

НАО «Южно-Казахстанский педагогический университет
имени О. Жанибекова»

УДК 378.016

На правах рукописи

МАХАНОВА ЖАННА КУДАЙБЕРГЕНОВНА

**Обучение языку как лингвокультурному феномену в полилингвальном
пространстве Казахстана: психолингвистические аспекты**

8D01702 – Подготовка педагога по русскому языку и литературе

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты
доктор филологических наук,
профессор
Н.В. Дмитрюк

Зарубежный консультант
доктор филологических наук,
профессор
И.А. Бубнова

Республика Казахстан
Шымкент, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ	4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	7
ВВЕДЕНИЕ	8
1 ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ЕЕ РОЛЬ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ: ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	19
1.1 Лингвокультурология и психолингвистика как основа современной лингводидактики: ключевые понятия	20
1.2 Компетентностный подход к обучению языку: понятие языковой личности в лингводидактике.....	29
1.3 Дидактические аспекты формирования лингвокультурных компетенций	47
Выводы по первому разделу.....	58
2 ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН РУССКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	60
2.1 Определение <i>концепта</i> и <i>концептосферы</i> в области гуманитарных наук: история вопроса и современные трактовки.....	61
2.2 Формирование русской лингвокультурной концептосферы как важный образовательный ресурс и фактор предупреждения функциональной неграмотности обучающихся.....	73
2.3 Особенности языковой концептуализации: соотношение значения слова и концепта (лакуны, безэквивалентная лексика, фоновые значения)	79
Выводы по второму разделу.....	85
3 ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	87
3.1 Лингвокультурный феномен интернет-ресурсов: эффективность использования <i>подкастинга</i> в процессе обучения русскому языку.....	88
3.2 Коллаборативное обучение как фактор формирования лингвокультурных компетенций.....	99
3.3 Психолингвистические основы современного образования: мультимедийные и интерактивные образовательные технологии	105
3.3.1 Междисциплинарный характер современной лингводидактики.....	105
3.3.2 Психолингвистические основы языкового образования.....	109
3.3.3 Русский язык в контексте русской культуры в школе с казахским языком обучения: формирование лингвокультурных компетенций.....	112
Выводы по третьему разделу.....	131
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	134
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	138

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

Конституция Республики Казахстан – принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года (вступила в силу 5 сентября 1995 года. Внесены изменения и дополнения 7 октября 1998 года, 21 мая 2007 года, 2 февраля 2011 года, 10 марта 2017 года, 23 марта 2019 года).

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы: утв. 27 декабря 2019 года, №988.

Закон Республики Казахстан. О языках в Республике Казахстан: принят 11 июля 1997 года, №151-І (с изменениями и дополнениями по состоянию на 26.12.2019 г.).

Закон Республики Казахстан. О внесении изменений в Закон Республики Казахстан «Об образовании»: принят 24 октября 2011 года, №487-ІV.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования: утв. 31 октября 2018 года, №604 (с изм. и допол. на 28 августа 2020 года №372).

Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2021–2022 учебном году: инструктивно-методическое письмо / НАО имени Ы. Алтынсарина. – Нур-Султан, 2021. – 338 с.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. О внесении изменения в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 мая 2020 года №216 "Об утверждении перечня учебников для организаций среднего образования, учебно-методических комплексов для дошкольных организаций, организаций среднего образования, в том числе в электронной форме": утв. 10 июня 2021 года, №286.

Указ Президента Республики Казахстан. Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы: утв. 7 декабря 2010 года, №1118 (утратил силу Указом Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года, №205).

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями:

Архетип – это реконструированная или фактически засвидетельствованная языковая форма (слово), исходная для её позднейших продолжений в родственных языках.

Ассоциативный эксперимент – один из эффективных способов исследования языкового сознания, включая ее национально-культурную специфику. Этот метод дает возможность определить ментальные образы мира, присущие представителям соответствующего этноса.

Безэквивалентная лексика – лексические единицы, не имеющие регулярных (словарных) соответствий в сопоставляемых языках.

Инофон – это человек, оказавшийся в непривычной для него языковой среде, носитель иностранного языка и соответствующей языковой картины мира.

Картина мира – это комплексное понимание мира, объединяющее знания на основе принципов систематизации (например, научных принципов, идей), которые определяют взгляды человека на мир, его ценности и поведенческие ориентиры.

Компетенция – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной ситуации; компетенция как общее, широкое понятие включает в себя ряд частных видов компетентностей в качестве ее составляющих.

Компетентность – совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области

Концепт – ментальная сущность языка, являющаяся элементом когнитивного уровня языковой личности, лежащая в сознании индивида, основная единица культурной и межкультурной коммуникации.

Концептосфера – это упорядоченная совокупность концептов народа, информационная база мышления.

Культура речи – это область исследования в филологии, которая изучает употребление языка как основного средства общения людей и устанавливает научно обоснованные правила его использования в определенной эпохе для формирования и выражения мыслей.

Культурема – это комплексная, устойчивая, постоянно воспроизводимая в определенном этнолингвистическом социуме структура, которая объединяет в своем содержании богатый социальный и исторический опыт, отражает ценностные ориентиры данного общества.

Лакуны – это слова, знаки, не имеющие однословных переводных аналогов в сопоставляемых языках.

Лингводидактика – это направление лингвистики, которое определяет теоретические основы обучения языкам, помогает и способствует осмыслению

и описанию лингвокогнитивной структуры языковой личности, обоснованию условий, методов, закономерностей и принципов ее развития.

Лингвистическая (языковая) компетенция – термин, означающий, что человек обладает знаниями о структуре языка и правилах, по которым его единицы функционируют в речи.

Лингвокультура – это культура, выраженная через языковые символы, наполненные культурным смыслом; лингвокультура способна влиять на формирование языковой картины мира.

Лингвокультурная общность – термин, обозначающий народ, объединённый языком и культурой (как в историческом, так и в актуальном планах); единство народа, его языка и культуры.

Лингвокультурология – научная дисциплина, которая находится на стыке филологических и других наук, представляет собой синтезирующую область знаний, которая исследует взаимосвязь между языком и культурой.

Методология – термин, обозначающий комплекс принципов и подходов, которые ученый использует в процессе исследования и разработки теории и технологии обучения.

Межнациональная коммуникация – установление связей и взаимоотношений между представителями различных национальных и этнических сообществ, а также людей с разными религиозными убеждениями, в ходе которых происходит обмен опытом, духовными ценностями, мыслями и чувствами.

Психолингвистика – современная интегративная наука, которая исследует взаимосвязь между языком, мышлением и сознанием, объединяя в себе психологию и лингвистику.

Речевой штамп – это психологическое явление в языке и речи, при котором языковое клише теряет свою информационную ценность из-за чрезмерно частого повторения в речи.

Стереотип – это образ мышления, который лишен глубины и гибкости в словах, банальная мысль, неоригинальная идея.

Фоновая лексика – лексика, несущая информацию национально культурного характера и нуждающаяся в лингвострановедческом комментарии, поскольку понятия, выражаемые словами изучаемого языка, отсутствуют в родном языке.

Этнопедагогика – отрасль педагогики, которая исследует практический опыт этнических групп в процессе воспитания и образования детей, а также их морально-этические и эстетические ценности, связанные с исконными ценностями семьи, рода, племени, народности и этноса.

Этнос – собрание людей, объединенных общностью убеждений о своем происхождении и исторической судьбе, общим языком, культурными особенностями и психологией, а также осознанием своей групповой идентичности.

Этнокультура – это совокупность, набор традиционных ценностей, взаимоотношений и уникальных поведенческих особенностей, которые

проявляются в материальной, духовной и социальной активности этноса. Этнокультура возникает в прошлом, развивается в социальной динамике и постоянно обогащается этнической спецификой через различные способы самореализации людей.

Этнокультурная компетентность – это характеристика личности, которая проявляется в наличии определенного набора объективных знаний и представлений о конкретной этнической культуре. Она реализуется через развитие определенных навыков, умений и моделей поведения, которые способствуют эффективному взаимопониманию и взаимодействию между различными этническими группами.

Языковая культура – это владение языковой нормой устного и письменного языка, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения.

Языковое сознание – широко используемый в психолингвистике термин, которым принято обозначать с трудом поддающийся определению феномен: вербализуемые лексическими средствами национального языка результаты ментальной деятельности. При более широкой трактовке языковое сознание включает психические механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности человека.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

РК	– Республика Казахстан
ГОСО	– государственный общеобязательный стандарт образования
БД	– базовая дисциплина
ОД	– обязательные образовательные дисциплины
ПД	– профилирующие дисциплины
ЛКЛ	– лингвокультурология
ЯКМ	– языковая картина мира
РЯКМ	– русская языковая картина мира
РКИ	– русский (язык) как иностранный
РКН	– русский (язык) как неродной
ЯЛ	– языковая личность
ВЯЛ	– вторичная языковая личность
САЭ	– свободный ассоциативный эксперимент
НСРР	– научный стиль русской речи
CEFR	– Common European Framework of Reference

ВВЕДЕНИЕ

Наша работа посвящена актуальной и широко востребованной в современной лингводидактике проблеме обучения языку (в частности, русскому языку) как *лингвокультурному феномену*, отражающему духовный и материальный мир народа – носителя языка.

Осознание языка как лингвокультурного и ментального феномена пришло в лингвистическую науку со времен философских и культуроведческих исследований классиков гуманитарного знания, и в настоящее время становится ведущим направлением современных лингводидактических наук, декларируется в основных документах и государственных стандартах высших и средних образовательных учреждений Республики Казахстан.

В своей диссертации мы руководствовались основными государственными директивными документами и стандартами образования, которые призваны направлять наше исследование и подчинить его цели и задачи языковой политике гражданского многонационального общества Республики Казахстан: Конституция Республики Казахстан [1], Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы [2], «Закон о языках в Республики Казахстан» [3], Закон «Об образовании» Республики Казахстан [4], «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования» [5], Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан» [6], «Об утверждении перечня учебников, учебно-методических комплексов, пособий и другой дополнительной литературы, в том числе на электронных носителях» [7] и др.

Современный уровень экономического и научно-промышленного, развития в эпоху четвертой промышленной революции, в период стремительно развивающихся цифровых технологий и робототехники, внимание к человеку, к его ментальной и душевной организации становится как никогда востребованным. Все, что произведено технологически, не должно разрушать внутренний духовный мир человека, поскольку несомненные успехи в производстве материальных благ и в создании комфорта для человека парадоксально уводят его в сторону от завоеванных человечеством гуманистических идеалов и духовных ценностей.

В этой связи проблемы гуманитаризации современного образования становятся насущной необходимостью и осознаются и гражданским сообществом, и образовательными учреждениями. Гуманитаризация обучения – это «насыщение содержания образования объектами, идеями, ценностями, проблемами, представляющими общечеловеческий интерес» [8]. В своей диссертационной работе мы также рассматриваем гуманитаризацию как ведущий методологический принцип обучения современной молодежи, обращенный, как и антропоцентрическое направление в лингвистике, к человеку – человеку говорящему и мыслящему (*homo sapiens – homo languens*).

Как существо мыслящее и говорящее, человек представляет собой уникальный объект для исследования этого феномена – своей способности мыслить и говорить, детерминационной взаимосвязи языка и мышления, языка и сознания, языка и культуры.

К вопросам взаимосвязи языка и мышления, языка и культуры, языка и социума/этнуса наблюдается стойкий интерес ученых с давних пор; их решению посвящены труды античных мыслителей, греков и римлян (Демокрит, Платон, Сократ, Аристотель, Геродот, Плиний), философов эпохи Средневековья и Возрождения (К. Ансельм, А. Данте, Р. Бэкон, Дж. Локк, Пьер Абеляр), философов эпохи Просвещения (Ж.-Ж. Руссо, И. Гердер, Р. Декарт, В. Лейбниц, Б. Спиноза, Д. Дидро, Э. Кондильяк, П. Гольбах) и др.

Современная теория лингвофилософских и лингвокультурологических концепций ведет свое начало от философии языка В. фон Гумбольдта, который в своих постулатах проложил векторы будущих интегративных исследований языка, обозначив направления исследований новых наук, таких как психолингвистика, менталингвистика, социолингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология и др. В. фон Гумбольдт первым сформулировал идею о том, что «Язык есть не продукт деятельности (*ergon*), а сама деятельность (*energeia*)» [9], то есть – это непрекращающаяся речевая деятельность, энергия языка, тем самым указав направление поиска истоков изучения взаимосвязи языка и сознания. Кроме того, В. фон Гумбольдт подчеркивал, что язык всегда развивается в сообществе людей, и общественную природу языка он понимал как *национальную* форму существования языка, провозгласив следующий постулат своей теории: «Язык народа есть его дух» [9, с. 88]. Однако, подчеркивает ученый, не только народ создает свой язык и свою культуру, но и языковое мышление/языковое сознание становится той третьей силой, которая подчиняет себе человека: пока он знает только один язык, он мыслит и видит мир сквозь призму одного языка; узнавая другой язык, он начинает видеть мир другими глазами, открывая его через другой язык. «Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступишь в другой круг...». «Язык есть как бы проявление духа народа, язык народа есть его дух (душа), и дух народа есть его язык – трудно себе представить что-либо более тождественное» [9, с. 89]. Он полагал, что язык находится между человеком и воздействующим на него внешним миром. По Гумбольдту, человек оказывается в своем восприятии мира целиком подчиненным языку. В этом утверждении великий ученый как бы предвосхищает идею «лингвистической относительности», сформулированную столетие спустя американскими учеными Э. Сепиром [10] и Б. Уорфом [11].

Идеи В. фон Гумбольдта о неразрывной связи языка и мышления, языка и сознания, языка и культуры широко распространились и укоренились в XIX и XX веке в трудах западно-европейских и американских ученых Л.Й. Вайсгербера, Э. Сепира, Б.Л. Уорфа, Ш. Балли; в российском и советском языкознании в работах А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Г.Г. Шпета, Л.В. Щербы, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко, Е.М. Верещагина и многих

современных ученых – Е.С. Кубряковой, В.Н. Телия, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, В.В. Воробьева, В.И. Постоваловой, Н.И. Толстого, И.А. Стернина, З.Д. Поповой, В.В. Красных, И.А. Бубновой, С.Г. Тер-Минасовой, Д.Н. Шмелева и др.; а также нашли отражение в работах казахстанских ученых Э.К. Сулейменовой, Р.Б. Нуртазиной, Н.Ж. Шаймерденовой, З.К. Сабитовой, З.К. Темиргазинной, Н.Г. Шаймердиновой, С.Д. Абишевой, М.Ш. Мусатаевой, Д.Д. Шайбаковой, Г.А. Кажигалиевой, Н.В. Иксановой, Н.В. Дмитрюк, Ж.Б. Абильдиновой, Р.Г. Сыздыковой, Г.И. Абрамовой и др.

Лингвокультурология как отдельная самостоятельная дисциплина оформилась в середине XX века в период расширения междисциплинарной области гуманитарных исследований и в связи с переходом языкознания на антропологическую парадигму. В соответствии с определением В.В. Воробьева, лингвокультурология является «комплексной научной дисциплиной, изучающей взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования» [12].

Являясь относительно молодой областью лингвистических исследований, лингвокультурология все еще находится в процессе проектирования и развития. Её тематика и методы исследования различны в зависимости от круга решаемых проблем и подхода, избранного тем или иным лингвистом. Проблема взаимодействия языка и культуры сложна и включает в себя множество аспектов, что обусловило развитие такой науки, как лингвокультурология [13].

Этнолингвистика рассматривается многими лингвистами как источник лингвокультурологии. По мнению В.Н. Телия, лингвокультурология представляет собой часть этнолингвистики, которая изучает и описывает соответствие между языком и культурой в их взаимодействии в одном временном контексте [14]. Она указывает на совместимость основных задач науки лингвокультурологии с задачами, выдвинутыми Н.И. Толстым по отношению к этнолингвистике. Её целью является направление исследователя на анализ взаимосвязи языка и духовной культуры, языка и народного менталитета, языка и народного творчества, а также их взаимозависимости и различных форм их соответствия [15]. Однако в другой работе В.Н. Телия подчеркивает, что лингвокультурология стала самостоятельной дисциплиной, отделившись от этнолингвистики, и определяет ее задачи как изучение взаимодействия языка и культуры не только в этнических формах, что является основной задачей этнолингвистики, но и в формах национальной и общечеловеческой культуры [14, с. 102].

Согласно В.А. Масловой, объектом лингвокультурологии является исследование взаимодействия языка, который выполняет роль транслятора культурной информации, культуры с ее ценностями и предпочтениями, а также человека, который создает эту культуру, используя язык. Объект исследования размещается на пересечении нескольких научных дисциплин – лингвистики и культурологии, этнографии и психолингвистики [16].

Объектом лингвокультурологии Т.В. Евсюкова считает связь «язык-культура». Новая дисциплина призвана объединить в рамках своей научной дисциплины два компонента – язык и культуру. Предлагается исследовать различные аспекты их взаимодействия. Непосредственный предмет лингвокультурологических исследований в современный период не имеет единого понимания, оказывается вариативным: либо анализируются языковые факты, которые могут что-то рассказать о культуре определенного народа, либо как преломляются некоторые культурные явления в языке.

В методике преподавания русского языка проблема языкового развития освещена в работах таких российских и казахстанских методистов, как А.И. Власенков, С.И. Львова, В.В. Дудников, Т.А. Ладыженская, В.П. Озерская, М.М. Разумовская, В.В. Воробьев, С.Г. Воркачѳв, Д.И. Башурина, Н.А. Судакова, В.В. Дронов, С.Д. Абишева, М.Ш. Мусатаева, Г.А. Кажигалиева, Д.Д. Шайбакова, Е.А. Журавлева, Л.В. Сафронова, О.А. Стычева, М.И. Кадеева, Г.М. Алимжанова, С.С. Бабаева, Л.П. Якунина, Т.А. Кульгильдинова, Ж.Х. Салханова, В.А. Казабеева, Б.С. Каримова, Е.В. Казарцев и др.

В своей работе мы руководствовались также положениями и идеями представителей психолингвистического направления, связанными с исследованием форм существования и функционирования языкового сознания, проблемами производства и восприятия речи, понимания и осознания, запоминания и хранения информации в долговременной памяти человека и др., что нашло отражение в трудах таких известных зарубежных и отечественных классиков и современников, как В. фон Гумбольдт, Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.А. Залевская, Н.О. Золотова, Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин, Н.В. Уфимцева, В.П. Зинченко, М.М. Копыленко, Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, З.К. Ахметжанова, З.К. Темиргазина, Д.Д. Шайбакова, З.К. Сабитова, Н.В. Дмитрюк, В.С. Ли, Л.В. Сафронова, Б.Х. Исмагулова и др.

В содержании наших лингвокультурологических исследований активно обсуждались и аксиологические проблемы, связанные с формированием базовых общечеловеческих ценностей и определением ценностных ориентиров подрастающего поколения, что является предметом исследования языкового сознания и духовной культуры этноса в работах В.С. Степина, В.И. Толстых, Е.Ф. Тарасова, В.П. Синячкина, В.В. Дронова, М.А. Брагиной, Н.В. Дмитрюк, Г.Б. Мадиевой, Д.А. Молдалиевой, Г.И. Абрамовой, М.Ю. Шингаревой, Ж.А. Жамбаевой и др.

Определенным фундаментом нашей диссертации послужили основные положения лингвокультурологии и этнолингвистики, заложенные классиками психолингвистических учений, которые продуктивно разрабатываются и современной лингвистикой (К. Юнг, Э. Сепир, Б.Л. Уорф, Ю.С. Степанов, А. Вежбицка, У.М. Бахтикиреева, В.И. Маслова, В.И. Постовалова, И.А. Стернин, Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, С.Д. Абишева, М.Ш. Мусатаева, Д.Д. Шайбакова, З.К. Сабитова и др.); а также традиционные

и неисчерпаемые проблемы взаимосвязи языка и культуры, языка и общества, межкультурной коммуникации, би- и транслингвизма, транскulturации и языковой полифонии, транскulturальные практики в области адекватности перевода и понимания текста и мн. др. (Г.Д. Гачев, Г.П. Мельников, У.М. Бахтикиреева, З.К. Ахметжанова, Г.А. Кажигалиевой, Г.Г. Гиздатов, Л.В. Екшембеева, Б.У. Джолдасбекова, Ш.К. Жаркынбекова, Л.К. Жаналина, О.А.Стычева, Ж.А. Нуршаихова и др.).

Труды этих и других отечественных и зарубежных ученых в области общей лингводидактики и частных методик, лингвокультурологические и психолингвистические исследования современных гуманитарных наук, изучающие взаимовлияние языков и культур, отражение в языке специфических языковых картин мира, а также работы в области межкультурных контактов, би-, поли- и транслингвизма и транскulturализма послужили основой и методологической базой нашей диссертации.

Актуальность работы обусловлена объективными причинами необходимости внедрения лингвокультурологического принципа в методике обучения языку/языкам, которая сформировалась как продукт, сгенерированной на основе интегративных наук идеи комплексного обучения, в котором задействованы когнитивные, психические, дидактические, прагматические и другие аспекты познавательной деятельности. Так, психодинамический (эмотивный) аспект речи обуславливается четкой мотивацией обучения и ориентацией на прагматическое освоение лингвокультурологических знаний, необходимых для ведения адекватного межкультурного диалога (в самом широком понимании); когнитивный аспект обучения (восприятие, память, мышление) сопровождается знанием/усвоением законов психологии речи, пониманием содержания реалий, обозначенных словом изучаемого языка и стоящих за ним новых культурных знаний, что сопровождается опорой на ассоциативные методики – визуальные (предметные и иллюстративные) и вербальные (прямые и опосредованные) ассоциации.

Такая генеративная структура призвана устанавливать эффективно действенную связь между психодинамическим (эмоциональным, побудительным, аффективным) аспектом речи, ее когнитивной стороной (восприятием, вниманием, памятью, воображением, мышлением, интеллектом) и коммуникативным аспектом речи (формирование языковых, лингвокультурологических, коммуникативных/ситуативных компетенций). Актуальность работы заключается, таким образом, в междисциплинарном – лингвистическом, психологическом, культурологическом и педагогическом – подходе к обучению русскому языку и созданию живой, творческой системы преподавания.

Объект исследования – процесс обучения языку как лингвокультурному феномену в широком диапазоне образовательных задач, сформировавшихся в полилингвальном пространстве современного Казахстана.

Предметом исследования является разработка комплексной методики обучения русскому языку как неродному с лингвокультурологической позиции

с использованием современных цифровых мультимедийных технологий и психолингвистических методов воздействия на языковое сознание учащихся.

Целью исследования является формирование лингвокультурных компетенций в процессе обучения русскому языку и литературе учащихся старших классов с казахским языком обучения на основе разработки научно обоснованной интегративной методики, включающей комплекс инновационных психолингвистических и культурологических методов и приемов обучения.

В соответствии с этой целью предполагается выполнение следующих *задач* исследования:

1) изучить научно-теоретическую литературу, составляющую методологическую базу диссертационного исследования;

2) описать этапы овладения родным и неродным языком и на основе их сравнительно-сопоставительного анализа *построить аналитическую модель стадийности* происходящих при этом ментально-когнитивных процессов, условно обозначенных как «перевернутая», или «обратная» последовательность;

3) *разработать комплексную методику*, учитывающую межпредметные и внутрипредметные связи в обучении русскому языку, с использованием современных инновационных (цифровых) технологий и с подключением всех каналов воздействия на языковое сознание учащихся – аудиовизуальных, ментальных, когнитивных, мнемонических, эмотивных, ассоциативных, побудительных и прочие, способствующих формированию *лингвокультурной компетенции* обучаемых;

4) *разработать* и апробировать рабочую *модель сформированности лингвокультурных компетенций* учащихся: провести комплекс последовательных формирующих учебно-экспериментальных исследований посредством обучения поликодовым навыкам восприятия и закрепления знаний для достижения положительной динамики обучаемости русскому языку и культуре, которая измеряется уровнем сформированности не только языковых/речевых способностей, но и овладением определенных культурологических компетенций (в качестве экспериментальной площадки – 9-10 классы школы-лицея №23 г. Шымкент).

Рабочая гипотеза исследования – успешное обучение неродному языку как лингвокультурному феномену зависит от реализации комплексной методики, учитывающей межпредметные и внутрипредметные связи: между психодинамическим (эмотивным) аспектом речи, ее когнитивной стороной (восприятием, памятью, мышлением и др.) и коммуникативным аспектом речи и др.

Материалом исследования послужили:

1) *тексты* художественных произведений русских писателей с элементами этнокультурной специфики, маркирующих присутствие /наличие своеобразия русской лингвокультурной ментальности: повести К. Паустовского «Мещерская сторона», В. Распутина «Прощание с Матерой», А.С. Пушкина «Капитанская дочка» (9 класс);

2) *материалы полевых экспериментальных исследований* в школьной (9-10 классы школы-лицея №23 г. Шымкент) и студенческой аудитории (студенты нефилологических специальностей «Информатика», «Биология», «Математика», «Химия» казахского отделения Южно-Казахстанского государственного педагогического университета): содержание анкет школьников (28), их эссе (23), сочинения (28), письменные самостоятельные работы (заполнение таблиц, построение ассоциограмм и ассоциативных портретов героев и др.); содержание и анализ работы с подкастами с платформы «Русская дача» (№15 «В книжном магазине», №248 «Глаголы движения с приставками», «387 «Даты с падежами»), «Learn Russia with Sasha» (№100 «А.С. Пушкин», №155 «А.П. Чехов (Ранние годы)», №91 «Ф.М. Достоевский»);

3) *результаты суммативного контроля* знаний учащихся по темам и за четверть с применением модели сформированности лингвокультурных компетенций.

Методы исследования: описательный метод (при обзоре научно-теоретической литературы), *экспериментальные методы* (при проведении психолингвистических экспериментов с целью составления ассоциограмм, ассоциативных портретов героев; анкетирование, тестирование); *языковой анализ, интерпретация и обобщение* (при составлении портретной характеристики героев), *классификация и категоризация* (при изучении грамматической системы языка: типы сложных предложений); *лингвокультурологический комментарий* художественного текста (при работе с лингвокультуремами – лакунами, безэквивалентной и фоновой лексикой, фразеологизмами, паремиями и прочими языковыми единицами, отражающими национально-культурную специфику русской картины мира):

– *метод семантического внутриязыкового и межъязыкового сопоставительного анализа; статистический метод* с элементами шкалирования (при определении уровня культурологической компетенции по таксономии Блума); *метод наблюдения* за учебным процессом.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что:

1) в области теоретических исследований методики преподавания русского языка на основе широкого обзора научных источников *нами уточнены границы различения дефиниций* многих широко используемых и по-разному трактуемых учеными терминов (*русский язык как иностранный (РКИ), русский язык как неродной (РКН), инофоны, языковая личность, вторичная языковая личность, компетенция, компетентность* и др.), отражающих их статус и понятийное содержание;

2) *построена сравнительно-сопоставительная аналитическая модель* обучения родному и неродному языку, обозначенная условным термином «перевернутая», или «обратная» последовательность лингвоментальных операций в процессе освоения родного и неродного языков;

3) в контексте современных казахстанских лингводидактических исследований нами *разработана комплексная методика* обучения русскому

языку как неродному в лингвокультурологическом аспекте в рамках активно востребованной интегративной лингвистики с использованием инновационных цифровых технологий, межпредметных и внутрипредметных связей, что призвано способствовать формированию *лингвокультурной компетенции* обучающихся;

4) с целью контроля усвоения изучаемого программного материала нами построена *рабочая модель* определения уровня *сформированности лингвокультурных компетенций* учащихся, которая была апробирована в ходе комплекса последовательных учебно-экспериментальных уроков и показала свою эффективность при условии ее уместного и полноценного использования и способности учителя создать эмоционально насыщенный контекст обучения, чем повысить мотивацию к учебе.

На защиту выносятся следующие положения:

1) *аналитическая* модель стадиальности, состоящая из трех стадий и шести этапов овладения родным и неродным языком с принципиально разной (обратной) последовательностью протекания этих этапов (1 естественное общение – имитационная, спонтанная речевая деятельность, 2 искусственное общение – обучение системе языка (школьный курс) и языковой анализ, 3 естественное общение – финальный этап: свободное владение языком; формирование языковой/речевой компетенций), иллюстрирует разные ментально-когнитивные процессы при усвоении родного и неродного языков, условно обозначенные нами как «перевернутая», или «обратная» последовательность;

2) *комплексная методика*, учитывающая межпредметные и внутрипредметные взаимообусловленные связи между психодинамическим (эмотивным) и коммуникативным аспектом речи, ее когнитивной стороной (восприятием, памятью, мышлением и др.), что в конечном итоге призвано сформировать *лингвокультурную компетентность* у обучаемого;

3) основу модели *сформированности лингвокультурных компетенций* учащихся составляет: комплекс последовательных учебно-экспериментальных исследований посредством обучения поликодовым навыкам восприятия и закрепления знаний для достижения положительной динамики обучаемости русскому языку и культуре, которая измеряется уровнем сформированности не только языковых/речевых способностей, но и овладением определенных культурологических компетенций (в качестве экспериментальной площадки – 9-10 классы школы-лицея №23 г. Шымкент).

Теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в том, что результаты исследования значительно расширяют наше представление об обучении неродному языку как лингвокультурному феномену и вносят определенный вклад в формирование лингвокультурных компетенций учащихся.

Практическая значимость исследования состоит в создании комплексной методики обучения русскому языку в контексте русской культуры и в разработке методических рекомендаций для учителей школ с целью

формирования лингвокультурных компетенций учащихся. Материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания, а также при составлении учебных пособий по лингводидактике и лингвокультурологии.

Апробация. Основные положения работы докладывались на Международной научной-методической конференции «Теория и практика лексикографии», посвященной 120-летию С.И. Ожегова (Москва, 2020); Международной научной-педагогической онлайн-конференции «Филологические науки в контексте инновационных исследований» (Баку, 2020); на VIII Международной конференции «Жизнь языка в культуре и социуме-8» (Москва: ИЯ РАН, 2021); на VII Международной научно-практической конференции «Би-, поли- и транслингвизм и лингвистическое образование» под эгидой МАПРЯЛ (Москва: ИРЯ РУДН, 2021); на I Международной научно-практической конференции «Русский язык и культура за рубежом: лучшие образовательные практики», (Душанбе, 2021); на Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию д.п.н., проф. Г.Г. Еркибаевой на тему: «Актуальные проблемы подготовки будущих педагогов: инновация, коммуникация, компетенция, критическое мышление», (Туркестан, 2022); на VIII Международной научно-практической конференции «Би-, поли- и транслингвизм и лингвистическое образование» под эгидой МАПРЯЛ (Москва: ИРЯ РУДН, 2023).

По материалам диссертационной работы результаты исследования отражены в следующих публикациях:

1. The linguocultural phenomenon of internet resources: the effectiveness of using podcasting in the Russian language learning // Журнал “Education and information technologies”, Springer Nature. ISSN 1573-7608, 1360-2357. Scopus Q1 (Education; Library and Information Sciences). Percentile – 95, CiteScore – 6.6, WOS: Social Sciences Citation Index, IF - 3.666, JCR Q1. New York, United States, 2023. (в соавторстве с Р. Арынбаевой, О. Павловской).

2. Славяно-тюркские сопоставления в диахроническом аспекте // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2023. – Т. 20, №1. – С. 110-123. (РИНЦ (НЭБ), ISSN 2618-897X (print), ISSN 2618-8988 (online), (в соавторстве с Н.В. Дмитриук, Р.А. Арынбаевой).

3. Дидактические аспекты исследования гендерных стереотипов (на материале экспериментов в образовательных учреждениях Казахстана) // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серии: «Педагогические науки». – 2022. – №3(66). – С. 144-155 (ISSN 2412-2149 (Print). ISSN 2710-3269 (Online). УДК 81’23. МРНТИ 14.35.07 (в соавторстве с Н.В. Дмитриук, Г.Б. Махановой).

4. Взаимовлияние языков и культур в полиэтническом пространстве Казахстана: дидактические аспекты // Вестник Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Серия. Филологические науки. – 2022. – №3(80). – С. 5-12 (ISSN 1728-7804. МРНТИ 14.15:01.DOI: (в соавторстве с Н.В. Дмитриук).

5. Языковое и коммуникативное сознание русской, казахской и английской культуры // Сборник научных статей молодых ученых ММА –

Московской Международной академии (студентов, магистрантов и аспирантов) (М., 2022. – Т. 1. – С. 183-187).

6. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку в казахской аудитории как средству межкультурной коммуникации // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Современное педагогическое образование: тенденции глобализации и национальный код» посвященной 85-летию ЮКГПУ (Шымкент, 2022. – С. 119-123) (в соавторстве с Г.Б. Махановой).

7. Идиоматический корпус языка как отражение национального менталитета этноса : сопоставительные исследования // Вестник Московской международной академии. – 2022. – №1. – С. 94-102.

8. Взаимосвязь языка, мышления и культуры: дидактические аспекты // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Теоретические и методологические проблемы современного литературоведения, лингвистики и лингводидактики», посвященная 75-летию д.ф.н., профессора Кулумбетовой А.Е. (Шымкент, 2022. – С. 83-86) (в соавторстве с Л.Б. Ибраевой).

9. Функционирование языка в аспекте лакуарности в различных языковых культурах // Сборник материалов Международной научно-практической конференции посвященной 70-летию д.п.н., профессора Еркибаевой Г.Г. на тему: «Актуальные проблемы подготовки будущих педагогов: инновация, коммуникация, компетенция, критическое мышление» (Туркестан, 2022. – С. 105-109).

10. Проблемы художественного перевода: взаимовлияние языков, культур в полиэтническом пространстве Казахстана // Сборник материалов III РНПК молодых ученых и студентов «Духовный лидер, ученый А. Байтурсынов: научное наследие и общественно-политическая деятельность», посвященной 150-летию А. Байтурсынова (Алматы, 2022. – С. 343-346) (в соавторстве с Г.Б. Махановой).

11. Трехязычие в Казахстане: лингвокультурологические аспекты обучения русскому и английскому языку в казахской аудитории // Сборник материалов XVIII Осенней школы русистики «Текст и методика его изучения в современной школе» (Нур-Султан, 2021. – Вып. 8. – С. 198) (в соавторстве с Г.Б. Махановой).

12. Язык как лингвокультурный феномен: дидактические аспекты // Сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной памяти русского философа А.А. Гагаева г. Покров, 2021 г./ под общ. ред. А.В. Пузырева. (М.: МПГУ, 2021. – С. 48-49) (в соавторстве с А.К. Калжановой).

13. Лингвокультурный аспект взаимосвязи языка и культуры в полилингвальном пространстве Казахстана // Сборник статей МНПК «Филологические науки в контексте инновационных исследований» (Баку, 2020. – С. 410-412).

14. Лингвокультурные исследования языка и речи: гендерные аспекты // Сборник статей магистрантов Московской международной академии (М.: ММА, 2020. – Т. 1. – С. 131-135).

15. Русский язык как зеркало русской культуры: лингвокультурологический аспект: учебное пособие (Шымкент, 2023. – 156 с.)

Структура работы диссертации соответствует общепринятым требованиям современных научных исследований. Работа состоит из Введения, трех разделов (общетеоретической, практической и методической части), Заключения и списка использованных источников. В работе представлен перечень используемой литературы (в количестве 169 источников), изложенный по мере цитирования в тексте и в соответствии с требованием ГОСТА. Общий объем работы – 147 страниц.

1 ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ЕЕ РОЛЬ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ: ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В современной лингводидактике в последние десятилетия лингвокультурологический подход к обучению языку (языкам) стал занимать прочные позиции в школьной практике преподавания наряду с другими общедидактическими и частнометодическими принципами, которые подтверждены государственными законодательными директивными документами Республики Казахстан [1; 2; 3; 4; 5] и др.

Этот подход обусловлен принципом антропоцентризма в языке, прочно утвердившимся в языкознании в последние десятилетия и декларирующим необходимость и целесообразность в процессе преподавания языка обращения не только к системе языка как объекту исследования, но и к самому человеку – носителю и создателю этого языка, тем самым рекомендуется учитывать так называемый «человеческий фактор в языке», то есть взаимосвязь языка с человеком – его культурой, ментальностью, психическими и когнитивными процессами.

Другими словами, антропоцентрическая направленность современной лингвистической теории в целом и лингводидактики, в частности, развернула вектор научно-методических исследований в области обучения языку в сторону «человекоцентричности» – к поиску и внедрению наиболее востребованных и эффективных методов обучения языку с учетом всего арсенала свойственных человеку психических, когнитивных, ментальных, возрастных и этнических признаков, качеств и факторов.

Заданная классической теорией ученых философов, лингвистов, психологов, этнографов, педагогов парадигма интегрированных методов гуманитарных исследований (см. работы В. фон Гумбольдта, Л.Й. Вайсгербера, А.А. Потебни, Г.Г. Шпета, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербы, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко, Абая Кунанбаева, Ибрая Алтынсарина, Шакарима Кудайбердиева, Мухтара Ауэзова и др.) нашла широкий отклик в работах современных ученых. Эффективность интегративности научных исследований стала очевидной в процессе стремительного развития новейших отраслей знаний и «сращивания» объектов их исследования еще в конце XIX и XX веков, но особенно интенсивно и очевидно это стало проявляться в начале нынешнего века с началом повсеместной цифровизации и супертехногенной цивилизации XXI века. Как правило, знания, ограниченные рамками одной дисциплины, оказываются недостаточными для решения сложных проблем. В то же время, «насущность» этих проблем и объективная необходимость их решений прогнозируется особенностями развития мира, социума и науки: ростом объемов научных знаний, принципиально новыми скоростями их передачи, расширением спектра типов и видов коммуникации; появлением цифрового мира. Наука превращается из «дисциплинарной» сферы деятельности в «проблемно ориентированную», а методологической основой её

описания становится выход за пределы единой предметности, т.е. междисциплинарность» [17, 18].

В этой связи Н.Н. Вольский, развивая учение лингвистической антропологии, утверждал, тем не менее, что «главный путь изучения человека – изучение человеческого языка» [19], с чем активно соглашается Е.Ф. Тарасов [20], считая, что именно эта идея «стимулировала» появление многих интегративных научных направлений XX-XXI вв., в центре изучения которых стоит язык, – таких, как менталингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, лингводидактика, прагмалингвистика, юрислингвистика, теория речевой деятельности и др.

В настоящее время мы вплотную подошли к тому, что практически ни одно значительное событие, конференция, собрание, как и рядовые школьные уроки, не обходятся без подключения интерактивных средств ведения конструктивного диалога, аудио- и видеопрезентаций: мы выросли в эту интегративную, оснащенную высокими, в том числе цифровыми технологиями модель получения информации, в современный дискурс любого уровня и содержания.

1.1 Лингвокультурология и психолингвистика как основа современной лингводидактики: ключевые понятия

Современная теория лингвофилософских и лингвокультурологических концепций ведет свое начало от философии языка В. фон Гумбольдта, который в своих постулатах проложил векторы будущих интегративных исследований языка, обозначив направления исследований новых наук, таких как психолингвистика, менталингвистика, этнолингвистика и др. В. фон Гумбольдт первым сформулировал идею о том, что «Язык есть не продукт деятельности (ergon), а сама деятельность (energeia)», то есть – энергия языка, непрекращающаяся речевая деятельность, тем самым указав направление поиска истоков изучения взаимосвязи языка и сознания [9, с. 91].

Кроме того, в своей теории В. фон Гумбольдт также отмечал, что язык постоянно эволюционирует в рамках общества людей; он трактовал общественную природу языка как национальную форму его существования, высказывая следующий принцип: «Дух народа проявляется через его язык» [9, с. 88]. Однако, по словам ученого, наряду с созданием своего языка и культуры, также возникает языковое мышление/языковое сознание, которое становится силой, влияющей на человека: когда он овладевает только одним языком, он мыслит и воспринимает мир только через призму этого языка; изучая другой язык, его взгляд на мир меняется, открывая новые горизонты через новый язык. Он полагал, что язык находится между человеком и воздействующим на него внешним миром. По Гумбольдту, человек оказывается в своем восприятии мира целиком подчиненным языку. В этом утверждении великий ученый как бы предвосхищает идею «лингвистической относительности», сформулированную столетие спустя американскими учеными Э. Сепиром, и Б. Уорфом, основная идея которой заключается в утверждении того, что язык формирует и как бы

«подчиняют» себе своеобразную картину мира у носителя каждого конкретного языка, который, вербализуя ее (картину мира) свойственными только данному языку языковыми знаками, корректирует, меняет угол зрения и искажает тем самым объективно существующую реальную действительность – концептуальную картину мира. Не отвлекаясь на дискуссии ученых в защиту этой теории или ее опровержение, широко актуализировавшиеся в середине и конце XX века, обозначим наше убеждение в том, что рациональное зерно этой теории нельзя отменить или опровергнуть: если, по утверждению В. Гумбольдта, язык есть промежуточный мир («мир, лежащий между миром *внешних явлений* и *внутренним миром* человека» [9, с. 71]), с чем соглашается Мартин Хайдеггер, называя язык «домом бытия» [21], то можно согласиться с тем, что этот «промежуточный» феномен, вместилище «бытия», может оказаться своеобразной призмой, через которую (то есть, через язык) человек видит окружающий мир. В таком случае, этот мир, по-видимому, может менять свои очертания в зависимости от этой призмы – языкового разнообразия – через которую человек смотрит на мир, изучает его и воспринимает, сохраняет его в своем сознании и воображении. Другое дело, что вопрос о причине и следствии в этом давнем споре мы оставляем за скобками в данной работе, акцентируя внимание на бесспорном выводе о том, что языковые картины мира варьируются от языка к языку, отражая, как в зеркале, описанную языком окружающую действительность, в которой живет тот или иной этнос. В самом деле, ведь в языке нет ничего, что не отражало бы мир, в котором живет человек – та или иная этническая общность: если этого нет в окружающем мире (пустота), то этого не может быть и в языке – нечему отражаться в языковом «зеркале», если этого нет в природе, например, если в производительной деятельности русских не было таких объектов, как *юрта*, *шанырак*, *джайляу* и под, то и в речевой деятельности – в русском языковом арсенале не могло появиться слов, отражающих эти несуществующие в их быту предметы и понятия. Так в современной лингвистике сформировалась теория лакун – своеобразных языковых пустот (от лат. *Lacuna* – пустота), о которой в нашей работе речь пойдет ниже.

Взяв за основу наших рассуждений авторитетные высказывания классиков лингвофилософских учений о необходимости интеграции наук с целью достижения более убедительных и адекватных результатов в поиске истины в той или иной отрасли знаний, оттолкнемся от общетеоретических и общепринятых основ диалектического развития любых научных исследований.

Развитие всякой науки предполагает наличие трех основных этапов исследования:

I этап – *собирательный (накопительный)*: накопление аналитических материалов, сбор объективных фактов, фиксирование наблюдений за объектами исследования и т.д. В лингвистике это громадный по времени (условно около двух-трех тысячелетий со времени появления письменности на Земле – от античности Древнего Востока, Древней Греции и Рима до эпохи Возрождения и Нового времени) этап накопления сведений о языке и языках, формирование

понятий членимости речи/языка на составляющие элементы – от звука до предложения, инвентаризация языковых единиц (звуков, морфем, слов) и т.д.

II этап – *объяснительный/объясняющий, интерпретирующий/интерпретационный*: анализ языковых фактов, их систематизация и классификация, объяснение и толкование с разных точек зрения, научных школ и позиций. В лингвистике это этап формирования и формулирования основных законов языка, анализ и сопоставление языковых элементов внутри одного языка и различных языков, их описание и объяснение, классификация производных и основных языковых элементов, выявление системы и структуры языка и языков и т.д.

И, наконец, III этап – *обобщающий, интегративный, инкорпорирующий – кооперация знаний*: возникает потребность кооперации, объединения междисциплинарных знаний. Наступает момент, когда узкая специализация, безусловно, углубляет, уточняет ту или иную область исследования, но мешает или оказывается недостаточной для решения общих или смежных фундаментальных проблем, поиска ответов на возникающие вопросы из смежных (или вовсе не родственных) отраслей знаний. Таким образом, интеграция наук становится основной, необходимой и неизбежной ведущей формой развития всех отраслей знания в XX и тем более в стремительно развивающемся XXI веке с его высокоорганизованными цифровыми технологиями. При этом не следует думать, что эти этапы имеют четкие границы или плавно переходят один в другой; напротив, каждый только дополняется последующим по мере развития цивилизации: и накопительный, и объяснительный этапы составляют реальную, практическую часть любого современного исследования или открытия.

