

*Н. Л. Кольчикова*

## ДИАЛОГ РУССКОЙ И РОДНОЙ КУЛЬТУР НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Диалог русской и родной культур является одним из наиболее эффективных подходов к изучению произведений родной и русской литературы учащимися национальных школ. Полноценное вживание в определенный тип культуры, участие в диалоге на уроке литературы возможны при условии понимания школьниками разных типов культуры, которые определяются национальным образом мира, географической средой, национальным складом психики, мышления. Диалог русской и родной культур совершенствует восприятие и понимание произведений как русской, так и родной литературы.

**Ключевые слова:** диалог, культура, восприятие, национальный, методология, принципы, картина мира.

В философско-педагогической мысли России 90-х гг. прошлого века доминирующим признан культуросообразный образовательный подход (В. С. Библер, И. Е. Берлянд, Ю. С. Курганов, М. С. Каган, Н. Н. Пахомов и др.) [1, 2]. В рамках этого подхода особое внимание уделяется формированию умения у человека принимать иные культурные позиции и ценности и таким образом принять участие в «диалоге культур». В центре такого подхода должно стоять образование человека культуры, человека, способного не только включаться в наличные формы деятельности и мышления, но и сопрягать различные культурные смыслы.

В настоящее время в системе литературного образования Республики Хакасия назрела необходимость осмысления проблемы соотношения, взаимодействия родной и русской культур. А это, как считает М. Н. Кузьмин, «прежде всего задача сопряжения (в рамках литературного образования. – Н. К.) различных картин (трактовок) мира, аккумулирующих содержание социально-исторического опыта отдельных этносов. Это задача сопряжения их ценностных (в том числе мифологических или религиозных мировоззренческих) и этических систем, определяющих смысло-жизненные ориентации и “правила поведения” общества в целом» [3, с. 4]. Ведущие дидакты современности (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, А. В. Хуторской) основной задачей предметов гуманитарного цикла считают формирование у учащихся определенного видения мира, «современной картины мира». При этом важно учитывать, что каждая национальная культура – сложное образование, в котором тесно взаимосвязаны как материальные, так и духовные ценности. Поэтому актуальность проблемы столкновения и одновременно сопряжения разносистемных картин мира в процессе литературного образования в национальной школе очевидна. На уроках изучения художественного текста происходит приобщение к определенной поэтической системе и определенным эстетическим идеалам. В то же время общеизвестен факт, что особенности многих специфических явлений национального словесно-

художественного искусства можно как следует понять и почувствовать только в контексте национальной культуры в целом. Приобщение к стержневым структурам каждой национальной словесно-художественной картине мира и их сопряжение невозможны без диалога культур.

Для практики преподавания родной и русской литературы в их взаимосвязи важнейшим является принцип диалога культур как основы взаимного обогащения и саморазвития культур; движение личности растущего человека от родной этнической культуры к российской и мировой предполагает обучение межкультурному взаимопониманию, которое недостаточно строить только на информации об идеях культурного плюрализма. Этот процесс требует серьезного изучения его закономерностей хотя бы на примере одной из культур, реально взаимодействующих с родной, и формирования личностного отношения к ней.

Подобный подход базируется на междисциплинарных идеях отечественных и зарубежных исследователей (М. М. Бахтина, Л. С. Выготского, Ю. М. Лотмана, В. С. Библиера, Х.-Г. Гадамера, М. Бубера и др.) о диалогической «встроенности» сознания современного человека в культурное пространство. Принцип диалога культур в современную науку был введен М. М. Бахтиным. Установка на развитие личности посредством постижения культур в исторических средах, развертывание диалога вокруг ключевых проблем их воспроизводства и взаимодействия позволяют осознать, что культура имеет многообразные проявления во времени и пространстве и помогает определить место и назначение человека в современном мире. «Чужая культура, – писал Бахтин, – только в глазах другой культуры раскрывается полнее и глубже... один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответ на наши вопросы, новые смысловые глуби-

ны. При такой диалогической встрече культур они не сливаются и не смешиваются, каждая из них сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [4, с. 334].

