. Знакомясь с фольклорными и литературными текстами, ученики начинают осознавать возможность для каждого читателя найти в произведении близкий для себя аспект восприятия.

В 5–8-м классах задания систематизированы на основе вертикального принципа взаимосвязи теоретических понятий. Так, в 5-м классе ученики переходят от выяснения взаимодействия темы, главной мысли и сюжета произведения к детальному восприятию текста. На литературном материале, доступном и интересном пятиклассникам, формируется представление о диалогической основе развития культуры. Если в 4-м и 5-м классах важнейшая цель работы учителя - организация диалога ученика с «базовыми» ценностями культуры народа, отраженной в художественном слове, то в 6-м классе в центре внимания учеников оказывается художественный мир автора литературного произведения. Анализ художественных произведений помогает учащимся осознать взаимосвязь характера повествования с жизненным материалом и творческой позицией автора. При этом особое место в познавательно-творческой деятельности учащихся 6-го класса занимают задания, предполагающие сравнительный анализ художественных произведений различных видов искусства. В результате выполнения таких заданий углубляются представления школьников о содержательных и изобразительных возможностях искусства. В 7-м классе появляется возможность обратиться к изучению литературного характера и средств его воплощения, используя освоенную учащимися на предыдущих этапах литературного образования взаимосвязь темы, главной мысли, сюжета, с одной стороны, и художественного мира автора – с другой. Понимание объективного и субъективного в литературном характере, соотношении характера и обстоятельств в литературном произведении осуществляется на основе непосредственного читательского опыта и опыта аналитической деятельности школьников. В 8-м классе становится возможным изучение категории жанра, благодаря сформировавшейся к этому возрасту способности к абстрактному мышлению. Категория жанра дает возможность осознать взаимосвязь структуры литературного произведения и авторской концепции художественного мира. Сравнение авторской позиции с собственным восприятием произведения учит ребят воспринимать художественный текст как основу диалога читателя с автором.

В 9-м классе на основе знаний и умений, связанных с сюжетом, характером героев, стилем, жанровой спецификой произведения, формируется представление учащихся о категории направления. Особое внимание уделяется образам мира и человека, по-разному воплощенным в художественных произведениях различных литературных направлений. На данном этапе литературного образования актуализируется взаимосвязь литературы с музыкой, изобразительным искусством, архитектурой. Важной задачей обучения литературе в 9-м классе является организация диалога учеников с русской и европейской культурами, включающего русско-латышские культурные связи. Обобщение и систематизация знаний и умений, полученных за пять предшествующих лет изучения литературы, позволяет учащимся на качественно новом уровне осознать искусство как способ осуществления диалога между людьми, культурами, эпохами.

Кроме того, целью познания на уроке литературы становится не история литературы, а развитие личности, отражённое в литературе (Звоняцкий, 1993, с. 11). В соответствии с данным положением в каждом классе учащиеся знакомятся с определённым типом культуры, в результате у них складывается целостное представление об основных этапах духовного развития человечества:

Принцип вариативности предполагает возможность выбора учебного содержания учениками и учителями в соответствии со своими потребностями и целями. В учебниках русского языка и литературы эта задача решается с помощью вариантов учебных заданий, включенных в главы или параграфы учебников, а также – структурированием глав и параграфов. Задания, включенные в материал того или иного параграфа, учитывают разный уровень ориентации учащихся в осваиваемой теме (имеет общее представление, владеет определенными знаниями по теме, использует знания и умения в собственном речевом опыте). Кроме того, каждая глава заканчивается специальной обобщающей рубрикой «Взгляд назад! Проверь себя!». Учитель имеет возможность предварительно ознакомиться с обобщающими заданиями, ориентированными на формирование у школьников определенных языковых и читательских умений. Это дает ему возможность выбрать для изучения темы, ознакомительного чтения или подробного анализа те задания или произведения, которые соответствуют уровню языковой и литературной подготовки учащихся, глубине ориентации ребят в теме, проблеме, планируемому результату обучения, особенностям собственной педагогической стилистики и конкретной педагогической ситуации.

## **Заключение**

Рамки статьи, к сожалению, не позволяют подробно охарактеризовать дидактические возможности реализации принципов, лежащих в основе учебников русского языка и литературы. Однако опыт, на который опираются авторы статьи, свидетельствует о том, что предлагаемые подходы к освоению русского языка и литературы позволяют

- формировать у учащихся представление о языке и литературном произведении как составной части культуры народа, в которой хранятся исторический опыт и ценностные представления народа;
- соединять в школьных курсах русского языка и литературы понятия “*язык – культура – личность*”;
- расширять культурологический кругозор учащихся диаспоры, совершенствовать их культурологические умения в области как внутрикультурного, так и межкультурного диалога;
- целенаправленно и успешно совершенствовать коммуникативные, языковые и общеучебные умения учащихся.