В этом контексте на стыках наук осуществляются крупные открытия, изобретения, обозначаются так называемые «точки роста». Практически на глазах нашего поколения появились новые отрасли знаний – астрофизика, биохимия, геофизика, кибернетика, геновая инженерия и т.п. В этом же ряду и те гуманитарные отрасли знаний, которые обозначили переход именно к человекоцентрической парадигме развития социальных наук с необходимостью гуманитаризации образования XXI века, а именно такие современные интегрированные языковедческие дисциплины, как лингводидактика, лингвокультурология, психолингвистика, этнолингвистика, социолингвистика, менталингвистика, лингвогендерология, инженерная лингвистика, когнитивная лингвистика и т.п. Путем такой же интеграции смежных наук лингвистики и культурологии, лингвистики и психологии сравнительно недавно (в середине прошлого века) образовались две новые научные отрасли – *лингвокультурология* и *психолингвистика* (или *теория речевой деятельности*), которые имеют прямое и непосредственное отношение к теме нашего диссертационного исследования.

Лингвокультурология – это актуальная и широко востребованная в современном языкознании и в лингводидактике дисциплина, совмещающая в себе основной предмет исследования «язык» и отраженные в нем «культурные

знания», разнообразные и меняющиеся от одной лингвокультуры к другой. Лингвокультурология – междисциплинарная область гуманитарных исследований, вошедшая в историю XX века в связи с переходом языкознания на антропологическую парадигму. По мнению В.В. Воробьева, «лингвокультурология – комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании» [12, с. 47]. Основной единицей этой новой области знаний является *лингвокультурема* (термин ввел В.В. Воробьев) – слово, словосочетание, текст, обладающие национально-культурной значимостью. В отличие от слова лингвокультурема репрезентирует не только языковое значение, но и внеязыковой культурный смысл: это «комплексная межуровневая единица, которая представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» [12, с.45]. Лингвокультурема – это синтез языкового и понятийного содержания. По мнению В.А. Масловой, лингвокультурема – «единицы языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания – архетипического и прототипического, зафиксированные в мифах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах, поэтических и прозаических художественных текстах, фразеологизмах и метафорах, символах и паремиях (поговорах и поговорках) и т.д.» [16, с. 36].

Психолингвистика – наука, изучающая психологию речи: психические, ментальные, когнитивные процессы зарождения, производства, восприятия речи, структуру и функции языкового сознания, работу речевых центров коры головного мозга (*зону Брока*, ответственную за восприятие и понимание речи, и *зону Вернике*, управляющую производством речи), проблемы обучаемости и запоминания, хранения информации в долговременной памяти и мн. др. – все это, следует признать, более чем архиважные для лингводидактики проблемы.

Для понимания назначения и содержания этих научных дисциплин необходимым представляется уточнение ее основного терминологического аппарата, основополагающих понятий, на которых базируется солидный корпус лингвокультурологических и психолингвистических, когнитивных исследований. Прежде всего, это такие понятия, как *образ мира*, *концептуальная картина мира*, *языковая картина мира*, *языковая личность*, *культура (духовная и материальная)* и др.

Для трактовки понятия *образа мира* следует определить представление об окружающем нас мире как об объективной данности, существующей вне нашего (человеческого) существования: этот мир (выносим за скобки его материалистическое или идеалистическое происхождение) состоялся и существует как реальная окружающая нас действительность независимо от нашего существования, желания/возможности или нежелания/невозможности его видеть и понимать. Этот мир обозначают синонимическими терминами «*окружающий мир*», «*объективная реальность*», «*окружающая действительность*» и под., которые могут представляться как «*картина мира*» –

«концептуальная картина мира». Понятие «картина мира», широко распространенное в современном научном обиходе, восходит к традициям немецкой культурологической и натурфилософской литературы. «Можно также рассмотреть тонкое, но глубокое родство между различными видами духовной деятельности и своеобразием каждого языка, не пытаясь объяснить, как и почему тот или иной язык осваивает тот или иной вид деятельности» [22]. Со времен В. фон Гумбольдта входит в научно-культурный оборот и соответствующий термин *Westbild*, широко распространившийся в XX веке (см. работы А. Эйнштейна, Т. Манна, Л. Фейхтвангера и др.).

Попытки осознания этого мира, представления о нем и создают в нашем воображении всеми когнитивными, психическими, эмотивными средствами определенный индивидуальный, у каждого свой уникальный образ мира. По мнению А.А. Леонтьева, «*образ мира*» в нашем понимании – это то, как мы представляем себе вещи и явления вокруг нас, основываясь на наших мыслях и восприятии. Эти представления формируются через языковые значения и когнитивные схемы, которые усвоены нами, и могут быть осознаны и проанализированы» [23]. А поскольку нет другого способа наиболее полно описать эти собственные представления о мире (не рассматриваем в данном случае высшие формы его отображения в искусстве и невербальные средства), как выразить их в словах, то приходится констатировать, что существуют и разнообразные *языковые картины мира*, различающиеся естественным образом от языка к языку и отраженной в языке культуры, т.е., другими словами, доказывается лингвокультурное многообразие и разнообразие языковых картин мира.

Работа В.И. Постоваловой «Картина мира в жизнедеятельности человека» представляет обширную логико-методологическую характеристику особого концептуального образования, из которой вытекают две основные составляющие – концептуальная и языковая картина мира. Автор считает, что формирование образа мира является основой для жизнедеятельности каждого человека и представляет собой всеобъемлющий глобальный образ, являющийся результатом его духовной активности во всех сферах жизни и контактах с окружающим миром [24].

В.И. Постовалова указывает на то, что при формировании картины мира у человека задействованы все аспекты его психической деятельности. Этот процесс начинается с ощущений, восприятий и представлений, а заканчивается высшими формами – мышлением и самосознанием человека: «Человек воспринимает, наблюдает, познает и осмысляет мир вокруг себя. Он интерпретирует и отражает его, находится в нем и представляет себе возможные варианты существования. Образ мира формируется в различных проявлениях восприятия, чувствования, созерцания, восприятия и понимания, взглядов и представлений, понимания и оценки, осмысления и понимания мира, а также в актах взаимодействия с ним. Сознание человека, которое создает идеальное представление о внешнем мире, не только обладает знанием о существующем объекте, отдающемся субъекту, но также имеет некоторую

«эмоциональную переживаемость», которая окрашивает его и в которой гносеологическое противопоставление между субъектом и объектом исчезает, так что субъект и объект «переживаются» как единое целое» [24, с. 19].

Рассуждения В.И. Постоваловой о сознании, формирующем «идеальный образ мира», единый процесс для субъекта и объекта познания, в условиях совместного эмоционального «переживания», точнее, вживания в суть познаваемого предмета, напрямую соотносится с функцией и ролью учителя и ученика, когда наибольшая успешность обучения (измеряемая, например, оценками) обнаруживается у тех учащихся, «структура темперамента которых совпадает со структурой темперамента преподавателя», что отмечается в ряде экспериментальных исследованиях ученых педагогов и методистов [25].

Основополагающей исходной точкой для понимания феномена картины мира является факт, что она является для человека созданным, субъективным отображением объективной реальности. Каждая картина мира, создаваемая человеком через определенные интерпретационные призмы, неизбежно содержит элементы человеческой субъективности и культурно-языковой специфики.

Картины мира не совпадают у разных народов, ибо представления об окружающем мире своеобразно преломляются в «национальных картинах мира», отраженных в национальном языковом сознании представителей разных лингвокультурных сообществ. По образному выражению К.Д. Ушинского, «в языке одухотворяется весь народ и вся родина, в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль и звук, и небо отчизны, и ее воздух... В светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа отчизны, но вся история духовной жизни народа» [26]. Для выявления сути «национальной картины мира» важно выяснение того, какой «сеткой координат» [27] данный народ улавливает мир. Национальные картины мира, несомненно, оказывают свое влияние на специфические образные ассоциации, сопровождающие восприятие действительности представителями соответствующей локальной культуры. Это, по выражению Л.А. Шеймана, своего рода «словесно-художественные призмы, по-разному преломляющие впечатления» [28] разноязычных представителей определенных культур об окружающем мире.

И не только в процессе образовательной деятельности, изучая языки, сопоставляя их грамматические системы и лексический состав, но и в любой ситуации межкультурного общения можно легко убедиться, что за языковыми различиями в большой степени стоят и проявляются различия этнокультурные, что обуславливает и объясняет разницу в восприятии внешнего мира, которая отражается в языке, в частности, об этом сигнализируют постоянно сопровождающие практически любой диалог, текст, специфические единицы языка – *культуремы*. Именно эту разницу следует учитывать при обучении любому неродному, второму языку, на что указывают ученые и лингвисты, и философы, и культурологи: «Каждый новый язык меняет фокус рассмотрения окружающего нас мира, направляет наше внимание на новые аспекты источника ранее воспроизводимого знания, выступает как дополнительный

экстралогический фактор осмысления всего того, что происходит вокруг нас» [29].

Если связать эти мысли с теорией «лингвистической относительности» (см. выше в нашей работе), то можно отметить, что национальные языки действительно отражают различное «разделение мира» в определенных случаях. Некоторая лексика в этих языках не имеет точного эквивалента, то есть она обозначает объекты, связанные только с историей, повседневной жизнью и духовной культурой конкретных народов или существенно отличается от сходных явлений культуры и повседневной жизни других народов. Поэтому в языке других народов нет устойчивых, однословных соответствий для этих объектов (явление лакунарности в языке, ярко выраженные лингвокультуремы).

Понятно и существенное различие эмоциональной окраски отдельных слов-аналогов в разных языках (общеизвестно, например, как трудно переводим на другие языки специфический национальный юмор). Не случайно критики авторов теории лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа готовы согласиться с тем, что именно эмотивность языка, реализующаяся в художественных или публицистических текстах, является средством «магического» воздействия специфически национальной силы слова на психологию и поведение людей.

Однако не только безэквивалентная лексика оказывается национально-специфической. Национально-культурная специфика существует не только на лексическом, тематическом уровне (лексические группы слов, обозначающие наименования «посуды», «погоды», «быта», «одежды», «пищи» и т.д.), но и на *любом* уровне речи. В этом смысле, даже такие лексикографические эквиваленты, как лексемы *дорога*, *книга*, *собака*, *дерево* и другие подобные, представляют собой разные объекты и сопровождаются уникальными ассоциациями, известными как «национальный фон», «фоновая лексика», которые обусловлены национальной культурой и специфическими представлениями сознания (фоновые лингвокультуремы). Например, казахское слово «*жол*» и русское слово «*дорога*» имеют разное значение, поскольку полное совпадение в семантической структуре слов в разных языках является редким явлением. Носители русского и казахского языков с понятиями «*жол*» и «*дорога*» связывают разные конкретные представления, ассоциации и восприятия. Так же, например, различны, немецкое «*Buch*», английское «*book*» и русское «*книга*»; отсюда – вполне целесообразно, логично и обоснованно выделение «семантических долей» и фоновых значений В.Г. Костомаровым и Е.М. Верещагиным у слов, которые вполне переводимы с языка на язык, но за названием которых («телом знака») в языковом сознании представителей разных лингвокультур стоят все же различные индивидуальные и субъективные представления – по-своему, разные предметы-денотаты [30].

На несходство между словами, которые в двуязычных словарях вполне сопоставимы и представлены как лексикографические эквиваленты, указывает также Ю.С. Степанов, поскольку «такие «квзисопоставимые» слова могут

неодинаково ...восприниматься представителями сопоставляемых языков. Важно знать и привычное фразовое окружение слов, их дистрибуцию, и сравнительную частоту употребления даже тех слов, которые имеют одинаковое окружение» [31].

Это демонстрируется сравнением ассоциаций на так называемые «эквивалентные» стимулы, которые показывают различия в направлениях лексического ассоциирования у разноязычных информантов. В работах Н.В. Дмитриук по сопоставительной ассоциативной лексикографии обращается внимание на то, что «в двух разных языках два слова, обозначающие один и тот же предмет в культурах двух народов и являющиеся переводными эквивалентами, неизбежно оказываются нетождественными по содержанию – самая интересная разновидность лингвокультурем» [32]. Поэтому практически все слова, вся лексика оказывается безэквивалентной и не имеет аналога фоновых, коннотативных значений, то есть, представления о схожих явлениях реальности у носителей разных языковых культур удивительно уникальны и своеобразны. Но хотя разноязычие и является «величайшим бедствием человечества», по образному выражению Вольтера, этносы отнюдь не отделены друг от друга непроницаемым «промежуточным миром» вербального языка от действительности [33].

Принципиальная общность основ отражения мира в сознании разных народов и языковой реализации этого отражения подтверждается фактом межкультурной коммуникации и успешного взаимопонимания между народами. В свое время Э. Сепир отмечал: «Канта вполне можно перевести на эскимосский язык, на котором мысль немецкого философа нашла бы совершенно адекватное воплощение» [34]. По мнению А.А. Потемни и Л.В. Щербы, взаимопонимание между членами различных этнических общностей возможно постольку, поскольку «могут покрывать друг друга комбинации слов» [35].

Назначение и функции картины мира заключаются в том, что жизнедеятельность человека как биосоциального существа не может быть полностью реализована без глобального представления об окружающем мире [24, с. 25]. Однако следует отметить, что объективная картина мира всегда является основой для осознания человеком реального окружающего мира и включает в себя его главные характеристики.

Каждый народ имеет свой уникальный набор ценностей, социальных и этнокультурных стереотипов, кодов и когнитивных схем, которые лежат в основе его мировоззрения и понимания мира. Именно поэтому сознание человека в силу его вербализации, «овнешнения» на определенном языке всегда *этнически обусловлено*, и поэтому видение/восприятие мира одним народом нельзя перевести на язык другого народа простым пословным переводом, «перекодированием». Ю.Н. Караулов выражает эту мысль, объясняя, что понятие картины мира является точным выражением сути и содержания лингвокогнитивного (тезаурусного) уровня в его разработанной концепции языковой личности, несмотря на свою метафоричность [36].

Это чрезвычайно важно учитывать везде, на любых уровнях коммуникации, и особенно важно и актуально – в лингводидактике, процессе обучения языку, что автоматически должно стать и процессом ознакомления с культурой народа изучаемого языка. Отчасти это было декларировано в русле преподаваемой на факультетах иностранных языков (в том числе и русского языка как иностранного (РКИ) для граждан из стран зарубежья) специальной дисциплины «Страноведение». Но поскольку в школах и вузах Казахстана с казахским (или другим национальным) языком обучения такой специальной дисциплины (в рамках предмета «Русский язык») не предусмотрено, то заявленный темой нашего диссертационного исследования лингвокультурологический аспект обучения русскому языку оказывается весьма актуальным и востребованным направлением, что соответствует также общей тенденции гуманитаризации образования в целом.

В данном контексте считаем уместным пояснить нашу позицию в отношении тенденции усиления гуманитарной направленности, сформировавшейся в современном образовании во всех странах цивилизованного мира, в том числе и в Казахстане, в связи с тотальным распространением результатов так называемой III техногенной революции с ее цифровизацией и преобладанием ориентации в пользу материальных ценностей в ущерб духовных. На наш взгляд, эта тенденция гуманитаризации обучения в настоящее время своевременна и необходима и совершенно логично укладывается в парадигму «человекоцентричности» общенаучных и лингводидактических исследований, о чем говорилось выше. В школьном (и вузовском) образовании гуманитаризацию обучения следует понимать и рассматривать не только как увеличение учебных часов на гуманитарные дисциплины. В философской, педагогической и методической литературе гуманитаризация обучения рассматривается гораздо шире; это «насыщение содержания образования объектами, идеями, ценностями, проблемами, представляющими общечеловеческий интерес». Гуманитаризация образования определяется как система форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, которая позволяет сделать обучение составной частью формирования личности» [8].

В этой связи уместно отметить, что мы понимаем процесс обучения и как процесс воспитания – целенаправленное формирование личности человека (а это прежде всего – *языковая личность*, в том числе билингвальная личность) в интересах социума и самого человека в естественном единстве этих интересов. Процесс обучения в таком широком понимании – это, в свою очередь, формирование иного образа жизни, иного образа мира – мира ценностей, стандартов, традиций, прецедентных событий, имен, объектов и др. Такой сформированный «инвариантный» образ мира призван служить ориентировочной основой для эффективной, целенаправленной и адекватной деятельности человека в этом «ином» мире.

Описанная ситуация национальной обусловленности образа мира/картины мира может и должна быть в определенных обстоятельствах

преодолена, то есть, в условиях обучения языку следует формировать те образы и картины мира в сознании обучаемого, которые соответствуют социальным и этнокультурным реальностям современной действительности. Другими словами – способствовать формированию *лингвокультурных компетенций* обучающихся русскому языку как неродному.

К рассмотрению сущности понятий компетентности в целом и лингвокультурных компетенций, в частности, обратимся в следующем подразделе.

1.2 Компетентностный подход к обучению языку: понятие языковой личности в лингводидактике

Являясь одним из самых специфических компонентов любой этнической культуры, язык естественным образом занимает в ней свое особое место, выполняя важное предназначение – быть необходимым и незаменимым средством ее (культуры) отражения, а также условием формирования и функционирования других компонентов духовной и материальной культуры. Именно в языке в первую очередь наиболее четко проявляется принадлежность к той или иной лингвокультурной общности, легко обнаруживается ее уникальность, различие культур разных этносов: «Функцию этнического признака выполняет обособленный, только данному народу свойственный, данным народом созданный язык» [37].

В этом качестве – как специфический признак этнической культуры – язык рассматривается в научной литературе (см. работы Ю.В. Бромлея, Л.Н. Гумилева, Ю.Д. Дешериева, А.А. Леонтьева, В.А. Масловой, Э.Д. Сулейменовой, Г.А. Кажигалиевой, Д.Д. Шайбаковой, У.М. Бахтикиреевой, М.М. Копыленко, З.К. Сабитовой, Р.Г. Сыздыкова, А.Е. Агмановой, З.К. Темиргазинной, Н.О. Оралбаевой, С.Ж. Баяндиной, М.К. Абаевой и др.) в двусторонней направленности, проявляющей свои центробежные и центростремительные свойства: в направлении «к себе», внутри языка – тогда он выступает как мощный фактор объединения, этнической интеграции, представляет собой стержень, на котором держится и развивается культура этноса; с другой стороны, в направлении «от себя», извне – тогда он проявляет свои специфические, этнодифференцирующие признаки уникальности, «непохожести». В этих противоречивых свойствах любого языка проявляется диалектический закон единства и борьбы противоположностей, который цементирует и усиливает витальность и жизнеспособность языка: «дифференцирующая функция способствует выполнению языком функции внутриэтнического *объединения*» [38].

Другими словами, язык, являясь хранителем, транслятором и своеобразным маркером этнокультурных традиций этноса, скрепляя его центробежные и центростремительные свойства консолидации в себе и отграничения от иных лингвокультурных «показателей», оказывается универсальной интегральной категорией, связывающей многие науки о человеке (см. подраздел 1.1. нашей диссертации). Именно это понимание роли

языка, вобравшего в себя так много исследовательского материала от разных наук, позволило переключить внимание ученых лингвистов с объекта познания (язык) на самого исследующего субъекта (человека), фиксируя интерес на личности говорящего – *языковой личности*, со всем арсеналом его языковых/речевых, ментальных, поведенческих/ролевых особенностей и специфической идеоэтнической картиной мира. Это обусловило формирование и «цементирование» интегративных исследований и появление широкого междисциплинарного корпуса новых дисциплин, в основе которого лежит феномен языковой личности (см. работы С.Д. Абишевой, О.А. Агмановой, О.Б. Алтынбековой, А.А. Бейсенбаевой, Г.И. Богина, С.Г. Воркачева, В.В. Воробьева, Ш.К. Жаркынбековой, Г.А. Кажигалиевой, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, Е.С. Кубряковой, А.А. Леонтьева, М.Ш. Мусатаевой, З.Д. Поповой, Ю.Е. Прохорова, З.К. Сабитовой, О.Б. Сиротининой, И.А. Стернина, Э.Д. Сулейменовой, З.К. Темиргазинной, Н.Ж. Шаймерденовой, А.М. Шахнаровича, Д.Д. Шайбаковой и мн. др.).

Языковая личность и уровни компетентности: становление проблемы. Обратившись к источникам, раскрывающим историю появления термина *языковая личность* (ЯЛ) и сам процесс ее формирования, отметим, что в России и в Казахстане пик исследований этой действительно перспективной и актуальной проблематики пришелся на конец XX и начало XXI века. В наиболее полном, широко представленном и убедительно аргументированном виде теория языковой личности представлена в популярном труде Ю.Н. Караулова [39], который по праву считается основателем и разработчиком теории языковой личности.

Понятие *языковой личности* подразумевает широкое ранжирование и градацию степени владения и овладения языком и отраженной в нем культуры этноса. Отсюда – введение термина *компетенции* владения самой широкой палитрой разнообразных уровней знания языка, что предполагает выделение множества отдельных компетенций и определения их роли в разных сферах речевой деятельности.

Напомним, что история возникновения понятия *языковой компетенции* связана с американским структурализмом в лингвистике – термин был введен основателем генеративной грамматики Ноамом Хомским, который назвал языковые умения говорящего “*linguistic competence*” [40]. В дальнейшем это понятие было развито и классифицировано Деллом Хаймсом, который предложил термин *коммуникативная компетенция* (“*communicative competence*”), который расширяет понимание «языковой компетенции» и предполагает овладение не только лингвистическим арсеналом (системой пользования языком), но и экстралингвистическими условиями общения: отношениями между говорящими, фактором места, времени и целей высказывания, способов и каналов коммуникации и др. [41].

Поиском универсальных критериев, которые бы позволили адекватно оценивать уровень языковых компетенций в соответствии с единообразными требованиями, ученые начали заниматься с 1970-х гг. прошлого века. Наиболее

активная фаза этого процесса была отмечена в 1980-1990 годах (в рамках культурного сотрудничества стран при Совете Европы), когда после падения «железного занавеса» из советских республик хлынул миграционный поток, а также и молодежи, желающей получить образование в странах Европы и Америки. Естественно и ожидаемо было начать работу по определению уровня языковой подготовки и разных типов компетенции с разработки определенных критериев для их оценки в виде тестовых письменных и аудио заданий, разноуровневых вопросов и упражнений и т.п. В 1989 году была учреждена Европейская ассоциация экзаменационных советов по иностранным языкам (ALTE), основанная на сотрудничестве между Кембриджским университетом и Университетом Саламанки. Её целью было стандартизировать методики тестирования в иностранных языках [42].

Результаты многолетней работы, содержание которой были изложены в директивном документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (CEFR от англ. Common European Framework of Reference), были опубликованы на французском и английском языках в 2001 году и переведены на русский в 2003 году [43]. В этом издании подробно представлены принципы языковой политики европейских стран, теоретическое обоснование разработанной методики оценки, способы организации системы дескрипторов, которые рекомендуются Ассоциацией для формирования национальных стандартов владения иностранным языком [43, с. 3-250].

Разработка и формирование аналогов американского подхода к оценке языковых компетенций в России была связана также с оттоком граждан из бывших союзных республик (Узбекистана, Киргизстана, Таджикистана, Молдавии, Украины и др.) на заработки в качестве гастарбайтеров. Эти процессы тоже фиксируются в основном в 1990-ые годы, когда были созданы первые, далеко не совершенные тестовые критерии оценки владения русским языком и определения качества языковой компетенции. В 1992 году в Институте русского языка имени А.С. Пушкина впервые была разработана и представлена Российская государственная система тестирования иностранных граждан по русскому языку как иностранному (РКИ). Первоначально эта система оценки существовала как рекомендательная и пробная лишь в качестве «национально ориентированного стандарта», а позднее была более или менее успешно приведена в соответствие с американскими требованиями CEFR (Common European Framework of Reference) и в начале 2000-х годов была закреплена уже на законодательном уровне.

Стремительно развивающиеся в XXI веке социальные, в том числе миграционные процессы, множественные межкультурные контакты на государственном и бытовом уровнях становились причинами инициирования и интенсификации решения множества возникающих проблем и в области языковой политики, и в рамках образовательных задач. В настоящее время все более настоятельно требуют своего решения неотложные вопросы общей гуманитаризации образования и воспитания, выбор ценностных ориентаций,

духовного и культурного развития общества – всего того, что реализуется, воплощается и закрепляется в сознании при помощи языка. Эта ситуация все более привлекает внимание ученых языковедов, культурологов, социологов и лингводидактов к дальнейшей разработке параметров *языковой личности* и уровней/типологии ее *компетенций*. В этом контексте целесообразным представляется стремление ученых внести четкость в определение общетеоретических базовых понятий в данной области с целью последовательного формулирования и решения частных задач. В своей модели культурно-речевой компетенции А.П. Сквородников различает две смежные дефиниции: *компетенцию* как модель, которая представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной деятельности в определенной сфере, и *компетентность* как уровень владения конкретной компетенцией [44].

Формирование языковой личности представляет собой, прежде всего, процесс развития *коммуникативной компетентности* говорящего, который, включаясь в многообразный по целям и содержанию дискурс, выстраивает свои вербальные интенции и их вербализацию в определенном, достаточном для данной речевой ситуации объеме, и при этом способен на самостоятельный выбор языковых средств из корпуса собственного лексикона для осуществления адекватной речевой деятельности с конечным положительным результатом. Другими словами, языковая личность представляет собой совокупность выражений, которые создаются речевыми проявлениями конкретного человека и отражают его уровень владения языком [45].

Уточнение содержания данных дефиниций проясняет и предмет, и последующие цели, задачи исследований, что предполагает объективность и достоверность ожидаемых результатов. Для этого представляется необходимым внести четкость и определенность в терминологический аппарат данной проблематики, сопоставить мнения разных ученых и сформулировать понимание того, что именно стоит за разнообразием терминов *языковая личность* (ЯЛ), *вторичная языковая личность* (ВЯЛ), *родной язык* и *неродной язык*, *второй изучаемый язык*, *русский как родной* (РКР), *русский как иностранный* (РКИ) и *русский как неродной (второй)* – РКНв) и др. Представим краткий сопоставительный обзор определений данных ключевых понятий, которые составляют основную базу, фундамент наших исследований.

В определении Ю.Н. Караулова *языковая личность* представлена как системообразующая структура: «Используя понятие языковой личности, можно создать новый подход к изучению русского языка, который позволит получить новые знания о его структуре. При этом языковая личность рассматривается как ключевой элемент национального языка, и через нее можно получить цельное представление о русском языке» [36, с. 2]. Данное определение основано на концепции языковой личности, разработанной Ю.Н. Карауловым. Автор представляет основные характеристики и структуру языковой личности в своей книге «Русский язык и языковая личность». Языковая личность охватывает свойства и характеристики, которые определяют способность

человека создавать и воспринимать речевые произведения (тексты). Эти произведения различаются по степени языковой сложности, глубине и точности отражения реальности, а также направленности на определенные цели [36, с. 104].

О.В. Сухих уточняет, что языковая личность обладает независимой языковой способностью, которая позволяет ей создавать собственные тексты, отражающие идеалы, ценности и предположения, необходимые для решения важных задач или проблем. Развитие языковой личности опирается на несколько критериев. Первым критерием является уровень языковых навыков, и учет этого критерия позволяет включить образовательные программы в систему занятий с различными исходными уровнями в разных режимах. Вторым критерием является отношение говорящего к текстам и вербальному наследию в целом [46].

Ю.Н. Караулов отмечает, что языкознание незаметно для себя вошло в новую фазу своего развития – фазу, где появляется усиленный интерес к языковой индивидуальности [47]. Что касается языковой личности нового типа, можно сказать, что это умелое сочетание различных структурных языков, таких, как казахский (агглютинативный), русский (флективный), или другого государства, к примеру, английский (аналитический). На наш взгляд, основные критерии развития языковой личности нового типа – это обязательное знание двух-трех и более языков: родного национального, языка межкультурного общения (русского) и международного (английского); Специфика языковой личности, формируемой в полилингвальной ситуации, лежит в ее естественном и динамическом отношении к нескольким другим языкам культурам. Оставаясь носителем менталитета национальной и языковой культуры, человек, принимая участие в совместных деятельности с представителями другого народа, приобретает черты других культур, которые отражаются в характере реальной коммуникации. Ориентирование на языковую личность является плодотворным не только теоретическим, но также лингводидактическим направлением культурно-речевого исследования.

Л.Е. Азарова подчеркивает важность языка в формировании национально-культурной картины мира. Для нее язык играет роль определенного кода, который связывает внутренний мир человека с внешним миром. Когда человек воспринимает и взаимодействует с окружающим миром, он закрепляет результаты своего познания в языке [48].

Мнение Г.И. Богина о понятии языковой личности в лингводидактическом аспекте не полностью согласуется с этим суждением. Он утверждает, что, хотя человек и обладает врожденной способностью быть языковой личностью, но каждый должен ею стать индивидуально. Богин также разработал модель языковой личности, которая основана на готовности человека производить и воспринимать речь [49]. Он отмечает важность теории языковой личности как основного аспекта лингводидактики и объясняет, что языковая личность – это человек, рассматриваемый с точки зрения его способности использовать язык для производства речи. Языковая личность – это тот, кто осознает значение

языка и использует его для общения. Важно отметить, что языковая личность определяется не только знаниями о языке, но и способностью использовать язык в практических целях [49, с. 3]. Поэтому речь коммуниканта является основной для того, чтобы определить его языковую личность.

Вторичная языковая личность, по мнению Гальсковой Н.Д., это, как минимум, билингвальная личность, способная к адекватной коммуникации на другом, неродном, параллельно освоенном языке: «В результате изучения любого языка формируется языковая личность, которая является первичной. Однако обучение иностранным языкам формирует вторичную языковую личность, что отражает способность человека принимать активное участие в межкультурной коммуникации» [50]. В XXI веке язык межчеловеческой коммуникации становится языком культуры – высокая культура общественного осознания, общая культура личности, культура международного сотрудничества, культура общества в целом. В своих исследованиях Н.Д. Гальскова описывает вторичную языковую личность как набор навыков, позволяющих человеку эффективно учить иностранный язык на межкультурном уровне и успешно взаимодействовать с представителями других культур [51].

Вслед за И.И. Халеевой отметим что, в обобщённом виде *вторичная языковая личность* на основе овладения иностранным языком определяются как «способность человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность формируется через усвоение вербально-семантического кода изучаемого языка, то есть понимание основных концепций и представлений носителей этого языка, а также развитие вторичного языкового сознания и глобального понимания мира. По мнению автора, результатом освоения языка является то, что языковая личность приобретает особенности вторичной языковой личности, способной проникнуть в культурные особенности и мировоззрение народа, с которым возможна межкультурная коммуникация [52]. И.И. Халеева утверждает, что при описании модели вторичной языковой личности необходимо учитывать процессы, происходящие внутри личности в процессе усвоения ею неродного языка. В связи с этим, в настоящее время большинство специалистов в области преподавания неродных языков подчеркивают, что важной задачей обучения является формирование вторичной языковой личности, способной успешно взаимодействовать социально с носителями другой культуры.

Принятие статуса языковой личности как методологического концепта означает, что современный процесс языковой подготовки достиг понимания необходимости и обязательности исследования этого феномена на законодательном уровне в образовательном пространстве любого цивилизованного общества (причем, как в общесоциальном, теоретическом значении, так и в частно-индивидуальном, лингвометодическом аспекте): термин прочно вошел в научно-теоретический и лингводидактический дискурс современной науки о языке. Язык конкретного человека состоит, прежде всего, из лексического корпуса общенационального языка и в меньшей степени из

индивидуальных особенностей «пользования» этим языком. Каждая языковая личность, имея собственное сознание и желание «озвучить» свои мысли, вербализует, «овнешняет» (термин Е.Ф. Тарасова) их, делая достоянием, частью общественного сознания, которое в свое время может стать, частью национального мышления, обогащая его, насыщая новыми идеями и формами их реализации. Поэтому обоснование, построение и реализация модели языковой личности является важным вкладом в развитие теоретических и практических аспектов социального, в том числе межкультурного общения. Таким образом, *языковая личность*, как мы это понимаем, – социальное явление, которое имеет и специфически индивидуальное, и общественно значимое воплощение: индивидуальность в языковой личности формируется посредством внутреннего отношения к языку и формирования «личностного языкового смысла»; но при этом каждая языковая личность формируется как процесс присвоения определенным конкретным человеком всей «языковой мощи», созданной предшественниками.

Определившись с понятием языковой личности, обратимся к формулировкам не менее значимых базовых понятий нашей работы – языка как *родного* (первого), *неродного* (второго), *иностранного*. В научной и методической литературе существует множество трактовок и пониманий этих терминов, в большей или меньшей степени коррелирующих друг с другом и меняющихся, в основном, за счет уточнения, пояснения частных параметров, не всегда чисто лингвистического, а чаще социокультурных и др. ‘надстроек’ над понятием внутриязыковой дифференциации. Так, есть мнения (см. работы Л.С. Выготского, Л.В. Щербы, В.А. Виноградова, Е.М. Верещагина, А.А. Залевской, И.А. Зимней и др.), что *родным* языком называется первый усвоенный, он же «материнский», язык окружения, языкового коллектива, в котором прошла первичная социализация ребенка. Тогда все эти определения выступают как синонимы с разными оттенками значений. По той же логике *неродным* называют второй, усвоенный позже (или параллельно) язык другого этноса, отличного от родного, и степень их освоенности, функциональной востребованности, будет определяться не только структурно-языковыми, но и экстралингвистическими факторами. *Иностранный* язык, как этимологически подсказано – это язык иной страны, другого государства, где проживает, как правило, другая этническая группа как носитель иного языка. При этом понятия второй, неродной и иностранный язык тоже могут выступать в определенных ситуациях как синонимы, и границы между ними могут быть подвижными и обусловленными разными (не только лингвистическими) обстоятельствами.

А.А. Залевская считает, что не всегда первый язык – это родной язык, так же, как второй язык – не всегда иностранный: «Хронологически «второй» язык может вытеснить первый по времени его усвоения и стать «родным» (в этом случае говорят, что один из языков двуязычного индивида является *доминантным*, т.е. основным). К тому же второй язык может не быть иностранным, но изучаться в учебных условиях» [53], как это происходит, например, у нас в Казахстане, где русский язык является языком

межнационального общения внутри государства, а не языком другой страны. Таким образом, соотношение названных понятий является более сложным, чем это кажется. Вслед за А.А. Залевской обозначим для себя границы лингвометодических понятий, во-первых, неродного, второго языка и, во-вторых, иностранного: в первом случае овладение языком «происходит в *естественных ситуациях общения* (то есть, когда на нем говорят носители этого языка) и без целенаправленного обучения», а во втором – в «*искусственных учебных ситуациях* с ограниченной сеткой часов и под руководством профессионала» [53, с. 8].

В соответствии с темой и объектом нашего исследования – особенности преподавания русского языка в лингвокультурологическом аспекте – следует сначала остановиться на определении и сопоставлении характеристик языковой личности носителя родного языка, т.е. русского языка (ЯЛ РКР) и языковой личности того, кто овладевает русским языком как иностранным (ЯЛ РКИ) или русским как неродным, вторым (ЯЛ РКНв). При всей неоднозначной ситуации с определением нынешнего статуса русского языка в Казахстане в динамике меняющихся социолингвистических процессов, нам представляется, что в лингводидактике за ним сохранилась прежняя ниша: русский язык для коренного населения – представителей титульного этноса Казахстана – рассматривается как *второй (неродной)* изучаемый язык и, соответственно, языковая личность казаха, овладевающего русским языком как неродным (ЯЛ РКНв), заметно отличается от языковой личности иностранца, носителя русского языка как иностранного (ЯЛ РКИ). Причина этого коренится в многолетних традициях функционирования русского языка как языка межнационального общения на территории независимого Казахстана (где совместно проживают представители более 100 этносов) еще с советских времен, когда два самых крупных по численности этноса, казахский и русский, составили основу русско-казахского и казахско-русского двуязычия, и до сих пор для определенной части коренных этнических казахов русский язык остается вторым родным языком – явление уникальное, которое еще ждет своих исследователей.

В лингводидактическом аспекте термины *иностраннный язык, неродной язык* и *второй (изучаемый) язык* в определенном контексте могут использоваться как синонимы, из чего следует, что понятие «*вторичная языковая личность*» – достаточно широкое и в конкретных социокультурных и лингвометодических ситуациях (с учетом языковых и экстралингвистических факторов) требующее пояснений и конкретизации.

В нашем исследовании это положение вполне иллюстрируется неоднозначным подходом в трактовке понятия «языковая личность» для казахстанцев, которые, как определено официально в названии «Ассамблея народа Республики Казахстан», хотя и являются одним народом одной страны, но по языковой принадлежности относятся к разным этносам. Если рассматривать только русско-казахские и казахско-русские лингвокультурные контакты во всех социальных и бытовых сферах, то можно отметить

разноуровневое владение казахов русским языком и русских – казахским языком. Объективная статистика по этому поводу отсутствует, отчасти и ввиду неразработанности системы определения уровней языковой и коммуникативной компетентностей, инструментов их измерения и четких квалификационных параметров их оценок. При этом следует констатировать, что русский язык функционирует на всей территории Республики Казахстан как неродной второй (РКНв), изучаемый в образовательных учреждениях по программам, отличным от программ РКИ.

Казахско-русское и русско-казахское двуязычие, которое соответственно является косвенным объектом и нашего исследования, определяет предмет, цели и задачи образовательного содержания, исходя из тех самых уровней знания языка, степени владения им и способностью адекватно определить степень сформированности языковых и коммуникативных компетенций с целью их интенсификации. Именно это представляет основное содержание наших научных лингвокультуроведческих исследований и учебно-методических рекомендаций в данной диссертационной работе.

Рассмотрим, как интерпретируется учеными «квалификационная характеристика» языковой личности носителя русского языка (ЯЛ РКР) и языковой личности инофона – изучающего русский как иностранный язык (ЯЛ РКИ); на основании собственных наблюдений и исследований сформулируем особенности характерных свойств языковой личности изучающих русский язык как второй, неродной язык, в нашем случае – казахов, изучающих русский язык в школах с казахским языком обучения (ЯЛ РКНв) [54].

Напомним историю возникновения и авторов основных базовых понятий нашего исследования, зародившихся в недрах американского структурализма: это понятие *языковой компетенции* (“*linguistic competence*”), введенное в терминологический оборот Ноамом Хомским созданной им теории генеративной (трансформационной) грамматики; и понятие *коммуникативной компетенции* (“*communicative competence*”) Делла Хаймса, который развил и расширил исследования компетенций не только в рамках знания языка, но и за пределами языковой системы – в области социо-, этно- и психолингвистики и других экстралингвистических плоскостях: «Знание языка подразумевает не только понимание грамматики и словарного запаса, но и знание социокультурного контекста и условий использования языка» [55]. Коммуникативная компетенция, таким образом, определяется как производная от языковой компетенции; коммуникативная компетенция возможна лишь при условии овладения языковой компетенцией, связана с ней и вытекает из нее, расширяя ее границы в область множества экстралингвистических факторов. Попутно отметим, что существуют и другие компоненты коммуникативной компетенции: *социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая* компетенции и проч., которые в меньшей степени обуславливаются собственно системой языка и носят экстралингвистический, в том числе социокультурный характер. Кроме того, некоторые исследователи выделяют *прагматическую, социальную, предметную, профессиональную* и

иные частные разновидности коммуникативной компетенции, анализ которых выходит за рамки нашего диссертационного исследования, и требуют отдельного рассмотрения.

Характеристика языковой личности носителя родного (русского) языка (ЯЛ РКР). Возвращаясь к содержательной структуризации *языковой компетенции*, рассмотрим это на примере языковой личности носителей русского языка как родного (ЯЛ РКР).

Представитель русского этноса (или любого другого), для которого русский язык является первым, родным, «материнским» языком, с самого рождения включен в русскую языковую среду, в то социокультурное пространство, где *первым* и *основным* способом категоризации действительности и вербализации картины окружающего мира является *русский язык*. В соответствии с этим, все фонетические, лексические, типологические особенности русской языковой системы усваиваются им латентно, без усилий и напряжения, путем естественной имитации и подражания речевым комплексам окружающей языковой среды. Формирование дискурсивных способностей такого индивида (то есть рефлексия по поводу правильного выбора и организации языковых единиц любого уровня – лексического, грамматического, стилистического – задается в пределах нормативных требований в длительном процессе становления языковой личности), а степень эффективности их реализации в речевой деятельности зависит от уровня индивидуальных способностей и влияния социума, взаимодействия «социентального пространства», в котором и формируется данная ЯЛ РКР. Русскоязычная лингвокультурная среда способствует развитию языковых навыков у говорящего, но в то же время «ограничивает его определенными институциональными правилами, которые зависят от степени стандартизации различных вариантов языка и их соответствия или несоответствия параметрам конкретной коммуникации» [45, с. 76]. В научной и методической литературе данное явление рассматривается различными учеными. Например, Ю.Д. Апресян указывает на несколько аспектов роли языковой компетенции в коммуникативной деятельности: способность к перефразированию, умение различать и находить синонимичные высказывания, способность отличать правильные высказывания от неправильных, а также умение выбирать средства выражения мысли в зависимости от социальных, территориальных и других особенностей коммуникативной ситуации, учитывая личностные характеристики участников [56].

По мнению Л.П. Крысина, при описании ЯЛ РКР следует различать четыре уровня владения языком:

1. Собственно-лингвистический уровень, который описывает свободное использование языка, независимо от его применения в различных сферах деятельности человека.

2. Национально-культурный уровень, который отражает владение спецификой использования языковых средств, обусловленной национальной культурой.

3. Энциклопедический уровень, который отражает владение не только словами, но и знанием о «мире слова», то есть о реалиях, связанных с этими словами, и взаимосвязях между этими реалиями.

4. Ситуативный уровень, который отражает способность применять языковые знания и умения в соответствии с конкретной ситуацией [57].

Добавим, что Н.А. Боженкова и П.А. Катыхов уделяют большое внимание формированию коммуникативной компетенции у носителей русского языка в качестве родного; они считают, что «основными элементами этой компетенции являются «словесный репертуар», «языковые шаблоны» и «навыки продуцирования текстов различных жанров в рамках правил коммуникативного поведения, существующих в русской культуре» [45, с. 84].

Характеристика языковой личности инофона – изучающего русский язык как иностранный (ЯЛ РКИ)

Рассмотрим теперь ситуацию с инофонами – изучающими русский язык как иностранный (РКИ). Для них русский язык является вторичным, освоенным в ходе учебного процесса, с обязательной опорой на языковую стратегию родного языка, усвоенного ими естественным путем с детства. Характер специфики такого изучения/освоения русского языка как иностранного принципиально иной: если родной язык *усваивается* спонтанно, естественно, неосознанно и без труда, то при *освоении* второго, другого языка это становится определенной задачей, делается осознанно/сознательно с подключением сложной работы ментального аппарата. Уместно в этой связи напомнить авторитетное мнение по этому поводу Л.В. Щербы, одного из первых ученых-лингвистов, который обратился к лингводидактическому аспекту изучения двуязычия и многоязычия: «Если родной язык и культура выступают фундаментом для социализации личности, которая происходит в рамках взаимодействия внутри одной этносоциокультурной общности, то познание другого языка и культуры народа – носителя этого языка, открывает возможности для межкультурного общения и развития многоязычной личности в процессе этого общения» [58]. *Языковая* (лингвистическая) компетенция и *речевая* компетенция являются основными компонентами коммуникативной компетенции в изучении русского языка как иностранного. Языковая компетенция включает в себя знания об отдельных уровнях языка и умение строить грамматически правильные формы и синтаксические конструкции, соблюдая нормы данного языка [50, с. 98]; а вторая – речевая компетенция – предполагает знание необходимых языковых средств точного выражения мыслей и умение адекватно вербализовать их в соответствующих условиях общения, что «позволяет планировать и выполнить речевые действия (воплотить коммуникативные цели) и, таким образом, понимать мысли других людей, а также выражать свои собственные мысли устно и письменно в различных коммуникативных ситуациях» [59]. Именно на этом втором (речевом) уровне компетентности язык (языковые единицы в их четырехуровневой системе: фонетика, лексика, морфология, синтаксис) рассматривается как средство, или инструмент, который используется в

коммуникативном акте «для кодирования и декодирования содержания сообщений», по Н. Хомскому, что как раз – в традициях генеративистов

При освещении вопросов языковой и коммуникативной компетенции у инофонов исследователи сталкиваются с необходимостью определять *способности/возможности* ЯЛ РКИ осуществлять полноценное общение на неродном, изучаемом языке, и при этом внимание ученых неизбежно фиксируется на типичных ошибках в речи, которые появляются под влиянием родного языка. Этот феномен получил название «межъязыковой интерференции» и в качестве термина появился еще в работах представителей Пражского лингвистического кружка, но закрепился в работах У. Вайнрайха («Языковые контакты») в значении отрицательного влияния системы родного языка на усвоение нового языка как «тормозящее воздействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых, либо снижают их эффективность» [60].

