

Г. А. Кажигалиева

**О лингвокультурологическом подходе к созданию
школьной и вузовской учебной литературы
по дисциплине «Русский язык»**

УДК: 373.1.02:372.8; 378.02:37.016

В статье представлены причины актуализации лингвокультурологического подхода в современном языковом образовании, обзор мнений известных ученых-методистов по данному вопросу. Особенности реализации лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку автором рассматриваются на материале учебников, учебных пособий для школы и вуза, разработанных ею же в составе авторских коллективов: а) школьного учебника русского языка для 6-го класса школ Казахстана с русским языком обучения; б) учебного пособия для студентов искусствоведческих специальностей, изучающих русский язык как неродной.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход к обучению русскому языку, учебник для школы, учебное пособие для вуза.

G. A. Kazhigaliyeva. About linguokultural approach to the creation in school and high school educational literature for academic subject "Russian language".

This article presents the reasons for the actualization of linguistic-cultural approach in modern language education, survey of the views of famous scientists and trainers on the subject. Features of realization of linguistic-cultural approach to teaching Russian language author discusses on the material of textbooks, teaching aids for schools and high school, it made up in the group of authors: a) school textbook for grade 6 schools in Kazakhstan with the Russian language of instruction; b) a textbook for students of art specialties studying Russian as a second language.

Keywords: *linguokultural approach to teaching Russian language, textbook for schools, a textbook for high school.*

Актуализация в методике преподавания русского языка лингвокультурологического подхода стала возможной сегодня благодаря общей антропологической направленности современной лингвистики и лингводидактики, ориентации современного образования на развитие личности учащегося. Как подчеркивает А.Т. Хроленко, «если ранее связь языка и культуры рассматривалась в известной мере как факт важный, но в целом попутный, то теперь эта связь изучается специально» [22, с. 18], и «в конце XX столетия проблема «Язык и культура» перемещается в центр исследовательского внимания и становится одним из приоритетных направлений в развитии науки о языке» [22, с. 18]. На сегодняшний день можно смело утверждать, что направляющим вектором в современном обучении русскому языку является активно развивающаяся в настоящее время лингвокультурология, «интегрированная лингвистическая наука, исследующая отражение культуры народа в его языке и представляющая собой единство лингвистического и экстралингвистического содержания» [8, с. 25].

На наш взгляд, лингвокультурология не случайно привлекла внимание лингвометодистов; они увидели и осознали в этой новой отрасли лингвистики ее развивающий, личностный потенциал, неограниченные возможности для достижения не только предметных, но и метапредметных, личностных результатов обучения русскому языку. Так, А.Д. Дейкина отмечает: «Лингвоисторическая и лингвокультурологическая составляющие учебного предмета *русский язык* позволяют расширить интеллектуальные ресурсы личности средствами предмета» [7, с. 11]. Привлекательным для методистов в лингвокультурологическом подходе к языковому обучению, на наш взгляд, явилось и то обстоятельство, что, как утверждает Н.Л. Мишатина, в понятии *лингвокультурологический* в методическом плане объединились все три необходимые составляющие: язык, культура и языковая личность, то есть в лингвокультурологии и, соответственно, в лингвокультурологическом подходе «изучение

взаимоотношений языка и культуры ориентировано на культурный фактор в языке и на языковой фактор в человеке» [14, с. 10].

Таким образом, лингвокультурология, используемая в лингводидактических целях, представляет собой главным образом опору на принцип соизучения языка и культуры, его учет и оперирование им в процессе языкового обучения. Указанный принцип соизучения языка и культуры в рамках языкового образования предполагает «отбор дидактического материала, методов, приёмов и средств обучения с учётом культурноносной функции <...> русского языка» [21, с. 57–68]. Л.Г. Саяхова характеризует лингвокультурологический принцип обучения русскому языку как принцип, формирующий «более широкий взгляд на язык как на достояние духовного богатства народа, подход к языку как культурно-исторической среде, формирующей языковую личность» [19, с. 29]. Наконец, Н.Л. Миштина представляет лингвокультурологический принцип как «усиление, систематизацию и определение иерархии культурных смыслов, включенных в содержание учебного предмета «Русский язык» и как «направленность на присвоение (осмысление и переживание) <обучающимся> культурных смыслов в процессе его диалога с культурными концептами и с собственной личностью» [14, с. 8].