## Литература

- Крупникова, М. (2004). *Diversity in Latvian Textbooks. Centre for Human Rights and Ethnic Studies*. Riga.
- Бахтин, М. М. (1975). *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература.
- Бахтин, М.М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.
- Быстрова, Е.А. (2001) Диалог культур в преподавании русского языка. *Интернет-журнал „Эйдос“*, 17 мая. Retrieved January, 11, 2008, from <http://www.eidos.ru/journal/2001/0517.htm>.
- Гаврилина, М. (2002, март). Русский (родной) язык в школах Латвии. *Русский язык за рубежом*, 3, 80–85.
- Гаврилина, М., Филина, О. (2003). *Агномимия в речи учащихся диаспоры (на материале русской речи учащихся школ Латвии)*. In *Studia Rusycystyczne Akademii Swietokrzyskie* (Vol. 12, p. 257–265). Poland: Kielce.
- Гаврилина, М. (2004а). *Восприятие культурологической информации текстов русскоговорящими учащимися Латвии*. In *Slavica Helsingiensia* (Vol. 24, p. 222–226). Somija, Helsinki.
- Гаврилина, М. (2004b). *Русский язык в 4-5 классах: Книга для учителя*. Riga: Mācību grāmata.
- Гаврилина, М. (2009). *Опыт лингвокультурологии в процессе освоения латвийскими учащимися русского (родного) языка*. В Материалы международной научной интернет-конференции „Инновации и традиции в современном образовании». 2009, 25 мая, Retrieved May, 2009, from <http://conf.sofvgu.ru>
- Гаврилина, М., Филина, О. (2006). *Основные тенденции в освоении русского языка и литературы в школах национальных меньшинств Латвии*. В Международная научно-практическая конференция по проблемам преподавания русского языка и литературы в странах Балтии (Сборник научно-методических материалов) (p. 74–79). Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ.
- Звизняцковский, В. Я. (1999). *Восхождение по ступеням культуры. Концепция программы*. Киев: Ликей, М.: Авангард.
- Мишати́на, Н. Л. (2002). *Как сердцу высказать себя? Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7-9 классы)*. Санкт-Петербург.
- Мишати́на, Н.Л. (2005). *«Образ человека, в слове явленный»: освоение концептов русской культуры. Элективный курс по русскому языку для предпрофильной подготовки и профильного обучения. Учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург.
- Осетинский, В. З. (2009). О диалогическом преподавании литературы. Лаборатория риторики и диалога культур. Retrieved May, 15, 2009, from <http://lab-ritor.ucoz.ru/load/2-1-0-35>
- Сметанникова, Н.Н. (2000). *Значение чтения для решения задач образования (о роли и месте преподавателя в средней и высшей школе)*. In *Homo legens* (Vol.2, p. 150–156). Москва.
- Федоров, С. В. (2003). *О критериях включения литературных произведений в предметные программы и стандарты*. In Приложение «Литература» к газете «Первое сентября» (Vol. 24, p. 30–32). Москва.
- Филина, О. (2004). *Учебник по литературе в контексте новых тенденций литературного образования в школе диаспоры*. In *Język, kultura nauczanie I wychowanie*. (p. 296–304). Rzeszow: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

## Summary

### TO THE QUESTION ON CREATION OF RUSSIAN AND LITERATURES TEXTBOOKS IN DIASPORA

**Margarita Gavrilina**

Latvian University, Latvia

**Oksana Filina**

Baltic International Academy, Latvia

*This article is devoted to the creation and practical use of the Russian language and literature textbooks for the pupils from schools of national minorities in Latvia. These textbooks are developed by authors of the article.*

*In introduction authors prove necessity of working Latvian textbooks out, which could be addressed to the diaspora pupils.*

*In the first part of article authors analyze real problems, which have both teachers - in the process of teaching mother language and literature and pupils, which study the native language and literature at the circumstances of diaspora.*

*In the second part of the article authors describe the principles, taken as a textbooks forming basis, which can be useful in solving the problems mentioned:*

- *principle of dialogue of languages and cultures, which helps to promote the understanding of language and cultural variety of the world in pupils;*
- *communicative principle, which supposes the active pupil's position during the study process; development of abilities to make an interpersonal dialogue to successfully participate in (including – dialogue with the culture text); considering perception of culture texts as active dialogue with their authors;*
- *principle of integrative approach (by the meaning of integration the coordination of skills, knowledge and representation in pupils is understood; these abilities could be developed in pupils during the study of language and literature);*
- *principle of the educational content's integrity and variability.*

*In the conclusion authors pay attention that the experience, which has been gained in the process of textbooks long-term approbation, allows to expand a culturological outlook of diaspora pupils, and also to purposefully and successfully improve dialogue, communicative, language and educational abilities in pupils.*

**Key words:** *national minorities, culturological outlook, educational abilities, Russian language.*

*Advised by Anna Vulane, University of Latvia, Latvia*

**Margarita Gavrilina** Professor at University of Latvia, Riga, Latvia.  
Gravu 14a/1 Street, Babite, Latvija  
Phone: +371 26098417  
E-mail: gavril@inbox.lv  
Website: <http://www.lu.lv/eng/>

**Oksana Filina** Assoc. professor at Baltic International Academy, Riga, Latvia.  
Madonas 19-88 Street, Riga, Latvia.  
Phone: +371 26546876.  
E-mail: ofilina@balticom.lv  
Website: <http://www.bki.lv/lang/eng/>