В современной лингводидактике более распространенным стал термин *интерязык* – понимание влияния родного языка на изучаемый без отрицательной коннотации (которая в термине «интерференция» подразумевает случаи искажения норм изучаемого языка). Другими словами, явление такого феномена, как интерязык, сродни формированию коммуникативной компетенции и носит наряду с языковыми типологическими свойствами и сугубо индивидуальный характер.

Обобщая вышесказанное, отметим, что содержание и оценочное структурирование коммуникативной компетенции ЯЛ РКР и ЯЛ РКИ, равно как и недостаточная их сформированность/несформированность, обуславливающая появление типичных языковых/речевых нарушений, имеют различную категориальную природу. А именно: первом случае с ЯЛ РКР «сбой» в речевой «продукции», т.е. ее отклонение от кодифицированной русской речи, может зависеть от 1) принадлежности говорящего к определенному типу речевой культуры (литературному, литературно-разговорному, бытовому, просторечно-разговорному и др.); 2) недостаточных знаний некоторых сложных закономерностей русской орфографии/пунктуации/культуры речи (где возможны и допустимы языковые варианты); 3) недостаточности ортологических знаний и навыков (умений выбирать адекватные экстралингвистические коммуникативные средства – время/место/условия общения и др.); 4) бедностью лексического запаса и низким уровнем когнитивно-коммуникативной деятельности в целом.

Во втором случае с ЯЛ РКИ «сбой» в речевой деятельности инофона обуславливается взаимодействием двух разных языковых систем в сознании индивида, что воплощается в процессе производства речи на чужом языке уже на этапе лексическо-грамматического «развертывания» (об этом см. модели порождения высказывания, предложенные психолингвистами А.Р. Лурия, А.А. Леонтьевым, Т.В. Рябовой и др.). В соответствии с этим, тип ошибок и частота их в речи инофона является очевидным показателем при определении статуса ЯЛ РКР и ЯЛ РКИ, поскольку безошибочно маркирует и уникальность

конкретной языковой личности, и типичные закономерности интерференции/интерязыка – переноса типологических признаков одной языковой системы (знакомой) на вторую, менее знакомой в сознании индивида. Тем самым оказывается надежным «диагностическим» признаком сформированности/несформированности языковой и коммуникативной компетенции языковой личности. На основании предложенного сопоставления уровней/степени взаимообусловленности языковой и коммуникативной компетенции, можем отметить очевидность их соотносительности: говоря о лингвистическом уровне, мы обращаемся к языковой компетенции, в то время как энциклопедический уровень отражает языковое сознание. Ситуативный уровень, в свою очередь, является отражением коммуникативной компетенции. Отметим также и национально-культурный уровень компетенции (тот самый лингвокультурный феномен, заданный темой нашего исследования), который, скорее всего, представляет собой составную часть языкового сознания индивида наряду и с языковой, и с коммуникативной компетенцией.

Для сопоставления принципиальной разницы в методике обучения русскому языку как родному (РКР) и русскому языку как иностранному (РКИ) сошлемся на исследования известного ученого-психолингвиста А.А. Залевской. Владение языком рассматривается ею как глубокий ментальный процесс и психолингвистическая проблема [53, с. 3-59]. Рассуждая в русле теории речевой деятельности А.А. Леонтьева о формах существования и функционирования языкового сознания, она рассматривает функции бытийного (деятельностного) и рефлексивного (созерцательного) слоев сознания, в «работе» которых задействованы и переплетены ментальные (когнитивные) и психические (восприятие, понимание, запоминание и проч.) процессы производства и восприятия речи. И эти процессы по-разному проявляются и действуют при усвоении родного языка (естественным путем, спонтанно, без усилий) и при обучении неродному, второму языку – искусственно, с усилием воли, с неизбежной опорой на систему родного языка [53, с. 3-38].

В предлагаемой ниже схеме мы структурировали в наглядной форме принципиальную разницу того, как осуществляется генерализация речевой деятельности при обучении родному и неродному языкам, что мы обозначили как процессы «обратной, или перевернутой последовательности» этапов усвоения родного и освоения неродного языка (см. рисунки 1, 2, 3). В пояснение этой «перевернутой обратной последовательности» этапов овладения языком, сошлемся на авторитетное мнение А.А. Залевской, которая считая методику преподавания языка сугубо психолингвистической проблемой, поясняет, что «ребенок от рождения владеет, точнее, *естественно* овладевает «опережающей», «планируемой» ориентацией в окружающей обстановке, в окружающем мире. Это помогает ему войти в мир окружающей его культуры достаточно быстро, внешне – без всякого труда. Этот шанс дается человеку *всего один раз!* Когда мы изучаем другой язык – это становится другой параллельной задачей, и изучаем мы при этом *только язык* и делаем это

сознательно, осознанно, искусственно, а потому – прилагая усилия» [53, с. 190].

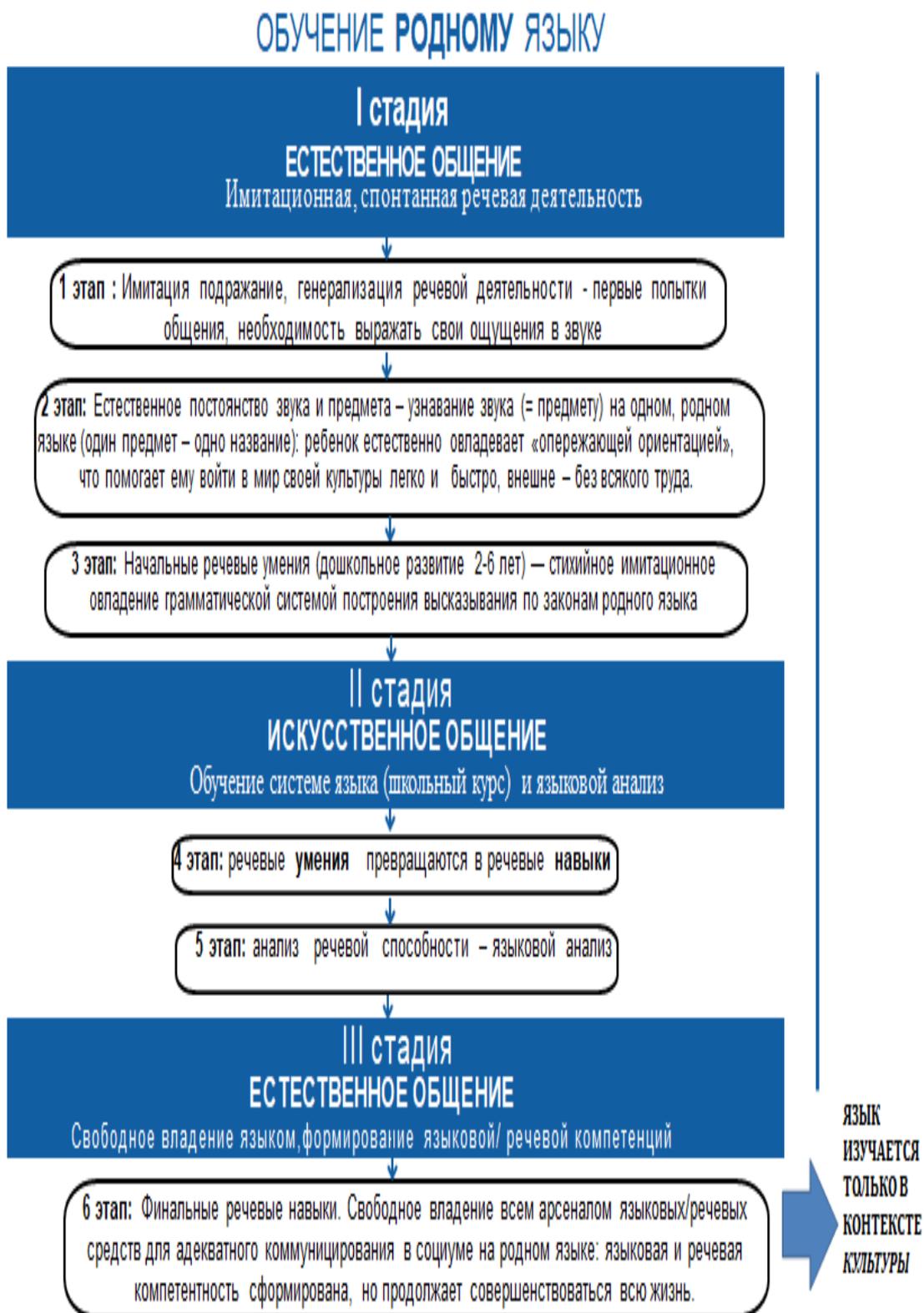


Рисунок 1 – Обучение родному языку

ОБУЧЕНИЕ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

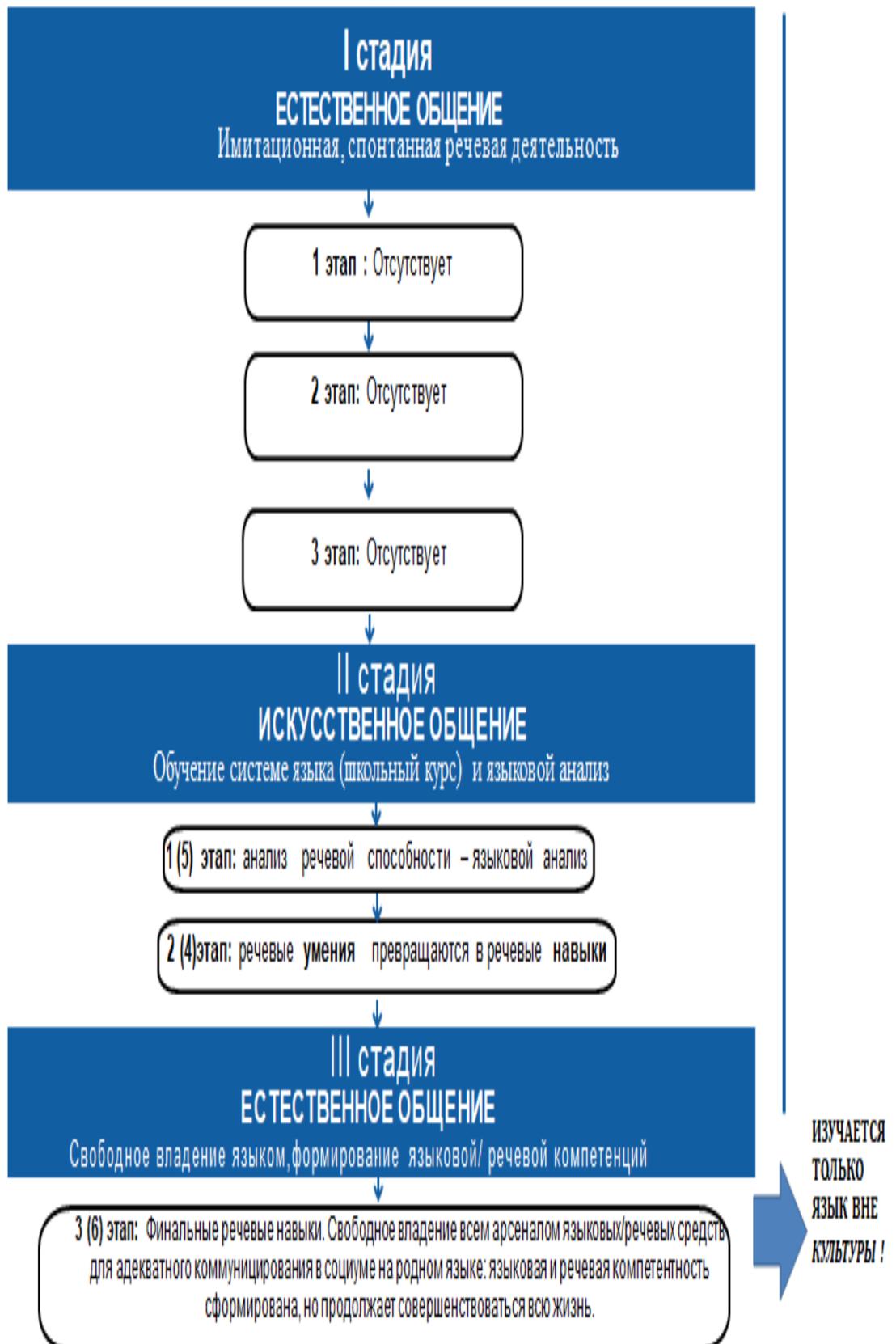


Рисунок 2 – Обучение неродному языку

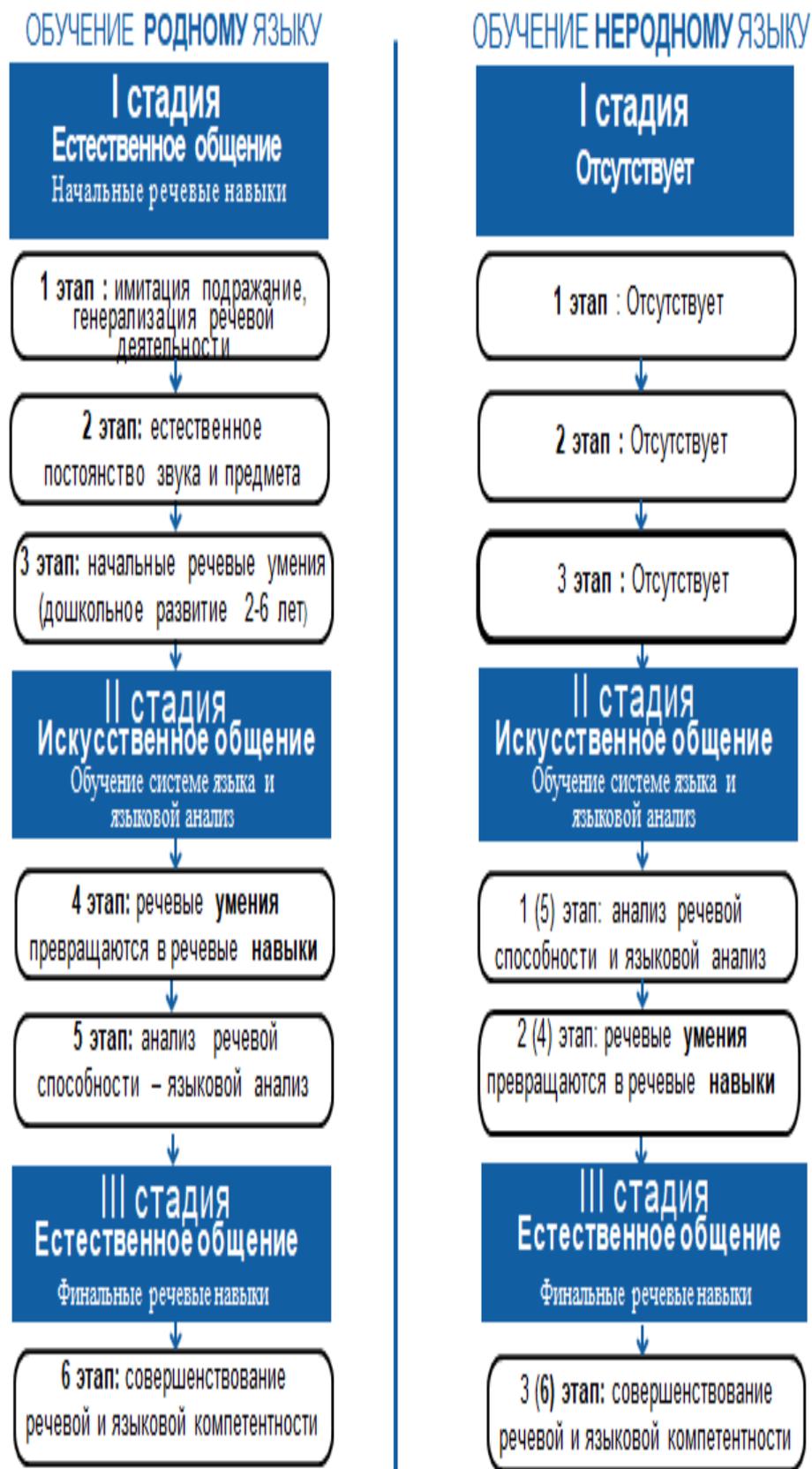


Рисунок 3 – Визуализация перевернутой, обратной последовательности этапов освоения родного и неродного языков

Характеристика языковой личности изучающего русский язык как неродной, второй (ЯЛ РКНв). Что касается еще одного типа языковой личности, для которой русский язык в отечественной методике преподавания номинируется как *неродной (ЯЛ РКНв)*, то это – типичная ситуация для представителей титульного этноса Казахстана, и в условиях его изучения в Республике Казахстан этот феномен имеет свою индивидуальную специфику. Дело в том, что русский язык здесь не воспринимается как иностранный: русский язык на территории казахского ханства известен со времен 18 века (с 1731 г., с признания ханом младшего жуза Абулхайром Российского подданства), но самый активный период распространения русского языка в Казахстане – это, безусловно, XX век (в составе СССР): после установления советской власти, переселения и депортации различных этнических групп и политики русификации на всей территории Союза русский язык стал государственным и основным языком общения.

Как мы уже отмечали выше, билингвальная русско-казахская языковая ситуация является преобладающей (еще недавно практически все население республики было русскоговорящим, в достаточной степени владело русским языком), поскольку русский язык был и остается языком межнационального общения, что закреплено в Конституции РК, где отмечено (Статья 7), что русский язык имеет статус официального языка вместе с государственным казахским языком.

К моменту распада СССР совокупная численность русскоязычных в Казахстане превышала численность титульного населения.

Приведем статистические данные о современной языковой ситуации в Казахстане. На 1 июня 2019 года численность населения Казахстана составила 18,49 млн. человек (из сообщения статкомитета МНЭ). Согласно данным на начало 2019 года, титульная нация – *казахи* – составляет большинство населения (67,98%). Следующие по численности населения – представители русского этноса – 19,32%, узбеки – 3,21%, украинцы – 1,47%, уйгуры – 1,47%, татары – 1,10% (всего 94,55%) и все остальные малочисленные этносы – 5,45% (<https://kaztag.kz/news/chislennost-naseleniya-kazak>) [61] (рисунок 4).



Рисунок 4 – Этнический состав населения современного Казахстана

Тем не менее, современная ситуация с распространением и степенью владения русским языком в Казахстане фиксирует его неоднородное состояние, неравномерную локализацию и, соответственно, разные лингводидактические подходы к его освоению. При такой ситуации представляется естественным и правомерным неугасающий интерес к методике преподавания русского языка в казахской школе, разработке разнообразных методов и приемов его изучения, а также обширная и активно обновляющаяся научно-методическая литература.

Главным изменением общества, влияющим и на образовательную ситуацию, является ускорение общих темпов общественного развития, когда школа должна подготовить учащихся к жизни, особенности изменений которой образовательная система пока только начинает осваивать. Очевидным становится, что сегодня важно не только дать учащимся неизмеримо больший объем знаний, но и обеспечить их общекультурный, личностный и познавательный рост, развить важнейшие навыки обучения, умения пользоваться всем арсеналом познавательной информации, что становится главной задачей новых учебных стандартов, направленных на реализацию развивающего потенциала общей средней и высшей школы.

Основной целью обучения русскому языку представителей нерусского происхождения является оказание помощи учащимся в освоении знаний и богатств русского языка, а также вооружение учащихся умениями и навыками свободного пользования письменной и устной речью. Существует у методистов такой негласный закон: жизнь на уроке должна стать подлинной. Сделать ее такой – задача современного учителя [62]. Учитель ставит перед собой цель не только вооружить ученика и не столько обеспечить наибольшей суммой знаний, но и, в первую очередь, научить его самостоятельно добывать информацию из различных источников, перерабатывать и применять полученные знания в практической деятельности.

Русский язык – национальное достояние русского народа и один из самых развитых в мире языков. В Казахстане русский язык – средство общения русских и нерусских лиц разных национальностей.

Итак, в завершении наших рассуждений сделаем вывод о том, что процесс формирования *языковой личности* представляет собой развитие *коммуникативной компетентности* говорящего (субъекта речи), который через многообразные формы вербального дискурса в определенном социокультурном пространстве становится способным осуществлять процесс адекватной речевой деятельности, что может быть обусловлено сформированной целеполагаемой *коммуникативной компетентностью*. Соответственно, *языковая личность* есть совокупность создаваемых ею «речевых продуктов», свидетельствующих о специфичности речевого поведения конкретного субъекта речи и сигнализирующих тем самым об уровне его *языковой и коммуникативной компетентности*, формирование которой становится насущной задачей современного образования.

1.3 Дидактические аспекты формирования лингвокультурных компетенций

В предыдущем подразделе 1.2 нами было представлено обоснование целесообразности и эффективности компетентного подхода к обучению языку с научно-теоретических и лингвометодических позиций, что в настоящее время закреплено законодательно в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан [2] и других инструктивно-методических документах МОН РК [5; 7; 8] и др.

В настоящее время в образовательном пространстве Казахстана принцип компетентности прочно занял свои позиции как обязательное руководство к преподаванию естественных и гуманитарных дисциплин во всех образовательных учреждениях страны, и рамками компетентного подхода в образовании был обеспечен устойчивый интерес лингводидактических исследований, который неизбежно увязывается с интегративностью объектной области исследования, средств и методов решения поставленных исследовательских задач.

Представляется необходимым сформулировать принципиальную позицию сторонников компетентного подхода к современному образованию. Основой этой позиции в определении уровня знаний и степени образованности в современных условиях информационной супертехногенной цивилизации является *не столько объем* и содержание знаний, сколько *«способность решать профессиональные проблемы и задачи различной сложности на основе полученных знаний»*. В современной системе образования стало общепризнанным фактом, что содержание образования зиждется не только на знаниях, но также на более сложной культурно-дидактической структуре, известной как целостная компетентность [63].

С самого начала, с появлением термина «языковая компетентность» (в работах известного американского лингвиста, основателя и приверженца школы структурализма Ноама Хомского) возникает множество разных мнений по поводу понимания/толкования этого термина, что обуславливается различными факторами и потенциальной интегративностью его значения. В частности, сразу обозначились различия в объектной области и в предмете исследования наук, которые его использовали, – в лингвистике, психологии, культурологии, социологии и др. Разными оказались также задачи и методы исследования феномена компетенции, например, в психо- и социолингвистике как атрибута коллективного или индивидуального сознания (в том числе, языкового сознания); а также – в области развивающего обучения (что особенно близко к нашим исследованиям), представленного многообразными направлениями: в общей дидактике и частных методиках обучения языкам, в детской по возрастной и педагогической психологии, в общем уровне образованности и культурном кругозоре обучаемых и мн. др.

Содержанием наших исследований является, прежде всего, *языковая компетенция* (синонимические термины «языковая способность», «владение языком», «знание языка» и под.), понимаемая в широком смысле как

степень/уровень знания языка, полноценного владения им во всех сферах жизнедеятельности и адекватного выстраивания диалога на любом уровне. Это определение подразумевает немалое количество сопутствующих и необходимых в общении знаний об окружающей действительности и представлений о мире. Не случайно поэтому и появление самих терминов «компетенция» и «компетентность» в недрах наук именно образовательных, обучающих, призванных информировать и обеспечивать социальную среду определенными знаниями.

Здесь нам уместно определиться с пониманием терминов «компетенция» и «компетентность», и мы сошлемся на авторитетное мнение специалиста в этой области А.В. Хуторского, который считает, что «компетенция – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной ситуации. Компетентность – совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области» [64]. Стоит подчеркнуть, что эти термины представляют собой единство частного и общего в их диалектическом единстве: компетенция как общее, широкое понятие включает в себя ряд частных видов компетентностей в качестве ее составляющих.

Другими словами, «компетенция – это совокупность взаимосвязанных навыков и знаний, которые позволяют успешно решать разнообразные задачи. В отличие от обычной функциональной грамотности, компетенция включает в себя не только знания о способах деятельности, но и активное участие в этой деятельности» [63].

Представим кратко основные трактовки и историю появления этих терминов в педагогических и лингводидактических исследованиях (см. работы А.В. Хуторский [64], Д. Хаймса, Дж. Равена, Дж. Дирксен, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.И. Берестовой, В.И. Байденко, А.Н. Щукина, Н.А. Гришановой, А.Л. Андреева, П.П. Борисова, Э.Ф. Зеера, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, Г.А. Кажигалиевой, Л.Н. Карабаевой, М.Ш. Мусатаевой, Д.Д. Шайбаковой, Ж.И. Сабитовой, Ж.Х. Салхановой, Н.А. Ахметовой, М.Р. Кондубаевой, С.Ж. Берденовой, К.Н. Булатбаевой и т.д).

Исходя из понимания и определения *языковой* компетенции Ноамом Хомским, отметим, что американский ученый подразумевал под этим термином системные знания и языковые умения индивида – носителя языка, в котором видел некоего абстрактного «идеального говорящего-слушающего», полноценно усвоившего именно грамматические законы языка (напомним, что Ноам Хомский – автор так называемой «генеративной, порождающей грамматики», т.е. создающей готовые тексты на основе определенных схем, своеобразной грамматической матрицы конкретного языка). По Хомскому, «лингвистическая, или языковая компетенция есть интуитивное знание носителя языка о своем языке» [65].

Расширяя объектную область исследований Н. Хомского в этом направлении и отчасти возражая ему по поводу различий в *знании* языка и в

пользовании им, другой американский ученый социо- и этнолингвист Делл Хаймс вводит в научный аппарат общетеоретических и лингводидактических изысканий термин «*коммуникативная компетентность*», подразумевая тем самым «знание не только грамматики и лексики языка, но и ситуационной уместности высказываний, социальных условий их употребления, <...>... способности быть участником речевой деятельности, т.е. способность восприятия и адекватного понимания диалога и своевременного выражения мыслительных намерений» [66]. Введя этот термин в область лингводидактики, Д. Хаймс указал вектор обучения языку не только как системному языковому образованию, но и подтвердил необходимость учитывать *внелингвистические* факторы, связанные с социокультурными, прецедентными, ситуативными условиями: умением понимать ситуацию общения и выбирать уместный вариант воплощения речевой интенции сообразно месту, времени, статусу собеседника и многое другое. Коммуникативная компетенция, по мнению ученого, – это интегративное образование, она позволяет человеку «чувствовать себя членом социально обусловленной системы общения. <...>... Он должен знать, когда говорить, что говорить, с кем, где и в какой манере, т.е. владеть целым репертуаром речевых актов» [67].

Как видим, Д. Хаймс имеет в виду именно сферу языкового образовательного процесса, в рамках которого считает необходимым использовать и далее расширять область лингводидактики, пополняя ее материалами смежных наук, таких, как психолингвистика, этнолингвистика, риторика и семиотика, психология, когнитивистика, прагматика и др.

В этой связи представляется целесообразным и необходимым представить краткий обзор мнений современных европейских, российских и казахстанских ученых о том, что понимается под разными категориями компетенций, определяющих их основное и сопутствующее назначение и функции.

Важнейшая цель обучения не родному языку учащихся средней общеобразовательной школы, и студентам высших учебных заведений – развитие коммуникативной компетенции, состоящей из нескольких субкомпетенций. Хотя большая часть ученых согласилась с концепцией коммуникативной компетенции, но не приняла общего мнения относительно составляющих субкомпетенций и их содержания.

К примеру, в одном из первых трудов по разработке модели коммуникативной компетенции, М. Канейла М. Свейн и предлагают три составляющих субкомпетенции такие, как *грамматические, стратегические и социолингвистические* [68]. Затем позже, спустя несколько лет, М. Канейл доработал данную модель коммуникативной компетенции и выдвинул еще один, четвертый тип – *дискурсивную компетенцию*. Анализ первой модели позволяет говорить о том, что исследователи облекли свое понятие в определенные термины, репрезентирующие внутренние субкомпетенции. Например, «грамматическая компетентность» соответствовала «языковой компетенции» по своему понятийному содержанию, поскольку включала в себя

не только знание грамматических структур изучаемой речи, но также лексику и фонологию [69].

Модель коммуникативной компетенции М. Канейла и М. Свейн легла в основе множества научно-исследовательских исследований ученых США и Европы. В Европе модель коммуникативной компетенции М. Канейла и М. Свейн немного изменилась и была доработана в исследовательской работе Вана Эка, которая, исходя из критики предыдущих моделей, представил шесть субкомпетенций: лингвистическую, социолингвистическую, социальную, социокультурную, дискурсивную и стратегическую. Понятно, что языковая компетенция, включающая в себя знание грамматики, лексики и фонологии изучаемого не родного языка, соответствует содержанию грамматической субкомпетенции модели М. Канейла и М. Свейн. Однако в своей модели Ван Эк выделяет социолингвистические, социокультурные и социальные субкомпетенции и представляет их отдельно [70].

В западной литературе, помимо моделей М. Канейла и М. Свейн и Ван Эк, широко распространена модель коммуникативных компетенций, созданная Л.Ф. Бахманом. Американский лингвист Л.Ф. Бахман предложил детальную структуру лингвистической компетенции, в которую входят компетенции: *организационная*, состоящая из *грамматической* и *текстуальной*, *прагматическая*, состоящая из *иллокутивной* и *социолингвистической*.

Организационная компетентность включает в себя способности, относящиеся к владению формальной структуры языка, необходимые для того, чтобы создать или узнать грамматически правильное предложение, охватывать его пропозиционное содержание и организованное соединение в тексте, то есть включает в себя грамматические и текстуальные компетенции.

Грамматическая компетенция определяет выбор слов, используемых для выражений конкретных смыслов, их формы и расположения в текстах, используемых для выражений пропозиций и их материального воплощения в виде звуковых или письменных символов. Текстуальная компетенция включает в себя знание условий связи высказываний с текстом. Прагматическая компетентность, в отличие от организационной компетентности, взаимосвязана с взаимоотношениями между людьми, которые используют язык и конкретный контекст коммуникации.

По мнению Л.Ф. Бахмана, в него входит иллокутивная компетенция, то есть знание прагматических условий выполнения нужных языковых функций, а также социолингвистическая компетенция, то есть знание соответствующего социокультурного условия использования таких функций для заданного контекста [71].

Среди российских исследователей феномена языковой и коммуникативной компетентности отметим вклад в разработку этого направления таких ученых, как И.А. Зимняя, Ю.М. Измайлова, Е.М. Пискарева, М.И. Булыгина, Н.М. Ивановская и др. И.А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как способность владеть сложными навыками и умениями коммуникации, развивать соответствующие навыки в новых

социальных структурах, быть знакомым с культурными нормами и ограничениями в общении, знать обычаи, традиции и этикет в сфере общения, а также соблюдать основные нормы поведения и проявлять воспитанность [72].

В ходе изучения научных работ вышеназванных исследователей, нам представилась логическая последовательность внедрения компетентностного подхода в зарубежном и отечественном образовании, и, вслед за логичными рассуждениями И.А. Зимней, мы попытались выделить условно три этапа становления этой концепции.

Первый этап обозначен периодом развития американского структурализма (1970-е годы) и введением понятий «компетентность» и «компетенция» (competency and competence) в терминологический аппарат лингвистики и лингводидактики, что связано с именами Ноама Хомского и Делла Хаймса, которые не только разграничили смысл этих понятий, но и обогатили науку потенциально перспективными терминами *языковая /лингвистическая компетентность* и *коммуникативная компетентность*. Это направление совпало с этносоциальными и лингвокультурологическими вызовами того времени и было активно подхвачено и востребовано в широком научно-образовательном пространстве. Компетентность стала рассматриваться как «личностная категория, а компетенция превратилась в единицу учебной программы, составную часть компетентности» [73].

На *втором* этапе разработки этих понятий языковая компетентность и компетенция были восприняты и актуализовались в основном при изучении родного и неродного (второго, изучаемого) языка, а также нашли широкое применение в оценке разных видов деятельности, в стратегии развивающего обучения, в способах выявления и развития творческих способностей у детей разного возраста. Этот интерес к компетентностному ранжированию разных видов деятельности пробудился сначала в западно-европейском научном сообществе (1980-е годы), а затем был широко воспринят российскими исследователями. Так, работа английского ученого Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» (Лондон, 1984), дает весьма подробное описание 37 видов компетентности в разных сферах деятельности, которые активно функционируют в современном цивилизованном обществе [74]. В этот же период российские ученые (такие, как Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская) продуктивно занимаются исследованием форм и способов формирования различных видов компетентности, рассматривая их как конечный результат процесса обучения, разрабатываются специальные формы тренингов для формирования «социально значимых и необходимых в общении свойств личности», в частности, коммуникативной компетенции, как в книге Л.А. Петровской «Компетентность в общении» [75].

Современный период можно отнести к *третьему* этапу, который характеризуется тем, что принцип компетентности прочно занял свои позиции в образовательном пространстве, в частности, у нас в Казахстане это закреплено в законодательных документах как обязательное руководство к преподаванию естественных и гуманитарных дисциплин (см. выше в тексте

нашей работы). Такое внимание к разработкам теории компетентности обусловлено ее высоким научно-практическим потенциалом и результативностью исследований в разных сферах социально значимой деятельности и в образовательной системе, в частности.

Определившись с приоритетностью *языковой* и *коммуникативной* компетенции, следует назвать еще ряд сопутствующих частных компетенций или являющихся составной частью комплексного процесса обучения в качестве одного из его результатов. Рассмотрим компонентный состав категории компетентности/компетенции, представленный в работах Т.А. Разуваевой [76], М.И. Булыгиной [77], Ю.М. Измайловой, Е.М. Пискаревой [78] и других исследователей, где дается достаточно подробная характеристика сущности компетентностного подхода в научном образовательном пространстве и приводится теоретический анализ его составляющих.

Проанализируем основные компоненты компетенции и компетентности.

Лингвистическая (языковая) компетенция – это знание системы языка на всех его уровнях – фонетическом, лексическом, грамматическом (морфологическом и синтаксическом) и графическом (уровень письменности), что предполагает владение богатым лексическим запасом и знание грамматических правил, формирующих умение «пользоваться языком» для преобразования отдельных лексических единиц в осмысленное высказывание.

Коммуникативная компетенция – предполагает не только знание языка для осуществления общения, но и широкий круг экстралингвистических знаний, сопутствующих и способствующих адекватной полноценной коммуникации с учетом социокультурных факторов, «ситуационной уместности высказываний», по Хаймсу, для осуществления ясности и полного понимания высказывания.

Социальная компетенция – способность и желание общаться с людьми разного рода, в том числе, с представителями разных языковых сообществ, при этом испытывая уверенность в выборе языковых средств для осуществления речевой деятельности.

Социолингвистическая компетенция – способность понимать и учитывать различные ситуации общения и находить адекватные языковые формы высказываний, соответствующих ситуации.

Дискурсивная компетенция – умение ориентироваться в разных функциональных стилях речи (устных и письменных) и в построении целостных, связных, логически последовательных фрагментов высказываний в контексте заданного стиля; подразумевается умение пользоваться разными уместными стилистическими средствами в зависимости от целей и содержания высказывания.

Стратегическая компетенция – способность использовать те стратегии вербального (основного) и невербального (вспомогательного) общения, которые бы способствовали целям замены, восполнения, компенсации незнакомого языкового материала, элиминированию лексических и понятийных, смысловых лакун в процессе общения. «Понятие *речевой*

стратегии предполагает осознание ситуации в целом, определение направления развития, планирование и реализацию процесса речевой коммуникации в зависимости от целей, конкретных условий общения и личностей коммуникантов. Речевая стратегия представляет собой систему ментальных и речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [78].

Информационная компетенция – может быть обозначена как цель и результат определенного (среднего и высшего профессионального) образования и должна быть ориентирована на подготовку будущих специалистов к полноценной профессиональной деятельности в современном информационном обществе. При этом следует подчеркнуть важность и необходимость информационной компетенции практически во всех существующих на сегодняшний день образовательных программах по всем учебным предметам, независимо от принципов (оснований) классификации ключевых компетенций по этим предметам.

Профессиональная компетентность – представляет собой совокупность специализированных, основных и профессионально ориентированных навыков, каждый из которых включает в себя ключевые компетенции, определенные программой специализации.

Общепрофессиональная компетентность – представляет собой набор профессионально-этических, методологических и предметно-ориентированных компетенций, которые отражают особенности определенной профессии [79].

Общекультурная компетентность – означает возможность использования информации, коммуникации и знание правовых основ для выполнения профессиональных задач с учетом социальной адаптации в обществе. Она включает в себя социальные, межкультурные, коммуникативные и социально-информационные навыки [79, с. 15].

Социокультурная компетенция – это осведомленность о культурных особенностях, привычках, традициях, правилах поведения и этикете носителя языка, а также способность адекватно использовать эти знания во время общения, сохраняя при этом свою собственную культуру. Формирование социокультурной компетенции подразумевает включение личности в мировую и национальную культуру [78].

Лингвокультурная компетенция представляет собой реализацию антропоцентрической парадигмы в теории и методике изучения языка, когда изучается не только система и структура языка в отрыве от самого говорящего и мыслящего человека, а весь процесс речевой деятельности во взаимосвязи и в совокупности с учетом разнообразных и множественных этносоциальных, культурологических, психических, когнитивных и других свойств и факторов человеческой жизнедеятельности, связанных с глубинными архетипами сознания этноса.

Остановимся на общей характеристике названных десяти видов компетенций. В нашей работе мы не претендуем на полный обзор всех компонентных вариантов категории «компетентности/ компетенции» (их

даже больше, чем 37 видов, по мнению Дж. Равена, но из перечисленных нами ведущее место определенно занимают *языковая* (лингвистическая) и *коммуникативная* компетенции, которые составляют основу любых знаний и подводят к необходимости формирования на их основе еще одной основополагающей компетенции – *лингвокультурной* без которой невозможны все остальные в перечисленном комплексе. Потому особо отметим несомненную значимость именно этих видов *общекультурной*, *социокультурной*, *лингвокультурной* компетенций в процессе овладения общей и языковой культурой социума, что является объектной областью и обозначено задачами нашего диссертационного исследования.

Место и назначение лингвокультурных компетенций в системе обучения языку как феномена культуры трудно переоценить – в современной лингводидактике это, безусловно, общепризнанный и оправдавший себя обучающий тренд.

Лингвокультурная (или культуроведческая) компетенция – это осознание языка как «зеркала», в котором отражается окружающая реальность, это уникальная языковая картина мира, запечатленная в языке. Именно в языке наиболее ярко отражается своеобразие любой национальной культуры, проявляются формы взаимосвязи языка и истории народа, его быт и традиции, национальный характер и душа народа, красота и неповторимость окружающего ландшафта, своеобразие ареала проживания, накладывающего отпечаток и на лексический строй языка, и на способы выражения речевого этикета, вербальной и невербальной культуры межнационального общения.

В этой связи уместно упомянуть мнение российского психолингвиста Е.Ф. Тарасова, который, в русле наших исследований о языковой и лингвокультурной компетенции, рассуждает о специфике межкультурного общения и утверждает, что «диалог культур – это *диалог не языков, а сознаний* коммуникантов. <...> и «для достижения взаимопонимания необходимо, чтобы коммуниканты имели общие лингвистические (грамматические) знания и навыки речевого поведения, а также общие знания о мире, которые формируются в национальных сознаниях. Первое можно легко освоить, но второе требует длительной и сложной адаптации в инокультурной среде, и в некоторых случаях может быть недостижимо» [17, с. 18].

Говоря о диалоге не языков, а сознаний коммуникантов, мы соглашаемся, что в понятие «сознания» входит самый широкий спектр когнитивных, этнокультурных, психических и прочих состояний и представлений человека. И если, по словам Е.Ф. Тарасова, чисто языковым знаниям обучить несложно (измеряется уровнем лингвистической компетенции), то передать культурные знания (уровень лингвокультурной компетенции) представляет собой чрезвычайно сложный и длительный процесс. Важно отметить, что только преодоление языкового барьера не достаточно для эффективного общения между людьми из разных культур. Для этого необходимо преодолевать барьер культурный, связанный с очень большим корпусом специальных культурологических знаний.

Маркеры русской лингвокультурной компетенции

Маркерами культурной компетенции могут быть самые разнообразные знаки и символы культуры, но нас интересуют прежде всего такие, которые бы носили языковое воплощение и были бы связаны с образовательными задачами в процессе обучения русскому языку и русской культуре. При этом следует учитывать бесценный воспитательный потенциал знакомства со всеми атрибутами классической русской культуры, вклад которой в сокровищницу мировой культуры и цивилизации трудно переоценить.

В своей работе для решения исследовательских задач – формирование лингвокультурных компетенций – мы ограничились рамками образовательных госстандартов и школьной программы по русскому языку и литературе. Обозначим для примера тематические направления и методические средства в формировании лингвокультурной компетенции и подчеркнем при этом, что ведущими компонентами лингвокультурной компетенции мы считаем речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе: а) языковых знаний и навыков; б) этнокультурологических и лингвострановедческих знаний.

Успешность любого лингвокультурологического анализа обеспечена использованием сравнительно-сопоставительного метода изучения материала, в нашем случае – это русско-казахские параллели на всех языковых уровнях (на уроках русского языка) и всех жанров изучаемых художественных произведений (на уроках русской литературы). Этот метод прочно зарекомендовал себя как наиболее эффективный и результативный для усвоения материала и формирования лингвокультурных компетенций.

Так, при системном изучении русского языка на всех уровнях (фонетика, лексика, морфология, синтаксис) следует учитывать и пояснять этнокультурологические особенности в области русской *фонетики*: произносительные особенности артикуляции отдельных звуков и их комбинаций (палатализация, йотация и др.) фонетические законы (ассимиляция, сингармонизм и др.), особенности русского ударения и интонации и др.

Разнообразие русской *лексики* представляет собой неисчерпаемый запас своеобразия и отражение уникальной этнокультурной языковой картины мира: как и лексика любого национального языка, она насыщена «народным духом», проникнута историческими коннотациями и отражает архетипы и современный уклад языкового сознания и менталитета этноса. Особое значение в плане формирования лингвокультурных компетенций на этом уровне занимают русские *фразеологические единицы* и *паремии*, знание и правильное употребление которых украшают речь, делают образными высказывания и привлекают внимание к предмету речи. Следует также в этом контексте обратить внимание на уникальное языковое явление – *лакунарную* лексику как этнокультурологически маркированную и умение находить соответствующие способы элиминирования лакун в сознании обучаемого.

В целом, весь огромный лексический запас русского языка может рассматриваться с точки зрения формирования лингвокультурных компетенций при изучении своеобразных пластов лексики и средств языковой выразительности: особенности русских синонимов, антонимов, паронимов, омонимов, историзмов, архаизмов, неологизмов, фразеологизмов и т.д.

Грамматический строй русского языка является его самой абстрактной структурной единицей. Если лексический строй языка образуют конкретные единицы – слова и фразеологизмы, то грамматический строй составляют абстрактные единицы – формы, конструкции и категории, отражающие законы и правила образования и изменения слов, соединения их в словосочетания и предложения. Грамматика имеет дело с абстракциями, обобщениями: отвлекаясь от частного и конкретного как в словах, так и в предложениях, она берет то общее, что лежит в основе изменений слов и словосочетаний, и строит из него (из этого общего) грамматические правила и законы. Другими словами, грамматика дает правила об изменении слов, но не конкретных, а слов вообще; точно также она дает правила для составления предложений, но не конкретных каких-либо предложений, а предложений вообще, безотносительно к выраженной в них мысли, конкретного понятия. Этот тезис прекрасно иллюстрирует фраза-модель искусственного предложения Л.В. Щербы «*Глокая кудра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка*», в которой на основе одних только грамматических значений безошибочно определяется специфически русское звучание (уровень фонетики), русская морфемика (части слова) и русская морфология (части речи) и русский синтаксис (члены предложения), что в достаточно образной форме отражают и понятийные смыслы (уровень лексики). В казахстанском учебнике русского языка для 7 класса З.К. Сабитовой включена сказка Л. Петрушевской «Пуськи бятые» (написанная аналогично щербовской фразе на «искусственном» русском языке), для занимательного изучения сложных грамматических категорий в увлекательной игровой форме, притом с уместными комментариями и заданиями лингвокультурологического характера. Несмотря на развернувшуюся в прессе (2018-2019) дискуссию ученых, учителей, методистов и родителей, нам представляется такая творческая и развивающая работа с необычными текстами вполне уместной, остроумной и эффективной. В свое время использование этого необычного текста в школьном учебнике и неординарного лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку его автора З.К. Сабитовой было поддержано авторитетным высказыванием известного казахстанского ученого-лингвиста Э.Д. Сулейменовой в ее интервью по поводу состоявшегося в Астане (май 2019) XIV Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) «Русское слово в многоязычном мире», на котором широкое обсуждение получили и вопросы методики преподавания русского языка как иностранного, как родного и как неродного. «Вы спрашиваете о дискуссии, которая развернулась по поводу учебника русского языка З.К. Сабитовой. Так вот, во-первых, этот учебник написан в полном

соответствии с требованиями коммуникативно-деятельностного подхода и озвученными нашим министерством образования параметрами. Кстати, никто не знает авторов ни стандарта, ни типовых программ. А ведь автор учебника создаёт его с учетом заданного ими формата. <...> Информационно-коммуникативный, лингвокультурологический и прагматический смысл передаётся с помощью текста. Но текст – это не только слова с лексическим значением, а слова, организованные с помощью суффиксов, приставок, окончаний, предлогов, союзов, частиц, междометий, наконец, порядка слов, интонации, звукоизобразительности! И языковая игра, использованная Л. Петрушевской, обнажает грамматическую анатомию текста. Поверьте, изучать язык с помощью подобных языковых загадок весело и эффективно. Никто не отменял использования занимательных игр для успешного обучения, именно они стимулируют интеллектуальную деятельность, мобилизуют не только воображение, но и языковое чутьё» [80].