Положения М. М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия, получили дальнейшее развитие в работах С. Библера, В. Оконя и других при разработке теории и практики диалогового обучения. Механизмом взаимовлияния личностей-культур в их концепциях выступает диалог, который интерпретируется учеными как форма общения отдельных людей и как способ взаимодействия их с объектами культуры и искусства в исторической перспективе.

Концепция диалога культур позволяет по-новому взглянуть на проблему литературного образования учащихся, сделать его более продуктивным и целостно направленным. В связи с этим в современных педагогических и методических исследованиях все чаще используется понятие учебного диалога. Наиболее последовательно диалогическая форма обучения реализована в образовательной системе Школы диалога культур. В. С. Библер не только продолжил и развил ее в культурологическом и филологическом аспектах, но и впервые реализовал в образовательной практике. Отталкиваясь от бахтинского тезиса о том, что культуры не имеют своей территории, что культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже, ученый рассматривает процесс обучения как организацию диалога культур, когда высшие достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры. Создатели Школы диалога культур выстраивают обучение в соответствии с логикой развития ребенка, полагая, что определенные возрастные этапы его развития близки «возрастам» культуры. Так, 1–2-й класс – это исходный этап учебного диалога, в 3–4-х классах учащиеся знакомятся с античной культурой, в 5–6-х классах изучают Средневековье, в 7–8-х – культуру Нового времени, в 9–10-х классах рассматривают культуру современности, а 11-й класс мыслится как диалог культур. Диалог здесь понимается как форма обучения, при которой проблемные задачи, направленные на постижение учебного материала, ставятся в виде нерешенных парадоксов. Сформулированные на уроке вопросы обсуждаются учителем и учениками в споре с субъектом иной культуры, применительно к литературному образованию – с автором художественного произведения или отдельными персонажами, в результате чего ребенок вступает в общение с чужим культурологическим смыслом в сознании; обсуждение конкретного предмета дово-

дится до столкновения различных способов видения в целом; учащиеся выдвигают свои варианты решения затронутой проблемы.

Диалогизация литературного образования предполагает переосмысление всей логики организации обучения: пересмотр его целей и задач, изменение коммуникативно-деятельностных ролей педагога и школьников, методов и приемов учебной работы, принципов отбора и структурирования предметного содержания и т. д. Задача учителя литературы, реализующего диалогическую модель обучения, состоит в том, чтобы помочь школьникам прояснить их собственное восприятие произведения, не навязывая при этом своего художественного опыта и трактовок, представленных в литературоведческих и методических исследованиях.

Как считают психологи, мышление современного ребенка является гетерогенным, т. е. представляет собой сложное взаимодействие разнородных культур. Диалог культур, диалог с культурами становится способом мышления современного человека. Каждая культура в своих произведениях сохраняется как субъект, который может восприниматься и развиваться в общении с другими культурами (Е. И. Берлянд). И любой текст «пронизан» этими голосами, оживающими в постигающем сознании читателя, ведущими диалог через века. Следовательно, для адекватного понимания и постижения смысла художественного произведения недостаточно ограничиться лишь использованием учебного диалога на разных его уровнях – изучение литературы в школе должно иметь широкий культурный контекст. Однако для современного школьника уже русская культура XIX – начала XX вв. становится малопонятной, а ее смыслы – неясными, не говоря уже о более ранних эпохах. А так как литература именно этого периода является основным предметом изучения в школе, то насущной необходимостью становится организация на уроке диалога различных культур, позиций и мировоззрений, отраженных в том или ином тексте.

В практике национальной школы, как считают М. В. Черкезова, Г. М. Гогоберидзе, Р. Ф. Мухаметшина, реализация принципа диалога культур является первостепенной, поскольку он предполагает поиск конкретных способов сопряжения родной и русской литератур. Диалог культур в литературном образовании имеет конечной целью подготовку эстетически развитой двуязычной личности, т. е. «человека, в необходимой мере владеющего принципами оценки, характерными для обеих культур, которые вступают в педагогический контакт в процессе преподавания предмета» [5, с. 109].