Русская грамматика представляет собой весьма своеобразную систему морфологической и синтаксической структуры, в которой обнаруживаются (особенно при сопоставлении) уникальные особенности лингвокультурологического характера. Так, при изучении *категории рода* в русском языке следует учитывать отсутствие этой категории в казахском языке (хотя и с некоторой долей условности, учитывая, к примеру, четкую гендерную маркированность номинаций родства у казахов со стороны отца и матери и др.), и определенные трудности в определении рода у существительных, обозначающих лиц по принадлежности к профессии (*шофер, профессор, доярка*), национальности (*индеец, чукча, швейцарец*), месту жительства (*астанинец, астанинка/астанайка*), или при изучении словообразования, особенно при обилии *диминутивов* в русском языке (*Машенька, Машуня, Манечка, Масяня, Мусенька* и т.д.).

Грамматика включает в себя и множество других специфически русских способов организации речи, правил и законов, при изучении которых следует опираться на лингвокультурологические знания и учитывать их при построении высказываний: синтаксические конструкции простых и сложных предложений, вопросительных и отрицательных конструкций, диалогической речи и разнообразных эмоциональных восклицаний и многое другое.

Кроме того, для формирования общей лингвокультурной компетенции важно усвоение правил и формул *речевого этикета*, ранжирование форм обращения (вокативов) с учетом гендерного, возрастного, социального факторов; знание элементов *прецедентности* как маркеров культурной компетенции (прецедентные имена, тексты, ситуации); понимание феномена языковой *лакунарности* и умение замещать /восполнять лингвокультурологические лакуны в процессе общения. Эти и многие другие примеры свидетельствуют о принадлежности системы русского языка к специфической русской концептосфере, рассмотрению которой посвящен следующий, второй раздел нашей работы.

Итак, *лингвокультурная компетенция* предполагает формирование у обучаемых необходимых знаний программного учебного культурологического материала: владение необходимым объемом общелитературной лексики; знание языковых средств четкого выражения мысли на всех уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом), позволяющих делать процесс общения адекватным и естественным; осознание необходимости понимания духовно-нравственного и морально-этического потенциала всей концептосферы русской национальной культуры для осуществления своей полноценной и креативной жизнедеятельности.

Выводы по первому разделу

В первом разделе диссертации *«Лингвокультурология и ее роль в методике обучения русскому языку литературе: языковая картина мира и формирование языковой личности»* рассматриваются общетеоретические установки кооперации гуманитарного знания и обусловленная объективными причинами диалектического развития смежных наук интеграция филологических, психолингвистических, культурологических и лингводидактических отраслей знания на современном этапе развития человеческого общества.

В подразделе 1.1 *«Лингвокультурология и психолингвистика как основа современной лингводидактики: ключевые понятия»* дается общее представление о содержании лингвофилософских, психолингвистических и этнокультурологических исследований в их неразрывной связи и взаимообусловленности; при изучении языка все переплетено и взаимосвязано: невозможно изучать язык в отрыве от его когнитивных, гносеологических, эпистемических функций – одно вырастает из другого, все встроено и переплетено и требует всестороннего, интегративного подхода исследования с учетом новейших результатов и методов смежных наук (лингвокультурологии, лингводидактики, этносоциопсихолингвистики, этнопедагогики и проч); обосновывается необходимость психолингвистической составляющей в лингводидактике: теории языкового сознания А.А. Леонтьева, Е.Ф. Тарасова, П.Я. Гальперина, лингвокультурологический компонент в методике преподавания языка как основной части культуры этноса Ю.С. Степанова, В.В. Воробьева, В.Н. Телия, В.А. Масловой, З.К. Сабитовой, С.Д. Абишевой, Г.А. Кажигалиевой, Д.Д. Шайбаковой и др.

В подразделе 1.2 *«Компетентностный подход к обучению языку: понятие языковой личности в лингводидактике»* рассматриваются вопросы становления *языковой личности* и ее обусловленность формированием тех *языковых и коммуникативных компетенций*, которые способствуют различению разных типов языковой личности; обсуждаются и формулируются базовые понятия из терминологического аппарата нашего исследования (первый/родной язык, второй/неродной язык, русский язык как родной – РКР, русский как неродной, второй – РКНв, русский как иностранный – РКИ) и

уточняются определения разных типов языковой личности в соответствии с данными классификационными характеристиками.

При освещении вопросов языковой и коммуникативной компетенции у языковой личности носителей русского языка и инофонов описываются способы определения уровней и типов компетенции, способности и возможности осуществлять полноценное и адекватное общение на родном (одни критерии) и неродном, изучаемом языке (иные критерии).

В подразделе 1.3 «*Дидактические аспекты формирования лингвокультурных компетенций*» обосновывается необходимость введения лингвокультурологической составляющей в методику преподавания русского языка и литературы в Республике Казахстан с ее широким разнообразием этнического состава населения и функционированием в образовательно-нормативных документах РК *компетентностного* подхода обучения; решается вопрос о реализации общедидактических и частнометодических целей и задач в процессе формирования лингвокультурной компетенции; доказывается неизбежность интеграции лингвокультурологической теории языка и методики его преподавания тем, что *методически* целесообразно и необходимо обучать языку на основе интегративных знаний (*психология речи*: восприятие и порождение речи, языковое сознание, процессы запоминания, свойства памяти и др.) и с учетом особенностей *культуры* этноса; обосновывается положение о том, что полноценное овладение языком включает в себя овладение культурой носителей изучаемого языка: учить только языку – линейной последовательности языковых знаков – непродуктивно и недостаточно, необходимо погружение и в культуру, и в психологию, и в архетипы сознания народа изучаемого языка. Поэтому задача педагога-языковеда при обучении неродному языку гораздо шире, чем просто языковедческая: кроме пополнения словарного запаса учащихся в процессе обучения необходима культурологическая, страноведческая, герменевтическая подготовка, с учетом знакомства с национальными особенностями, психологией и менталитетом народа изучаемого языка.

2 ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН РУССКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Приступая к исследованию лингвокультурной концептосферы (в данном случае, русской), представляется необходимым уточнить терминологический аппарат данной научной области и определиться с использованием/пониманием терминов, которые активно востребованы в последнее время и функционируют в сфере и на стыке таких отраслей знания, как лингвокультурология, лингвокогнитология, лингводидактика, психолингвистика и другие современные дисциплины.

Понятие лингвокультуры – взаимодействие и взаимопроникновение феноменов языка и культуры – нами было рассмотрено в первом разделе 1.1 «Лингвокультурология и психолингвистика как основа современной лингводидактики», где были представлены ключевые понятия названных научных дисциплин и обсуждались когнитивные, лингвофилософские, культурологические подходы к изучению феномена детерминационной взаимообусловленной связи языка и культуры, а также их направленность на методическую, лингводидактическую основу в теории и практике обучения языку и культуре. В данном втором разделе нашей работы 2.1 и 2.2 представим способы воплощения лингвокультуры и лингвокультурных феноменов (лингвокультурем) в форме этномаркированных концептов, объединенных в своеобразные концептосферы – ментальные пространства, фиксирующие с себе некую специфическую картину мира, отраженную в языковом сознании этноса и свойственную как языковому коллективу в целом, так и языковой личности в частности.

С этой целью рассмотрим общее представление о концептах и концептосфере как об универсальных философских понятиях: выделение культурных концептов в лингвокультурологии; взаимосвязь и смежность представлений о культурных концептах как о центральных составляющих этнического сознания; а также обоснуем обязательность и эффективность *лингводидактической направленности* усвоения культурной концептосферы при обучении русскому языку и литературе. Решению этих проблем посвящены многочисленные исследования таких отечественных и зарубежных ученых, как С.Д. Абишева, Н.Ф. Алефиренко, О.С. Алтынбекова, Н.Д. Арутюнова, М.С. Асылбекова, У.М. Бахтикиреева, Н.Н. Болдырев, В.В. Воробьев, Ш.К. Жаркинбекова, А.А. Залевская, Б.Х. Исмагулова, Г.А. Кажигалиева, И.В. Карасик, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Д.С. Лихачев, М.Ш. Мусатаева, З.К. Сабитова, Ю.С. Степанов, Э.Д. Сулейменова, З.К. Темиргазина, Н.Ж. Шаймерденова, Д.Д. Шайбакова, А.Е. Карлинский, З.К. Ахметжанова, Н.В. Дмитрюк, Л.В. Сафронова, С.Е. Исабеков, Ж.Г. Амирова, Л.В. Екшембеева, Б.А. Ахатова, А.Т. Аратаева и др. ученые.

Отметим особо, что четкое понимание основ этих теоретических понятий призвано служить полноценному прагматическому освоению необходимых общедидактических и частнометодических приемов и навыков языкового гуманитарного образования. Лингводидактическая составляющая процесса

обучения языку в нашем исследовании является базисным основанием формируемой обучающей модели овладения *языковыми компетенциями* субъектов образовательной деятельности – учащихся, студентов, магистрантов – в сфере гуманитарного образования и, в частности, при обучении русскому языку и русской культуре, которая, по словам великого Абая, является «ключом к мировым сокровищам. Владящему этим ключом все другое достанется без особых усилий» [81].

Рассмотрим ниже некоторые проблемы лингвокультурологии, основные идеи, которые затрагивают область концептуальных исследований, включающих проблемы взаимосвязи языка и культуры, влияние языка и культуры на человека, роль языка и культуры в межкультурной коммуникации и др.

2.1 Определение *концепта* и *концептосферы* в области гуманитарных наук: история вопроса и современные трактовки

В современной зарубежной и отечественной науке накоплен немалый опыт исследования понятий «*концепта*» и «*концептосферы*» в разных отраслях гуманитарного знания, поскольку в силу диалектического закона развития по спирали ученый мир время от времени возвращается к исследованию особо значимых стержневых вопросов духовной жизни человечества и на каждом новом витке развития цивилизации, обогащенный современными достижениями и методами познания, вновь обращается к попыткам решения этих вечных философских жизненных проблем. В своей работе мы не ставили цели всестороннего погружения в эту проблему, ее историю и анализ, но для внесения четкости понимания объекта и предмета нашего исследования, для устранения имеющихся разноречий в трактовке и употреблении данных терминов, нам не обойтись без определенной сопоставительной работы по обзору научной философской, когнитивной, психолингвистической и лингвокультурной терминологии в понимании, трактовке и употреблении терминов «*концепт*» и «*концептосфера*».

Самое простое, что можно сделать в этом направлении, – это попытаться выстроить синонимический ряд к стержневому термину «*концепт*» и убедиться, насколько приближены или отдалены от основной дефиниции слова, сходные по смыслу, но отличающиеся оттенками значений в полученном синонимическом ряду. Так, *концепт* представляет собой понятие, значение, обозначение, смысл, представление, содержание мысли, семантическое образование, мысленное образование, ментальную проекцию элементов культуры, сложившуюся совокупность правил и оценок и мн. др., с учетом, что синонимический ряд вообще и данный небольшой перечень – это открытая понятийная структура, и перечисленные выше примеры представляют собой фрагменты определений концепта отдельных, далеко не всех, трактовок и определений концепта, предлагаемых учеными-исследователями этой когнитивной сферы в русле антропоцентрического интегративного

исследования языка и сознания, языка и мышления, языка и культуры в их неразрывном единстве.

Так или иначе, языковая трактовка концепта, его «овнешнение», объективация понимания всегда представлена в языковом воплощении, в тексте /контексте, поясняющем авторское представление о предмете речи и, безусловно, она (трактовка) может быть описана разным набором языковых знаков, но при этом часть из них (по-видимому, представляющая суть и общий смысл понимания), будет совпадать в разных вариантах определений. Такой инвариантной частью разных трактовок термина «*концепт*» является описанный основателями Московской психолингвистической школы в теории языкового сознания рефлексивный слой, представленный в виде двух его составляющих – *значения* и *личностного смысла* (см. [82, 83] и др.), которые отражают и когнитивно-понятийный, и экспрессивно-оценочный, и ценностно-ассоциативный и другие «наслоения», в совокупности составляющие понимание (и даже истоки и причины этого понимания разными учеными) столь широко востребованного сегодня термина «*концепт*». Отсюда, на наш взгляд, такое разнообразие и широта взглядов на описываемый феномен у разных ученых – из индивидуально формируемого *значения* и уникально воспринимаемого *личностного смысла*. А поскольку эти значения и смыслы имеют свое сугубо языковое воплощение – именно на определенном конкретном национальном языке – то следует иметь в виду и этнокультурную, национально-специфическую маркированность концепта и концептосферы в целом (оставим при этом за скобками проблемы разночтения/толкования перевода и самих терминов, и стоящих за ними содержаний – это тема отдельного исследования).

Обратимся к разным трактовкам и определениям терминов «*концепт*» и «*концептосфера*». Для этого предварительно следует напомнить основные положения о феномене «*языковой картины мира*», напрямую связанной и с «*концептуальной картиной мира*», и с ее языковым воплощением в зависимости от конкретного языка, и с лингвокультурологией как дисциплиной, изучающей культуру этноса через его язык.

Поскольку, следуя убеждениям В. фон Гумбольдта, «каждый язык по-своему членит мир», т.е. имеет свое представление о мире и способах его концептуализации через собственную языковую форму, то именно она, эта языковая форма становится языковой картиной мира и через нее формирует наши знания и представления об окружающем мире – таков своеобразный «*промежуточный мир языка*» в терминологии В. Гумбольдта и М. Хайдеггера. Каждый язык, таким образом, наделяет свой народ своей собственной специфической для данного этноса языковой картиной мира, которая, воплощаясь в определенные сгустки смыслов, представлений, правил (т.е. своеобразных концептов – так как окружающий мир уже ею «расчленен», концептуализирован и воплощен в эти сгустки смыслов), представляет собой как бы зеркальное отражение реального мира/окружающей действительности в языке конкретного этноса – носителя этого языка. Как мы говорили уже выше

(см. 1.1), в языке есть только то, что есть в окружающем мире, в этом и заключается свойство языка быть своеобразным «зеркалом», отражением реального мира, в котором живет тот или иной народ и посредством языка «зеркально» отражает (т.е. «оязыковляет») этот данный ему мир. Поэтому в языке жителей пустынь не могут появиться, например, наименования льда или снега, которые широко представлены в языке народов севера – этих вещей предметного мира нет в реальной действительности жителей песчаного континента, потому нет и языкового их воплощения.

Эти рассуждения подводят нас к популярной в свое время «гипотезе лингвистической относительности» американских ученых Э. Сепира и Б.Л. Уорфа (а также к несколько менее известной теории «лингвистической дополненности» Ю.Д. Апресяна), однако они не противоречат выстраиваемой нами логической последовательности суждений о неразрывной взаимосвязи и взаимозависимости отношений между понятиями *языковой картины мира*, *языком* как носителем *культуры* этноса и *способами концептуализации* мира средствами каждого конкретного языка.

Этим путем мы приходим к общепринятым, ставшими банальными, безусловным утверждениям о том, что язык представляет собой один из основных и важнейших способов познания мира, способом формирования и накопления знаний человека о мире, и – что особенно важно для нас в данном контексте – о мире собственного окружения, проживания, знаний о мире духовной и материальной культуры каждого конкретного этноса. В процессе жизнедеятельности человек (представитель определенного этноса) фиксирует в языке и с помощью языка результаты познания и закрепляет их в форме определенных сгустков смыслов – *концептов*, а совокупность таких смыслов, заключенных в концепты, образуют содержательно-тематические *концептосферы*.

В подтверждение правильности избранного нами вектора рассуждений можно привести несколько мнений разных ученых, которые по-своему выразили сходные суждения о природе зарождения и содержании терминов «*языковая картина мира*», «*концепт*» и «*концептосфера*». Объективируя содержание первого термина в этой взаимосвязанной триаде, напомним, что представления человека об окружающем мире начали складываться в глубокой древности, и на протяжении всего периода развития цивилизации мир менялся и менялись представления о нем населяющих его жителей, что естественно: изучение окружающего мира и себя, человека говорящего, познающего этот мир, приводило к членению, концептуализации этого мира и созданию в своем сознании неких образов этого реального мира – *концептуальной картины мира*. Мир познавался не только эмпирически, опытным путем, с помощью пяти органов чувств, но и вербально, на языковом уровне: отражение объективной картины мира в сознании и его воплощение, оязыковление порождало *языковые картины мира*.

Языковая картина мира в последние десятилетия стала предметом активного внимания ученых гуманитарной сферы разных стран, в частности в

Германии, но наиболее отчетливо она определилась как одна из актуальных тем русского и казахстанского языкознания XX-XXI столетия. Вырабатывались различные взгляды и суждения ученых, складывались определенные направления исследований, формировались разные научные школы в лингвокультурологии, психолингвистике, когнитивной лингвистике, отвечающие разным, но по-своему общефилософским запросам и вызовам современности.

При этом каждый исследователь, соглашаясь или не соглашаясь в определенных трактовках со своими коллегами и оппонентами, рассматривая в своем ключе исследуемый предмет, предлагал свое предделение.

Так, известный психолог и психолингвист А.А. Леонтьев, в русле когнитивных и психических представлений об окружающем мире и его отражении в сознании человека, формулирует и разделяет понятия «образ мира» и «картина мира»: «Образ мира – это отображение органами чувств в психике человека предметного мира» [23, с. 18], а картина мира – сформированный сознанием предметный концептуальный мир в его причинно-следственном взаимодействии. Сформированное на этом основании понятие языковой картины мира, по А.А. Леонтьеву, – это «воплощенная в языке и усвоенная сознанием картина мира, которая восходит к общим (инвариантным) и субъективным (индивидуальным) образам мира» [23, с. 19].

В этом же лингвокогнитивном направлении, продолжая мысль А.А. Леонтьева, рассуждает и В.И. Постовалова в своей программной статье «Язык и картина мира», давая совершенное в своей логической последовательности и метафорической образности определение данному термину, ставшее классическим в когнитивной лингвистике: «Картина мира – это полный и целостный образ всего мира, на который оказывает влияние вся духовная деятельность человека. Жизнедеятельность человека как биосоциального существа невозможна без такой картины мира в полной мере. Человек формирует образ мира, который становится основой для его жизни. Этот образ мира формируется в различных проявлениях осознания, эмоций, взглядов, понятий, представлений, оценок, понимания и воздействия на мир» [24, с. 25].

Еще один исследователь лингвокогнитивного направления Ю.Н. Караулов также отмечает образность номинации данного термина, что несвойственно контексту русской научной терминосистемы, и относит этот факт к традициям немецкой философской школы и основоположникам идеи о взаимосвязи языка, сознания, психики и культуры человека (см. работы В. фон Гумбольдта, Л. Вайсгербера и др. представителей неогумбольдтианства), где язык науки вполне допускал присутствие элементов языковой образности и выразительности. Но и в переводе на научный русский язык эти термины, не утратив своей стилистической метафоричности, активно вошли в терминологический аппарат таких современных интегративных наук, как психолингвистика, лингвокультурология, когнитивная лингвистика и др., при этом не только без ущемления научной полноты смысла, но, напротив, уточняя

и конкретизируя этот смысл своей наглядной образностью. Так, немецкое *Weltbild* означает «картина мира», *sprachliches Weltbild* – это «языковая картина мира», а *Zwischenwelt* – «промежуточный мир» между языком, сознанием и внешним миром человека (по М. Хайдеггеру). Ю.Н. Караулов, разрабатывая свою концепцию языковой личности, подтверждает, что эти термины «при всей своей кажущейся метафоричности очень точно передают их глубинную сущность» [84] и отражают содержание лингвокогнитивного уровня исследований: языковая картина мира – это «отраженное в языке и выраженное с помощью языка упорядоченное представление об устройстве окружающей реальности» [84, с. 3-60]. Не случайно, что известный российский ученый, исследователь своеобразия русской фразеологии, истоков ее этимологии и образно-художественных особенностей, В.Н. Телия называет языковую картину мира «неизбежным для мыслительно-языковой деятельности продуктом сознания, который возникает в результате взаимодействия мышления, действительности и языка как *образного* средства выражения мыслей о мире в актах коммуникации» [85].

Существует множество определений и трактовок анализируемых терминов, и в каждом из них высвечивается определенный угол зрения, акцентируется та область исследования, в которой работает тот или иной ученый-исследователь, и это совершенно естественно.

В свете интересующих нас лингводидактических проблем преподавания языка сквозь призму и при посредстве культуры носителей этого языка, можно было бы из всего множества определений как бы «просканировать» некоторое их количество и привести еще несколько примеров понимания терминов (*языковая*) *картина мира* в интересующем нас педагогическом аспекте. Поскольку любое познание и обучение должно проходить осознано, с включением «в работу» желательно образного восприятия объективной реальности, его адекватного понимания и желательно прочного запоминания с целью результативности обучения, в этот процесс должны включаться все составляющие процесса познания (психодинамические, когнитивные, культурологические, коммуникативные и пр.), продуцируя и создавая картину того мира, в который погружается обучаемый. В этом смысле Е.С. Яковлева говорит о картине мира как о «зафиксированной в языке и специфической для данного языкового коллектива схеме восприятия действительности <...>... – это и есть своего рода мировидение через призму языка» [86].

С учетом основных государственных стандартов образования, предписывающих обязательность включения лингвокультурной компоненты в процесс обучения языкам, уместным представляется в контексте нашей диссертационной работы сослаться на мнение А.С. Алешина, который считает, что «языковая картина мира отличается большей консервативностью, схематичностью», и это позволяет передавать культурную информацию от поколения к поколению, что обеспечивает преемственность в обучении и стабильность национальных представлений» [87]. К тому же, как читаем в энциклопедии «Мифы народов мира», метафорический образ любой картины

мира предстает в виде «упрощенного и сокращенного отображения всей суммы представлений о мире внутри данной культурной традиции» [88], что также способствует эффективности восприятия и запоминания компактных «квантов информации» в процессе обучения. Заметим в этой связи, что ученый-культуролог, лингвист, педагог В.Б. Касевич вообще представлял языковую картину мира как фрагмент лексикографии, как «знания, закодированные оппозициями словаря и грамматики, и эти языковые словарные знания в их совокупности и есть языковая картина мира» [89] – да, безусловно, и это подтверждается эффективностью традиционной словарной работы/работы со словарями разных типов при изучении языка.

От себя добавим, что *картина мира* у каждого своя: при всей непоколебимой объективности существующего вокруг нас реального мира, он воспринимается каждым человеком индивидуально, сквозь призму своих собственных ощущений: это *субъективный образ объективной реальности*. Естественно, что и языковая картина мира так же субъективна, как «субъективен» (индивидуален, неповторим) язык и культура каждого отдельного индивида и этноса в целом.

В этом также проявляется антропоцентрический принцип исследования языка, поскольку при его полноценном изучении неизбежно оказываются востребованными знания всех основ жизнедеятельности человека, системы взаимодействия его сознания, психики, рациональной и эмоциональной сферы, что вовлекает лингвистику в смежные области знаний – философию, психологию, социологию, этнографию, культурологию, историю и другие науки, совокупно создающие полноценную картину мира. Поскольку процесс познания и изучения мира связан с мышлением, облеченным в языковую форму, необходимыми в этом процессе оказываются общенаучные средства и принципы познания, способы категоризации и систематизации знаний. Таким универсальным инструментом мышления и познания является категория – как одно из фундаментальных понятий человеческой деятельности, связанной с языком – речевой деятельностью. И основной единицей анализа этой деятельности является *концепт*. Выбранный нами лингвокультурный подход к пониманию концепта заключается в том, что концепт признается базовой единицей культуры, как бы ее сгустком, ее концентратом.

Безусловно, концепты – это некие абстрактные феномены, идеальные формы, отражающие фрагменты материального мира, это своеобразные единицы мышления, которыми, или при помощи которых, человек пользуется в процессе познания мира. Они могли сформироваться в сознании человека только в процессе длительной абстрагирующей работы коры головного мозга в ходе постепенного развития цивилизации, поэтому можно сказать, что формирование концептов является результатом всей длительной когнитивной деятельности человека и познания им окружающего мира. Их сформированность свидетельствует о значительных успехах мыслительной деятельности человека и отражает содержание полученного колоссального опыта духовной деятельности человека, полученной и обработанной

ментальной информации, являясь «квантами знания», воплощенными в языке. Следовательно, оказывается, что человек, носитель языка – это носитель определенных концептуальных систем, поскольку практически в каждом концепте сосредоточены основные, важные для человека сведения о мире, из которых составляется (и в которых отражается) картина мира – основа познания и понимания мира.

Для самой общей систематизации направлений, по которым можно распределить концепты, целесообразно воспользоваться классификацией Ю.Е. Прохорова [90], представленной в его книге «В поисках концепта» (2008), где он определяет следующие направления в трактовках концепта:

1) концепт как *лингвокогнитивное* явление (Е.С. Кубрякова, Н.Д. Арутюнова, Н.Н. Болдырев, М.В. Пименова, Г.Г. Гиздатов, З.К. Темиргазина, М.Ш. Мусатаева, Б.А. Ахатова, М.С. Асылбекова и др.), где концепт описывается как «ментальное образование», «когнитивная структура», «единица языкового сознания»;

2) концепт как *психолингвистическое* и *этносоциокультурное* явление (А.А. Леонтьев, А.А. Залевская, М.М. Копыленко, Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Г.А. Кажигалиева, В.В. Красных, Н.В. Дмитриук, М.Ю. Шингарева, Р.А. Арынбаева и др.), где концепт рассматривается как внутреннее перцептивно-аффективное образование, с одной стороны, и как внешне маркированное этносоциальное, коммуникативно-ценностное отражение мира в процессе речемыслительной деятельности человека, с другой стороны;

3) концепт как *базовая единица культуры* (Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов, В.В. Воробьев, И.А. Стернин, С.Г. Воркачев, С.Д. Абишева, М.С. Асылбекова, Д.А. Сабирова, Д.Д. Шайбакова и др.); где концепт определяется как базовое образование в лингвокультурологии, как своеобразный «накопитель культурной памяти» и достояния культуры, аккумулированный в определенные этноментальные образования;

4) концепт как *лингвокультурологическое* явление (Ю.Н. Караулов, Г.Г. Слышкин, И.В. Карасик, В.А. Маслова, Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин, С.Г. Воркачев, У.М. Бахтикиреева, С.Д. Абишева, М.Ш. Мусатаева, Ж.С. Смагулова, А.Б. Туманова и др.) – направление, которое, в сущности, включает в себя все предыдущие концептуальные образования и определяет концепт как «квант национальной ментальности».

Наиболее разработанным и продвинутым в современной гуманитарной науке о концептах оказался именно лингвокультурологический вектор, который реально совмещает в себе все перечисленные структурные направления, представляя собой и демонстрируя интегративность антропоцентрического принципа в языкознании. Возникновение такого всестороннего интереса к концепту связано с бурным развитием познавательной, когнитивной, ментальной, психической, эмотивной и прочими видами речемыслительной деятельности человека и общества в конце XX – в начале XXI веков.

Обратимся к сопоставительному обзору трактовок этого широко востребованного в современной науке понятия, воспользовавшись выше представленной классификацией, но и нарушая ее условные границы в силу их подвижности и взаимопроникновения. Прежде всего отметим, что в российской науке термин *концепт* зазвучал и привлек к себе внимание в начале 1990-х годов в статье Д.С. Лихачева «Концептосфера русского языка» (хотя принято считать, что ввел его в русский терминологический контекст С.А. Аскольдов-Алексеев еще в 1928 году в своей статье «Концепт и слово»). Д.С. Лихачев, в духе суждений своего предшественника, рассматривает значение этого термина, наполняя его лингвокультурологическим содержанием, отмечая огромное значение духовного опыта человека, накопленных им знаний в области народных традиций и ценностей и подчеркивая заслуги самого человека в создании образного наполнения этой лексемы. Ученый отмечает, что при анализе слова, его значений мы не должны упускать из виду человека: «Чем больше и разнообразнее культурный опыт человека, тем больше потенциал у концепта, и наоборот – чем меньше культурный опыт человека, тем беднее его язык и его “концептосфера”» [91]. Из названия статьи видно, что академик Д.С. Лихачев был создателем и самого термина *концептосфера*, значение которого определял просто как «совокупность концептов».

Близок к такой лингвокультурологической трактовке понимания термина *концепт* и другой крупный исследователь взаимосвязей языка и культуры, автор широко известного труда «Константы: Словарь русской культуры» Ю.С. Степанов, по мнению которого, «концепты представляют собой общепринятые представления и идеи, которые живут в нашем коллективном сознании. Они являются наследием народа и отражают его духовную культуру и образ жизни. Коллективное сознание играет важную роль в сохранении этих концептов, которые существуют долгое время и являются неизменными» [31, с. 76]. Не делая различий между понятиями «константы» и «концепты» Ю.С. Степанов в другой своей более поздней работе говорит о концептах как о «тонкой пленке цивилизации», характеризует концепт как культурное явление, отмечая, что «концепт – понятие, за которым в нашем сознании возникает давно знакомое содержание, это описание ситуации культуры» [92], также, что «концепт – это как бы ступок культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека; это основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [92, с. 43]. В этом же ключе звучит остроумное определение С.Х. Ляпина, который называет концепты «своеобразными культурными генами, входящими в генотип культуры» [93].

Широко известны в современной теории языка исследования в области когнитивной лингвистики российского ученого Е.С. Кубряковой, автора словаря когнитивных терминов, где она дает такое определение концепту: «...это термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания; это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [94]. При том же когнитивном

подходе, по мнению М.В. Пименовой, концепт рассматривается как «ментальное образование и представляет собой совокупность знаний о мире, которые формируются в когнитивной структуре, включающей различные элементы оперативного сознания» [95]. С этих же позиций рассуждая о когнитивной структуре концепта, еще один ученый-когнитолог Н.Н. Болдырев в своей книге «Когнитивная семантика» отмечает, что «концепты представляют собой идеальные, абстрагированные единицы, смыслами которых человек оперирует в процессе мышления. Они отражают содержание полученных знаний, опыта, результатов всей деятельности человека, а также и результаты познания человеком окружающего мира в виде определенных единиц, «квантов» знания. Человек мыслит концептами» [96].

С точки зрения психолингвистического явления приведем пример трактовки выдающегося ученого-психолингвиста А.А. Залевской: «Концепт – это спонтанно функционирующее в речемыслительной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» [97]. Уместно процитировать также рассуждение ученого о соотносительности терминов *концепт* и *конструкт* в качестве предлагаемого исследовательского метода (прописные буквы в тексте цитаты – выделение самой А.А. Залевской): «Исследователь как носитель языка – индивид – опирается на КОНЦЕПТ, но рассматривает (через анализ языковой картины мира) концепт как инвариант, функционирующий в определенном социуме или шире – культуре; а в результате получает КОНСТРУКТ, способный отразить лишь часть того, что содержится в каждом из названных выше видов концептов» [97, с. 244].

Представитель лингвокультурологического (и не только) направления в трактовке исследуемого нами явления В.И. Карасик характеризует концепты как «первичные культурные образования, которые существуют в культурно-историческом пространстве народа, определяют его менталитет и транслируются в разные сферы бытия человека», а также как «коллективные ментальные образования, фиксирующие своеобразие культуры (ментальная проекция элементов культуры)» [98]. Позволим себе привести в качестве примера еще несколько емких и образных определений концепта, принадлежащих И.В. Карасику, характеризующих концепт как «ментальное образование, которое представляет собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта» [98, с. 59]; как «многомерное ментальное образование, в составе которого выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны» [98, с. 71]; как «фрагмент жизненного опыта человека» [98, с. 119]; как «переживаемая информация» [98, с. 128], «квант переживаемого знания» [98, с. 361].

Само разнообразие и многогранность терминологической системы объясняется многими факторами и прежде всего – ее междисциплинарностью, с одной стороны, и стремительному развитию наук в современном глобализирующемся мире, с другой стороны. Интегрированная природа терминов таких бурно развивающихся прикладных отраслей знаний, как

лингвокультурология, когнитивная лингвистика, психолингвистика, социолингвистика, самым тесным образом связана с изменениями, происходящими в общественной жизни социума и, по мнению Э.Д. Сулейменовой и Н.Ж. Шаймерденовой [99], попадает в зависимость от «экстралингвистических обстоятельств», что подтверждает необходимость оперативного дефинирования современного терминологического аппарата особенно в сфере гуманитарных наук. В своем Словаре социолингвистических терминов (2020) они отмечают назревшую необходимость «осознанного и критического отношения к концептуально-понятийному аппарату, который в настоящее время преодолевает нелегкий период освобождения от «иллюзий» и «мифов» советского периода и находится в стадии становления» [99, с. 6].

Национально-культурная маркированность концепта

Обратимся к национально-культурной маркированности концепта. Исследование концепта как предмета лингвокультурологии оказывает огромное влияние на изучение феномена национальной культуры, поскольку концепт является базовым понятием этой научной дисциплины, представляя собой основную «ячейку» культуры. Сошлемся на определение из словаря когнитивных терминов, в котором утверждается, что в концепте фиксируются элементы национально-культурных, этноспецифических особенностей мышления (и шире – национального менталитета), причем, эта специфика обусловлена «этнокультурно маркированной ассоциативной компетенцией носителя концептуальной системы» [100], что вполне коррелирует со взглядами представителей ассоциативного направления психолингвистической школы (см. работы А.А. Залевской, Н.В. Уфимцевой, Ю.А. Сорокина, Н.В. Дмитрюк, С.Ж. Баяндиной, Ж.А. Джамбаевой и др.).

Представляя лингвокогнитивный и этнокультурный подход к сущности концепта, И.А. Стернин рассматривает концепт как полисемантическую единицу, предлагая выделить несколько соотносительных типов этого ментального образования, таких, как «понятие, представление (прототипы и архетипы), сценарии, фреймы, гештальты и проч. – все эти образования тесно взаимосвязаны и представлены как в мыслительной, так и в коммуникативной деятельности человека» [101].

В учебном пособии В.А. Масловой представлена популярная точка зрения в области лингвокультурологии на определение концепта как «смыслового образования, которое обладает лингвокультурной спецификой и характеризует носителей определенной этнокультуры. Концепт, отражая этническое мировосприятие, определяет этническую языковую модель мира и играет важную роль в формировании «дома бытия» (в терминологии М. Хайдеггера)» [102]. В том же ключе хайдеггеровского высказывания о языке как проекции «дома бытия», или картины бытия рассуждает о национально-культурной маркированности концепта и Ю.Е. Прохоров, полагая, что «концепт – это сложившаяся ...картина бытия, закрепленная в национальной картине мира определенного лингвокультурного сообщества и транслируемая средствами языка в их общении» [103].

Мы уже отмечали, что в ходе обзора разных формулировок термина «концепт» высвечиваются разные аспекты этого многогранного явления и проявляются разные направления в методах и содержании его исследования, но основные принципы и основания этих направлений не только не противоречат друг другу, но, скорее, дополняют и дорисовывают общую картину с учетом диалектического развития его понимания в непреходящем цивилизационном процессе. Тем отчетливее эта общность и различие проявляется от культуры к культуре, когда устанавливаются новые оттенки значений понятий в разных языках, когда значение сопоставляемых слов проявляется в разных культурных контекстах. В этих случаях оказывается неактуальным разделение границ, допустим, лингвокультурного или лингвокогнитивного подхода к анализу концептуальных единиц, поскольку в процесс исследования включаются все основания: слово-концепт становится ключом к пониманию и восприятию культуры этноса. Вот как об этом пишет Ш.К. Жаркинбекова: «Эти подходы различаются векторами по отношению к восприятию индивида: лингвокогнитивный концепт – это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный концепт – это направление от культуры к индивидуальному сознанию. Лингвокультурология изучает процессы становления, развития, функционирования сознания в культурно-историческом аспекте, поэтому релевантными для нее являются инвариантность, содержательное наполнение концепта (концепт отражает результаты человеческой деятельности)» [104]. В нашем понимании многозначности этого термина и возможной интегративности его использования в разных областях знаний, определение Ш.К. Жаркинбековой нам представляется наиболее подходящим.

Придерживаясь определенного структурирования научных направлений в исследовании такого сложного ментального явления, как концепт, мы, соглашаясь с классификацией Ю.Е. Прохорова (см. выше), понимаем, что классификационные основания при этом могут быть относительно условны, и границы между тем или иным «научным течением» иногда представляются весьма прозрачными. Так, один и тот же исследователь, пользуясь определенным научным инструментарием и работая с собранным экспериментальным материалом, нередко оказывается представителем не одного, а сразу нескольких научных направлений в силу своего широкого научного кругозора и разнообразных экспериментальных практик. Подобными свойствами наделены многие отечественные и зарубежные ученые, такие как И.А. Стернин, Э.Д. Сулейменова, У.М. Бахтикиреева, З.К. Темиргазина, В.В. Воробьев, И.А. Бубнова, В.В. Красных, Д.Б. Гудков и др., которых причисляют одновременно к разным отраслям и течениям сложившейся к настоящему времени интегративной лингвистики – когнитивному, социолингвистическому, лингвокультурологическому, психолингвистическому и проч. направлениям. И это естественно в русле общепризнанного антропоцентрического принципа, когда языковые явления изучаются в

комплексе всех экстралингвистических факторов, связанных с жизнедеятельностью человека – носителя языка.

В этом контексте сошлемся на рассуждения о сущности термина *концепт*, высказанного в диссертации отечественного психолингвиста Н.В. Дмитриук с когнитивных и лингвокультурологических позиций. По ее мнению, язык, «будучи транслятором мыслей и чувств человека, является также носителем определенных базовых смыслов, которые существуют (формируются и функционируют) как некие ментальные образования, сущности, отражающие видимый (материальный) и невидимый (духовный) мир, в котором живет человек – носитель определенного языка и культуры. Мир, в котором живет человек, структурируется им, членится на определенные классы, системы, предметы живой и неживой природы, и, абстрагируясь в сознании, концептуализируется – так представляется *концептуальная картина мира, образ мира* в сознании человека. Описывая ее через язык (у каждого народа свой язык и свой окружающий мир), человек создает *языковую картину мира*: то, что он видит вокруг, как в зеркале, отражается в его сознании и описывается словами. Основной «строительный материал» этой языковой картины мира (то есть оязыковленное знание, понимание) представляет собой сгустки смысла, понимания этого мира – *концепты* – со всеми их правилами, жизненным порядком и законами» [105]. И далее, в своей монографии «Языковое сознание: лингвокультурологические исследования» Н.В. Дмитриук продолжает эти рассуждения: «Концепт в лингвокультурологии – это «сгусток культуры в сознании человека», это базовая единица культуры, ее продукт, сгусток, концентрат, зафиксированный на ментальном уровне; это культурно отмеченные смыслы, культурно-обусловленные представления человека о мире; это структурные элементы культуры. Совокупность концептов формирует общую картину мира, которая отражает понимание человеком окружающей действительности и служит основой для мышления и восприятия мира [32, с. 73].

Если объектом лингвокультурологии является изучение взаимодействия/ взаимосвязи языка, культуры и человека, то предметом ее исследования должны стать определенные единицы, маркирующие это единство, – это так называемые *лингвокультуремы* (в терминологии В.В. Воробьева [106]), или *логоэпистемы* (в терминологии Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [107]), или *этноэидемы* (в терминологии Л.А. Шеймана). В этих соотносительных терминах, обозначающих этнически маркированные единицы элементов культуры, сосредоточены некие символические, эталонные, образно-метафорические, прецедентные смыслы, зафиксированные в летописях, мифах и легендах, обрядах и ритуалах, в фольклоре и религиозных писаниях, фразеологии и паремиологии, в художественной литературе и искусстве и т.п., и в целом – в архетипах сознания всего этнического лингвокультурного сообщества и его представителей. Пользуясь языком своего народа, человек воспринимает, впитывает и создает культуру этого народа, которая концентрируется в концептах.

Таким образом, подытоживая обзор разных трактовок одного из самых распространенных терминов современной гуманитарной области знаний, попытаемся сформулировать и собственное понимание основной сути этого явления. *Концепт* – это отраженное в сознании человека представление об определенном жизненно важном явлении, в котором сконцентрирован этнокультурный смысл фрагмента объективного мира. Система концептов образует *концептосферу*, в которой отражается понимание человеком окружающей реальности.

Представленный обзор научных мнений о сущности терминов «*концепт*» и «*концептосфера*» позволяет нам перейти к анализу методических средств формирования русской лингвокультурной концептосферы в качестве компетентностной составляющей казахстанских учащихся при изучении русской словесности.

2.2 Формирование русской лингвокультурной концептосферы как важный образовательный ресурс и фактор предупреждения функциональной неграмотности обучающихся

В настоящее время принцип компетентности и профессиональной грамотности, принятый в образовательных учреждениях Казахстана, прочно занял свои позиции как обязательное руководство к изучению гуманитарных дисциплин, что призвано обеспечить живой интерес учащихся к истории, культуре и языку, вобравшему в себя культурное наследие своего народа.

Обновленный стандарт школьного образования в Казахстане изменил структуру и содержание некоторых школьных типовых программ и действующих учебников, в частности, в современной школьной программе Казахстана для учащихся с казахским языком обучения предметы «Русский язык» и «Русская литература» изучаются как одна дисциплина.

В этом контексте исследуемый нами процесс обучения русскому языку как лингвокультурному феномену (тема диссертации) вполне соответствует рекомендациям директивных документов МОН РК [108], предписывающим использовать лингвокультурологический подход к изучению этой новой комплексной дисциплины, что вполне целесообразно и призвано обеспечить эффективность его применения как внутривидеодисциплинарного, так и междисциплинарного освоения программного материала.

Наряду с определенными и неизменными в каждом поколении успехами в области образования нашей интеллектуальной молодежной среды, в последнее время многими государственными организациями и обычными гражданами страны отмечается и заметный спад общеобразовательного и культурного уровня молодежи, и не только в нашей стране, но и в других достаточно развитых государствах. Постепенно нарастающее и созревающее в недрах общеобразовательной, информационной системы это явление в настоящее время сформировалось в большую социальную проблему так называемой «профессиональной неграмотности», проникающей во все сферы жизнедеятельности социума и, как ржавчина, разъедающей его изнутри.

Это стало очевидно не только педагогам разной специализации: бич общества – непрофессиональные строители, инженеры, сантехники, врачи и проч.; и не только масса выпускников школ, но и малограмотные «специалисты» с дипломами разных мастей поражают своей невежественностью и низкой культурой. В данной работе у нас нет цели искать причины этой без преувеличения мировой болезни, но одну из них с уверенностью называют многие лингвисты, когнитивисты, нейро- и психолингвисты – это разрывающиеся или ослабевающие связи между мышлением и речью, проблемы неспособности словесного выражения своих мыслей, размыкание ассоциативных цепочек между словами и понятиями и т.п., другими словами – слабая способность концентрации внимания, памяти и концептуализации сознания, «недосформированность» базовых концептов и концептосферы в ментальном аппарате отдельных представителей обучающейся молодежи, и не только. В коллективной монографии В.В. Красных, И.А. Бубновой, В.А. Пищальниковой «Функциональная неграмотность как объект психолингвистики» (2022) *функциональная неграмотность* характеризуется как социально-культурный феномен современности, под которым в самом общем смысле понимается неспособность человека, формально умеющего читать и писать, понимать и анализировать тексты, в том числе инструкции, и вообще находить и адекватно воспроизводить нужную в деятельности вербальную информацию. Исследователи утверждают, что «функционально неграмотные люди осознанно и неосознаваемо пытаются избегать не только сложных, но и вообще интеллектуальных задач; успешно ориентируясь только в ситуациях бытового общения, они не умеют анализировать и тем более продуцировать аналитические тексты [109].

На наш взгляд, современная повестка поворота мировых образовательных систем, в том числе казахстанской, в сторону гуманитаризации школьных и вузовских учебных программ, повышенный интерес к вопросам гуманитарного образования складывается в определенной степени в силу и этих обстоятельств разрастающейся «профессиональной неграмотности» в различных сферах жизнедеятельности современного социума. Сфера ментальных и речевых процессов, декларирующих неразрывное взаимообусловленное единство языка и мышления, находится в ведении именно гуманитарных наук, и результаты теоретических и практических исследований таких отраслей знаний, как когнитивная лингвистика, психолингвистика, этно- и социолингвистика, лингвокультурология и, безусловно, лингводидактика становятся сегодня необыкновенно важными и востребованными. На ученых, представителей гуманитарных наук, филологов, учителей-словесников ложится большая ответственность *формирования полноценно мыслящей и говорящей языковой личности.*

Объективизируя идею о необходимости усиления гуманитарной направленности в современном образовании, выскажем и собственное принципиальное мнение о том, что гуманитаризацию обучения следует

понимать и рассматривать не только как увеличение учебных часов на гуманитарные дисциплины. В лингводидактической и методической литературе гуманитаризация обучения рассматривается гораздо шире: это «насыщение содержания образования объектами, идеями, ценностями, проблемами, представляющими общечеловеческий интерес <...>. Гуманитаризация образования определяется как система форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, которая позволяет сделать обучение составной частью формирования личности» [8, с. 6].

В этой связи считаем уместным напомнить, что мы понимаем процесс обучения не только как процесс познания и получения определенного объема информации, но и как процесс воспитания, приобщения к культурному наследию своего народа, в первую очередь, а также и мировых достижений: целенаправленное формирование полноценной конкурентоспособной всесторонне развитой личности человека, а это прежде всего такая языковая личность, речь которой неизбежно отражает и уровень ее культуры, степень образованности и нравственности.

Процесс обучения в таком широком понимании – это, в свою очередь, формирование определенного образа жизни, образа мира: мира ценностей, (базовых / общечеловеческих и этнокультурных/национально маркированных), мира стандартов, традиций, прецедентных событий и имен, что должно служить ориентиром, основой и даже законом для эффективной, целенаправленной и адекватной деятельности человека в окружающем мире. Именно в таком ключе в нашей работе язык рассматривается как лингвокультурный феномен и носитель архетипов языкового сознания этноса.

Вместе с тем, есть убедительные основания предполагать, что базовые ценности, которые совсем недавно казались незыблемыми, привнесенными историей и опытом предшествующих поколений как архетипы морально-нравственных устоев социума, стали стремительно деформироваться, размываться и девальвироваться со скоростью, не предполагаемой представителями старшего поколения. Изучение базовых ценностей общества (см. работы Е.Ф. Тарасова, В.С. Степина, В.И. Толстых, А.В. Рябова, Е.Ш. Курбангалиевой, И.А. Бубновой, Н.В. Дмитрюк, Г.А. Кузембаевой и др.) в современном мире приводит, к сожалению, к осознанию того, что в рамках мировой культуры (и каждой локальной, в частности) трансформация ценностей, их «перестройка» и изменение их иерархии происходит значительно быстрее, чем это просматривалось и предполагалось учеными-социологами, психологами, культурологами. Утрата традиционного доминирующего воздействия одних (привычных) ценностей и социальная актуализация, востребованность других (неожиданно проявившихся ценностей) закономерно приводит к фиксации в языке и в сознании определенной части социума отрицательной оценки первых (привычных, традиционных) и развитию экспрессивно положительной оценки вторых (неожиданно ставших привлекательными). Ученые отмечают, что «увеличению темпов этого процесса способствует активное общение в цифровом коммуникативном

пространстве, частотно редуплицирующем социально одобряемые мемы. Убыстрению деструкции систем ценностей способствуют и весьма специфические дискурсивные практики, которые не только демонстрируют, но и пропагандируют отклонения от морально-этических норм, реализующих «устаревшие» ценности. Отрицание (любой) нормы как необходимого коррекционного фактора общественного бытия становится привычным, хотя не только исследователи, но и обычные носители лингвокультуры начинают ощущать разрушительность этого процесса для существования социума. Новые социально одобряемые формы поведения, в том числе речевого, в свою очередь, оказывают воздействие на содержание картины мира, укрепляя отношение к норме как к требованию, которое якобы ограничивает свободу личности, а потому требованию необязательному и даже вредному» [109, с. 33]. Уже очевидным становится тот факт, что «цивилизационным вектором» нашего времени оказывается развитие современных технологий (производственных, управленческих, коммуникационных), которые унифицируют мышление и жизнедеятельность социума, задают вполне определенную мотивацию деятельности масс: постепенное, но полное принятие современных «западных ценностей» и идеалов потребительского общества, замещая ими веками сформированные духовные ценности.

Эта тревожная тенденция к появляющейся в обществе неустойчивости и раскачиванию основ ценностных ориентиров социума, подверженность влиянию иных моральных критериев, так называемое «промывание мозгов» – явление чрезвычайно распространенное и опасное. Оно напрямую связано с неустойчивостью, недосформированностью тех ассоциативно-ментальных связей между словом и мыслью, языком и мышлением, способностью (или неспособностью) человека воплотить мысль/ощущение/понимание в слово – высказать свое мнение, выразить отношение/позицию – все то, чему учат на уроках гуманитарного цикла, на уроках языка и литературы, которые и призваны сформировать навык «пользования» языком, словом, речью, которые и выражают, и формируют сознание человека, представляя собой сложнейший процесс «очеловечивания человека» – личности, обладающей сознанием и речью: *homo sapiens – est sermo a persona* («человек разумный – это говорящая личность»).

В контексте этих рассуждений о безусловной взаимосвязи языка и мышления становится очевидным и все более тревожным понимание того, что «деградация ментальных процессов в первую очередь коснулась всех сфер деятельности, так или иначе связанных со словом» [110].

Об этом с тревогой начали говорить не только ученые-аналитики и теоретики, но и педагоги, учителя-практики, особенно филологи, которые столкнулись с проблемой подготовки к выпускным экзаменам школьников (ЕНТ, ЕГЭ, IELTS и др.), нацеленных в общей массе на формирование обрывочного, клипового мышления, механического запоминания и воспроизведения фрагментов, обрывков информации, которые не складываются в общую системную картину мира, не объясняют смысла, цели и причинно-

следственных связей процессов, происходящих в современном мире. Выбранный повсеместно тестовый контроль уровня школьного образования, который ориентирован на выбор ответа, с одной стороны, закрепляет достаточно примитивные навыки вторичных, нетворческих операций (редупликации, повтора), а с другой стороны, не дает возможности, не предлагает оснований для развития *ментальных* и *вербальных* умений и навыков порождения и восприятия связной речи.

В сложившейся еще более сложной ситуации оказывается и высшее образование, перед которым ставится задача формирования различных общекультурных и профессиональных компетенций, в том числе *универсальных* (см. об этом выше: стр. 31 нашей дисс. – об «универсальных навыках XXI века»), которые «почти невозможно сформировать с опорой на существующий уровень читательской (не)грамотности. Так, универсальные компетенции предполагают способность индивида к восприятию, обобщению, анализу информации; умение логично и аргументированно строить устную и письменную речь, самостоятельно приобретать и пополнять свои знания, вырабатывать навыки сотрудничества и др. Однако, как свидетельствуют данные экспериментальных исследований (см. материалы Всемирного экономического форума в Давосе 2013 г., исследования The Boston Consulting Group (<http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm>), Сокологорская 2015, Чудинова 2007 и др.), такими навыками выпускники школ в большинстве своем не владеют или владеют плохо» [111].

Исходя из описанных выше вызовов, сложившихся в мировой и, в том числе, в казахстанской образовательной системе, считаем своевременным и подчеркнуто важным актуализовавшийся вектор внимания к гуманитаризации образования в целом и филологического (лингвокультурного, лингвopsихологического, лингвокогнитивного) в нем направления, в частности. С этих позиций содержание исследований по теме нашей диссертации представляется теоретически обоснованным и прагматически уместным.

Необходимо сразу отметить, что формирование лингвокультурных компетенций в процессе изучения филологических дисциплин представляется необходимым как при изучении родного языка и литературы, так и в большей степени в процессе освоения неродного языка и неродной литературы. В своей работе мы сосредоточили внимание на изучении русского языка и русской культуры в классах с нерусским (казахским) языком обучения на уроках интегрированной дисциплины «Русская словесность» (Р.И. Альбеткова, В. Павленко, Т.П. Чаплышкина, А.М. Садвакасова, Л.В. Сафронова, Л. Рыгалова, В. Бадиков, Д. Блеубаева, Л. Туниянц, В. Савельева, Г. Лукпанова, Г. Шашкина, Н.Н. Ставицкая, Н.Н. Ходова) с 5-го по 9-й класс, в учебниках «Русский язык» (Ж. Салханова, Е. Хайрушева, Ж. Пралиева Б. Исмагулова, Ф. Саметова, Т. Кузнецова, К. Бобровская, Г. Бадамбаева, М.А. Тюлебаева, К.Л. Кабдолова, У.А. Жанпейс, А. Есетова, Н. Озекбаева, Р.Д. Даркембаева, Г.А. Атембаева, А. Сырымбетова, А. Ерболатова, Г. Аульбекова, Р. Нуртазина, Э.Д. Сулейменова, З. Сабитова, К. Уразаева, М. Кондубаева, Ф. Брулёва, Т. Абжанова) «Русская

литература» (Ж. Салханова, Г. Аульбекова, И. Хлызова, И. Шаповалов, С. Лактионова, С. Алтыбаева, В. Бадиков, О. Имангожина, Н. Могилевская, Т. Чаплышкина, Г. Шашкина, Л. Рыгалова, Е. Хайрушева, Ж. Пралиева) и др. Общеобразовательный стандарт и типовые программы «Речь идет об одобрении списка учебников, учебно-методических комплексов, пособий и других дополнительных материалов, включая электронные издания» (приказ МОН РК от 10 июня 2021 года №286, <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1300008890#z18>).

В содержании казахстанских учебников по русской литературе (для школ с русским и/или с казахским языком обучения) в соответствии с госстандартом и типовыми программами заложен солидный потенциал изучения исторических фактов, социально-культурных и морально-нравственных русских обычаев, традиций, идеалов, образов и представлений, что составляет содержание этнически маркированной концептосферы русской культуры.

Любое школьное программное литературное произведение, от древних былин и фольклора до художественного творчества современных русских писателей, проходит перед учениками в виде неповторимых образов и представлений о типичных чертах русского человека с его «загадочной русской душой», вечным поиском смысла и своего места в жизни, постижением нравственных идеалов и решением вечных проблем добра и зла, проникновением в духовный мир человека – все это открывает целый мир русской культуры, знакомство с которой призвано стать открытием нравственных гуманистических законов каждого человека, по которым должна строиться его жизнь. Задача лингвокультурологического подхода к изучению уроков литературы в школе заключается в приобщении к сокровищнице русского литературного наследия и состоит в постижении значения и ценности богатого нравственного и духовного опыта этого наследия.

Такое же богатство и красоту содержит в себе язык, на котором написаны эти литературные произведения, и процесс изучения русского языка в не меньшей степени носит культурологический характер. Любой уровень языка отражает неповторимое своеобразие русского языка: на *фонетическом* уровне изучается своеобразие интонационного рисунка русской речи, орфоэпические законы произношения гласных и согласных звуков, трудности русского разноместного и подвижного ударения, особенности русских говоров и т.п. Изучение русской *лексики* в еще большей степени раскрывает перед учениками неисчерпаемые возможности погружения в культуру и историю русского слова: этимологические экскурсы в историю происхождения слов; исследование разницы между историзмами и архаизмами; интересные истории заимствований, связанных с историей, развитием и культурными связями государства Российского; изучение тонкостей в оттенках значений синонимии и многозначных слов; и все другие неисчерпаемые возможности своеобразных изобразительно-выразительных средств русской лексики. Что касается *грамматических* особенностей русского языка, его морфологии и синтаксиса, то при всем кажущемся принципиальном единообразии законов грамматики

(самого отвлеченного, самого абстрактного уровня языка), объективно существующих для всех языков мира и призванных объединять все то общее, что существует во всех языках – категории числа, времени, признака, субъектности/объектности и предикативности и т.д. – то и на уровне общей категориальности в каждом конкретном языке, и в том числе, в русском, существуют сугубо национально-специфические, формально маркированные отличия, отсутствующие в других языках и культурологически маркированные. Специфически русской, например, следует считать категорию вида (совершенного и несовершенного) в современном русском языке, так трудно поддающуюся усвоению носителями других языковых культур: она связана с исторически сложившимися ментальными представлениями о ддящемся во времени и доведенным (завершенном, совершенным) до конца или не завершенном (несовершенным) действием, что вошло в русский язык из древнерусских и старославянских глагольных форм перфекта и плюсквамперфекта. Практически почти в каждой русской грамматической категории есть свои собственные языковые особенности, связанные с лингвокультурным своеобразием способов выражения мыслей и чувств, специфическим восприятием окружающей действительности.

Изучая язык, значения слов, их этимологию и многозначность, богатый синонимический потенциал, специфику грамматического строя, можно проникнуть в особенности культуры носителей данного языка; так и русский язык содержит в себе уникальные сведения об истории, традициях, быте и природе русского культурного пространства – удивительные черты «русскости» и в языке, и в отраженной в нем русской ментальности. При этом, сравнивая один язык с другим, можно наглядно убедиться в произвольности той картины внешнего мира, которая отражается в конкретном языке. В процессе обучения именно сопоставительный метод способен оказаться наиболее эффективным и уместным для усвоения новой лингвокультурной информации при изучении рекомендуемых школьной программой лингвистических тем.

О сопоставительном и других методах обучения русскому языку как лингвокультурному феномену речь пойдет в третьем практическом разделе нашей диссертационной работы.

2.3 Особенности языковой концептуализации: соотношение значения слова и концепта (лакуны, безэквивалентная лексика, фоновые значения слов)

Сравнивая значения слов даже внутри одного языка, раскрывая их смысл и содержание, убеждаемся, насколько тонко переплетены и связаны эти значения с выражаемыми понятиями, как глубоко их содержание. Уместно привести по этому поводу образное определение М.В. Пименовой: «Соотношение между словом и концептом можно сравнить с различием между видимой и невидимой частью айсберга. Лексическое значение слова выражает важные концептуальные черты, но не в полной мере. Концепт обширнее и

более сложен, чем лексическое значение слова» [112]. В случае же, когда речь идет о переводе одного языка на другой, в выборе аналогичных лексем, соответствующих речевой ситуации и выражающих адекватное значение, – этот процесс представляется многократно сложнее. «Каждый новый иностранный язык меняет фокус рассмотрения окружающего нас мира, направляет наше внимание на новые аспекты источника ранее воспроизводимого знания, выступает как дополнительный экстралингвистический фактор осмысления всего того, что происходит вокруг нас» [113].

Если увязывать эти соображения с популярной в психологических исследованиях середины XX века гипотезой лингвистической относительности, то целесообразным представляется указать в этой связи на вполне рациональное зерно этой теории: национальные языки действительно предлагают в ряде случаев различное, свое собственное «членение мира». Именно поэтому некоторые слова этих языков не могут быть точно переведены на другие языки, так как они обозначают понятия, присущие истории, быту, духовной культуре только этих народов или существенно отличающиеся от сходных явлений культуры и быта других народов. Такие слова, например, как «юрта», «бешибармак», «саукеле», «джайляу» и другие, не имеют однословных эквивалентов в других языках по понятным причинам. Несмотря на то, что гипотеза «лингвистической относительности» Сепира-Уорфа и выстроенная в том же ключе теория «лингвистической дополненности» Г.А. Брутяна критиковались в научной литературе (см. работы Г.Н. Панфилова [114]), идея о дополнительном языковом видении мира является, по-видимому, продуктивной: она дополняет и конкретизирует общую картину знания, представляя определенный интерес с точки зрения выявления специфики образов сознания, языковых картин мира и национально-культурной специфики восприятия окружающей действительности представителями разных этносов.

Очевидным представляется и существенное различие эмоциональной окраски отдельных слов-аналогов в разных языках (общеизвестно, например, как трудно переводим на другие языки специфический национальный юмор, например, пресловутая фраза об английском юморе отсылает нас к унылым и чопорным англичанам, не способным шутить и оценить шутку в кругу иной этнической группы). Не случайно критики Б. Уорфа – одного из основателей теории лингвистической относительности, готовы согласиться с тем, что именно *эмотивность* языка, реализующаяся в художественных или публицистических текстах, является средством «магического» воздействия специфически национальной силы слова на психологию и поведение людей.

В этой связи уместно отметить уникальность русского языка с точки зрения огромного количества уменьшительно-ласкательных суффиксов – *диминутивов*, широко применяемых в бытовой сфере, а также в художественных и публицистических текстах. Носитель, например, английского языка, в котором практически нет таких суффиксов, не может себе представить все то богатство, которое дают эти суффиксы русскому языку, какую эмоциональную окраску они придают ему. Если обратиться к словарю

личных имен Н.А. Петровского [115], то только от одного имени Мария набирается более 40 производных вокативов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*Машиа, Маняша, Маруся, Муся, Маса, Масаля, Марюта, Марюша, Маня, Манюся, Манятка, Машута, Машуня* и т.д.). Данные суффиксы в русском языке используются не только при наименовании имен личных, но и при обозначении неодушевленных предметов. Как правило, перевод таких слов на другие языки вызывает большие трудности, но главное не в этом. При переводе, например, на английский язык, теряется вся красота, весь смысл, вложенный в это слово. Классическим стал пример перевода слова *старушка* в есенинском «Ты жива еще, моя старушка?», для которого потребовалось четыре английских слова: *my dear little old woman*. «У англоговорящих нет в языке такого рода уменьшительно-ласкательных суффиксов. А нет в языке, потому что нет в менталитете – этим все сказано и это много объясняет» [116].

Классифицируя факты *безэквивалентной лексики*, С.Г. Бархударов в свое время особо выделял группу «случайных лакун», куда входят единицы словаря одного из языков, «которым по каким-либо причинам (не всегда понятным) нет соответствия в виде слов или устойчивых словосочетаний другого языка» [117].

Следует отметить, что несходство, характерное для языковых лакун, может встречаться и между словами, которые принято считать сопоставимыми и переводы которых представлены в двуязычных словарях. На необходимость учитывать дистрибуцию таких «квазисопоставимых» слов, как мы отмечали выше, указывал Ю.С. Степанов [118]. Семантика слова не исчерпывается одним лишь лексическим понятием. Вокруг каждого слова складывается «целый ореол всевозможных сведений» – рядов ассоциаций, сопряженных с понятием, обозначенным данным словом. Эти сведения всплывают в сознании человека в процессе ассоциирования – как спонтанного, так и направленного, и у носителей разных языков они различны, о чем свидетельствуют материалы ассоциативных экспериментов, проводимых с разноязычными испытуемыми по эквивалентным словам-стимулам. Вся совокупность таких ассоциативных «добавочных» сведений к слову названа Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым «лексическим фоном слова» [30, с. 57], а слова с неполной эквивалентностью лексического фона названы «фоновыми» словами.

Безэквивалентные и *фоновые* слова, таким образом, отражают специфику национальной культуры и являются «аккумуляторами» национально-культурной семантики.

Однако не только безэквивалентная лексика оказывается национально-специфической. Этнокультурная специфика существует не только на лексическом, тематическом уровне – лексико-семантические, тематические поля «посуды», «погоды», «быта», «одежды» и т.д. Это как раз понятно, поскольку географически-климатические условия проживания этносов и обусловленный этим их основной род занятий, производства, особенности их быта, традиций, миропорядка – все это диктует разные формы и средства производства, уникальность культуры и быта, отчего и разная пища, посуда, одежда и проч.

Интересным представляется другое: тот факт, что такая же уникальная специфичность присутствует, подразумевается и проявляется не только на лексическом, но практически на *любом* уровне речи. Этот факт подтверждается межъязыковыми сопоставлениями материалов *ассоциативных экспериментов*, необходимость в проведении и анализе которых все больше осознается исследователями образов этнического языкового сознания. Материалы словарей ассоциативных норм различных языков подтверждают не только тот факт, что этнографически связанная лексика формирует в сознании разноязычных информантов специфические ряды ассоциаций, но и отражает многочисленные факты неодинакового восприятия даже таких лексикографических эквивалентов в разных языках, как *книга, дом, земля, небо, вода* и др. (см., например, анализ ассоциаций, вызванных основными лексико-семантическими вариантами коррелятов слова-стимула ЗЕМЛЯ по восьми сопоставляемым языкам у А.А. Залевской [119]). В речевом (языковом) сознании носителей русского языка такие слова, как *изба, горница, березка, былина* существуют как нагруженные специфическими ассоциациями-представлениями о предметах и явлениях исконно русских.

Чрезвычайно интересный в этом плане материал, на наш взгляд, представлен в «Ассоциативном словаре этнокультурологической лексики» Х. Манликовой [120], где собраны вербальные ассоциации русских и киргизских школьников на всю этнокультурологическую русскую лексику, встречающуюся в художественных текстах школьной программы по русской литературе (слова-стимулы *аршин, алтын, армяк, ящик, облучок* и т.п.).

Несовпадение фоновых лексических долей понятий, а также несоответствия в национальном объеме понятий в разных языках могут, по-видимому, стать причиной существования «*ассоциативных лакун*». Как правило, ассоциативными лакунами оказываются собственные имена или предметы национальной символики. И.Ю. Марковина приводит в качестве примера такого рода ассоциативных лакун имя-образ Ди Маджио из рассказа Э. Хэмингуэя: у русского читателя это имя не может вызвать тех же ассоциаций, что у американского, ибо оно не входит в состав его «культурного фона». Следствием этого является глубокая ассоциативная лакуна в тексте перевода рассказа, когда читатель не понимает эмоциональных выплесков героя, мотива его поведения и высказываний, отчего теряется авторский посыл к читателю и возникает недоуменное непонимание замысла [121].

На характер специфических ассоциаций, сопровождающих восприятие действительности представителями соответствующей культуры, влияют, как мы уже указывали, и «национальные картины мира». Не зная, например, что вереск у англичан символизирует одиночество, угасание, тоску иноязычный читатель может не понять многократное обращение автора к этому образу в романе Эмили Бронте «Грозовой перевал»: у читателя не англичанина, например, у носителя русского языка и русской культуры соответствующего настроения не создается, и тогда русским читателем частично утрачивается нравственно-эстетическая ценность восприятия английского художественного

произведения.

Аналогичные ассоциативные лакуны носят лингвокультурологический характер, служа подтверждением взаимозависимости и взаимовлияния таких феноменов, как язык и локальная культура.

Эта проблема (проблема взаимозависимости и взаимосвязи языка и культуры) в последнее время стала широко обсуждаться и в лингводидактике, и в лингвострановедении: овладение неродным, иностранным языком понимается не как усвоение еще одного способа языкового выражения (нового кода), а как освоение нового «вещного» мира, свойственного культуре народа изучаемого языка (см. материалы ежегодных научных конференций «Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков» в Институте языкознания Российской академии наук).

В последнее время новым трендом в лингводидактике, особенно в области преподавания второго, неродного и иностранных языков, а также в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) стало понимание необходимости смещения акцента в обучении языкам: для достижения наиболее полного взаимопонимания в межкультурном диалоге (что является, безусловно, основной целью обучения) наряду с языковыми компетенциями важнейшим становится экстралингвистический (культурологический) аспект – формирование лингвокультурных компетенций. Необходимость учета при этом и невербальных средств общения (с помощью которых коммуниканты получают весьма солидный объем информации), их особой коннотации и эмоциональной окраски, затрудняющей взаимопонимание даже при владении языком, и в целом приобщение к новой, «чужой» картине мира, интегрирование в иной этнокультурный мир в настоящее время не вызывает сомнения ни у ученых-дидактов, ни у преподавателей-практиков. «Обучение детей второму языку – один из основных способов приобщения их к иной культуре – должно строиться как целенаправленный процесс с учетом разнообразных данных наук о человеке и его языке» [122].

Убедительное доказательство этому приводит киргизский ученый, автор учебника по методике преподавания русской литературы Л.А. Шейман, анализируя случай аксиосемантической интерференции и в сознании, и в поведении учащихся, при которой эмоциональная окраска своего традиционного образа, сложившегося в языковом сознании киргизского школьника переносится на внешне сходный, по словесному обозначению и по внешнему облику, образ иной (русской) культуры. На уроке литературы при изучении басни И.А. Крылова «Волк и ягненок» учащиеся не понимают смысла и морали этой басни, поскольку в национальном фольклоре киргизов сложились совершенно иные представления об этих животных и существует иное к ним отношение: метафорически в сознании киргизских школьников волк олицетворяет силу, мужество, смелость, является положительным героем фольклора¹. Как считает Л.А. Шейман, образы-изоминаты (термин Л.Шеймана

¹ Дело в том, что в киргизском языке есть два разных синонимических наименования волка – *бору* и *каскыр*; именно лексема *бору* встречается в героическом эпосе киргизов,

[33, с. 163]) – это сходноназываемые, подобноименуемые (например, как и в казахском языке *волк/касқыр, лиса/тұлкі, медведь/аю*) – являются квазисхожими, квазиэквивалентными, квазимежнациональными, квазисопоставимыми с русским языком, имея в каждой локальной культуре рой собственных фоновых ассоциаций, образов, представлений, которые могут весьма заметно отличаться. Наглядной иллюстрацией этому утверждению является наше учебное пособие «Русский язык как зеркало русской культуры (лингвокультурологические аспекты)» [123], в котором представлен богатый сопоставительный материал с красочными иллюстрациями, рисунками и текстами русских сказок, басен, загадок для практических факультативных и дополнительных занятий по русской словесности, с занимательными заданиями по развитию речи, культуре общения, речевому этикету.

В этом контексте совершенно справедливым представляется суждение Е.Ф. Тарасова о том, что межкультурное общение происходит в аномальных условиях, где отсутствует полное совпадение сознаний коммуникантов. Чужая культура считается отклонением от нормы, в то время как собственная культура считается нормой, и понимание чужой культуры происходит путем приведения ее образов сознания к образам собственной культуры. Основной причиной непонимания в межкультурном общении является не столько различие языков, сколько различие культур, так как незнание или плохое знание языков может не вызывать напряжения во время межкультурного общения. К тому же обучить языку – сформировать навыки говорения (письма) и слушания (чтения), заложить «линейные» соответствия цепочек слов и понятий родного и изучаемого языка – сравнительно просто. Другое дело – несовпадение национальных сознаний коммуникантов, которое потенциально может содержать причину недопонимания, возникновения напряженности в процессе межкультурного общения, что следует устранять в том числе и разъяснением различия лексических значений слов, связанных с различием способов концептуализации реалий окружающего мира в разных языках и культурах» [17, с. 18].

Этнокультурные особенности процесса общения можно понять только в контексте национальной культуры в целом. Выявление этих особенностей может осуществляться с помощью разнообразных методик, позволяющих получить весьма убедительные материалы о степени специфичности той или иной лингвокультурной общности в этом плане.

О таких сопоставительных инновационных методах обучения русскому языку как лингвокультурному феномену, апробированных нами в ходе педагогических практик и в процессе педагогической работы речь пойдет в третьем практическом разделе нашей диссертационной работы.

метафорически обозначая сильного и смелого вожака стаи, приписывая ему положительные качества лидера и победителя.

Выводы по второму разделу

Во втором разделе «*Лингвокультурный феномен русской концептосферы: дидактические аспекты*» нашего диссертационного исследования уточняется научный терминологический аппарат исследуемой отрасли знаний (лингвокультурология, лингвокогнитология, психолингвистика, лингводидактика) и рассматриваются способы воплощения лингвокультурных феноменов (лингвокультурем) в форме этноспецифических концептов, объединенных в своеобразные концептосферы – «ментальные пространства, фиксирующие в себе некую концептуальную картину мира, отраженную в языковом сознании русского этноса», что характеризует этнос в целом и каждую формируемую в процессе обучения языковую личность, в частности.

В подразделе 2.1 «*Определение концепта и концептосферы в сфере гуманитарных наук: история вопроса и современные трактовки*» дается общее представление о концептах как об универсальных философских понятиях; здесь не только рассматривается история лингвофилософских учений о концепте и концептосфере, но и описывается формирование терминологического аппарата лингвокультурологии и уточняются значения понятий «концепт», «концептосфера», «образ мира», «языковая картина мира» и другие междисциплинарные термины; определяется взаимосвязь и смежность представлений о культурных концептах как о центральных составляющих этнического сознания; обосновывается обязательность и эффективность лингводидактической направленности усвоения этнокультурной концептосферы при обучении русскому языку и литературе как этнокультурным феноменам.

Подраздел 2.2 «*Формирование русской лингвокультурной концептосферы как важный образовательный ресурс и фактор предупреждения функциональной неграмотности обучающихся*» посвящен рассмотрению общедидактических и частнометодических приемов и навыков языкового гуманитарного образования.

Лингвокультурологическая составляющая процесса обучения русскому языку и литературе в нашем исследовании представляет собой важный образовательный ресурс и является базисным основанием формируемой обучающей модели овладения языковыми компетенциями обучаемых в сфере гуманитарного образования. Принцип компетентности, принятый во всех образовательных учреждениях Казахстана и обуславливающий уровень профессиональной грамотности обучаемых, предполагает пробудить интерес учащихся к истории, культуре и языку, вобравшему в себя культурное наследие своего народа. Особое внимание уделено в данном разделе распространившейся в последнее время тревожной тенденции *функциональной неграмотности* среди учащейся молодежи и выпускников средних и высших учреждений образования, что, по нашему мнению, является разрушительным процессом деградации в сфере образовательного пространства и связано с определенной недосформированностью ментальных процессов, неустойчивостью когнитивно-вербальных связей между мыслью и словом и

проч., что требует срочного пересмотра и переустройства системы образования в новой парадигме современных цифровых технологий.

Последний подраздел 2.3 «*Особенности языковой концептуализации: соотношение значения слова и концепта (лакуны, безэквивалентная лексика, фоновые значения слов)*» раскрывает соотношение слова и концепта, слова и понятия в сопоставительном лингвокультурологическом аспекте, выявляя своеобразные «белые пятна» на языковой карте мира, определенные «пустоты» – лакуны, в которых наиболее ярко и наглядно проявляется этнокультурное своеобразие языков. Выявляя разные оттенки значений слов даже в одном языке, убеждаемся в разнообразии и глубине связей между словом и мыслью, между лексемой и концептом; тем более удивительным представляется сопоставление слов разных языков, в каждом из которых отражается духовная культура народа. При этом этническое своеобразие проявляется не только в специфических лакунизированных языковых единицах (как *юрта, джайляу, бешбармак*), но и в обычных лексико-графических эквивалентах (как *дом, земля, книга, дерево*), которые тоже оказываются нагруженными разнообразными индивидуальными смыслами-ассоциациями и несут в себе неизменный самобытный чувственный отпечаток – так называемые фоновые значения.

Все эти очевидные и скрытые на первый взгляд особенности значений слов следует обязательно учитывать в процессе обучения языку и культуре, к которой он принадлежит, что мы и попытались отразить в нашем диссертационном исследовании.

3 ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Одной из ключевых задач современного гражданского общества Казахстана является реформирование образования – тщательное и всестороннее обновление всех аспектов образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности, с учетом требований современной жизни, при сохранении и улучшении наилучших традиций местного образования. Одним из основных факторов в реализации этих глобальных задач является система школьного образования. Необходимо начать модернизацию образования в стране с трансформации учебного процесса в школах. В модернизации образования учитель играет важную роль, и его статус зависит от профессионализма, интеллектуальных способностей и личностных качеств.

Особая ответственность лежит на учителе-филологе, так как он в первую очередь воспитывает своих учеников через предмет, который преподает. Язык и литература играют ключевую роль в формировании и сохранении культуры и цивилизации, и поэтому учитель-словесник играет важнейшую роль в создании системы ценностей, особенно в области патриотизма, духовной культуры, морали и этики. Гуманизм, гуманность, гуманитарный, гуманистический – это все слова одного корня, одного источника: Номо – человек, а значит – главный объект изучения всех наук. Великие научные открытия в области физики, химии, математики и других естественных наук призваны в конечном итоге улучшить, облагородить, сделать более совершенной жизнь человека. Следовательно, модернизация образования должна в основе своей содержать гуманитарную, гуманистическую направленность. Поэтому так велика и ответственна роль учителя-словесника, филолога, лингвиста, литератора. Язык – величайший дар и удивительнейшее создание человека, в нем заключена вся жизнь человека, ее смысл, назначение, красота и величие. Каждый национальный язык велик и бесценен для своего народа. Так же, как и русский язык – второй по распространенности в Республике Казахстан после казахского языка – государственного языка коренного населения страны.

Русский язык по своей специфике и социальной значимости – явление уникальное. Он отражает духовную культуру русского народа, является основным средством выражения национального и личного самосознания, а также средством общения и познания, а также средством хранения и усвоения знаний. В нашей стране большим преимуществом является наличие различных национальностей и языков. Русский язык занимает важное место в нашем государстве. Он является национальным достоянием русского народа и одним из самых развитых языков в мире. В Казахстане русский язык служит средством коммуникации для русских и нерусских представителей разных национальностей. В Конституции Казахстана русский язык имеет статус официального языка вместе с государственным казахским языком.

Основной целью обучения русскому языку как второму, неродному и как иностранному является оказание помощи учащимся в освоении знаний и

богатств русского языка, а также вооружение учащихся умениями и навыками свободного пользования письменной и устной речью. И основной тенденцией в изучении русского языка как второго, неродного для лиц коренной национальности – это формирование лингвокультурной компетенции, восприятие, знание и понимание особенностей русской культуры и ментальности, заложенные в русском языке. Лингвокультурологический аспект в обучении – одно из современных направлений в лингводидактике, которое успело зарекомендовать себя как эффективный и действенный дидактический метод.

Итак, для модернизации образования необходимы дидактические условия. Дидактические условия – это обстоятельства обучения, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения, способствующих эффективному решению поставленных задач.

В педагогических работах в последние годы широко обсуждаются различные комплексы дидактических условий создания интегративных моделей языкового обучения в полилингвальной среде. В данном разделе нашей работы мы представим некоторые формы и способы использования инновационных технологий обучения языку, апробированных нами на практике в школьной и вузовской среде: использование интернет-ресурсов, в частности, подкастинга как вспомогательного обучающего средства (1-2 курсы нефилологических специальностей казахского отделения Южно-Казахстанского государственного педагогического университета (ЮКГПУ, 2022 г. г. Шымкента); коллаборативные формы обучения, мультимедийные интерактивные образовательные технологии в процессе обучения русскому языку как лингвокультурному феномену (9-е и 11-е классы школы-лицея №23, 2023 г. г. Шымкента).

3.1 Лингвокультурный феномен интернет-ресурсов: эффективность использования *подкастинга* в процессе обучения русскому языку

Обоснование метода. Модернизация образовательного процесса напрямую связана с внедрением в нее инновационных образовательных, в том числе цифровых технологий. Потенциал Интернета позволяет организовать учебный процесс и сделать его легче и доступнее, что может составлять конкуренцию классическим методам образования – об этом можно судить по степени увлеченности учащихся всех возрастов электронными играми, их тягу к планшетами и мобильным телефонам. Эти обстоятельства следует учитывать и в системе образования, принимая во внимание большие возможности глобальной сети с неограниченным количеством интернет-ресурсов, одним из которых являются *подкасты*, эффективность использования которых в качестве инновационного метода обучения мы решили проверить экспериментальным путем в студенческой аудитории на занятиях по практическому курсу русского языка (см. нашу публикацию в базе Scopus [124]), в которой представлена наша

научно-экспериментальная методическая работа с подкастами в студенческой аудитории). Представим коротко суть этой работы.

Социально-экономические условия жизнедеятельности современного социума постоянно меняются и эволюционируют, в связи с чем возникает проблема создания актуальных учебных материалов и подходов, которые учитывали бы современные взгляды на составляющие языковой среды [125]. Такие материалы включают в себя комплекс задач, направленных на творческое развитие коммуникативной компетенции обучающихся, что приводит к стимулированию таких качеств, как саморазвитие, самообучение и стремление погрузиться в естественную языковую среду [126].

История вопроса. Теории и методики преподавания неродного языка (как и иностранного) имеют свою давнюю историю, но настоящим новшеством можно назвать современную дидактическую информацию, представленную цифровыми технологиями [127]. Дидактические элементы таких технологий представлены системой взаимосвязанных приемов, форм и средств обучения, конечной целью которых является заранее определенная *индивидуальная готовность* к будущей профессиональной деятельности. Из этого следует, что индивидуализация становится главным средством дидактической подготовки, а ее содержательная сторона образуется из профессиональных знаний и умений. Особое значение при этом имеет языковая среда, которая способна воздействовать на студентов путем формирования внутренней мотивации обучения.

Для решения проблем функционирования лингводидактической среды, которая направлена на обучение устной коммуникации учащихся на неродном языке, можно привести пример обучения русскому языку студентов казахского отделения филологических специальностей, где на языковых занятиях нами предлагались тексты по специальности (экологии, биологии, химии и т.п.), чем стимулировалась мотивация студентов развивать языковые навыки, одновременно получая знания по профильным предметам [128]. Попутно отметим, что введенная в вузовский компонент дисциплина «Профессиональный русский язык» преследует именно эту цель: пополнение и реальное понимание теоретических профильных знаний студентов, что даст основу для того, чтобы доводить их до качественно сформированных практических языковых навыков.

Традиционная языковая среда преподавания в последнее время испытала на себе множество инновационных изменений [129], и появились опасения, что классические учебные материалы могут стать ненужными, а новые онлайн-ресурсы окажутся сложными для лингвистов-гуманитариев, которые не имеют надлежащей информации и подготовки в работе с электронной техникой [130]. Фильмы, радио, телевидение, лаборатории, аудио и видеокассеты могут быть примерами самых ранних форм технологических инструментов, используемых в контексте языкового образования, за ними со временем последовали компьютерные приложения и интерактивные инструменты. Понимание потенциала компьютерных технологий может открыть новые способы

использования приложений в преподавании. Мультимедиа, социальные сети, приложения-игры и другие электронные формы стоит активно внедрять как инструменты для изучения языков [131]. Этому же активно способствует и финансовое давление, которое вынуждает университеты адаптировать свои традиционные методы обучения к среде обучения с помощью ресурсов Интернета. На этом этапе становится критически важным связать технологические инструменты, внедренные в учебных заведениях, с педагогическими основами, чтобы извлечь из них максимальную пользу [132]. Однако в настоящее время существует весьма ограниченное количество педагогических исследований, связанных с использованием социальных сетей и подробно описывающих имеющиеся ресурсы и потенциал средств их применения в системе образования.

Методологические основы языкового обучения. Прежде всего, назовем наиболее апробированные, традиционные методы, в которых не используются ресурсы инновационных технологий, это такие, как анализ, синтез, описание и обобщение, сопоставление, сравнение, соотнесение, конструирование и переконструирования и т.п. [133]. В этом контексте с недавнего времени был востребован один из важнейших принципов преподавания русского языка как неродного – принцип диалога между языком и культурой, то, что стало основой и нашего диссертационного исследования – обучение языку как лингвокультурному феномену.

В лингвистике выделяют два направления реализации этого принципа:

- 1) изучение русского языка как иностранного в контексте русской культуры;
- 2) изучение русского языка через знание русской культуры в сотрудничестве с языком и культурой других народов (см. об этом: [134]).

При этом универсальным методом работы над развитием языковых навыков была и остается работа с текстом во всем ее многогранном разнообразии. Коммуникативный метод рассматривает текст как основную дидактическую единицу, работа над которой строится на основе принципов индивидуального подхода к студентам, их активности и самостоятельности, сотрудничества, общения [135].

С другой стороны, существует проблема интеграции онлайн-ресурсов в изучение языков. Одна из причин – это боязнь учителей изучать онлайн-инструменты для преподавания и обучения из-за страха того, что у них не получится контролировать эти инструменты. Некоторым из них действительно не хватает технических знаний, и они сталкиваются со сложностями в этой новой для них области. Но со временем наращивание цифровых технологий, увязывание множества не только профессиональных, но и бытовых операций, связанных с функционированием в пространстве интернета, постепенно и неизбежно готовят и эту группу педагогов-традиционалистов к необходимости менять свои взгляды и привычки, усваивая новые необходимые навыки в области цифровых технологий и накапливая свой творческий потенциал для создания новаторских интерактивных заданий [136].

Компьютерные технологии и всевозможные виды их реализации активно функционируют в процессе обучения во множестве стран (Америка, Канада, Япония, Китай и страны Европы). В этом плане педагогический процесс улучшается, так как социальные сети становятся все более необходимыми для создания и успешного функционирования интерактивного обучения, способствуют моделированию особенной образовательной среды и стимулируют студентов изучать новые языки через призму диалога культур [137, 138], учитывая интерактивное взаимодействие, доступность и постоянное развитие, создание единой информационной базы и проч. [139].

Сегодня обучение с использованием дистанционных инструментов как основного средства образования значительно расширилось. Это касается всех наук, в том числе и изучения языков. Одновременно с этим увеличился и рост таких социальных сетей, как Facebook, LinkedIn и MySpace и др., которые набирают популярность среди студентов и преподавателей: использование возможностей социальных сетей может дать доступ к другой культуре, расширить кругозор и коммуникативные возможности пользователей. Учеными-методистами и практикующими лингвистами было отмечено также, что и студенты, и преподаватели в равной степени нуждаются в разнообразных вариантах обучения, чтобы процесс обучения стал результативнее [131, р. 297-301]. Процесс обучения может стать более продуктивным и интересным, если в нем умело использовать продвинутые онлайн-инструменты и социальные сети, о которых говорилось ранее [140]. Таким образом, приоритетное внимание должно быть уделено коммуникативному, аутентичному общению, изучению языка в контексте с культурой. Такое обучение носит интерактивный характер [141], помогает в формировании разговорных навыков и в обучении лексике и грамматике.

Цели и задачи экспериментального исследования с подкастами. Наш методический эксперимент в период учебной педпрактики докторантов в студенческой аудитории был проведен с целью проверки эффективности изучения русского языка с использованием *подкастов* как одного из прогрессивных технологических методов обучения и внедрения его в теорию и практику языкового образования.

Из множества определений этого нового, но уже ставшего широко популярным явлением, воспользуемся объяснением известного специалиста в области интернет-технологий Е. Тарланова: «Подкаст – это серия каких-либо тематических материалов (они называются эпизодами), которые начитываются на звукозаписывающее устройство и размещаются в Сети; < ...> это выпуск радиопередачи в интернете, который может подготовить любой пользователь, если он располагает соответствующим программным обеспечением» [142].

Наше исследование было проведено с целью внедрения подкастов в образовательный процесс изучения русского языка как неродного и научного доказательства степени эффективности такого метода. Применение этой формы сетевого общения призвано в достаточной степени обеспечить привитие практических навыков аудирования, стратегий и процессов, необходимых для

понимания сообщения [143]. Другими словами, основное назначение подкастов в образовательном процессе – готовить студентов эффективно работать с аутентичной устной речью. В конкретной ситуации применения нами подкастов в учебном процессе студенты приобретали навык отделять главное от второстепенного, определять тему текста, разделять текст на смысловые части, устанавливая между ними логические связи и выделять идею рассказа [144].

В качестве исследовательских задач выступили и проблемные вопросы, поставленные перед студентами в начале эксперимента, ответы на которые они должны были сформулировать на завершающем этапе эксперимента. Эти вопросы были даны в форме учебного анонимного анкетирования с указанием только номера студенческой группы.

1. Как в существующих исследованиях описывается проблема интеграции онлайн-технологий в образовательный процесс?

2. Важны ли современные технологии в процессе обучения языкам?

3. Насколько распространенным и эффективным является метод обучения русскому языку с использованием подкастов?

4. Как привлечь большее количество учащихся к внедрению подкастов в образовательный процесс?

Отметим также, что использованные методы при проведении эксперимента и при обработке его данных (теоретические: абстрагирование, аналогия, индукция, анализ, сопоставление; и эмпирические: описание, статистика, инструктаж) позволили детально рассмотреть вопросы изучения русского языка как неродного, а также охарактеризовать техническую оснащенность процесса, свойства приложений, используемых в работе.

Экспериментальная база: участники. Экспериментальной базой нашего исследования послужили группы студентов (общим числом 110 человек) Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, изучающие русский язык на нефилологических специальностях казахского отделения вуза. Участникам эксперимента было предложено слушать и смотреть подкасты на занятиях и во внеаудиторное время (в качестве домашнего самостоятельного задания) два раза в неделю на протяжении 4,5 месяцев.

Стоит учесть также, что все студенты имели разную гендерную принадлежность, национальность, вовлеченность в учебный процесс и умственные способности. Отметим, забегая вперед, что в конце исследования контрольный тест показал, что уровень знания языка студентов поднялся, значительно улучшились их грамматические навыки (употребление падежных окончаний, изменения форм глаголов по временам, лицам и числам), а также навыки письма и аудирования и уровень произношения и говорения.