На уроках изучения литературно-художественного текста происходит приобщение к определенной поэтической системе и некоторым эстетиче-

ским идеалам (этноэстетике, этнопоэтике). В то же время общеизвестен факт, что особенности многих специфических явлений национального словесно-художественного искусства можно как следует понять и почувствовать только в контексте национальной культуры в целом. Приобщение к стержневым структурам каждой национальной словесно-художественной картине мира и их сопряжение невозможны без этнокультуроведческого подхода.

Вопросы сопоставительного изучения русской и родной литератур в данном аспекте разрабатывались в методической науке в трудах К. В. Мальцевой, И. Х. Майоровой, А. В. Рыжеволовой, М. В. Черкезовой, Л. А. Шеймана, М. Ш. Муслимовой и др. В работах этих методистов на конкретном материале раскрывались формы реализации взаимосвязанного изучения двух литератур, обобщен и развит опыт работы методистов разных национальных республик. В трудах М. В. Черкезовой рассмотрены вопросы типологической общности русской и родной литератур, выдвинут и обоснован принцип общности русской и родной литератур различных народов, культурологический принцип.

Вопросы сопряженного изучения родной и русской литератур широко освещались в работах Л. А. Шеймана. В итоговой работе «Научные основы курса русской литературы в кыргызской школе» автор представляет научно-методическое направление «учебное этнокультуроведение», изыскивающее пути приобщения обучаемых к иноэтнической культуре через посредство ее образного языка и на основе учета соотношений между культурами контактирующих народов. Л. А. Шейман предлагает свою систему общих и частных методов преподавания словесности.

В 90-е гг. появляются работы М. Г. Ахметзянова, Р. З. Хайруллина, характеризующие педагогический процесс в национальных школах – татарской и башкирской. Большое внимание в их работах уделяется методическим принципам изучения литературы народов России и учебно-методическому обеспечиванию. Однако следует признать, что национальным литературам России уделяется еще недостаточное внимание.

Проблема координации учебно-воспитательного процесса чрезвычайно важна для развития системы национального образования в нашей Республике Хакасия, в том числе для литературного образования. Под системой школьного литературного образования нами подразумевается специально организованное изучение произведений литературы, которое предполагает:

- целенаправленный отбор произведений для изучения;
- оптимальное соотношение родной, русской и зарубежной литератур и установление взаимосвязей между ними;

– изучение произведений с обязательным привлечением соответствующего историко- и теоретико-литературного материала и т. д.

В практике национальной школы выделение подхода, основанного на диалоге культур (Л. А. Шейман, М. В. Черкезова, Г. М. Гогиберидзе), обусловлено тем, что методической наукой доказано влияние родной этнокультуры учащихся, представителями которой они являются, на своеобразие эмоционально-эстетического восприятия художественного произведения [6, с. 16], поэтому учащемуся-билингву необходимо взглянуть на явления художественной литературы через призму народных представлений, специфику национального мировидения, чтобы глубже понять родной и инациональный мир художественной литературы.

Вслед за Л. А. Шейманом, М. В. Черкезовой, Г. М. Гогиберидзе диалог культур считается нами первостепенным в практике национальной школы, поскольку он предполагает поиск конкретных способов сопряжения родной и русской литератур. Поскольку художественные образы, явления, реалии родной культуры не всегда совпадают с аналогичными образами, явлениями, реалиями другой культуры, важное место в этой работе должно отводиться подготовке читателя к восприятию художественного текста, предварительной работе над ним. Особую значимость при таком подходе приобретает прием культуроведческого комментария, связанный с объяснением значений непонятных слов и явлений, раскрытием художественных образов. Диалог культур предполагает, что в процессе обучения необходимо использовать контактные связи писателей родной и инациональной литератур, краеведческий материал. Данный подход подразумевает и выявление типологически сходных и этнически своеобразных черт в системе национальных культур – родной и неродной, показывает, в какой мере цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной цивилизации. Реализация данного подхода способствует сохранению и развитию этнической культуры, освоению культурного наследия своего народа, формированию национального самосознания, пониманию детьми и молодежью ценностей родной, общероссийской и мировой культур.

На какой основе возможно педагогическое сопряжение литературных явлений русской и хакасской литератур? В первую очередь – на основе типологических сходений, генетических или контактных связей в современной литературе.