Содержание и этапы эксперимента. Весь процесс проведения эксперимента проходил в четыре этапа.

На начальном этапе исследования был проведен тест в аудиториях на определение уровня знаний русского языка каждого студента 1 курса

нефилологических специальностей («Информатика», «Биология», «Математика», «Химия») казахского отделения Южно-Казахстанского государственного педагогического университета г. Шымкента. Задания вводного теста на определение входного (первоначального) уровня знаний русского языка были взяты на сайте Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, скорректированы нами с учетом особенностей учебных программ и ограничений по времени аудиторных часов.

Тест проводился с использованием контрольных измерительных материалов, представляющих собой комплексы заданий стандартизированной формы, разработанные на основе требований к минимальному уровню знаний, необходимых для сдачи теста на начальном этапе исследования.

Структура распределения заданий по содержанию: каждый вариант включал 10 заданий по русской словесности (1-10) и 9 заданий по русскому языку как неродному (11-19), то есть в тест было включено 19 заданий с выбором одного из предложенных вариантов ответов и одно задание с кратким ответом (письменно).

Ниже приводятся таблицы, представляющие распределение заданий в тесте по русскому языку как неродному и по русской словесности (таблица 1).

Таблица 1 – Распределение заданий по русскому языку как не родному и по русской словесности

№ задания	Требования к минимальному уровню знаний и умений, проверяемые заданиями на определение уровня знаний русского языка
<i>Аудирование и говорение</i>	
1-2	Определить тему, озвученную в сообщении собеседника или аудиосообщении
3-4	Понимать на слух главную информацию, озвученную в сообщении собеседника или аудиосообщении (выбрать правильный ответ)
<i>Чтение</i>	
5-7	Читать небольшие по объёму тексты (объявления, рекламу, вывески, относящиеся к социально-бытовой, социально-культурной, ограниченно – к профессиональной сфере общения) в целях определения темы текста, общего понимания текста
8-10	Читать небольшие по объёму тексты (объявления, рекламу, вывески, тексты, относящиеся к социально-бытовой, социально-культурной, ограниченно – к профессиональной сфере общения) в целях определения главной информации в тексте
<i>Письмо</i>	
11-12	Задание с кратким ответом: заполнить анкеты, бланки и другие документы подобного типа, написать заявление по образцу (о приёме на работу и т.п.)
<i>Лексическая и грамматическая сторона речи</i>	
13-15	Реализовывать потребность в общении (слово)
16-17	Реализовывать потребность в общении (словосочетание)
18-19	Реализовывать потребность в общении (предложение)

В заданиях учитывалась проверка уровня аудирования и говорения, чтения, а также письменные задания по лексике и грамматике русского языка. Результаты были нами проверены, составлена шкала оценок в баллах с

примечаниями и комментариями, определены все уровни знания русского языка. Эти данные составили первоначальную основу для анализа, оценки и обсуждения будущих результатов. В целом такие результаты имеют достаточно позитивные показатели и свидетельствуют о достоверной подготовке и проведении эксперимента.

Следующим этапом стал онлайн-опрос студентов, который был направлен на то, чтобы узнать все возможные методы обучения, используемые и применяемые на занятиях в период изучения русского языка в университете. В результате обсуждения и систематизации полученных ответов были выделены следующие используемые в процессе обучения русскому языку группы методов и технические приемы:

- грамматико-переводной (традиционный) с использованием учебников, словарей и онлайн-материалов (статьи, видеоролики, приложения с заданиями на усвоение грамматики и лексики и т.д.), рекомендованные студентам;
- коммуникативный (коллаборативный) метод: на уровне общения студентов и преподавателей, чтения книг и просмотра фильмов на изучаемом языке, обсуждения проблемных вопросов, написания текстов разных жанров;
- аудиолингвистический – работа над произношением в аудитории под контролем преподавателя;
- контроль знаний методом тестирования (письменные работы, задания, аудирование), а также задания с использованием компьютерных технологий).

Таким образом, было выявлено, что аудиовизуальные формы работы и онлайн-технологии достаточно активно используются студентами и преподавателями в образовательном процессе.

Третий и основной этапы – это подбор и интеграция (внедрение) подкастов в процесс обучения. Всем трем группам было предложено прослушивать одинаковые подкасты на разные темы, например с платформы «Русская дача» подкасты: №15 «В книжном магазине», №248 «Глаголы движения с приставками», №387 «Даты с падежами», а также с платформы онлайн сервиса «Learn Russian with Sasha» аудио-подкасты под №100 «А.С. Пушкин» №155 «А.П. Чехов (Ранние годы)», №91 «Ф.М. Достоевский» на занятиях в аудитории и самостоятельно при подготовке домашнего задания. Студенты должны были слушать подкасты два раза в неделю (один раз с преподавателем и один – самостоятельно вне аудитории) на протяжении одного семестра. Для этого им были предоставлены разные платформы («Русская Дача», «Learn Russian with Sasha») и др.) – для изучения отдельно лексики и грамматики. Ресурсы, которые предоставляли эти подкасты, предлагали также небольшие, разного вида задания на проверку и закрепление полученных знаний после прослушивания материала.

Стоит отметить, что определенный материал был предоставлен в видеоформате, а некоторые занятия – исключительно в аудиальном. Это обусловлено особенностями подкастинга. Пользуясь платформами для подкастов, любой пользователь может просмотреть или прослушать выбранный материал онлайн или скачать его. Подкасты могут длиться от нескольких минут

до нескольких часов, причем более продолжительные не обязательно станут более эффективными для восприятия студентами. Преимущество этого формата заключается в том, что он предоставляет студентам возможность слушать актуальные для них аутентичные тексты разных жанров и на любую тематику во множестве вариантов исполнения, учитывая акцент, тембр и ритм речи.

Заключительным этапом эксперимента стал контрольный тест на определение уровня владения языком для сравнения результатов и собеседование-интервью с каждым студентом о том, было ли для них полезно и интересно использовать подкасты в обучении. Этот этап также был проведен в аудитории в присутствии преподавателей других групп и состоял из проверки уровня чтения, аудирования и говорения, письменных заданий на усвоение лексики и грамматики. Результаты были проверены преподавателями, озвучены участникам эксперимента, некоторые фрагменты высказываний и ответы на вопросы анкеты, выданной в начале эксперимента, были отмечены в комментариях к результатам.

Результаты и обсуждение. В нашем экспериментальном исследовании внимание было обращено на усовершенствование всех видов речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо. Значительный интерес в контексте темы нашей диссертационной работы (ради чего и был спланирован и проведен данный многоэтапный эксперимент) представляет дидактический материал *лингвокультурного* содержания, презентация которого осуществлялась с помощью аудио- и видеоприложений и была направлена на формирование и развитие коммуникативной и лингвокультурной *компетенции*.

С удовлетворением отметим, что в осуществлении этой задачи большую роль сыграло использование нашего учебного пособия «Русский язык как зеркало русской культуры (лингвокультурологические аспекты)» с текстами русских сказок, басен, загадок для практических, факультативных и дополнительных занятий по русской словесности, с занимательными заданиями по развитию речи, культуре общения, речевому этикету [123, с. 3-150], которое было уместным в качестве дидактического материала и вызвало искренний интерес у студентов.

На вопрос об использовании подкастов в изучении языка раньше, до участия в эксперименте, 100% студентов дали отрицательных ответ. На вопрос о прослушивании подкастов вне учебы 40,2% участников ответили, что слушают их регулярно в повседневной жизни. Это важно знать, чтобы понимать, насколько распространен такой формат обучения коммуникации среди учащихся, как с ним работать и насколько легко его интегрировать в обучение на постоянной основе.

Результаты первого теста показали, что 110 студентов владеют русским языком в процентном соотношении следующим образом: 23 студента – 21% из 100% на уровне C1 (профессиональное владение); 69 студентов – 63% B2 (пороговый продвинутый уровень) и 18 студентов – 16% B1 (пороговый уровень). По завершении исследования был проведен тест, который показал, что количество обучающихся, которые обладали уровнем C1

(профессиональное владение) выросло с 21 до 24% и стало 26 студентов, B2 – с 63 до 70% (77 студентов). Следовательно, количество студентов с уровнем B1 уменьшилось от 16 до 6% (7 студентов). Эти показатели являются основным доказательством эффективности использования подкастинга как нового своеобразного метода обучения языку.

Анализируя результаты, полученные на этом этапе, стоит учесть внешние факторы, которые могли повлиять на ответы студентов:

- подготовка непосредственно перед тестом, так как они были уведолены об этом заранее;

- каждый использовал предложенные инструменты в соответствии с личной потребностью и желанием; поскольку подкасты были рекомендованными, а не обязательными (если говорить о домашнем задании), то выполнение заданий было вопросом добросовестности и осведомленности студентов, их отношения к учебе и внутренняя мотивация к изучению языка;

- эмоциональный и психологический факторы, которые могли сдвинуть показатели как в лучшую, так и в худшую сторону;

- структурное и смысловое наполнение аудио- и видеоматериалов предоставленных уроков;

- сомнительность объективности результатов: будет неправильным утверждать, что за эти 4.5 месяца наши экспериментальные исследования были единственным фактором, повлиявшим на повышение уровня знания изучаемого языка, поскольку комплексная методология, как правило, более эффективна в совокупности с другими методами и инструментами обучения.

В результате устного собеседования (есть аудиозапись) с участниками 106 из 110 указали, что внедрение элементов подкаста в их обучение стала для них полезным и интересным опытом, и они готовы продолжить использование этого инструмента дальше; некоторые студенты с энтузиазмом отреагировали на использование подкастинга в аудитории. *«У меня никогда не было такого опыта, и вообще я до этого не слушал подкасты. Думал, это скучно. Поэтому я даже не ожидал, что они могут помогать в учебе и делать ее менее напряженной»*, – говорил один из студентов. Это помогло им преуспеть в изучении русского языка, так как представленный материал интересен, он сохраняется, и это работает проще и быстрее. Несколько студентов отметили, что уровень их слухового восприятия русской речи улучшился так же, как и коммуникативные навыки, навыки письма и понимания грамматики. Одна из студенток отметила: *«Больше всего мне понравилось, что я сразу после того, как прослушала материал, могу выполнять задания. Они не такие, как в учебниках, намного понятнее и нагляднее»*. Это дает основания утверждать, что использование подкастов в обучении русскому языку как неродному может происходить повседневно и регулярно.

Были и такие студенты, которые считали, что прослушанные ими подкасты являются малоэффективными для учебы, поскольку им тяжело воспринимать информацию на слух (не все уроки имели видеоряд). Они утверждали, что такой формат не совсем подходит для учебы в университете, и

подкасты стоит слушать лишь в свое удовольствие в более неформальной обстановке. Если контрольный тест показал, что уровень знания русского языка у них улучшился, то, по их мнению, использование подкастов повлияло на это меньше всего. Один из этих студентов отметил: *«Я не люблю аудиокниги, подкасты и все такое, потому что я ничего не запоминаю. Нужно смотреть глазами. Это минус для такого формата. Да, нам предоставляли материалы в видеоформате тоже, но такие видео я и дома сам могу посмотреть»*. Он также утверждал: *«Я бы не отказался время от времени смотреть видео на таких платформах, но не делать это в аудитории. Скорее дома и не так часто, только чтобы разбавить наши классические методы. Я бы не использовал подкасты на постоянной основе»*. Один участник отметил, что подкасты – это совсем неэффективный метод изучения русского языка, и он не заметил никаких улучшений в своих знаниях: *«Думаю, что подкасты нужно слушать дома за уборкой, в транспорте или на прогулке в парке. Так они хорошо воспринимаются и создают особую атмосферу. Поэтому я не верю в эффективность образовательных подкастов»*.

В ходе анализа и рассуждений о результатах эксперимента, мы к дидактическим свойствам подкастов в обучении отнесли следующие:

- доступность для просмотра всем пользователям, которые зарегистрированы на определенном сервисе. Это свидетельствует об индивидуализации знаний. Во избежание прослушивания и комментирования их другими пользователями вне курса для участников был предоставлен закрытый доступ к материалам;

- создание персонального аккаунта пользователя, гарантия его безопасности и модерация. Каждый студент является модератором своей личной зоны – персональной страницы на платформе подкастов. Он самостоятельно регулирует количество просмотренных материалов и выполненных заданий;

- возможность организации сетевого обсуждения подкаста. На предложенных учащимся платформах преподаватель имеет возможность организовывать групповое обсуждение подкаста непосредственно на персональных аккаунтах каждого студента или ученика. Они могут размещать свои комментарии в зависимости от поставленной учебной задачи. Но в таком случае преподаватель должен определять и контролировать процесс размещения комментариев студентами на персональной страничке каждого автора подкаста.

На диаграммах 5 и 6 можно увидеть результаты финального теста, который показывает, как улучшился уровень знаний русского языка среди студентов. Это доказывает, что интеграция элементов подкастинга в систему изучения русского как неродного способствует улучшению знаний на всех уровнях языка. Осмелимся утверждать, что использование подкастов в обучении русскому языку в нашем исследовании помогло студентам создать определенные стратегии по обучению и самообразованию во внеаудиторное время (рисунки 5, 6).

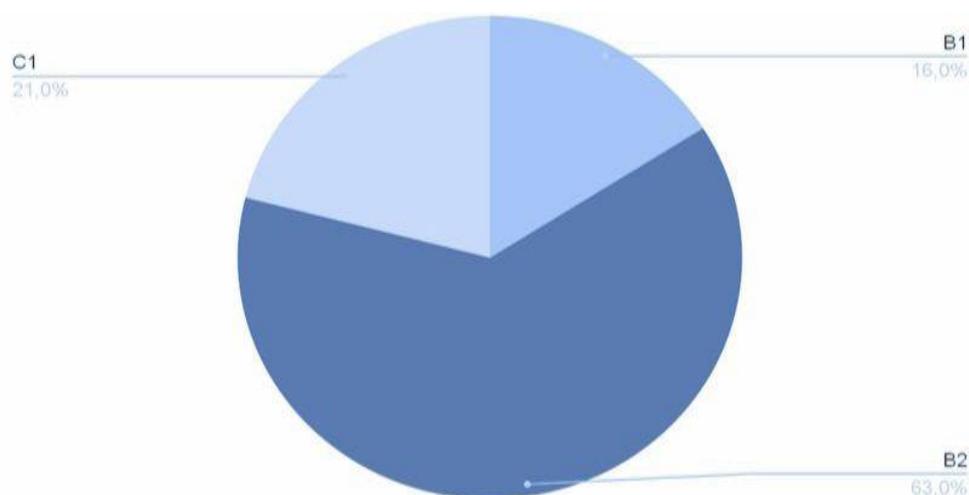


Рисунок 5 – Показатели уровня владения русским языком до исследования

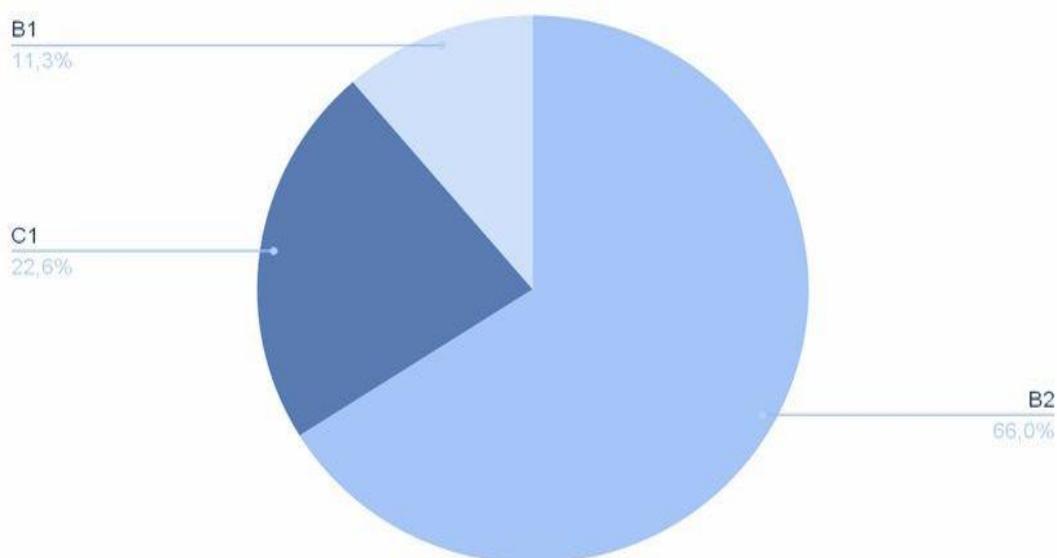


Рисунок 6 – Показатели уровня владения русским языком после исследования

Образовательные подкасты, созданные с целью языкового обучения, позволяют решить такие методические задачи, как:

- формирование навыков аудирования и понимания речи на слух;
- улучшение навыков произношения;
- расширение лексического словаря;
- совершенствование знаний грамматики;
- развитие умений говорения и написания текстов.

Научные, новостные, спортивные подкасты, интервью и другие жанры аудиоматериалов обеспечивают вариативность содержания аудирования [144, 145]. В этом аспекте улучшения навыков аудирования целесообразно говорить о таких уровнях вовлечения в содержание текста, как фрагментарный (выборочное восприятие отдельных лексических единиц), глобальный (понимание темы), детальный (углубление в конкретные факты) и критический (осознания степени полезности подтекста) [146].

В результате данного экспериментального исследования было выявлено, что подкасты учат студентов самостоятельно работать над речью, помогая преодолевать языковой барьер и повышая мотивацию к изучению русского языка. Дальнейшие исследования могут быть сосредоточены на преимуществах дистанционных образовательных платформ, ресурсов и социальных сетей с использованием аудиовизуального формата.

Проведенное экспериментальное исследование, на наш взгляд, имеет определенное значение для разработки будущих инициатив в области образования и педагогики, связанных с продвижением всех возможных аудиовизуальных ресурсов, применяемых в изучении языков. Поэтому дальнейшие исследования должны быть сосредоточены на преимуществах дистанционных образовательных аспектов социальных сетей и других платформ для обучения. В дальнейших исследованиях стоит учесть аспект частотности внедрения подкастов в образовательный процесс и определить, в какой среде их использование эффективнее: в аудитории с преподавателем или самостоятельно.

3.2 Коллаборативное обучение как фактор формирования лингвокультурных компетенций

Определение понятия. В мировой педагогической науке в качестве актуального вызова современности широко востребованными стали такие модели обучения, которые способствуют активизации всех звеньев процесса обучения и ставят обучаемого в активную позицию общения, совместных решений, достижения результата. Поиск наиболее эффективных дидактических условий активизации познавательных интересов обучаемых во все времена был основной целью исследовательской педагогической деятельности, воплощающей в себе и теоретические изыскания, и неисчерпаемый опыт практической работы педагога.

Одной из самых популярных на сегодняшний день и широко апробированной в практической деятельности стала идея совместного обучения, основанная на принципах коллаборативности. Идея эта, как известно, далеко не нова, принципы педагогики сотрудничества и коллективной работы в процессе учебной деятельности известны с античных времен (читаем об этом у Сократа и Платона – основателя Платоновской Академии, у Зенона и Августина в трудах Школы стоиков и др.), имеют свою историю развития и трансформации в разные времена и относительно разных предметов/дисциплин изучения, и сегодня, на новом, современном витке развития дидактики эта идея обрела новое терминологическое обозначение – коллаборация, коллаборативность обучения.

Жизнестойкость, витальность этой идеи заложена в человеке его естественной потребностью в коллективном труде, уверенностью в эффективности совместных действий и даже морально-этической склонностью к взаимопомощи, что также немаловажно и лежит в основе педагогической деятельности. И как бы ни называли ученые-дидакты и учителя-практики

разные формы этого процесса в разные времена, это всегда было воплощением основной идеи совместной работы: педагогика сотрудничества, коллективный труд, совместная деятельность, групповая работа, учебный диалог и учебная дискуссия, работа в парах или совместный поиск (по принципу «одна голова хорошо, а две лучше»), взаимообучение или взаимопомощь учащихся в учебное и во внеучебное время, разноуровневое обучение, проектная деятельность, групповые проекты, совместные разработки и мн. др. Сегодня все это отражает основополагающую идею сотрудничества и обобщено популярным термином – коллаборативное обучение.

Итак, основываясь на этимологии этого слова (от англ. *collaborative* – общий, объединённый, совместный), сформулируем рабочее определение данного явления: коллаборативное (совместное) обучение – это такая форма учебной деятельности, при которой обучение строится на разумно спланированном взаимодействии или между обучающимися, или между обучающимися и учителем. Приведем также учебное определение со ссылкой на официальный источник: «Это совместная деятельность (процесс) в какой-либо сфере, двух и более человек для достижения общих целей, при которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия» [147]. По мнению П.В. Павельевой, коллаборативное (совместное) обучение представляет собой метод, в котором «обучение основано на тесном взаимодействии либо между учащимися, либо между учениками и преподавателем. В рамках этого подхода участники процесса приобретают знания путем активного совместного поиска информации, обсуждения и осмысления содержания» [148].

Цели и задачи коллаборативного обучения: лингвокультурно-логические аспекты. В условиях коллаборативного обучения перед обучающимися обычно ставятся как познавательные задачи – усвоение программного материала по изучаемой теме, так и социальные (коммуникативные, психологические, адаптационные и др.), эстетические (воспитание чувства прекрасного, любовь к искусству и литературе), этнокультурные (любовь к родному языку и культуре), эмоциональные (умение адекватно выражать чувства симпатии, антипатии, эмпатии) и др. В процессе всего периода обучения в ходе совместной учащиеся должны не только осваивать новый материал по изучаемой дисциплине, но и проходить своеобразные этапы социализации, умения контактировать друг с другом, овладевать культурными знаниями, впитывать чувства родного края, природы, родины – чтобы *накапливать культурный потенциал* и становиться полноценно развитой личностью. И все эти важные этапы социализации человека и его познания мира проходят в основном именно в совместной коллективной деятельности, в форме коллаборативного обучения.

Нами, в соответствии с темой диссертационного исследования, данная форма обучения рассматривается прежде всего с позиций возможности формирования *лингвокультурных компетенций* при изучении русского языка и литературы. Из разных потенциальных возможностей этого направления в

качестве иллюстрации мы воспользуемся примерами из разработанного нами учебного пособия «Русский язык как зеркало русской культуры» [123, с. 3-148], в котором представлен материал по преимуществу национально-специфического характера – образы русской природы и животного мира, описанные в русском фольклоре, сказках, отраженные в пословицах, фразеологизмах, ассоциациях. В целом пособие было задумано как дополнительный источник лингвокультурологической информации к программным темам, но в некоторых случаях им уместно воспользоваться и на уроках при совпадении тематического материала представлены примеры заданий и упражнений из данного пособия) Участники такого обучающего процесса получают знания через активный совместный поиск информации, что прививает навык пользования справочной литературой или электронными носителями информации.

Целями коллаборативного обучения являются: повышение уровня знаний учащихся; стремление добиться эффективного усвоения материала; активизация познавательного интереса к изучаемому предмету; формирование лингвокультурных компетенций; социализация учащихся в рамках своего возрастного коллектива и др.

В соответствии с данными целями ставятся следующие *задачи*: прочно усвоить материал изучаемой темы занятия; способствовать развитию стремления к знаниям; расширить кругозор и любознательность учащихся; сформировать базу для лингвокультурных компетенций; привить навык самостоятельного, индивидуального поиска; научить осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль знаний; воспитать чувство ответственности за порученную работу; научить совместному творчеству, умению работать дружно и др.

Роль и назначение коллаборативного обучения. Главная идея обучения в сотрудничестве – *учиться* вместе, а не просто выполнить что-то вместе. По мнению М.И. Сичкарь «роль коллаборативного обучения – рассмотрение знания как консенсус: это образовательный подход в преподавании и обучении, который представляет собой группы учащихся, работающих вместе для решения проблемы или выполнения задания» [149]. Размышления В. Куликова о роли коллаборативного обучения приводят его к мысли о том, что, «в коллаборативном обучении успешно решаются слабо структурированные задачи, поэтому оно чаще применяется в гуманитарном знании» [150].

В сущности, процесс обучения – это социальная деятельность, в которой участники сотрудничают друг с другом, и освоение новых знаний, привитие необходимых навыков, «наращивание» культурного багажа осуществляется в этом процессе посредством общения. Именно в таких условиях совместного коллаборативного обучения учащиеся имеют возможность привычного общения со сверстниками, обсуждения каких-либо догадок, формулирования ответов. Для них является нормой, привычным делом обмениваться своими мнениями, говорить свободно, не опасаясь ошибочных высказываний, что способствует развитию речи и приучает принимать активное участие в

совместном процессе обучения, пробуждая познавательный интерес и положительные эмоции.

Итак, *роль* коллаборативного обучения можно определить его основной идеей о том, что обучение – это всегда социальная деятельность, в которой все участники (и учителя, и ученики) сотрудничают друг с другом с целью наиболее эффективного усвоения новых знаний. Отсюда и *назначение* коллаборативного обучения – создать возможности общения учащихся между собой под руководством учителя для обмена мыслями, поиска правильного ответа или решения, развивая собственный личностный потенциал – коммуникативный, познавательный, ментальный и проч. Использование методов активного обучения является наиболее эффективным способом организации образовательного процесса, так как он позволяет достичь вовлеченности всех участников в процесс постижения знаний [151].

Наш личный опыт педагогической работы показывает, что применение на уроках русского языка групповой формы работы способствует развитию творческой мысли и учащихся, и учителя. Нам довелось наблюдать, как при появлении возможности свободно изложить свою точку зрения, услышать мнение других, принять участие в обсуждении даже пассивные ученики включаются в общую работу, желая получить индивидуальное задание для выполнения общей групповой задачи. Этот процесс социализации личности способствует развитию таких качеств, как лидерство и соревновательский дух, желание и умение работать в группе, стремление сдерживать отрицательные эмоции – все это достигается в процессе совместного обучения, что, в свою очередь, помогает обучаемым в совершенствовании их индивидуальности и адаптации в социуме.

Особо следует отметить *роль учителей* в коллаборативных группах, которая состоит в том, чтобы стимулировать учащихся к активизации умственной деятельности, заставить вспомнить то, что они уже знают по изучаемой теме, чтобы логично продолжить ее изучение и дополнить новыми знаниями. Важная роль учителя и в том, чтобы способствовать бесконфликтной обстановке в рабочих группах, умении правильно подобрать и объединить исполнителей коллективных заданий, поощрять обмен мнениями в группах, а также фиксировать объем новой информации для прочного запоминания. При этом важно не критиковать ответы учащихся, (даже если они неточны или неправильны), а тактично подсказать и направить в нужное русло, подчеркивая, что любое мнение учащегося ценно, поскольку оно может стать предметом последующего обсуждения. Отметим, что в нашей практике иногда возникали ситуации, когда тема и поставленная задача были незнакомы учащимся и не было достаточных знаний для высказывания своего мнения; в этом случае учитель предлагал просто высказать свои предположения о возможном решении, что тоже развивает фантазию, привносит творческий, иногда игровой элемент в процесс обучения и в итоге способствует достижению желаемого результата.

Групповая работа должна заранее вдумчиво организовываться учителем, при этом желательно планировать время для обсуждения после выполнения задания.

Правила и принципы организации коллаборативных групп. Группы учащихся, исполнителей для выполнения совместного задания могут создаваться различными способами. Иногда группа создается спонтанно, по ходу процесса деятельности, например, учителей (или учащихся) просят поработать с коллегами (друзьями) над определенной задачей; в других случаях формируются группы, выбранные по желанию.

В норме группы формируются с учётом *психологической* совместимости детей: учитель объединяет учащихся с учётом их индивидуальных психологических особенностей, в зависимости от уровня знаний и, что немаловажно, познавательной активности учащихся. Оптимальный состав группы предполагает от трех до пяти человек. Если группа успешно работает в течение нескольких уроков, то ее состав остается постоянным. Опыт показал, что наиболее успешными являются группы, где каждый участник дополняет других. Создание группы требует наличия дружественной атмосферы, взаимного уважения и доверия, чтобы ученики чувствовали себя свободно и безопасно в процессе обучения. Только при таких условиях можно ожидать успеха. Чтобы групповая работа в классе была эффективной, учитель должен учитывать индивидуальные, возрастные и психологические особенности учащихся. У каждого ученика есть определенные знания, и нужно суметь создать условия для их проявления [152].

Как необходимая структурная единица организационной подготовки должна существовать некая предварительная *инструкция* – некий договор, свод правил, которые должны знать и понимать все члены рабочей группы. Это необходимо для того, чтобы каждый знал, что от него ожидают, как будет распределяться и поддерживаться работа, каким образом должны быть достигнуты результаты.

Еще одно непреложное свойство совместной работы, которое развивается в коллаборативной среде, это *взаимопонимание*, которое предполагает обязательное наличие у всех участников группы сходных знаний по изучаемой теме. Необходимо учитывать, что любой новой ячейке людей требуется время для *адаптации* и *приспособления* к особенностям характера, навыкам и стилям работы друг друга. В этом случае коллаборативное обучение будет считаться активным процессом, полезным и результативным.

Для установления атмосферы взаимопонимания и доверия можно рекомендовать проведение своеобразных *тренингов*. Так, например, тренинг «Знакомство»: каждому участнику предлагается назвать своё имя, коротко рассказать о себе только самое важное – это способ помочь человеку немного расслабиться, раскрыть себя. Еще одним способом является тренинг «Пожелания», когда учащиеся берутся за руки и высказывают добрые пожелания друг другу. Такие тренинги, как «Почувствуй надёжное плечо друга!», «Я ценю в тебе...», «Клубок пожеланий», «Круг радости»,

«Поздоровайся локотками», способствуют близости между учащимися, дают им возможность проявить себя, преодолеть страх и неуверенность. Более того, после таких тренингов ученики чувствуют себя более уверенно и комфортно при работе в парах или группах на уроке.

Это способствует установлению взаимного чувства эмпатии, которое помогает осуществлять бесконфликтное общение.

Результативность коллаборативного обучения. Положительные результаты в достижении поставленных учебных целей будут зависеть от того, насколько учитель заранее продумает и запланирует ряд обязательных или желательных действий. И если цель обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе, то успешного проведения урока русского языка или литературы в коллаборативном режиме, *необходимо:*

- точно обозначить тему; дидактическую, развивающую и воспитательную цели, тип и структуру урока; обозначить значение урока в системе других, связать его с предыдущим и последующим;

- выбрать наиболее эффективные методы и приёмы обучения, разнородные виды деятельности; отобрать содержание учебного материала;

- подобрать задания, требующие участия всех членов группы: задания должны соответствовать способностям учеников и предусматривать умения аргументирования решений;

- обеспечить оптимальный темп урока и единую логику развёртывания деятельности учителей и учеников;

- определить формы контроля за учебной деятельностью школьников: учитель обязан подробно объяснить классу, как будут работать группы, как будет оцениваться работа; групповая работа более успешна тогда, когда ученики оценивают на основании заранее разработанных и известных ученикам критериев оценивания;

- ученикам необходимо привить такие навыки, которые помогут работать в группе: *активное слушание, терпимость к другим мнениям, помощь другу в усвоении материала, умение принимать критику, не создавать, а разрешать конфликты.*

С целью обеспечить комфортное групповое общение, рекомендуется вывесить Памятка обязательных правил, которые должны знать и соблюдать учащиеся:

1. Говорить по очереди.
2. Активно слушать.
3. Задавать вопросы и спрашивать, есть ли вопросы.
4. Вносить предложения и спрашивать, есть ли предложения у других.
5. Выражать свои мнения и интересоваться мыслями и мнениями других.
6. Помогать и просить о помощи.
7. Приводить убедительные аргументы.
8. Давать и просить пояснения.
9. Принимать групповые решения и приходиться к единому мнению.
10. Подводить итоги обсуждения.

Использование групповой работы в качестве метода развития коммуникативных навыков учащихся имеет несколько преимуществ. Во-первых, это способствует увеличению объема и глубины усвоения материала. Во-вторых, время, затрачиваемое на формирование понятий, навыков и умений, сокращается по сравнению с фронтальным обучением. В-третьих, в процессе групповой работы приобретаются навыки, необходимые для взаимодействия в обществе, такие, как умение учитывать позиции других людей, самостоятельность, ответственность и тактичность.

Эти и другие преимущества использования коллаборативных форм обучения будут отмечены в следующем подразделе 3.3 нашей работы при описании экспериментально-методической работы по обучению русскому языку и литературе учащихся 9-10 классов с казахским языком обучения в школе-лицее №23 им. З. Космодемьянской г. Шымкент (консультант – педагог-исследователь А.А. Мусиралиева).

3.3 Психолингвистические основы современного образования: мультимедийные и интерактивные образовательные технологии

3.3.1 Междисциплинарный характер современной лингводидактики

В качестве предварительной вводной части к данному подразделу уместно будет напомнить об антропоцентрической – психолингвистической и лингвокультурологической направленности нашего исследования (о чем мы писали в пункте 1.1 диссертации), а в целом – о междисциплинарном характере современной лингводидактики, что становится методологической основой её существования, описания и функционирования. С накоплением объемов научных знаний, новыми технологиями их овладения и передачи, расширением типов коммуникации и появлением феномена цифровизации современная наука уже вышла за пределы «единой предметности», взяв за основу как неизбежность принцип междисциплинарности. В этом плане лингводидактика такая же междисциплинарная наука, которая стремительно расширяет свои границы за пределы двусоставности своего наименования (лингвистика + дидактика), активно включая в область своих исследовательских интересов объектно-предметную область психологии, когнитивистики, логики, культурологии, коммуникационные и дидактические системы повсеместной цифровизации, обеспечивая тем самым эффективность интеграции научных исследований [153-155].

В силу объективной необходимости решения насущных проблем интенсификации форм обучения в современных условиях нарастающих объемов информации педагогическая наука и, в частности, лингводидактика в последние годы включила в свой научно-исследовательский методический арсенал такие мощные инновационные направления, как *мультимедийное* и *интерактивное* обучение. Эти направления имеют много общего, как например, психолингвистическое, логическое, интеллектуально-когнитивное, гносеологическое обоснование, но вместе с тем и определенное прагматическое различие.

Так, *мультимедийное обучение* (от лат. *multum* – много, *media* – средства) понимается, прежде всего, как совокупность нескольких одновременно используемых форм обучения: во-первых, таких, как разнообразные технические средства (ТСО, широко применявшиеся и раньше в классической школе), и во-вторых, современные цифровые мультимедиа технологии (МТ) с привлечением разнообразных носителей информации – инновационных дидактических средств обучения (ДСО). В.С. Зайцев трактует мультимедиа как современную компьютерную технологию, позволяющую объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию [156]. Другими словами, мультимедийные технологии – это процесс преобразования любой звуковой (аудио) или печатной (зрительной) информации в цифровую (дискретную) форму для удобства ее сохранения, дальнейшей индивидуальной обработки, а также это может быть и обратный процесс преобразования полученного продукта снова в доступный текст для адекватного восприятия и понимания; это «совокупность компьютерных технологий, использующих одновременно несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографии, анимацию, звуковые эффекты, звуковое сопровождение. МТ реализуются в электронных учебниках, компьютерных курсах» [157].

К пользе применения мультимедиа ресурсов можно отнести и тот факт, что они имеют большой резерв индивидуализации обучения: учащиеся могут использовать мультимедийные программы для создания собственных тренировочных заданий, создавать и решать проблемные ситуации по изучаемой теме, самостоятельно принимать решения и работать с учебным материалом, выбирая свой темп работы, ее последовательность, что свидетельствует об интерактивности мультимедиа технологий [158].

Интерактивное обучение – это такой метод, который строится на принципе диалогового общения и предусматривает, прежде всего, взаимодействие учителя и ученика (от англ. *inter* “взаимный” и *act* “действие”) – все возможные формы активизации познавательной деятельности не только педагога с учащимися, но и организацию эффективной учебной работы учеников между собой, коллективной совместной работы, создание комфортных условий коллаборативного обучения, при которых «обучаемый чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает процесс обучения более продуктивным» [159]. Анализируя формы создания и развития интерактивного обучения, известный ученый-методист В.С. Зайцев вводит в методический аппарат дидактики понятие технологии интерактивного обучения (ТИО), которая представляет собой систему «способов организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующая педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащение их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер» [156, с. 174].

Эти два направления – мультимедийное и интерактивное обучение – в современной лингводидактике дополняют друг друга, они взаимообусловлены и взаимозависимы, и границы различий между ними подвижны и взаимопроницаемы, потому так многообразны методы и приемы использования этих подходов к обучению.

Для иллюстрации этого разнообразия приведем примеры и перечислим некоторые, но далеко не все формы их функционирования в учебном процессе – это все, что связано с активным включением обучаемого в познавательный процесс и усвоение новой информации: подготовка и представление собственных презентаций; просмотр и обсуждение учебных видеозаписей, роликов, фрагментов творческих работ; разнообразные виды эвристических бесед, диспутов и дискуссий; методы интервьюирования и анкетирования; конкурсы и эстафеты; организация ролевых игр и моделирование ситуаций; тренинги, педагогические студии и творческие литературные гостиные; коллективное решение творческих задач и практических самостоятельных работ с их обсуждением; совместные групповые и индивидуальные упражнения с распределением ролей и заданий; коллаборация различных программ по выполнению проектов с использованием IT-технологий; сбор дидактического материала для создания учебных справочных пособий, сборников тестовых заданий и тематически ориентированных диктантов; совместная работа по созданию с авторских пособий, иллюстративных материалов (слайды, диаграммы, рисунки и проч.), а также популярные сегодня методы с использованием компьютерной техники: «ажурная пила», синквейн, «карусель», «аквариум», «броуновское движение», «рыбий скелет», «мозговой штурм», метод «круглого стола», метод «деловой игры», кейс-метод, тандем метод, квесты и различные игровые технологии и др. [160].

Основной задачей учителя в процессе организации мультимедийных и интерактивных форм обучения является фасилитация (от лат. *facilitation* – облегчение, поддержка) – ненавязчивая помощь, подсказка, направление действий учеников: выявление разных мнений, облегчение усвоения и взаимопонимания, поощрение творчества учащихся и т.п.

Уместное и разумное применение всех этих и других способов активизации учебной деятельности развивает навыки критического мышления и способствует усвоению нового материала в том случае, если педагог будет знать и учитывать психические и когнитивные особенности учащихся соответственно их *возрасту*, интеллектуальной среде и мотивации к учебе. Это заставляет педагогов со всей серьезностью обратиться к изучению психолого-педагогических и возрастных особенностей обучаемых и учитывать особенности молодого поколения, чтобы как можно продуктивнее организовать учебный процесс.

Здесь уместным будет рассмотреть особенности разных возрастных категорий современных учащихся – популярной сегодня так называемой «теории поколений» американских ученых Н. Хоув и В. Штрауса [161]. В основе этой теории лежит «поколенческий подход», требующий исследования

и учета всех особенностей социально-исторического процесса в данный период в деле обучения и воспитания представителей разных поколений. Авторы этой теории считают, что поколения меняются каждые 15-20 лет, они живут в своем времени, имеют свою систему ценностей, примерно схожее мировоззрение, сложившееся под влиянием сходных условий и обстоятельств жизни социума. Классификация поколений, по Н. Хоуву и В. Штраусу, выглядит таким образом: 1) поколение «BOOMER» (1943-1960); 2) «13ER», поколение X (1961-1981); 3) «Millennial Generation», поколение Y (1982-1992). Далее австралийский социолог и культуролог Марк Маккриндл выделяет еще два поколения современных молодых: 4) «GenZ», поколение Z (1992-2009 г.р.) и 5) «Alpha», поколение A – Альфа (2010 - ... г.р.) [162].

Считается, что работоспособное взрослое и обучающееся молодое поколение представляет собой в данный период четыре основных типа поколений; в частности, на примере интересующей нас образовательной среды – учителя-педагога являются представителями поколений X и Y, а их ученики – это поколение Z и A. В основном в своей диссертационной работе мы опираемся на учащуюся молодежь поколения Z, о чем речь пойдет ниже, а поколение A – это младший школьный и дошкольный возраст.

Поколение A («Alpha») – это дети, родившиеся в эпоху тотального распространения цифровых технологий, с младенчества, еще не овладев в достаточной степени речью и сознанием, способны использовать планшеты, телефоны и проч. гаджеты в качестве своих игрушек, умело пользуясь ими для развлечения и переключения внимания. Это поколение также становится поработанным влиянием цифровых технологий, что является тревожным сигналом и для родителей, и для учителей, но в нашей работе эту возрастную группу мы рассматривать не будем.

Поколение Z – это поколение, родившееся в цифровом информационном обществе, предпочитающее пользоваться мультимедийными технологиями, быстро ориентирующееся в многочисленных операционных системах современных гаджетов, явно зависимые от них, отчего и социально-психологическое состояние представителей этой возрастной группы (ранняя юность, старшеклассники) несколько «поврежденное». Они проводят большую часть времени с соцсетях, черпают оттуда неограниченную информацию, зачастую ложную, но не в состоянии пока отличать ее от правдивой. Обладая таким легким доступом к огромному информационному пространству, находя ответы на многие возникающие вопросы («гугл знает всё!»), они становятся уверенными в себе, амбициозными, и, заимствуя чужие слова, идеи, не замечают, что познания их обрывочны, фрагментарны, поверхностны. Вот как характеризует это поколение Z российский ученый А.В. Сапа: «Они нетерпеливы, менее амбициозны, ориентированы на потребление и более индивидуалистичны, их цели краткосрочны. Помимо этого, они быстро взрослеют, бывают очень открыты, ценят честность и откровенность. Что касается когнитивных функций, то образ мыслей старшеклассников характеризуется фрагментарностью, а в некоторых случаях поверхностностью.

В силу того, что им трудно долго на чем-либо сосредоточить своё внимание, учащиеся испытывают сложности в прочтении длинных текстов или просмотре длительных видео материалов. Вследствие этого, учебный материал должен быть подобран педагогом с учётом перечисленных особенностей» [163].

Следует отметить, что, поскольку поколение Z выросло в эпоху цифровых технологий, эти дети не представляют свою жизнь без них, они стремятся и в процесс обучения привнести элементы и атрибуты мультимедийных технологий, использовать свои знания и умения пользования электронными средствами в процессе учебы. По мнению J.Coates, это поколение «любит, чтобы учебный материал и учебно-познавательная деятельность были интересными и веселыми, и если они наблюдают отсутствие интерактивности и мультимедийности, им быстро становится скучно, пропадает интерес к учебе и даже отторжение необходимых учебных требований» [164]. Учителю приходится учитывать эти запросы учеников на «развлекательное обучение» и быть предельно осторожным в использовании игровых элементов на уроке, не превращать серьезный познавательный процесс в бессистемный хаос, чтобы урок не превращался в легкое развлечение и продолжение игры в учебное время. Учеба – это нелегкий умственный труд, который требует усилий воли и напряжения интеллектуальных способностей. Только рациональное, уместное и в определенной степени дозированное использование интерактивных средств обучения и мультимедийных технологий создаст атмосферу творческой работы и приятного удовлетворения от успешно сделанной трудной работы. Это рождает чувство самоуважения и создает мотивацию к дальнейшему самообразованию.

Характерными качествами, которые свойственны этому поколению, психологи считают их рационализм, избирательность в выборе получаемой информации по отношению к тому, что, на их взгляд, может оказаться полезным в будущем; они предпочитают определенность и четкость заданий, при выполнении которых интересуются, прежде всего, критериями оценки; привлекательными для них оказываются коллаборативные формы работы, распределение ее объема – привлекает проектная деятельность.

В целом юношеский возраст рассматривается многими отечественными и зарубежными психологами как период готовности к физическим и умственным нагрузкам, что благоприятно влияет на формирование навыков и умений в трудовой деятельности. Сошлемся на авторитетное мнение Лидии Ильиничны Божович и определим юношеский возраст как фазу «нарастающей стабилизации психических и физиологических процессов, период закрепления всех прежних приобретений ребёнка и их совершенствования» [165] и обратимся к психолингвистическим основам языкового образования.

3.3.2 Психолингвистические основы языкового образования

Действительно, юношеская фаза нарастающей стабилизации психических и когнитивных процессов чрезвычайно важна в общем развитии подростков и старшеклассников, и в частности, в организации учебной, познавательной

деятельности: в ней задействованы все ее составляющие – *мотивация деятельности, мышление, генерализация речевой деятельности, память, восприятие, осознание, запоминание, планируемая ориентация, воспроизводство речи* и др. Нет сомнений в том, что все эти психические, ментальные, когнитивные процессы работы коры головного мозга и речевых центров в нем чрезвычайно важны в общей лингводидактике, они активно задействованы в обучении – на них основаны и общедидактические законы, и частнометодические правила, и, безусловно – лингводидактические методы и приемы обучения языку и языкам. Поэтому и наша диссертационная работа выполнена в методическом ключе и с опорой на достижение современных *психолингвистических исследований*. Как известно, психолингвистика последнего времени активно и достаточно эффективно занимается изучением феномена *языкового сознания* – феномена взаимообусловленности языка и мышления, связанного с производством и восприятием речи, с процессами осознания, усвоения и освоения новых знаний, с процессами запоминания и хранения информации в долговременной памяти человека, неисчерпаемыми проблемами дву- и полиязычия, межкультурной коммуникации и мн. др. вопросами.