Сравнительный метод применительно к объектам разных национальных литератур пользуется

принципами: а) соотнесения, б) взаимного дополнения, в) установления связей. В школьной практике проблема сравнительного изучения русской и хакасской литератур может быть рассмотрена и с точки зрения метода их осуществления. В таком случае особую роль в определении единства мирового литературного процесса играют типологические схождения как следствие принципиального единства развития человеческой культуры и необходимое условие осуществления контактных связей между национальными литературами.

В процессе школьного обучения литературе типологические схождения оказываются наиболее существенным материалом для выявления единства мирового литературного процесса и осознания учащимися национальной самобытности сравниваемых литературных явлений. Каждое типологическое схождение будет утверждать учащихся в понимании единства мирового литературного процесса. «Решающее условие возникновения однотипных литератур – вступление разных народов на одну и ту же ступень общественно-исторического и культурного развития и близость форм, в которых это развитие проявляется» [7, с. 335]. При этом единство общественно-исторического и культурного развития народов следует понимать в самом широком смысле.

В зависимости от того, сходные или общие явления действительности отображаются искусством, можно говорить о типологических или генетических связях, о повторяемости как специфической особенности искусства вообще или о контактных связях. По мнению таких ученых, как Н. И. Конрад, В. М. Жирмунский, А. С. Бушмин, в основе типологических схождений, характеризующих разные национальные литературы, лежит определенная совокупность – близость социально-исторических условий, сходство общественных форм развития и единство самого принципа литературно-художественного освоения мира.

Проявления типологического схождения в литературных явлениях могут осуществляться на разных уровнях: идейном и тематическом содержании, сюжетной и композиционной основа, поэтических образах, элементах стиля и т. д.

Таким образом, опора на диалог культур в качестве ведущего подхода в системе литературного образования в национальной школе предполагает, что в его основе – педагогическое сопряжение двух «национальных словесно-художественных культур» (Л. А. Шейман), которое осуществляет синхронизацию частей нормативных программ по родной и русской литературам, установление литературных связей и выявление параллелей между типологически родственными сюжетами, мотивами, образами обеих литератур, с одной стороны, и выявление их национальной специфики, с другой

стороны, на основе смысловой и художественной соотнесенности произведений родной и русской литератур. Диалог культур предусматривает, что в процессе обучения необходимо использовать контактные связи писателей родной и инонациональной литератур, краеведческий материал; подразумевает и выявление типологически сходных и этнически своеобразных черт в системе национальных культур – родной и неродной.

В первую очередь это деятельное освоение культурных концептов и – шире – контекста культуры, возможное лишь при условии активного внедрения в образовательный процесс интеграционных технологий, построенных на диалектическом сочетании принципов дифференциации и интеграции. По мнению известного методиста Н. Ю. Руссовой [8, с. 117], в семантическом поле категории «культура» выделяются следующие аспекты, наиболее актуальные для дидактики: герменевтический (культура как совокупность текстов и как база рождения этих текстов); информационный (культура как система создания, хранения, передачи и использования информации); деятельностный (культура как специфически человеческий род и способ деятельности) и ценностный (культура как совокупность духовных и материальных ценностей, созданных и создаваемых человечеством). В связи с заявленной темой чрезвычайно важным представляется также понятие ключевых концептов культуры, т. е. культурно обусловленных базовых единиц картины мира, обладающих экзистенциальной значимостью как для отдельной личности, так и для народа в целом. Так, для хакасского народа национальные культурные концепты: воля неба, родовая обусловленность, коллективность, духовное мужество, шаманизм (для русского народа: соборность, воля, интеллигентность, православие и т. д.).

В старшей школе в процессе изучения литературного произведения предполагается углубленный, по сравнению с основной школой, структурно-семантический анализ художественного текста на разных уровнях, постижение внетекстовых и межтекстовых связей, контекста, литературного и культурологического, а также надтекста (критических, литературоведческих, читательских интерпретаций).

В соответствии с вышеизложенным попытаемся сформулировать основные задачи сопряжения русской и родной литератур в старшей школе на основе диалога культур:

– усиление воспитательной направленности в духе толерантности, взаимоуважения к обеим литературам, формирование представлений о духовном единстве мира, задачах гармоничного сосуществования и развития различных этносов, путей их взаимодействия – т. е. нравственное воспитание средствами обеих литератур;

– расширение культуроведческого кругозора;  
– формирование грамотного читателя, развитие творческих начал;

– совершенствование умений: речевых, аналитических (умение сопоставлять на основе типологических сходжений, типологической общности произведения родной и русской литератур, выявлять национальную специфику каждой из них: историко-культурные национальные особенности, суть национального характера и т. д.) и интерпретационных.

В соответствии с этими задачами в старших классах национальной школы лирические произведения предлагается изучать как с позиций герменевтических, так и в сопоставлении с творчеством русских поэтов на основе контактных связей, типологических сходжений. Согласно новейшим исследованиям, «лирическую поэзию правомерно толковать как семиологизированный эмоциональный опыт человечества, аккумулированный опыт переживания обобщенных личностно значимых ситуаций» [9, с. 89]. Поэтому в качестве лирических ситуаций можно обозначить следующие конструкции: Я – и общество; Я – и Она (Он); Я – и природа; Я – и время; Я – и мое творчество; Я – и мой жизненный путь; Я – и война и аналогичные. Поскольку предметом лирики как литературного рода является содержание внутренней жизни, собственное «я» поэта и репрезентируется во внутреннем монологе, постольку вполне оправданно расположение названного лирического «я» в центр лирической ситуации, которая служит основой лирического переживания и лирического образа (или системы таких образов).

Именно освоение и переживание лирических ситуаций формирующейся личностью открывают кратчайший и непосредственный путь к усвоению ключевых концептов национальной культуры. Любой художественный текст погружает читателя в силовое поле культуры, имеющее явственную этнокультурную составляющую, и тем самым реализует оценочную и социализирующую функции.

Из расширения семантики понятия «текст», происходящего на наших глазах, и уверенного вращивания этого понятия в общенаучную методологическую парадигму следует возможность интерпретации любой национальной лирики, в том числе и хакасской, как единого, иерархически организованного, развивающегося и открытого текста. Такая трактовка обязывает к прослеживанию в процессе анализа поэтического текста всевозможных связей, перекличек и ассоциаций, типологических и контактных связей. Культуроведческий подход при анализе лирического текста, проводящийся в образовательных целях и в конкретной дидактической ситуации, должен опираться не только на литературоведческую или филологическую парадигму, но и на парадигму этнокультурную и общенаучную.

Главное внимание будет уделяться таким понятиям, как «культура», «символ», «сюжет», «метафора» и т. д., и раскрывать эти понятия необходимо с позиций данной культуры и общеполитических.

В старших классах одно из важнейших мест в работе над стихом занимает структурно-семантический анализ текста, требуются иные приемы изучения лирических произведений. Данный анализ художественных произведений возник на стыке современного структурализма, исследующего лингвистические и другие гуманитарные структуры, и семиотики – науки о знаках и знаковых системах. В его основу легли работы ярких представителей русской формальной школы (А. Белого, В. Жирмунского, Ю. Тынянова, Б. Томашевского, В. Проппа и др.), результаты исследований зарубежных и отечественных структуралистов и представителей семиотики (К. Леви-Строса, Р. Барта, А. Греймаса, Ч. Морриса, В. Иванова, В. Топорова и др.). Одним из создателей структурно-семиотического анализа поэтического текста по праву считается Ю. М. Лотман [9].

С точки зрения современной науки, поэтическое произведение – это сложно выстроенный смысл. Все элементы поэтического текста несут смысловую нагрузку, передают или дополняют содержание произведения. Значимые элементы языка, попадая в структуру поэтического текста, оказываются связанными между собой отношениями сопоставления и противопоставления, которые в обычной языковой конструкции практически невозможны. Это раскрывает в словах и фразах скрытые семантические возможности. Они приобретают новое, невозможное за пределами поэтической структуры содержание.