Таким образом, в нашей работе психолингвистика оказывается «на службе» лингводидактики, интегрируя и внедряя в процесс обучения достижения смежных наук – культурологии, психологии, литературоведения, тем самым формируя обучение языку на основе интегрированных знаний, обогащая учебный процесс интерактивными формами обучения для создания прочной базы различного рода компетенций учащихся.

Как мы уже отмечали, достижения лингвометодической науки последних лет убедительно доказали, что обучать языку (и родному, и неродному) невозможно без учета культуры народа, говорящего на данном языке. Именно в языке, и прежде всего в языке, заложена мощная корневая система своей национальной культуры; в языке, как в зеркале, отражается, по Гумбольдту, «дух народа», то есть душа народа, без которой усвоить язык, не впитав ментальность и традиционные ценности народа изучаемого языка, невозможно. В этих границах к методике преподавания языка «прирастают» и этнокультурологические исследования, неизбежно связанные с вопросами взаимодействия языка и культуры, языка и мышления/сознания человека, языка и этноса (что, собственно, и рассматривается на страницах всей нашей диссертации).

Следствием этого, в свете современных подходов к изучению языка, стало общепринятым принципом включение в комплекс методических приемов эффективных и апробированных в международной практике результатов исследований смежных наук (лингвокультурологии, этно- и психолингвистики, когнитивной лингвистики и др.) в практику языкового обучения. Знание и понимание процессов устной и письменной формы речевой деятельности, механизмов производства и восприятия речи, работы речевых/языковых

центров, «отвечающих» за понимание, осознание, запоминание делают более результативным весь процесс обучения.

И если вернуться к тому, какие еще современные исследования «прирастают» к лингводидактике, то следует определенно назвать и *психолингвистические инновационные методы*, которые открывают доступ к изучению такого сложного феномена, как человеческое сознание – языковое сознание, столь трудоемкая объектная область, закрытая для непосредственного исследования.

Одним из путей доступа к этим когнитивным обучающим процессам является *принцип мотивации* прогнозируемой деятельности, вполне вербализуемый объект исследования для наблюдения и анализа. В юношеском возрасте важнейшим элементом развития познавательных интересов и самообразования является привлекательный и прогнозируемый тип профессиональной деятельности. Старшие школьники начинают избирательно интересоваться теми учебными предметами, которые связаны с их дальнейшей профессиональной деятельностью, то есть возрастает роль произвольной мотивации. Помимо этого, деятельностные мотивы приобретают более устойчивый характер, наполняются личностным смыслом, и тогда происходит трансформация интересов в серьезные увлечения [166].

Вместе с изменениями в сознании взрослеющих школьников, обусловленными их мотивацией и поисками себя, своего «Я», формируются также особенности развития *мышления* и *мировоззрения* подрастающего поколения, отражающие их возрастные психологические особенности.

Так, *мышление* в этом возрасте отличается большей образностью, эмоциональностью и тем, что личностный фактор приобретает главенствующую роль: молодые люди практически все воспринимают «через себя», «от себя» – своих желаний, потребностей, мотивации и под.: «...в данном возрасте мыслительный процесс обретает «аффективную окраску», что объясняет стремление старшеклассника к формированию собственного мировоззрения» [165, с. 170]. Такое деятельностное, креативное мышление помогает в выборе способов решения задач, в способности теоретически полученные знания сублимировать в практические формы реализации поставленных задач.

Аналогичное направление принимают процессы, по которым формируется и развивается *мировоззрение* школьников в соответствии с приобретением знаний о мире и определенного опыта в накоплении ценностных приоритетов, предположительно связанных с будущей профессией. Этот период юношеского взросления поколения Z связан также с образованием «определённой системы взглядов и установок, которые определяют его ценностные ориентиры в окружающем его мире и выбор последующего жизненного пути. Это трудный период выбора своего места в мире, что подразумевает умение определиться с тем, что, во-первых, представляет собой его собственное «Я», и, во-вторых, окружающая действительность – разные слои социума. Все это создаёт фундамент для самоанализа, самооценки,

формирует свою систему ценностей и «готовит школьника к жизни вне школьной среды» [167].

Одной из проблем для будущего учителя-языковеда становится *снижение мотивации* изучения школьниками русского языка и литературы, особенно на фоне востребованности в знаниях английского языка: определяя род своей будущей профессии, современные школьники видят его широкое применение во многих сферах деятельности и проявляют большой интерес в изучении английского, а не русского языка.

Еще одной особенностью поколения Z стало повсеместное формирование так называемого «*клипового мышления*» (англ. *clip* – отсечение, вырезка, отрывок). В контексте рассуждений о смене современных поколений некоторые ученые высказывают предположение, что «мозг поколения Z запрограммирован на скорость, гибкость, индивидуализацию и сотрудничество [168], в то же время представители этого поколения преимущественно «испытывают синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), а также массовое хроническое отвлечение внимания (рассеянное внимание)» [169]: учащиеся не способны удерживать внимание больше чем на 15-20 минут, большой объём информации могут освоить лишь поверхностно и неосознанно, механически. Чтобы устранять трудности, связанные с «клиповым мышлением», необходимо планомерно и систематически формировать элементы критического мышления, умения выражать свою позицию, свой взгляд на ситуацию, участвовать в ее обсуждении, самостоятельно принимать решения.

Особого внимания требует, на наш взгляд, развитие *памяти* современных учащихся, поскольку постоянно увеличивающийся поток информации (и не только учебной, но и в не меньшей степени общесоциальной, цивилизационной) приходится запоминать и постоянно «держат в голове». Здесь на помощь приходят современные цифровые технологии. Но обратная сторона этого явления заключается в том, что «цифровое поколение» обладает краткосрочной памятью, сохраняя лишь небольшие отрывки информации, затрудняясь их систематизировать, упорядочивать и при необходимости быстро извлекать из долговременной памяти. Проблемаами обучения в рамках цифровой среды занимается новый специальный раздел педагогики – цифровая дидактика.

3.3.3 Русский язык в контексте русской культуры в школе с казахским языком обучения: формирование лингвокультурных компетенций

Преподавание русского языка и литературы в казахских классах на современном этапе ставит перед учителем основополагающие требования развития навыков различения языковых единиц, на которое направлены грамматические задания, а также понимания связного высказывания и умения самим логично строить тексты.

В типовой учебной программе «Русский язык и литература» четко указаны цели и задачи преподавания этого предмета в классах с казахским языком обучения. Цель обучения предмету «Русский язык и литература»

заключается в том, чтобы улучшить навыки учеников в устной и письменной речи. Это достигается систематическим изучением различных языковых средств и умением применять их на разных уровнях; этот предмет помогает ученикам овладеть правилами и нормами русского литературного языка, правилами речевого этикета, нормами ударения и произношения. В результате этого обучение способствует развитию функциональной грамотности учеников. Функциональная грамотность означает умение использовать изученные в школе знания в повседневной жизни. Учебная программа по предмету «Русский язык и литература» способствует развитию обучающегося, формированию его мировоззрения и обеспечивает возможность использования информации из различных областей: социально-культурной, социально-экономической, социально-юридической, научно-технической, учебно-профессиональной. Она также помогает обучающемуся ориентироваться в международном образовательном пространстве.

Но наряду с развитием лингвистической и коммуникативной компетенций одной из основных задач данного учебного предмета является формирование лингвокультурной компетенции, то есть осознание своеобразия русской языковой картины мира, расширение знаний о культуре русского народа, овладение культурой межнационального общения, а также воспитание толерантного отношения к языкам и культурам различных этносов, проживающих в Казахстане и за его пределами.

Огромная роль в решении этих задач отводится учебникам, дидактическому материалу, современным технологиям, используемым учителем, и художественным текстам, при работе с которыми закладывается понятие о взаимосвязи языка и литературы с жизнью общества, со всеми сторонами жизнедеятельности человека и, в первую очередь, с духовной культурой, как национальной, так и общечеловеческой.

Анализ учебника «Русский язык и литература» для 9 класса [170], позволил увидеть, что весь лексический материал учебника подобран на основе произведений русской, зарубежной и казахской литературы, которые объединены в разделах «Культура народов мира», «Природные ресурсы планеты Земля», «История и личность», «Отцы и дети: конфликт поколений», «Молодежь и средства массовой информации», «Мир един: глобализация», «Знаменитые люди», «Я и закон».

Задания, предлагаемые в учебнике к произведениям, предусматривают на основе сформированных навыков чтения и письма совершенствование исследовательских умений – навыков анализа, синтеза, оценки, интерпретации информации, полученной на других предметах. Это такие традиционные виды работы, как чтение и анализ текстов, а также постепенное приобретение новых: заполнение структурно-смысловых таблиц, сравнительные литературные диаграммы, формулирование проблемных вопросов и ответы на них, составление карты литературных путешествий писателей, задания творческого характера (эссе и короткие размышления типа «Проба пера», «Вглубь строки»), и как завершающий этап формируемых современных навыков – создание

мультимедийных презентаций и буктрейлеров и участие в коллективной (коллаборативной) проектной деятельности.

В арсенале современного учителя очень много приемов и методов, которые помогают сделать урок интересным и познавательным для учеников и достичь поставленных целей, но одним из принципов, соответствующих реалиям и требованиям сегодняшнего дня, является *лингвокультурологический подход* в обучении русскому языку в казахских классах, так как именно такой подход, наряду с формированием ключевых коммуникативных компетенций, позволяет понимать суть и содержание художественных произведений определенной эпохи и приобщиться к национальной истории и традициям русского народа. Результативность обучения языку зависит от успешной реализации в учебном процессе системно организованных знаний о культуре, воплощенной в изучаемом языке. Огромное значение при этом отводится текстоориентированному обучению, при котором предметом анализа является художественное произведение или отрывки из него. Задача учителя при проведении таких уроков – создать *эмоциональный фон* и помочь учащимся понять глубинное содержание изучаемого произведения, погрузиться в культурное пространство эпохи, прочувствовать культуру русского народа с его традициями, устоями, менталитетом.

Для реализации этой масштабной задачи надо было тщательно, продуманно организовать систему уроков, на которых лингвокультурная составляющая получаемых знаний присутствовала бы постоянно, всегда была бы уместна и необходима. Нами была разработана система таких уроков на базе 9-х и 10-х классов с казахским языком обучения школы-лицея №23 г.Шымкента под руководством ведущего специалиста-филолога, педагога-исследователя Адисы Абашевны Мусиралиевой, вместе с которой мы в течение 1 четверти 2023-2024 уч.года организовали научно-исследовательскую экспериментальную работу по формированию лингвокультурных компетенций на уроках русского языка и литературы в старших классах – проводили уроки и вели внеурочные занятия в параллельных 9-х и 10-х классах.

С точки зрения методики обучения русскому языку и литературе в казахских классах, для формирования лингвокультурных компетенций учащихся, необходимо погрузить их в контекст высокой лингвокультурологической значимости и на примере художественных текстов создать условия для создания собственного миропонимания, мироощущения русской картины мира, переданной авторским восприятием в высокохудожественных литературных текстах русских писателей. Такими текстами бесспорно можно считать произведения К.Паустовского «Мещерская сторона» и В. Распутина «Прощание с Матерой», предлагаемые в разделе «Природные ресурсы планеты Земля», и повесть «Капитанская дочка» А.С. Пушкина. Остановимся подробнее на каждом из них.

Изучение повести К. Паустовского «Мещерская сторона». На изучение отрывков из повести «Мещерская сторона» в 9 классе выделено 2 часа. При знакомстве с этими отрывками ученики знакомятся с пейзажными зарисовками,

с характерами людей, живущих на этой земле. Герои произведения: пастухи, паромщики, сторожа, лесники – самые обыкновенные, простые, но замечательные люди. Чтение учащимися отрывков из произведения имеет большое значение для расширения словарного запаса девятиклассников, развития лингвокультурной компетенции, расширения общего кругозора, углубления знаний о быте, менталитете и культурных ценностях простых русских людей, чьи образы писатель раскрывает мастерски и с большой любовью, в каждом из них находит какую-то интересную, запоминающуюся деталь. Очень важно, чтобы при изучении этого произведения ученики тоже прочувствовали эту авторскую любовь, поняли глубину идейного содержания, научились понимать, воспринимать и интерпретировать текст, в котором заключена концептосфера русской культуры. Особая роль при этом отводится учителю, который является проводником между автором и учеником.

Задания, предложенные к этой повести в учебнике, также предусматривают развитие лингвокультурной компетенции:

1. Использование видов чтения, в том числе и чтение по ролям, где через слово передаются характеры простых русских людей. Здесь важно, чтобы ученики прочувствовали весь колорит простой русской устной речи, воплощающей в себе культуру, обычаи народа.

2. Составление карты литературных путешествий: найти на карте места, описанные в повести «Мещерская сторона» и составить карту литературных путешествий писателя.

3. Составление структурно-смысловой сравнительной таблицы: выписать из аналитических статей высказывания М.Шаханова и К. Паустовского о природе и родном крае, сравнить высказывания двух писателей, формулировать вывод о том, какие ценности важны для каждого из них.

4. Использование интерактивных учебных технологий: подготовить презентации о творчестве К. Паустовского.

5. Привлечение коллаборативных форм обучения: разработка проекта «Пейзажные образы в творчестве К.Паустовского» (описание образа русского леса, певцом которого заслуженно признан К.Паустовский).

Задания подобного характера позволяют учащимся сделать выводы о том, что такие понятия как Родина, родная земля, родная природа и являются тождественными и незаменимо ценными для всех народов (Примеры работ учащихся).

Еще одним произведением, знакомство с которым приобщает учеников казахской школы к русской языковой картине мира, является повесть В. Распутина «Прощание с Матерой».

Изучение повести В. Распутина «Прощание с Матерой». Формирование у учащихся умений полноценно воспринимать повесть осуществлялось через введение лингвокультурологических комментариев, которое проводилось на этапе первичного восприятия текста: словарно-семантическая работа с понятиями *Матера, лиственница, Пасха, Троица*; с простонародной лексикой

от че я тебе скажу, мы не лутчей других, шмякнулся, печенки отбил, раньче совесть сильно различали, ежли кто норовил без её, сразу заметно и другими.

Большое значение придавалось образу природы, которая представлена в повести в виде символов *воды, огня, земли, образа лиственницы и хозяина острова*. Безусловно, полную картину жизни русской деревни можно представить, включив для анализа на уроке наиболее выразительные отрывки, детально поработав над их содержанием. Так, неоднократно повторяющееся чаепитие главных героинь, «старинных старух» Дарьи, Катерины и Настасьи и образ самовара тоже дают неповторимую картину жизни русской деревни: *«Без самовара всё равно не чай. Только что не всухомятку. Никакого скусу. Водопой, да и только»*.

Особую разъяснительную работу нам приходилось проводить во время анализа отрывка о разрушении кладбища и сжигании крестов, что вызывало искренний эмоциональный взрыв учащихся; не менее эмоционально насыщенным был комментарий учеников эпизода прощания Дарьи со своим родным домом.

На дальнейших уроках, помимо традиционного анализа произведения, предлагались такие виды работы, как сопоставительный анализ характеров главных героев, составление литературной диаграммы, где учащиеся анализируют проблематику повести и составляют свой вариант диаграммы.

Эффективным с точки зрения контроля и суммативной оценки сформированных навыков считаем заполнение учениками на завершающем этапе урока структурно-логической сравнительной таблицы, в которую вписывались характерные черты и подтверждающие цитаты из текста, характеризующие героев – Дарью, Павла, Андрея (таблица 2).

Таблица 2 – Цитатная характеристика героев

Персонаж	Портретная характеристика	Речевая характеристика	Действия и поступки
Дарья			
Павел			
Андрей			

Выполнение этого задания сопровождалось устным комментарием – сравнительным анализом характеров героев, выявлением их общих и различительных черт, рассматривалась проблема преемственности поколений в вопросах о судьбе острова и о нравственных ценностях.

Заключительный урок был посвящен обсуждению проблемных вопросов раздела «Чем грозит человечеству вмешательство в естественное развитие природы?», где ученики представили мультимедийную презентацию «Природа и человек».

Изучение повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Повесть изучается разделе «История и личность», где акцент ставится на проблему взаимосвязи истории и личности в художественной литературе и ученики

учатся различать понятия *историческая личность, художественный образ и прототип*. На примере изучения повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» уместно продемонстрировать организацию системы уроков в 9 классе по наращиванию культуроведческих знаний и формированию исторических образов и понятий России XVIII века. Занимательно изложенный исторический материал повести привлекает внимание учащихся и дает возможность учителю использовать широкий арсенал мультимедийных и интерактивных образовательных технологий, применение которых способствует не только достижению заметных результатов на конкретном уроке, но и мотивировать учеников на дальнейшее самостоятельное исследование идейно-тематического содержания и проблемных вопросов, затронутых в этом произведении.

Лингвокультурологический комментарий текста при изучении повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Любой художественный текст – это универсальная лингвокультурологическая единица, обладающая способностью выполнять одновременно несколько дидактических задач, функций – познавательную, эстетическую, культурологическую, морально-этическую, воспитательную. В контексте нашего исследования – формирования лингвокультурных компетенций – нас интересует особый дидактический вид работы на уроках русского языка и литературы: *лингвокультурологический комментарий*.

Первый этап знакомства с повестью А.С. Пушкина мы определили как *предварительный*: самостоятельное домашнее чтение «с карандашом» первых трех глав повести. Из текста выписываются необычные, чаще устаревшие слова, словосочетания, пословицы и поговорки, фразеологизмы – так называемые *лингвокультуремы*, со специфическим национально-культурным смысловым наполнением и с заданием определить по различным словарям их значение (учащиеся уже знакомы и с этим термином, и с аналогичной лексикографической работой). Разрешается брать информацию из интернета с обязательной ссылкой на используемый справочный источник, на разные словари – толковые, этимологические, фразеологические, энциклопедические и т.п. (подобные лексикографические навыки уже знакомы ученикам и являются частью работы по формированию лингвокультурных компетенций).

Поскольку пушкинский текст очень плотно насыщен такого рода лексикой и устойчивыми оборотами, класс был поделен на три группы (по 9/10 учащихся из 29 человек в классе), одна из которых выписывала слова-номинации лиц – «персоналии» (*ваше благородие, великий государь, государыня императрица, фельдмаршалы, князя, природный дворянин, вожатый, ямицк, барин, холоп, слуга, недоросль, повеса, рекрут, яицкий казак, комендант, урядник, капрал* и др.), другая – предметы, местность, природу – «объекты» (*штоф, полати, лавка, кибитка, на облучке, метель, пороша, буран, вьюга, постоялый двор, умет, трактир, горница* и др.), третья – устойчивые выражения, фразеологизмы, паремии (*ижицу прописать, небо с овчинку показалось, покачался бы на перекладине, в ежовых рукавицах, вывел на чистую воду, подвел под монастырь, бог тебе судья* и др.). Все эти письменные

задания в нужный момент урока озвучивались, оценивались учителем и служили разъяснением смысла прочитанного текста.

Второй этап – чтение и типологический анализ текста: определение стиля с аргументацией, уточнением темы и основной мысли текста. Чтение на уроке текста учителем является обязательным – задается темп чтения, выстраивается интонационный рисунок, произношение и ударение должно быть образцовым в соответствии с нормами русского литературного языка. Важно, чтобы ученик, продолжающий чтение вслед за учителем, старался усвоить тот же темп и выразительность. Во время пауз, когда чтение вслух переходит от одного ученика к другому, возникает возможность и необходимость разъяснительной словарной работы по поводу разного типа прозвучавших лингвокультурем.

Это дает основание перейти к *третьему этапу* – собственно к *лингвокультурологическому комментарию*. Не ограничиваясь ответами, которые ученики заранее нашли, выписали, объяснили значение и уместность употребления лингвокультурем с помощью различных справочных источников, учитель продолжает разъяснения, задает вопросы, рисует картины изображаемых событий, стремясь погрузить учащихся в то время, тот быт, историю, нарисовать образы героев. На этом этапе очень эффективным оказывается сопровождение рассказа иллюстративным материалом: к произведениям классиков русской литературы накоплен богатейший материал художественных иллюстраций, созданы фильмы, поставлены спектакли. Чрезвычайно интересно и полезно подключить мультимедийные средства, показать фрагменты кинофильмов, сравнить с современными постановками.

Привлекает учеников и работа с русскими фразеологизмами и поговорками: зная на примере родного казахского языка, как украшает речь метко сказанная поговорка, удачный фразеологизм, остроумные крылатые слова (и это очень ценится в любом обществе), ученики стремятся запомнить, выписать побольше русских устойчивых сочетаний, даже подобрать к ним остроумные рисунки из интернета, сочинить ситуацию, где это выражение уместно применить.

Такая репродуктивная и продуктивная речевая деятельность с использованием проанализированных лингвокультурем способствует расширению словарного запаса учащихся, развивает их речь и мотивирует к определенной аналитической работе – стремлению культурного роста. Тем самым достигается главная цель урока – формирование лингвокультурных компетенций учащихся в адекватном восприятии и понимании изучаемого предмета.

Особый интерес учащихся вызывает сравнительно-сопоставительный лингвокультурологический комментарий таких культурем, которые связаны с описанием культурологического содержания эквивалентной языковой единицы в соответствующей национальной лингвокультурологической системе. Данный методический прием вводится в лингвометодических целях: познание учениками специфики изучаемой (русской) лингвокультурологической

системы проходит через сопоставление и сравнение ее со своеобразием родной казахской системой культурных ценностей. Учет соотношений контактирующего русского и казахского языков, русской и казахской культуры – это существенный мотивационный фактор. Сам процесс сопоставительного анализа резко различающихся (либо идентичных) явлений обоих языков возбуждает интерес; в первом случае это происходит в силу присущего учащемуся стремления к познанию, любознательности, вызываемого незнакомым явлением, во втором – благодаря формирующимся при этом ассоциативным связям. Так, учителем на уроке по повести Пушкина была обыграна ситуация сопоставления быта, традиций, климатических условий проживания русских поселенцев в Белогорской крепости близ Оренбурга и коренного населения киргиз-кайсацких степей: краткий этимологический анализ топонимов и этнонимов вызвал искренний интерес учеников, которые получили дополнительное задание небольшого исследовательского поиска.

Как видим, на первом же уроке по изучению повести «Капитанская дочка» был достаточно успешно проведен и предваряющий лингвокультурологический комментарий, и синхронный с последующим за ним чтением, причем, толкование соответствующих лингвокультурем проводится не только самим учителем, но и в достаточной степени учащимися, что развивает их интерес к исследовательскому поиску.

Лингвокультурологический комментарий, проводимый в относительно регулярном режиме, способствует формированию у обучающихся лингвокультурологических знаний, расширению кругозора, включению анализируемых текстов в личностную систему ценностно-культурных ориентиров, овладению изучаемым русским языком на высоком (финальном) уровне, стремлению овладеть им в совершенстве.

Нравственные проблемы в повести А.С. Пушкина: честь и достоинство. Целевая установка следующего урока на тему «Береги честь смолоду» требовала в итоге формулировки собственных выводов учащихся-девятиклассников по поводу непростых нравственных и даже философских проблем, поставленных автором в этом незамысловатом, казалось бы, сюжете. Насколько хорошо и правильно ученики смогут понять истоки жизненной философии автора (через героев) произведения, их нравственные устои, менталитет русского общества в целом конца XVIII – начала XIX веков, зависит решение главной задачи урока: поможет ли это произведение им, живущим в XXI веке, воспитать в себе, увидеть в других и ценить в окружающих честь и достоинство? Насколько близки или просто понятны им, современным подросткам, эти глубокие ценностные понятия?

Остановимся на анализе этого урока подробнее. Во вступительной части урока была проведена словарно-семантическая работа с данными понятиями в виде творческого задания: подобрать слова-ассоциации к слову *честь* и к слову *достоинство* и далее в виде диаграммы Венна сравнить полученные слова-ассоциации (рисунок 7).

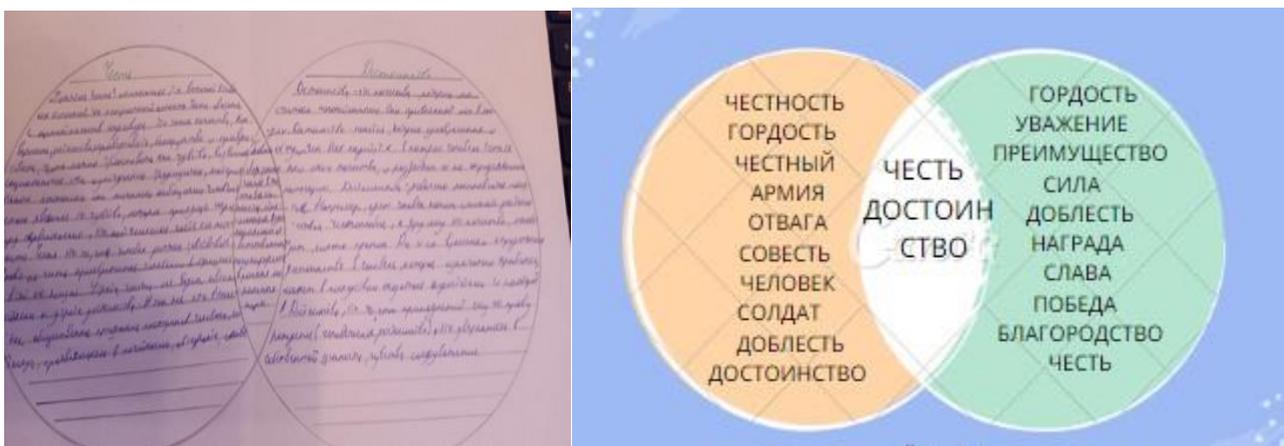


Рисунок 7– Словарно-семантическая работа со словами-ассоциациями

Это задание показало, что предложенные понятия тесно связаны, поскольку подобранные слова-ассоциации у многих совпадают. Далее на уроке была проведена проблемно-поисковая работа в группах, раскрывающая смысл понятий «достойный человек», «совестливый человек», «бесчестный поступок», «недостойное поведение», которая была продолжена коллективным обсуждением – ответом на вопросы:

1. Кого из героев повести можно назвать человеком чести? Почему?
2. Кого из героев можем назвать человеком без чести? Почему?

Для подробного анализа учителем был использован прием «Погружение в текст» и предложен следующий отрывок из повести (читают по ролям отдельные фрагменты):

– Что, ваше благородие? – сказал он мне. – Струсил ты, признайся, когда молодцы мои накинули тебе веревку на шею? Я чаю, небо с овчинку показалось... А покачался бы на перекладине, если б не твой слуга. Я тотчас узнал старого хрыча. Ну, думал ли ты, ваше благородие, что человек, который вывел тебя к умету, был сам великий государь? (Тут он взял на себя вид важный и таинственный.) Ты крепко передо мною виноват, – продолжал он, – но я помиловал тебя за твою добродетель, за то, что ты оказал мне услугу, когда принужден я был скрываться от своих недругов. То ли еще увидишь! Так ли еще тебя пожалую, когда получу свое государство! Обещаешь ли служить мне с усердием?

Вопрос мошенника и его дерзость показались мне так забавны, что я не мог не усмехнуться.

– Чему ты усмехаешься? – спросил он меня, нахмурясь. – Или ты не веришь, что я великий государь? Отвечай прямо.

Я смутился: признать бродягу государем был я не в состоянии: это казалось мне малодушием непростительным. Назвать его в глаза обманщиком – было подвергнуть себя погибели; и то, на что я был готов под виселицею в глазах всего народа и в первом пылу негодования, теперь казалось мне бесполезной хвастливостью. Я колебался. Пугачев мрачно ждал моего

ответа. Наконец (и еще ныне с самодовольствием поминаю эту минуту) чувство долга восторжествовало во мне над слабостью человеческою.

– Послужи мне верой и правдою, и я тебя пожалую и в фельдмаршалы, и в князья. Как ты думаешь?» – Нет, – отвечал я с твердостью. – Я природный дворянин; я присягал государыне императрице: тебе служить не могу. Коли ты в самом деле желаешь мне добра, так отпусти меня в Оренбург. Пугачев задумался. «А коли отпущу, – сказал он, – так обещаешься ли по крайней мере против меня не служить?» – Как я могу тебе в этом обещаться? – отвечал я. – Сам знаешь, не моя воля: велят идти против тебя – пойду, делать нечего. Ты теперь сам начальник; сам требуешь повиновения от своих. На что это будет похоже, если я от службы откажусь, когда служба моя понадобится? Голова моя в твоей власти: отпустишь меня – спасибо; казнишь – бог тебе судья; а я сказал тебе правду. Моя искренность поразила Пугачева. «Так и быть, – сказал он, ударя меня по плечу. – Казнить так казнить, миловать так миловать. Ступай себе на все четыре стороны и делай что хочешь. Завтра приходи со мною проститься, а теперь ступай себе спать, и меня уж дрема клонит».

Я оставил Пугачева и вышел на улицу. Ночь была тихая и морозная. Месяц и звезды ярко сияли, освещая площадь и виселицу. В крепости все было спокойно и темно.

Анализ текста включал следующие задания:

1. Ответьте на вопрос, какие черты характера Гринева выражаются в этом отрывке?

2. Выпишите предложения, в которых выражается смелость Гринева, прокомментируйте его позицию.

3. Синтаксическая разминка: разбор предложения *Вопрос мошенника и его дерзость показались мне так забавны, что я не мог не усмехнуться.*

В ходе лингвистического анализа учащиеся демонстрировали и уровень языковой подготовки, и степень понимания содержания текста, и свое отношение к героям и проявлению ими характерных морально-этических черт – складывалась картина нравов представителей разных слоев русского общества той эпохи. Попутно проводилась словарно-семантическая работа русской архаической лексики, уточнялись отдельные черты характера героев и анализировались поступки других персонажей повести, чтобы понять, кого из героев можно назвать *человеком чести*. На этом этапе предусмотрено и оценивание знаний учащихся по составленным критериям и дескрипторам (таблица 3).

Таблица 3 – Критерии оценки по изученной теме

Анализирует отрывок из произведения, выражая свое отношение к поступкам героев, оценивая их	Отвечает на вопросы по отрывку	2
	Выписывает предложения.	1
	Комментирует предложения, высказывает свою точку зрения.	2
	Делает синтаксический разбор предложения.	5
Итого баллов:		10

Рефлексия урока проводится обычно с помощью привычного ученикам приема ПОПС-формулы; конкретно на этом уроке ученики отвечали на проблемный вопрос «Смог ли Петруша Гринев выполнить наказ отца? Смог ли сберечь свою честь?»

Понятие *чести* и *достоинства* в том понимании, каким оно было в эпоху Пушкина, вызвало особый интерес у учащихся, и мы сочли целесообразным провести анкетирование среди учащихся на заключительном уроке с целью проверить знание учащимися содержания повести, понимания ими ключевых понятий урока и умений интерпретировать их (рисунки 8, 9).

Какую пословицу выбрал А.С. Пушкин в качестве эпиграфа к «Капитанской дочке»?	
Кто, кому и в связи с чем произносит в повести эту пословицу полностью?	
В каких эпизодах повести А.С. Пушкин рассказал вам о понятиях <i>честь</i> и <i>достоинство</i> ? Перечислите эти эпизоды.	
Каким нравственным понятиям А.С. Пушкин уделяет наибольшее внимание в главе «Вожатый»?	
Опираясь на ответ в вопросе №4, объясните, почему А.С. Пушкин именно этим нравственным понятиям (понятию) уделяет внимание уже с самого начала повести?	
Как вы считаете, что, по мнению А.С. Пушкина, лежит в основе отношений Гринева с Пугачевым как в главе «Вожатый», так и в последующих главах?	
В повести «Капитанская дочка» столько героев и событий! Но что же является «завещанием» великого поэта всем последующим поколениям людей?	

Рисунок 8 – Анкета 1

В каких произведениях русской литературы, изученных в школе, вы читали о понятиях «честь», «достоинство»?	
Нужны ли честь и достоинство современному молодому человеку?	
Легко ли жить сегодняшним молодым людям по законам чести и человеческого достоинства?	
Что заставляет сегодняшнее молодое поколение совершать бесчестные поступки?	
По вашему мнению, какой сегодня он, человек с честью и достоинством?	
А.С. Пушкин всегда восхищался личностями, обладающими чувством собственного достоинства и чести. Восхищают ли вас такие люди и почему?	

Рисунок 8 – Анкета 1

Анкетирование выявило следующие мнения учащихся. Абсолютно все участники опроса хорошо знают содержание повести, верно объясняют смысл

эпиграфа к ней «Береги честь смолоду»; связывают эпиграф с темой, идеей произведения, поступками главных героев:

– «..одна из главных тем в повести «Капитанская дочка» – тема чести, достоинства, милосердия. Поэтому автор с самых первых глав делает акцент на эти понятия».

– «Наибольшее внимание уже в начальных главах книги Пушкин уделяет таким качествам, как доброта, сострадание, отзывчивость, уважение, благодарность. Почему? Потому что это поможет Гриневу достойно себя вести в любых ситуациях, спасет ему жизнь».

– «Честь и достоинство... Основная мораль этой повести связана именно с этими качествами человека». «Пушкин таким образом показал, что честь и достоинство являются самыми важными качествами каждого человека».

На вопрос «Что, по мнению Пушкина, лежит в основе отношений Гринева с Пугачевым в главе «Вожатый» и в последующих главах?», учащиеся назвали такие свойства характера, как *честь, благодарность, уважение, честность, отвага, достоинство, милосердие, братство и жалость*. В качестве «завещания» Пушкина последующим поколениям, если говорить о повести «Капитанская дочка», участники опроса назвали следующее: *«Нужно совершать такие действия, за которые потом не будет стыдно, благодаря которым человек и становится личностью». «Не забывать о чести и достоинстве и в любой ситуации оставаться человеком». «Все люди – люди! И поэтому к каждому человеку надо относиться с честью». «Пушкин рассказал нам, что все люди должны совершать справедливые поступки», «...всегда оставаться человеком, уметь отстаивать свои убеждения, быть патриотами своей Родины, иметь честь и достоинство».*

Насколько важны понятия чести и достоинства современному человеку, представителям молодого поколения, учащиеся объяснили следующим образом: *«Эти оба понятия сегодня нужны и важны. Развитие современной личности невозможно без этих нравственных ценностей». «Сегодняшним молодым людям нелегко жить по законам чести и человеческого достоинства, так как не каждый молодой человек может взять на себя ответственность, бывает, что перекладывает вину на другого». «Многие среди нынешнего молодого поколения не имеют представления о чести и достоинстве». «В 21 веке есть слишком много соблазнов, которые портят человека и его честь». «Часто молодые люди совершают проступки, не думая о своих действиях». «На сегодняшний день человек с честью и достоинством – это тот, кто проявляет уважение к другим, умеет нести ответственность, правильно постоять за себя». «Это человек, способный сделать счастливым себя и окружающих». «Такой человек делает все по совести». Люди с честью и достоинством вызывают у меня восхищение, поскольку «такие никогда не предадут», «вдохновляют других на ответственные и справедливые поступки», «люди, имеющие честь и достоинство, имеют твердые убеждения и принципы, они смелые и справедливые».*

Эти и подобные ответы учащихся позволяют им сделать следующие обобщенные в классе выводы. *В XXI веке нет причин вызывать кого-либо на дуэль, чтобы отстаивать свою честь и достоинство, ведь за любое оскорбление можно подать на оппонента в суд, заставить его публично признать неправоту и компенсировать ущерб. И мнения о том, что «люди забыли, что такое честь», тоже не всегда верны. Все-таки современное общество стремится к тому, чтобы формировать в людях силу личности, ответственность, человечность, хорошие манеры и уважение к окружающим – те черты, из которых и формируются эти качества. Ответы учащихся говорят, что стремление беречь и отстаивать свою честь и достоинство заложено в нашей природе, а её наличие или отсутствие – это личный выбор каждого человека, как было и во времена Пушкина, как и показал поэт в повести «Капитанская дочка».*

Таким образом, в соответствии с идейным замыслом Пушкина и по мнению современной молодежи, высказанному на обобщающем уроке, формулируется в целом вполне убедительный и справедливый вывод о восприятии понятия *честь* – это внутренняя сила, которая позволяет нам оставаться людьми, уважительно и справедливо относиться друг к другу, работать над собой и стремиться стать лучше (суждение на все времена – от Пушкина до наших дней). Итог – категории нравственности, добродетели, моральные устои человечества не меняются со временем, это стержень духовной силы, кодекс поведения человека – это одна из базовых общечеловеческих ценностей, на которых держится социум.

Подводя итоги изучения повести «Капитанская дочка», учащиеся делают вывод, что благодаря А.С. Пушкину современные молодые люди узнают о глубоком содержании понятий *честь* и *достоинство*: в их основе заложены высокие идеалы морали и нравственности, духовного кодекса чести человека; при этом главное отличие между ними состоит в том, что ключевая составляющая *достоинства* – это *самооценка*, субъективное мнение о себе, тогда как *честь* – это *социальное* свойство, стремление следовать идеалам. Честь отражает ожидания социума, стремление и способность человека соответствовать этим ожиданиям. Честь и достоинство – не одно и то же, и всё же эти понятия неразрывно связаны и редко встречаются по отдельности. Учитель подводит учеников к тому, что «Капитанская дочка» – это своего рода завещание поэта о том, как жить в мире, насыщенном разными событиями, как найти себя, свое место среди других людей, как не уронить себя, как не пропасть... По Пушкину, для этого нужно познать истину, жить по заповедям Божиим, где главные – это доброта, милосердие, честь и достоинство. Человек всю жизнь стоит перед выбором, он идёт по жизни, как по ступенькам. Будут ли эти ступеньки вести вверх, к духовному росту, к самосовершенствованию, или это будут ступеньки вниз, к потере души? Всё зависит только от самого человека.

Позволим себе отметить, что уроки по повести Пушкина и особенно итоговая дискуссия о ее воспитательном значении вызвала неподдельный

интерес учащихся и в результате вылилась в разработку исследовательского проекта, целью которого было вовлечение учащихся в творческий процесс, формирование навыков ориентироваться в мире информации, творческого взаимодействия при совместной командной работе, применение знаний, полученных при изучении повести «Капитанская дочка» в новых условиях.

Работа над проектом. На начальном этапе работы была сформирована группа из трех учеников, внутри которой были распределены обязанности. Этапы работы над проектом включали в себя:

1. Формулирование *темы*. Так как во время изучения произведения на уроках акцент делался на сравнение понятий *чести* и *достоинства* в эпоху Пушкина и в современном мире, была сформулирована тема проекта – «Понятие чести и достоинства: эпоха Пушкина и современность».

2. основополагающим вопросом был эпиграф к повести «Береги честь смолоду», из которого вытекала и *цель проекта*: изучить, что значило понятие *чести* и *достоинства* в эпоху Пушкина и какое значение имеют данные понятия для современной молодежи».

3. Для раскрытия этой цели учениками были сформулированы и *задачи*:

– Проследить, что олицетворяли понятия *чести* и *достоинства* в русском обществе эпохи Пушкина и какое значение имели для самого поэта?

– Почему А.С. Пушкин именно этим нравственным понятиям уделяет внимание уже с самого начала повести?

– Какие изменения произошли в восприятии *чести* и *достоинства* в современном обществе?

– Каковы взгляды современных подростков на понятие *чести* и *достоинства*?

4. *Методы исследования*:

– повторное чтение повести «Капитанская дочка» с использованием приема «Чтение с пометками»;

– знакомство с дополнительной литературой, наблюдение;

– анализ анкет одноклассников.

5. *План исследования*:

– изучение источников информации;

– отбор необходимой информации;

– выбор методов выполнения работы;

– выполнение проекта;

– предварительный анализ;

– завершение проекта и защита – презентация.

На протяжении всех этапов работы самостоятельность учеников была на первом месте, а учителю отводилась роль направляющего консультанта.

Особое внимание также отводилось завершающему этапу деятельности – презентации, где ученики докладывали о результатах своей работы и демонстрировали понимание проблемы, собственную формулировку цели и задач, анализировали ход поиска решения, аргументированно излагали свою деятельность и вклад каждого участника в процесс подготовки.

Оценивание работ учащихся проводилось по следующим критериям:

1. Актуальность темы проекта.
2. Умение формулировать цели и задачи проекта в соответствии с темой.
3. Раскрытие темы и идеи проекта через содержание.
4. Оформление проекта. Качество демонстрационного материала.
5. Качество выступления, представления.

Таблица 6 – Критерии оценивания проектов и дескрипторы к критериям

<i>Критерии</i>	<i>Дескрипторы</i>	<i>Баллы</i>
Актуальность темы проекта	Демонстрирует понимание значения лингвокультуры <i>честь и достоинство</i> в раскрытии идейно-тематического содержания повести.	0-3
	Проводит параллель с современностью и использует современные данные.	0-3
	Называет противоречия, лежащие в основе проблемы.	0-3
Умение формулировать цели и задачи проекта в соответствии с темой.	Демонстрирует понимание цели и задачи работы: рассматриваемая проблема представлена ясно и однозначно;	0-3
	четко формулирует решение рассматриваемой проблемы;	0-3
Раскрытие темы и идеи проекта через содержание.	Анализирует и оценивает содержание художественного произведения.	0-3
	Эффективно раскрывает и объясняет сложные идеи и понятия по содержанию произведения.	0-3
	Проявляет творческую способность при интерпретации данных.	0-3
Оформление проекта. Качество демонстрационного материала.	Количество слайдов соответствует содержанию.	0-3
	Презентация отражает основные этапы работы и слайды расположены последовательно.	0-3
	Иллюстрации хорошего качества, с четким изображением, текст читается легко.	0-3
	Оформление соответствует теме, не препятствует восприятию содержания	0-3
	Используется один и тот же стиль оформления материала.	0-3
	Соблюдается орфографическая, пунктуационная и стилистическая грамотность.	0-3
Качество выступления, представления.	Свободно владеет содержанием представляемого материала, ясно и грамотно излагает материал.	0-3
	Опирается на художественный текст, увлекательно подает материал	0-3
	Свободно и корректно взаимодействует с аудиторией, дает компетентные ответы на вопросы и замечания.	0-3
	Соблюдает стилистические, орфографические и пунктуационные нормы.	0-3
Уровень распределения обязанности внутри команды и роль каждого члена группы в работе и в выступлении	Четко и ясно обозначены задачи каждого участника проекта	-3
	Знакомство каждого участника с работой всей команды и уровень выступления каждого члена команды	-3
Высший балл		0

Таблица 6, к данным критериям учителем были сформулированы дескрипторы, по которым можно было провести как оценивание учителем, так и самооценивание и взаимооценивание.

Модель сформированности компетенций учащихся. На основе представленной работы по содержанию повести «Капитанская дочка» А.С. Пушкина попытаемся представить модель сформированности компетенций учащихся, то есть создать общее представление о целостности реализации и формирования предметных знаний, умений и навыков, а также приобретения нравственных уроков, интереса к изучению литературы и положительной мотивации в учебном процессе. Нужно отметить, что основным исходным элементом при создании данной модели является целеполагание, которое предлагается при изучении данного раздела, исходя из предлагаемых целей обучения учитель формулирует цели урока. Предлагаем таблицу целей обучения в соответствии с учебной программой, использованных учителем в процессе изучения повести «Капитанская дочка», а также других произведений в разделе «История и личность» (рисунок 9).

<p>9.1.3.1 Понимать содержание прозаических, драматических, поэтических произведений/ фрагментов, определяя слова, с помощью которых автор выражает эмоционально-оценочное отношение к героям, событиям.</p> <p>9.1.5.1 Участвовать в дискуссии по предложенной проблеме, синтезируя различные точки зрения и формулируя пути решения проблемы.</p> <p>9.2.1.1 Владеть объемом словарного запаса, достаточным для эффективного общения по широкому кругу тем.</p> <p>9.2.2.1 Пересказывать содержание текста, демонстрируя собственное понимание проблематики, оценивая позицию автора</p> <p>9.3.5.1 Составлять тезисный план.</p> <p>9.3.6.1 Анализировать содержание художественных произведений, выявляя авторскую позицию и оценивая содержание произведения.</p> <p>9.4.7.1 Применять знаки препинания в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях.</p> <p>9.5.2.1 Использовать простые и сложные предложения, соответствующие ситуации устного или письменного общения.</p>
--

Рисунок 9 – Цели обучения в соответствии с учебной программой (к разделу «История и личность»)

Примечание – 9 – класс, 1 – навык слушания, 2 – говорение, 3 – чтение, 4 – письмо, 5 – использование языковых единиц (ИЯЕ)

Грамотный подход учителя к выбору целей обучения и формулированию целей урока способствуют достижению высокого уровня обученности, выступают основным компонентом изучаемого процесса и обеспечивают его целостность. Достижение этих целей явилось показателем успешности учащихся и в системе основного общего образования, и в освоении изучаемой предметной темы, что позволило нам по результатам проведенных разных форм и этапов контроля создать рабочую модель сформированности уровня предметных компетенций, в том числе – лингвокультурных компетенций.