Поэтическая структура в основе своей содержит иерархию различных семантических уровней, элементы которых взаимосвязаны, сопоставимы и противопоставимы. С точки зрения семиотики, сложность структуры поэтического текста находится в прямо пропорциональной зависимости от сложности передаваемой от поэта к читателю информации. По отношению к действительности язык выступает как некая воспроизводящая структура. Ю. М. Лотман считал, что исследование поэтического текста подобно процессу дешифровки. Расшифровать соответствующий поэтический код – понять «нечто», воплощенное в тексте, реализованное через его структуру.

Основные этапы структурно-семантического анализа: разделение поэтического текста на уровни и элементы структуры; нахождение связей между уровнями и элементами структуры; определение типа отношений между элементами; рассмотрение всей совокупности элементов, составляющих структуру, как единого целого. Условная схема структурно-семантического анализа поэтического текста может быть такой:

1. Композиция (сколько частей, как они взаимосвязаны).

2. Образный ряд (ключевые образы, образы-символы и т. п.).

3. Звуковой строй текста (звукопись и ее роль).

4. Лексический строй текста (количественные и качественные характеристики частей речи). Изобразительно-выразительные средства языка (тропы).

5. Синтаксический строй текста. Изобразительно-выразительные средства языка (фигуры).

6. Поэтические интонации. Изменение настроения текста.

7. Стихотворный размер, длина стиха и их смысловая роль.

8. Особенности рифмовки и ее смысловая роль.

9. Строфика, ее особенности и смысловая роль.

10. Пространственно-временные связи и их смысловая роль.

11. Смысл названия стихотворения. Историко-культурные и биографические комментарии. Особенности жанра стихотворения. Литературные и культурные ассоциации, переклички.

В национальной школе структурно-семантический анализ дополняется рассмотрением поэтического текста в культурно-историческом контексте, учитываются его внетекстовые связи.

Старшеклассники, изучая произведения хакасских поэтов, должны уметь сравнивать их с произведениями русских писателей, определять специфические национальные особенности творчества русских и хакасских писателей, обусловленных их национальной принадлежностью (менталитет, система ценностей, художественная образность и т. д.). Предложенная система работы не должна превращаться в трафарет при изучении каждого произведения в разных классах, учитель обязан выбрать методические приемы работы с учетом специфики изучаемого произведения и возрастных особенностей литературного развития учащихся.

Таким образом, принцип диалога культур в национальной школе тем успешнее будет осуществляться, чем глубже и педагогически обоснованнее будут учитываться идейно-художественные особенности произведения, многообразие жанров и стилей изучаемых литератур.

### Список литературы

1. Веснина Л. В. Тенденции изменений в современном образовании // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2010, № 2. С. 17–23.
2. Иркутская В. И. Развитие системы образования в России (настоящее и будущее) // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2010, № 10. С. 31–33.
3. Кузьмин М. Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. 1999. № 6.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
5. Шейман Л. А. Основы методики преподавания литературы в киргизской школе. Фрунзе, 1981.
6. Методика преподавания литературы: учеб. для педвузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. М., 1995.
7. Черкезова М. В. Образовательный стандарт обновленного общего образования по литературе. М., 2000.
8. Руссова Н. Ю. Внедрение общенаучной методологической парадигмы в практику литературного образования // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. М., 2005.
9. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970.

Кольчикова Н. Л., кандидат педагогических наук, доцент.  
**Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова.**  
Пр. Ленина, 92, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, 655017.  
E-mail: pollik21@mail.ru

Материал поступил в редакцию 24.03.2010.

*N. L. Kolchikova*

### THE DIALOG OF RUSSIAN AND NATIVE CULTURES AT THE LESSONS OF LITERATURE IN NATIONAL SCHOOLS

The dialog of Russian and native cultures is one of the most effective approaches in studying of the writing creation of the Russian and native literatures by the pupils of the national schools. Full value entering in a perfect type of culture, taking part in dialog at the lessons of Literature can take place under condition of understanding of different types of cultures by the pupils, which determinates by national world outlook, geographical landscape, national peculiarities of consciousness and psychology. The dialog of Russian and native cultures perfects the perception and understanding books of Russian Literature and native Literature.

**Key words:** *dialog, culture, perception, national, methodology, principles, worldview.*

**Khakassia State University.**  
Pr. Lenina, 92, Abakan, Republic of Khakassia, Russia, 655017.  
E-mail: pollik21@mail.ru