В педагогике выделяют следующие этапы формирования предметных компетенций учащихся: мотивационный; когнитивный; деятельностный; оценочно-результативный.

На примере уроков, проведенных по данной теме и примененных на всех этапах уроков активных методов и приемов обучения, стимулировавших учащихся на изучение повести, можно заметить, что все вышеназванные этапы были организованы успешно.

Следующим элементом модели являются показатели сформированности предметных компетенций:

- осмысленность изучаемого понятия;
- проявление активности и интереса при его изучении;
- информативность, то есть осведомленность о содержании изучаемого произведения;
- применимость, то есть умение применять на практике в различных учебных и жизненных ситуациях;
- творческое использование – это преобразование и применение учеником приобретенных знаний в новых ситуациях (рисунок 10).



Рисунок 10 – Модель сформированности уровня компетенций учащихся

На основании представленных показателей мы определили уровни сформированности компетенций учащихся по таксономии Блума (рисунок 11).



Рисунок 11 – Уровни сформированности компетенций учащихся по таксономии Блума

По результатам проведенных в 9 классе суммативных работ по разделу и за четверть можно сделать следующие выводы.

Из 29 учащихся 4 находятся на низких ступенях таксономии, то есть на самом низком уровне «Знания и Понимания». По работам этих учащихся можно судить, что ученики запомнили содержание произведений, отдельные факты, действия и поступки героев, могут пересказать отрывки из текста, допуская при этом орфоэпические и речевые ошибки, сформулировать тему предлагаемого отрывка, но с заданиями более высокой степени сложности ученики не смогли справиться.

18 учеников успешно выполнили задания на уровне «Применения и Анализа»: смогли определить идейное содержание отрывка, грамотно описали свое отношение к действиям и поступкам героев, ответили на проблемный вопрос текста, используя прием ПОПС-формулы, привели аргументы – цитаты из текста.

Высшего уровня «Синтез и Оценка» смогли достичь 4 ученика. В их работах отражается грамотное формулирование тезиса, раскрывающего основную проблему текста; при использовании ПОПС-формулы наряду с примерами из произведения, они приводят аргументы из жизни, то есть показывают хороший уровень функциональной грамотности, связи с современностью, а также справились с заданием на составление текста – инструкции о правилах поведения на природе (рисунок 12).

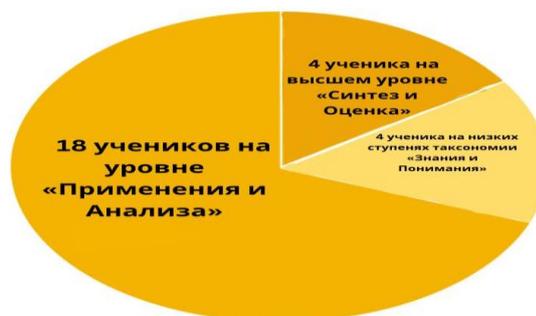


Рисунок 12 – Результаты суммативной оценки учащихся по разделу (СОр – 1)

Внеурочная деятельность. Выше мы представили аналитический обзор содержания и методов работы учителя на уроке, но с целью формирования интереса к чтению произведений художественной литературы, к изучению русской словесности необходимо систематически проводить и внеурочную работу, которая именно призвана активизировать и поддерживать творческую инициативу учеников с высокой мотивацией изучения языка и литературы. В настоящее время очень актуальны мероприятия, которые проводятся в рамках проекта «Читающая школа – читающая нация», стартовавшего по поручению главы государства Касым-Жомарта Токаева. Именно на уроках литературы создаются условия для популяризации чтения среди учащихся, и миссия учителя должна быть направлена на то, чтобы изучение произведений перешло границы урока.

Покажем это на примере внеурочной работы с учениками 10 класса.

Произведения, изученные в разделе «Тема социального неравенства в литературе», вызвали живой интерес у десятиклассников – рассказ «Толстый и тонкий» А.П. Чехова, пьеса «Бесприданница» А.Н. Островского, повесть «Шинель» Н.В. Гоголя, «Два богача» И.С. Тургенева. Особая роль при изучении этих произведений отводилась раскрытию, уточнению и анализу понятия «*маленький человек*», созданного писателями XIX века.

На этапе первичного восприятия и формирования этого представления на уроках, посвященных изучению данных произведений, было отмечено, что особая смысловая нагрузка заключена в прилагательном «*маленький*», которое характеризует человека, занимающего низкое социальное положение. После серии уроков по этим произведениям ученики пришли к выводу, что «*маленькие люди*» отличаются духовной слабостью, отсутствием воли, смирением со своим положением.

В рамках проекта «Читающая школа» группой учеников была проведена исследовательская работа, и на школьную конференцию был представлен проект «Тема *маленького человека* в произведениях А.П. Чехова и Р.Рождественского», где проводят сравнительный анализ прямо противоположных образов «*маленького человека*» в рассказах А.П. Чехова и в «Балладе о маленьком человеке» Р. Рождественского. Отрадно отметить, что ученики смогли прочувствовать, понять и доказать, что внутренняя сила человека способна победить любые невзгоды, выпавшие на его долю (Презентацию проекта «Тема *маленького человека* в произведениях А.П. Чехова и Р. Рождественского»)

Итак, на примере описания видов работы, проведенной учителем на уроке и во внеурочной деятельности по формированию лингвокультурной компетенции учащихся, можно прийти к выводу, что такая деятельность наряду с формированием навыков слушания, говорения, чтения и письма, предусмотренных учебной программой, позволяет развить навыки воспринимать, понимать, интерпретировать тексты, в которых воплощена концептосфера русской культуры, понимать и чувствовать явления духовной жизни, картины мира, традиции, характерные для русского народа

определенной эпохи. Задача учителя – сформировать у учащихся лексически богатую, синтаксически разнообразную, эстетически красивую речь на основе знания литературных норм (лексических, морфологических, синтаксических) русского языка. Старшеклассники, выпускники школ, уже способны оценить великую роль языка и речи в нашей жизни, понять, что в языке отражается и красота всего окружающего мира, и духовное богатство живущего в этом мире человека, и надо крепко усвоить, что язык народа – это зеркало его души, отражающее мир, в котором он живет.

Выводы по третьему разделу

Третий раздел нашей работы *«Лингвокультурологические аспекты обучения русскому языку: экспериментально-методические исследования»* посвящен методическим исследованиям в рамках проблемы формирования лингвокультурологической компетенции, заданной темой диссертации. Здесь обсуждаются вопросы модернизации образования, для чего необходимы дидактические условия – обстоятельства обучения, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения, способствующих эффективному решению поставленных задач. Среди всего многообразия инновационных методов и средств обучения мы выделили три основных направлений: использование интернет-ресурсов (в частности, подкастинга), коллаборативные формы обучения (например, педагогика сотрудничества, совместная учебная деятельность и др.) и мультимедийные образовательные технологии в процессе обучения русскому языку как лингвокультурному феномену.

В подразделе 3.1. *«Лингвокультурный феномен интернет-ресурсов: эффективность использования подкастинга в процессе обучения русскому языку»* обсуждались возможности использования технологии подкастов как части образовательной лингвистической среды (виртуальной). Было доказано, что они являются эффективным элементом образовательной системы и способны заметно поднять уровень усвоения изучаемого языка за относительно короткий период (описывался эксперимент, проводившийся в течение 4,5 месяцев). Результаты исследования показали, что частичная интеграция тематических подкастов в образовательный процесс способствует большему вовлечению учащихся в изучение языка, повышает концентрацию и интерес к предложенным заданиям, стимулирует развитие множества необходимых навыков в области произношения, чтения, говорения, аудирования, письменной речи и в целом лингвокультурологических познаний. Благодаря этому студенты становятся более опытными слушателями, способными понять смысл звукового сообщения более эффективно, осознанно пользуются письменной формой сообщений с учетом лексико-грамматических и стилистических особенностей изучаемого языка.

Подраздел 3.2 *«Коллаборативное обучение как фактор формирования лингвокультурных компетенций»* рассматривает в новой трактовке формы и содержание коллаборативного обучения как исторически сложившегося и

оправдавшего себя в дидактике метода совместного процесса интеллектуальной познавательной деятельности обучаемых между собой и под руководством учителя; рассматриваются цели и задачи такого формата учебной деятельности не только для усвоения программных тем изучаемого предмета, но и с точки зрения формирования лингвокультурных компетенций. Особое внимание уделяется роли учителя в организации разных видов коллаборативного обучения, описываются принципы и правила этой организации, приводятся примеры дидактических приемов, методов, заданий с рекомендациями по активизации познавательной деятельности учащихся, развитию их способностей и интереса к предмету. Практический материал для иллюстрации использования коллаборативных форм обучения с целью формирования лингвокультурных знаний был частично взят из нашего учебного пособия «Русский язык как зеркало русской культуры» [123, с. 3-148].

Вопросам инновационных психолингвистических основ современного образовательного процесса, направленного на формирование лингвокультурных компетенций, посвящен раздел 3.3. «*Психолингвистические основы современного образования: мультимедийные образовательные технологии*», который представлен тремя более детальными подразделами. Так, в части 3.3.1 «*Междисциплинарный характер современной лингводидактики*» представлено обоснование широко используемых междисциплинарных методов и приемов организации обучения, которые в своем единстве и сочетании отвечают основным познавательным и компетентностным целям обучения современного языкового образования. В данном подразделе рассматриваются возрастные, психолого-педагогические, поколенческие особенности современных обучающихся (поколения X, Y, Z, A), которые задают необходимый вектор изменений в выборе наиболее соответствующих и адекватных средств и методов современного образования с использованием инновационных мультимедийных и интерактивных средств обучения. Мультимедийные и цифровые технологии в рамках образовательного процесса все больше становятся его неотъемлемой частью; использование интерактивных сервисов отвечает внутренним желаниям и интересам современных школьников, делает более эффективными и познавательными уроки с их применением. В подразделе 3.3.2 «*Психолингвистические основы языкового образования*» обосновывается важность учета взаимосвязи всех психических и ментальных процессов в познавательной деятельности учащихся, в которой задействованы все ее составляющие – мышление, память, восприятие, осознание, запоминание, производство и восприятие речи, мотивация учебной деятельности и мн.др.; рассматривается феномен *языкового сознания* как современная область неопсихолингвистических исследований, связанных с процессами понимания, осознания и освоения новых знаний; описываются различные *типы мышления* подростков (деятельностное, креативное, аффективное, клиповое и др.) с целью устранения определенных трудностей и барьеров в реализации когнитивных функций и в приобретении навыков формирования необходимых ментальных операций.

Подраздел 3.3.3 «Русский язык в контексте русской культуры в школе с казахским языком обучения: формирование лингвокультурных компетенций» полностью посвящен описанию средств и методов работы, направленной на формирование лингвокультурных компетенций в процессе обучения русскому языку и литературе. Экспериментальной площадкой для апробации разработанной *комплексной методики*, были выбраны 9-10 классы школы-лицея №23 г. Шымкента. Анализ учебников «Русский язык и литература» для 9 и 10 классов позволил отобрать материал для систематизации и структурирования различных форм методической работы в классе: в данном подразделе представлен аналитический обзор уроков по изучению повестей К. Паустовского «Мещерская сторона», В. Распутина «Прощание с Матерой», А.С. Пушкина «Капитанская дочка» (9 класс). Здесь же описываются практические задания, которые предусматривают совершенствование исследовательских умений (навыков анализа, синтеза, оценки, интерпретации информации и др.), полученных на других предметах, что демонстрирует реализацию межпредметных связей, а также учитывающих основные каналы воздействия на языковое сознание учащихся (аудиовизуальные, ментальные, мнемонические, ассоциативные, эмотивные и др.) при обучении русскому языку и литературе. Особое значение при изучении художественных произведений придается созданию эмоционально насыщенной, особой атмосферы восприятия и оценки текста, что способствует определенным успехам обучения и формирует положительную мотивацию в овладении знаниями. В системе разработанной нами комплексной методики используются такие традиционные виды работы, как чтение и анализ текстов, а также постепенное приобретение новых: заполнение структурно-смысловых таблиц, составление цитатных характеристик героев, сравнительных литературных диаграмм, ассоциограмм; формулирование проблемных вопросов и ответы на них, составление карты литературных путешествий писателей; задания творческого характера (эссе и короткие размышления типа «Проба пера», «Вглубь строки»), и как завершающий этап формируемых современных навыков – участие в коллективной (коллаборативной) проектной деятельности: создание мультимедийных презентаций и буктрейлеров, защита их на уроках и на внеклассных тематических мероприятиях (литературные гостиные, вечера, конкурсы и проч.).

В качестве критериев оценивания проектов была разработана таблица дескрипторов к ним и сформирована достаточно объективная шкала оценок (таблица 6, с. 126), что позволило нам по результатам проведенных разных форм и этапов контроля создать *рабочую модель сформированности* уровня предметных компетенций, в том числе – лингвокультурных компетенций. Результаты проверки знаний по этой системе отражены в школьном журнале и в диаграмме (рисунки 11, 12 с. 129). Достижение таких результатов явилось показателем успешности сформированных компетенций учащихся и в освоении изучаемой предметной темы, и в системе основного общего образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотренные в данном диссертационном исследовании актуальные проблемы лингводидактики и лингвокультурологии, сконцентрированные вокруг таких концептуальных областей, как язык и культура, человек в языке и культуре, языковые изменения в современную эпоху стремительно развивающихся цифровых технологий – все эти вопросы носят, безусловно, характер первостепенных задач, которые требуют и серьезных научно-теоретических изысканий, и конкретных практических рекомендаций в процессе организации и поиска инновационных методических обоснований в обучении языкам и в языковой образовательной системе в целом.

В современной лингводидактической науке уже установилось четкое осознание того, что обучать языку необходимо в контексте культуры носителя этого языка: каждый отдельный язык несет в себе и отражает именно ту картину мира, ту объективную реальность, в которой живет каждый конкретный этнос. В языке народа заключена вся его жизнь, его культура, ментальность, духовный мир и сложившиеся веками стереотипы мышления и поведения, отражающие архетипы его сознания. Оторвать язык от этого духовного мира, этнокультурного стержня, в котором заключена его витальность и основа жизнедеятельности, и обучать только переводным вербальным соответствиям (область лексики) и правилам построения и пользования языковыми элементами (область грамматики) – это давно ушедший в прошлое метод схоластической грамматики, оторванной от человека – носителя языка.

Современная лингводидактика представляет собой неразрывное и взаимообусловленное единство, объединение наук о языке, отражающем окружающий мир; о человеке, говорящем и мыслящем на этом языке; о способах и формах обучения говорению и пониманию на этом языке; и этот комплекс лингводидактических знаний глубоко интегрирован в современные новейшие отрасли знаний, таких, как психолингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология, социо- и менталингвистика, психология и другие науки о языке и человеке.

В первом теоретическом разделе нашей диссертации дается именно такое представление об объективной, диалектически сложившейся необходимости кооперации гуманитарного знания; рассматриваются лингвокультурологические и психолингвистические основы современной лингводидактики, неизбежно предусматривающие изучение когнитивных и гносеологических оснований таких процессов обучения, как восприятие, понимание, запоминание, воспроизводство речи и др. психических процессов; подводится солидная методологическая база современных исследований по психолингвистике, этнолингвокультурологии, психологии и когнитивной лингвистике. Этим обеспечивается актуальность исследуемой проблематики, выраженной в междисциплинарном – лингвокультурологическом,

психологическом и педагогическом – подходе к обучению русскому языку и созданию живой, творческой системы преподавания.

Особое внимание в этом контексте уделено нами теории языкового сознания А.Н. Леонтьева и А.А. Леонтьева, теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, ассоциативным исследованиям А.А. Залевской, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, В.В. Дронова, В.П. Синячкина в практике преподавания языков; изучению лингвокультурологического компонента в методике преподавания языка как основной части культуры этноса в работах Ю.С. Степанова, В.В. Воробьева, В.Н. Телия, В.А. Масловой, С.Д. Абишевой, З.К. Сабитовой, Г.А. Кажигалиевой, Д.Д. Шойбаковой, М.Ш. Мусатаевой и др.

При обучении языку как лингвокультурному феномену естественно и неизбежно возникает необходимость обращения к понятию феномена языковой личности, ее формированию и становлению, что невозможно без понимания проблемы ее языковой и коммуникативной компетентности.

В диссертации представлены история и этапы становления этой проблемы, описываются поиски универсальных критериев для оценивания уровней языковых компетенций (этому посвящен отдельный подраздел диссертации), обсуждаются понятия *языковой личности* и *вторичной языковой личности* с позиции и в русле лингводидактики и сопоставляются определения разных *типов* языковой личности в соответствии с данными классификационными (компетентностными) характеристиками; уточняются и дифференцируются дефиниции терминов *родной язык* и *неродной язык*, *второй изучаемый язык*, *русский как родной* (РКР), *русский как иностранный* (РКИ) и *русский как неродной* (*второй* – РКНв); вводится понятие *инофона* как носителя второго, неродного языка с соответствующей языковой картиной мира; формируется и формулируется понимание того, что обучение второму (неродному) языку с достаточным уровнем языковой и коммуникативной компетентностью невозможно в отрыве от культуры народа – носителя этого языка. Оставаясь носителем национального менталитета и языковой культуры, человек, принимая участие в совместных деятельности с представителями другого народа, приобретает черты других культур, которые отражаются в характере реальной деятельности и коммуникации. Другими словами, ориентирование на языковую личность является плодотворным не только теоретическим, но также лингводидактическим направлением культурно-речевого исследования.

На этапе определения уровней сформированности языковой и коммуникативной компетентности у инофона нами была отмечена очевидность их соотносительности: собственно лингвистический уровень является отражением языковой компетенции, энциклопедический уровень – отражением языкового сознания, а ситуативный уровень – отражением коммуникативной компетенции. При этом особо отмечается нами национально-культурный уровень компетенции (лингвокультурный феномен, заданный темой нашего

исследования), который и представляет собой составную часть языкового сознания инофона наряду и с языковой, и с коммуникативной компетенций.

Эти рассуждения привели нас к нетривиальному выводу о принципиально разной последовательности усвоения родного и неродного языков в процессе зарождения и генерализации речевой деятельности. Мы обозначили этот феномен как два разных процесса «*перевернутой последовательности*» усвоения родного языка и освоения неродного языка (см. рисунок 1 «Обучение родному языку» и рисунок 2 «Обучение неродному языку» на стр. 42-44 нашей диссертации). Так, если при усвоении родного языка последовательность речевых навыков начинается с (1) младенческих имитаций, подражаний в привычной речевой среде, (2) закрепляется естественным постоянством связи звука и предмета и (3) переходит в начальные речевые умения (от 2 лет и полностью формируется к 4-5 годам) и (4) только в начальной школе стихийные умения начинают формироваться в осознанные навыки, а позже (5) примерно в среднем звене наступает этап анализа речевой способности – языковой анализ, усвоение грамматических законов и, наконец (6) – этап сформированных финальных речевых навыков к окончанию школы, то освоение второго, неродного языка начинается сразу с самого трудного этапа – (5) с языкового анализа, изучения грамматических законов построения речи на незнакомом языке. То есть процесс «перевернутой последовательности» оказывается неизбежным, поскольку отсутствуют самые важные первые 3–4 этапа естественного вхождения ребенка в языковую среду, естественной социализации, что дает ощущение простоты без преодоления искусственных трудностей в случае с овладением вторым, неродным языком. Следует отметить при этом существенную разницу в ментально-культурологическом плане: родной язык усваивается в естественной среде и изучается в контексте своей культуры, а второй – неродной, иностранный язык изучается вне культуры его носителей, что еще в большей степени усложняет восприятие и понимание изучаемого языка.

Рассматривая психолингвистические аспекты обучения языку как лингвокультурному феномену в полилингвальном пространстве Казахстана, второй раздел своего исследования мы посвятили освоению русской лингвокультурной концептосферы в области гуманитарных наук, что само по себе является достаточно сложным объектом исследования, а в лингводидактическом аспекте относительно новой методической задачей в сфере языкового образования. В ходе достаточно детального обзора научных источников в диссертации сопоставляются разные определения и уточняются понятия *концепта* и *концептосферы*, *образа мира* и *языковой картины мира* обосновывается обязательность и эффективность лингводидактической направленности усвоения этнокультурной концептосферы при обучении русскому языку и литературе как этнокультурным феноменам.

Являясь важным образовательным ресурсом, лингвокультурологическая составляющая процесса обучения русскому языку и литературе формирует определенную степень компетентности и обуславливает уровень

профессиональной грамотности обучаемых, пробуждая интерес не только к овладению языком, но и к истории, культуре, традициям народа, носителя изучаемого языка. При этом отдельной тревожной темой обозначается нарастающая в наше время тенденция усиления *функциональной неграмотности*, что среди общих вопросов формирования разных видов компетентности выпускников учебных заведений привлекает к себе внимание специалистов разных отраслей знаний и в первую очередь педагогов. Эта проблема из области лингвопсихологических, когнитивных и общедидактических причин, которые связаны с несформированностью у обучаемых ментальных процессов, утратой умения сосредотачиваться на предмете, рассеянным вниманием, так называемым клиповым мышлением и других порочных привычек, привнесенных в наш образ жизни результатами цифровых технологий. Не учитывать этих стремительных изменений, ментальной деградации подрастающего поколения современная педагогика просто не имеет права. В настоящее время все более настоятельно требуют своего решения неотложные вопросы общей гуманитаризации образования и воспитания, выбор ценностных ориентаций, духовного и культурного развития общества – всего того, что реализуется, воплощается и закрепляется в сознании при помощи языка.

Практическим, экспериментально-дидактическим аспектам реализации задач формирования лингвокультурных компетенций в процессе обучения русскому языку посвящен третий раздел диссертации, в котором описывается методика использования интернет-ресурсов, в частности, подкастинга в качестве достаточно эффективного средства обучения при умелом использовании этих ресурсов; рассматриваются различные коллаборативные формы обучения, а также психолингвистические основы языкового образования с учетом «теории поколений X, Y, Z» и мультимедийные и интерактивные средства обучения с включением самых передовых цифровых технологий.

Достижению основной цели исследования – обучение языку как лингвокультурному феномену – и решению поставленных в диссертации общедидактических, воспитательных и частнометодических задач может способствовать подготовленное нами учебное пособие «Русский язык как зеркало русской культуры (лингвокультурологические аспекты)».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Конституция Республики Казахстан: принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года // <https://adilet.zan.kz/rus/docs>. 15.10.2022.
- 2 Постановление Правительства Республики Казахстан. О утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы: утв. 27 декабря 2019 года, №988 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>. 15.10.2022.
- 3 Закон Республики Казахстан. О языках в Республике Казахстан: принят 11 июля 1997 года, №151-І (с изменениями и дополнениями) // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z970000151_. 15.10.2022.
- 4 Закон Республики Казахстан. Об образовании: принят 27 июля 2007 года, №319-ІІІ, подпункт 4 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 09.04.2016 г.) // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_. 15.10.2022.
- 5 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования: утв. 31 октября 2018 года, №604 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669>. 15.10.2022.
- 6 Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2021-2022 учебном году: инструк.-метод. письмо / НАО имени Ы. Алтынсарина. – Нур-Султан, 2021. – 338 с.
- 7 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. О внесении изменения в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 мая 2020 года №216 "Об утверждении перечня учебников для организаций среднего образования, учебно-методических комплексов для дошкольных организаций, организаций среднего образования, в том числе в электронной форме": утв. 10 июня 2021 года, №286.
- 8 Иксанова Н.В. Проблемы гуманитаризации в современном образовании // http://www.problemy_gumanitarizacii_v_sovremennom_obrazovanii. 15.10.2022.
- 9 Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // В кн. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – М.: Просвещение, 1964. – Ч. 1. – С. 69-104.
- 10 Сепир Э. Статус лингвистики как науки // В кн.: Языки как образ мира. – М.; СПб.: TerraFantastica, 2003. – С. 127-138.
11. Уорф Б.Л. Наука и языкознание / В кн.: Языки как образ мира. – М.; СПб.: TerraFantastica, 2003. – С. 202-219.
- 12 Воробьев В.В. О понятии лингвокультурологии и её компонентах // Язык и культура: матер. 2-й междунар. конф. – Киев, 1993. – С. 42-48.
- 13 Евсюкова Т.В. К проблеме перевода лингвокультурем словаря культуры // В кн.: Лингвистические и психолого-педагогические проблемы теории практики преподавания иностранных языков: сб. ст. – Р-н-Д., 2005. – Вып. 5. – С. 3-7.

- 14 Телия В.Н. Русская фразеология: семантический прагматический и лингвокультурологические аспекты. – М., 1996. – 284 с.
- 15 Толстой Н.И. О предмете этнолингвистики и её роли в изучении языка и этноса // Ареальные исследования в языкознании и этнографии: язык и этнос: сб. – Л., 1983. – С. 181-190.
- 16 Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. – М: Наследие, 1997. – 206 с.
- 17 Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // В кн.: Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Изд-во ИЯ РАН, 1996. – С. 7-22.
- 18 Щирова И.А., Гурочкина А.Г. Лингвистика на междисциплинарных перекрестках: интегративные научные исследования как объективная необходимость // Вопросы психолингвистики. – 2022. – №1(51). – С. 48-55.
- 19 Вольский Н.Н. Лингвистическая антропология: введение в науки о человеке: курс лекций. – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2004. – 235 с.
- 20 Тарасов Е.Ф. Принцип системности при анализе речевых процессов // Вопросы психолингвистики. – 2021. – №2(48). – С. 171-178.
- 21 Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.
- 22 Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. – М.: Прогресс, 1985. – 398 с.
- 23 Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // В кн.: Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993. – С. 16-22.
- 24 Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // В кн.: Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – 212 с.
- 25 Тимченкова С.П. Психологический анализ влияния темперамента на успешность учебной деятельности учащихся // Достижения науки и образования. – 2018. – №9(31). – С. 54-56.
- 26 Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Гнозис, 1998. – 567 с.
- 27 Гачев Г.Д. Национальные образы мира: курс лекций. – М.: «Академия», 1998. – 432 с.
- 28 Шейман Л.А. К проблеме межэтнокультурной интерференции // Тез. докл. 10-го всесоюз. симп. по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1991. – С. 330-331.
- 29 Брутян Г.А. Языковая картина мира и ее роль в познании // Методологические проблемы анализа языка: сб. ст. – Ереван, 1996. – С. 57-64.
- 30 Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
- 31 Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры: опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

- 32 Дмитриук Н.В. Языковое сознание. Лингвокультурологические исследования: монография. – Saarbrücken: AcademicPublishing, 2012. – 238 с.
- 33 Шейман Л.А. Основы методики преподавания литературы в киргизской школе. – Фрунзе: Мектеп, 1982. – Ч. 2. – 216 с.
- 34 Артановский С.Н. Историческое единство человечества и взаимное влияние культур. – Л.: Просв., 1967. – 268 с.
- 35 Потебня А.А. Язык и народность //В кн.: Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 2006. – 614 с.
- 36 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
- 37 Агаев А.Г. Функции языка как этнического признака: язык и общество. – Изд. 2-е, перер. и доп.– М.: Наука, 1998. – С. 124-138.
- 38 Дмитриук Н.В. Языковое сознание в негомогенной лингвокультурной среде: попытка теоретического истолкования. – М.; Шымкент, 2000. – 136 с.
- 39 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: УРСС, 2003. – 264 с.
- 40 Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 122 с.
- 41 Hymes D. On Communicative Competence // In book: Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
- 42 Маркевич Е.В. Система уровней владения русским языком как иностранным: история, структура, основные понятия // Modern Science. – 2020. – Vol. 10-2. – С. 382-387.
- 43 Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Страсбург; М., 2003. – 260 с.
- 44 Сковородников А.П., Копнина А.Г. Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения // Journal of Siberian Federal University. – 2009. – №2. – С. 5-18.
- 45 Боженкова Н.А., Катышев П.А., Иванов П.К. Статус языковой личности: принципы и инструменты конституирования идиоэтнической принадлежности // Вопросы психолингвистики. – 2022. – №3(53). – С. 74-88.
- 46 Сухих О.В. Критерии становления языковой личности // Мир через языки, образование, культуру: сб. науч. ст. – Пятигорск, 1997. – С. 43-45.
- 47 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Урсс, 2002. – 48 с.
- 48 Азарова Л.Е. Специфика языковой личности в коммуникативном процессе общения // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – 2013. – №26. – С. 336-342.
- 49 Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. ... док. филол. наук: 10.02.19. – Л., 1984. – 354 с.
- 50 Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
- 51 Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пос.. – М., 2000. – 165 с.

- 52 Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: МГЛУ, 2001. – 210 с.
- 53 Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. – Тверь, 2002. – 194 с.
- 54 Татимов М., Татимова М. Глобализация демографии. – Алматы: Типография ЦАУ, 2010. – 165 с.
- 55 Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
- 56 Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – 250 с.
- 57 Крысин Л.П. Владение языком: лингвистический и социокультурный аспекты // В кн.: Язык – Культура – Этнос. – М.: Наука, 1994. – С. 66-78.
- 58 Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // В кн.: Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 24-39.
- 59 Щукин А.Н. Компетенция или компетентность: взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики // Русский язык за рубежом. – 2008. – №5. – С. 14-20.
- 60 Рогозная Н.Н. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев: на материале разноструктурных языков: дис. ... док. филол. наук: 10.02.01. – М., 2003. – 381 с.
- 61 Казахское телеграфное агентство // <https://kaztag.kz/news>. 10.04.2021.
- 62 Дирксен Д. Искусство обучать: как сделать любое обучение нескудным и эффективным / пер.с англ. – М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – 312 с.
- 63 Альбрехт А.В., Кондюрина И.М. Понятия «компетентность», «компетенции», «компетентности», «компетентностный подход» и современные тенденции развития среднего профессионального и высшего образования // <https://elar.rsvpu.ru/bitstream>. 10.04.2021.
- 64 Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
- 65 Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 258 с.
- 66 Hymes D.H. On Communicative Competence // In book: Sociolinguistics: selected readings. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
- 67 Hymes D. Competence and performance in linguistic theory // In book: Language acquisition: models and methods. – NY., 1976. – 280 p.
- 68 Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. – 1980. – №1. – P. 1-48.
- 69 Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // In book: Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2-27.
- 70 Ek van J. Objectives for Foreign Language Learning. – Strasbourg, 1986. – Vol. 1. – 196 p.

- 71 Bachman L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.
- 72 Зимней И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – №5. – С. 34-42.
- 73 Nutmacher W. *Key competencies for Europe: report of the Symposium*. – Strasburg, 1997. – 73 p.
- 74 Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ.* – М.: Когито-Центр. – 2002. – 394 с.
- 75 Петровская Л.А. *Компетентность в общении*. – М.: Изд-во МГУ, 1989 – 145 с.
- 76 Разуваева Т.А. *Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. – 2010. – Т. 16, №1. – С. 266-269.
- 77 Булыгина М. И. *Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01*. – Екатеринбург, 1997. – 173 с.
- 78 Измайлова Ю.М., Пискарева Е.М. *Формирование коммуникативной языковой компетенции и ее компоненты // <http://mgutupenza.ru/mni>*. 10.05.2021.
- 79 Маркова А.К. *Психология профессионализма*. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
- 80 Сулейменова Э.Д. *О судьбах великого и могучего // Современное образование*. – 2019. – №3(116). – С. 78-83.
- 81 Кунанбаев А. *Слово 25. Слова Назидания // <https://elimai.kz/slovo-dvadcat-pyatoe.html?ysclid=lpgeu2othx731181952>*. 10.05.2021.
- 82 Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
- 83 Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
- 84 Караулов Ю.Н. *Лингвокультурное сознание русской языковой личности: моделирование состояния и функционирования*. – М.: Азбуковник, 2009. – 62 с.
- 85 Телия В.Н. *Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. – М., 1988. – 189 с.
- 86 Яковлева Е.С. *К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом*. – М.: Деловые медиа, 1996. – 47 с.
- 87 Алешин А.С. *Устойчивые сравнения шведского языка: лингвокультурологический аспект*. – СПб.: Нестор-История, 2012. – 37 с.
- 88 *Мифы народов мира: энциклопедия: в 2 т. / под ред. С.А. Токарева*. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – Т. 1. – 671 с.
- 89 Касевич В.Б. *Буддизм. Картина мира. Язык*. – СПб., 1996. – 275 с.
- 90 Прохоров Ю.Е. *В поисках концепта*. – Изд. 4-е, стере. – М.: Флинта, 2016. – 176 с.
- 91 Лихачев Д.С. *Концептосфера русского языка // Известия РАН*. – 1993. – Т. 52, №1. – С. 3-9.

- 92 Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 602 с.
- 93 Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. – 1977. – Вып. 1. – С. 11-35.
- 94 Кубрякова Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – 245 с.
- 95 Пименова М.В. Введение в концептуальные исследования: учеб. пос. – Кемерово: Кузбасс.вуз.изд, 2006. – 178 с.
- 96 Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. – Тамбов, 2000. – 123 с.
- 97 Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избр. тр. – М., 2005. – 243 с.
- 98 Карасик И.В. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. – М., 2004. – 389 с.
- 99 Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С. и др. Словарь социолингвистических терминов: науч. изд. – Алматы, 2020. – 400 с.
- 100 Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996. – 245 с.
- 101 Стернин И.А., Попова З.Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. – Воронеж: ВГУ, 1999. – 35 с.
- 102 Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пос. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 293 с.
- 103 Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. – М., 2008. – 170 с.
- 104 Жаркынбекова Ш.К. Концепты цвета в казахской и русской лингвокультурах: монография. – Алматы: Қазақуниверситеті, 2004. – 227 с.
- 105 Дмитрюк Н.В. Формы существования и функционирования языкового сознания в негомогенной лингвокультурной среде: дис. ... док. филол. наук: 10.02.19. – М., 2000. – 445 с.
- 106 Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
- 107 Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
- 108 Указ Президента Республики Казахстан. Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы: утв. 7 декабря 2010 года, №1118 (утратил силу от 1 марта 2016 года, №205) // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>. 10.11.2021.
- 109 Пищальникова В.А., Степыкин Н.И., Бубнова И.А. и др. Функциональная неграмотность как объект психолингвистики. – М.: Р. Валент, 2022. – 215 с.
- 110 Сокологорская Д. Функциональная неграмотность. 2015 // russianclassicalschool.ru/bibl/slovesnost/obuchenie-gramote/item/1623. 05.05.2022.
- 111 Сокологорская Д. и др. Функциональная неграмотность как объект психолингвистики. – М., 2022. – 215 с.

- 112 Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации: монография. – Кемерово, 2004. – Вып. 3. – 386 с.
- 113 Брутян Г.А. Языковая картина мира и ее роль в познании // Методологические проблемы анализа языка: сб. ст. – Ереван: ГУ, 1976 – С. 57-64.
- 114 Панфилов Г.Н. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания. – М.: Наука, 1982. – 356 с.
- 115 Петровский Н.А. Словарь русских личных имен: ок. 26000 имен. – М., 1984 – 384 с.
- 116 Дмитрюк Н.В. Язык как способ категоризации мира // Актуальные проблемы филологии и социально-гуманитарных наук: межвуз. сб. науч. тр. – Шымкент, 2015. – С. 20-33.
- 117 Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
- 118 Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. – М.: Наука, 1985. – 331 с.
- 119 Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике. – Калинин, КГУ, 1979 – 84 с.
- 120 Манликова М.Х. Словарь русской этнокультуроведческой лексики. – Фрунзе, 1991. – 483 с.
- 121 Марковина И.Ю. Лакуны как инструмент описания специфики локальных культур // Проблемы организации речевого общения: сб. – М.: ИЯ АН СССР, 1981. – С. 161-181.
- 122 Сабитова З.К. Лингвокультурология – М.: ФЛИНТА, 2013. – 524 с.
- 123 Маханова Ж.К. Русский язык как зеркало русской культуры: лингвокультурологические аспекты. – Шымкент, 2023. – 152 с.
- 124 Makhanova Z., Arynbayeva R., Pavlovskaya O. The linguocultural phenomenon of internet resources: the effectiveness of using podcasting in the russian language learning // <https://link.springer.com/article/10.1007>. 10.10.2023.
- 125 Kergel D., Heidkamp-Kergel B. E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. – Wiesbaden: Springer VS, 2020. – 105 p.
- 126 Dolzhikova A. et al. Linguodidactic profiling in teaching Russian as a foreign language to labour migrants // Journal of International Migration and Integration. – 2018. – Vol. 19. – P. 181-194.
- 127 Bourina H.V., Dunaeva L.A. Linguo-didactic environment for teaching foreign-speaking communication in the process of studying French // E-Learning and Digitalmedia. – 2017. – Vol. 14, Issue 6. – P. 331-340.
- 128 Курданова, Х.М., Сарбашева З.М. Роль дидактического аспекта в профессиональной подготовке студентов вуза // Фундаментальные исследования. – 2008. – №9. – С. 32-36.
- 129 Yüce E. Possible problems in online foreign language teaching at a university context // International Journal of Curriculum and Instruction. – 2019. – Vol. 11, Issue 2. – P. 75-86.

130 Hagan T. The potential of online technologies and social media in 21st century teacher professional development & practice: a mixed methods study exploring teachers' personal, professional development and/or classroom use of online technologies in Ireland and United States of America: thes. ... doc. of educat. – Dublin: Dublin City University, 2013. – 294 p.

131 Juhary A. Online comments for language learning: a pilot study // *Procedia Technology*. – 2012. – Vol. 1. – P. 297-302.

132 Kavoshian S. et al. Construction and validation of Mobile Social Network Sites Utility Perceptions Inventory (MUPI) and exploration of English as foreign language teachers' perceptions of MSNSs for language teaching and learning // *Education and Information Technologies*. – 2020. – Vol. 25, Issue 4. – P. 2843-2869.

133 Yusupova Z.F. Dialogue of Cultures of Teaching of Russian as a foreign Language in the Chinese Audience: Approaches and Solutions // *Proceed. 2nd internat. forum on teacher education(IFTE 2016)*. – Kazan: Kazan Federal University, 2016. – P. 203-207.

134 Dmitryuk, N., Abramova, G. Associative Dictionaries as an Ethnic Mental Phenomenon: Basic Values in the Core of Ethnic Group Language Consciousness // *Psycholinguistics*. – 2021. – Vol. 30, Issue 2. – P. 59-84.

135 Arefeva S.A. et al. Developing Culture of Speech of Students Studying Russian as a Foreign Language // *Proceed. 5th internat. conf. on Education, Social Sciences and Humanities (SOCIOINT 2018)*. – Dudai, 2018. – P. 230-233.

136 Greenhow Ch., Askari E.S. Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education // *Education and information technologies*. – 2017. – Vol. 22, Issue 2. – P. 623-645.

137 Rakhmonov A.B. Didactic aspects of the usage of information and communication technologies in the lessons of the Russian language // *Иностранные языки в Узбекистане*. – 2018. – №2. – С. 150-158.

138 Balyasnikova O., Dmitryuk N., Ufimtseva N. Potentially Conflictogenic Zones in the Language Consciousness of Bilinguals // *Philological sciences. Scientific reports of the higher school*. – 2020. – Vol. 6, Issue 2. – P. 163-170.

139 Brady K.P. et al. The use of alternative social networking sites in higher educational settings: A case study of the e-learning benefits of Ning in education // *Journal of interactive online learning*. – 2010. – Vol. 9, Issue 2. – P. 151-170.

140 Cortez A.J. *Co-designing Transformative Teacher Learning Ecologies*. – Berkeley: University of California, 2019. – 116 p.

141 Nurkhamitov M.R., Gerkina N.V. Using the technology of podcasting in modern foreign language teaching // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. – 2017. – Vol. 7, Issue 9. – P. 121-125.

142 Тарланов Е. Что такое подкаст // <https://yandex.ru/q/lifestyle>. 10.20.2021.

143 Facer B.R., Abdous M. et al. *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes*. – NY., 2010. – 244 p.

144 Сапук Т. В. *Использование подкастов на занятиях по иностранному языку*. – Оренбург, 2015.

145 Stanley, G. Podcasting for ELT Teaching English. Retrieved 21 April 2022 from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/podcasting-elt>. 10.08.2021.

146 Ardila A., Akhutina T.V., Mikadze Y.V. AR Luria's contribution to studies of the brain organization of language // *Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics*. – 2020. – Vol. 12, Issue 1. – P. 4-12.

147 Методическая коллаборация учителей истории и обществознания как способ решения педагогических задач при подготовке к ЕГЭ // <https://videouroki.net/razrabotki/mastier-klass-mietodichieskaia>. 10.08.2021.

148 Павельева Н.В. Коллаборативное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса // *Образование. Карьера. Общество*. – Кемерово. – 2010. – №3(29). – С. 30-37.

149 Сичкарь М.И. Создание коллаборативной среды на уроках английского языка // <https://infourok.ru/sozдание-kollaborativnoy-sredi>. 10.07.2021.

150 Куликов А. В. Системы дистанционного коллаборативного обучения и некоторые аспекты технологии их разработки // *Инновации и современные технологии в системе образования: матер. 2-й междунар. науч.-практ. конф.* – Пенза; Ереван; Шадринск, 2012. – С. 105-107.

151 Использование технологии развития критического мышления в обучении географии // <http://dar-uchitelya.ru/?p=2463>. 10.07.2021.

152 Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. – М.: Наука, 1991. – 192 с.

153 Тарасов Е.Ф. К построению теории межкультурного общения // В кн.: *Языковое сознание: формирование и функционирование*. – М., 1998. – С. 30-35.

154 Бубнова И.А., Зыкова И.В. и др. (Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем. – М.: Гнозис, 2017. – 392 с.

155 Дмитрюк Н.В., Арынбаева Р.А., Стычева О.А. Ассоциативные исследования в обучении русскому языку как иностранному // *Вестник ЕНУ им. Гумилева*. – 2022. – №1(138). – С. 229-238.

156 Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учеб. пос.: в 2-х кн. – Челябинск, ЧГПУ, 2012. – Кн. 1. – 411 с.

157 Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. – М., 2009. – 448 с.

158 Ханжина В.Е. Мультимедийные технологии в обучении иноязычной лексике // *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации*. – 2020. – №12. – С. 307-311.

159 Горькова Л.А. Интерактивность как один из новых подходов в обучении профессионально-ориентированному английскому языку // *Академический вестник*. – 2007. – №1. – С. 147-149.

160 Петухов И.А. Применение интерактивных технологий на уроках английского языка для развития навыков говорения на среднем этапе обучения // *Проблемы и перспективы развития образования в России*. – 2016. – №40. – С. 134-138.

- 161 Howe N., Strauss W. Generations: the history of America's future, 1584 to 2069. – Ed. 1st. – NY.: Reed Business Information, Inc., 1992. – 538 p.
- 162 Mc Crindle M. The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations. – Ed. 3rd. – Maryborough: Mc Pherson's Printing Group, 2014. – 289 p
- 163 Сапа А.В. Поколение Z- поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – №7. – С. 24-30.
- 164 Coates J. Generational Learning Styles. – River Falls, 2007. – 158 p.
- 165 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Питер, 2008. – 398 с.
- 166 Татаурова Е.М., Фукс А. Психолого-педагогические особенности личности старших школьников в условиях современного цифрового общества // Психологическая безопасность образовательной среды: матер. 3-й междунар. науч.-практ. конф. – Гомель, 2020. – С. 131-136.
- 167 Сирацкая Е.А. Использование мультимедийных технологий в обучении говорению на уроках англ. языка в старших классах. – Красноярск, 2023. – 98 с.
- 168 Fuentes G. Pedagogy With and Against the Flow: Generational Shifts, Social Media, and the Gen Z Brain // Proceed. 102nd ACSA Annual Meeting, Globalizing Architecture/Flows and Disruptions. – Miami, FL, 2014. – P. 669-677.
- 169 Savitt K. Gen Z: The Age of the Curator: lecture // www.youtube.com/watch?v=ZfqF1r7LBCA. 17.08.2023.
- 170 Салханова Ж.Х., Хайрушева Е.Е., Пралиева Ж.К. Русский язык и литература: метод. инструкц. – Алматы: Мектеп, 2019. – 384 с.