Итак, цель лингвокультурологии в языковом обучении заключается в обеспечении научных основ презентации и активизации данных о культуре изучаемого языка при помощи филологической методики преподавания. Единицей обучения при использовании лингвокультурологической теории слова становится *лингвокультурологическая единица – лингвокультурема*. Под лингвокультуремой мы вслед за В.В. Воробьевым понимаем комплексную межуровневую единицу, воплощающую собой диалектическое единство языка (языкового значения) и культуры (внеязыкового культурного смысла): (знак – значение) – понятие – предмет [5]. Содержание внеязыкового культурного смысла лингвокультурологических единиц так или иначе связано со сведениями: 1) о национальных особенностях мышления, основных мировоззренческих категориях (философских, религиозных, нравственных и т. д.), характерных для общества на разных этапах его развития и нашедших отражение в матери-

альной и духовной культуре; 2) о процессе исторического развития нации; 3) о художественной культуре; 4) о традициях, обычаях, обрядах, ритуалах, символах; 5) о бытовой культуре, тесно связанной с традициями; 6) о повседневном поведении (стереотипы национального поведения, мимический и кинесический коды); 7) о национальной кулинарии и т. д.

Возвращаясь к *лингвокультурологическому* подходу к языковому обучению (обучению русскому языку как родному/неродному) как к основной категории в рамках настоящей статьи, определимся и с толкованием этого подхода. Отталкиваясь от определения *подхода* как «совокупности используемых методов, обладающих неким вполне определённым спектром возможностей, предопределяющих адекватное отображение объекта, предмета исследования» [6], обозначим собственную позицию в понимании лингвометодического термина *лингвокультурологический подход к обучению русскому языку* как совокупности методов, позволяющих в процессе обучения русскому языку формировать *лингвокультурологическую компетенцию* обучающихся. Под последней, в свою очередь, мы вслед за Л.А. Шкатовой понимаем «владение разными видами речевой деятельности в данном социокультурном пространстве, умениями воспринимать чужую речь и чужую культуру, создавать собственные высказывания с учётом условий и задач толерантного общения, читать, понимая смысл, выраженный в словах и содержащийся в подтексте» [24, с. 332].

Таким образом, анализ научно-методической литературы, наблюдения за реальным лингвообразовательным процессом и наш собственный опыт обучения русскому языку как родному/неродному показывают, сколь важно на языковых занятиях формировать представления об экстралингвистическом фоне, на котором происходит речевое общение. Изучение русского языка как родного/неродного важно всегда сопровождать постижением национальных реалий – такова именно и установка лингвокультурологии, преломляемой на лингводидактическое пространство.

Изучение языка, сопровождаемого соизучением и национальной культуры, имеет под собой и серьёзную мотивационную основу. Знание культуры облегчает овладение языком, так как после ус-

воения первых языковых конструкций изучение языка начинает сопровождаться постоянным открытием общества, его культуры. Лексика (равно как и другие уровни языка) начинает соотноситься с культурным контекстом, который облегчает одновременно ее усвоение, закрепление и повторное использование: когда принимается во внимание контекст, то лексика используется легче, поскольку она является частью целого. Конструкции усваиваются сами по себе лучше, если они применимы к ситуации. Знание культуры также расширяет кругозор обучающихся, обостряет их любознательность. Соизучение языка и культуры – это необходимые факторы повышения мотивации в процессе преподавания (любого) языка. Если же исходить из тезиса о том, что язык – это код, знаковая, трансляционная система соответствующей национальной культуры, то сам процесс обучения языку предстает мотивационно актуальным. В условиях преподавания языка как неродного/иностранный данная мотивационная актуальность становится определенно выраженной еще и в силу того обстоятельства, что язык изучается как средство межкультурного взаимодействия, необходимого как для профессиональной деятельности, расширения своего пространства социализации, так и для личностного интеллектуального развития человека современного информационного общества. Иначе: чем большим количеством иных языков человек владеет, тем шире границы его мира, включающие и «исконно свое», и «приобретенное чужое». Людвиг Витгенштейн говорил: «Границы моего языка определяют границы моего мира». Это высказывание Витгенштейна помимо вышеуказанного прагматического имеет и другой, философский, смысл: реальность опосредуется языком, язык проецирует эту реальность в социум и тем самым творит образ мира, уникальный для конкретного языка и конкретной культуры. Соизучение русского языка и русской культуры позволяет обучающимся казахстанских школ и вузов наряду с усвоением языка постичь определенный способ концептуализации мироздания в рамках данного языка, образ мира, исторически сложившийся у этого языкового коллектива, свод представлений о мире, зафиксированный языком. Не случайно и языкознание как наука о языке пронизано культурно-историческим содержанием, ибо своим предметом имеет язык,

который является условием, основой и продуктом культуры. «Язык прорастает в [культуру], развивается в ней и выражает ее», – отмечает лингвокультуролог В.А. Маслова [13, с. 9].

Ко всему вышеизложенному также следует добавить и то обстоятельство, что обучение русскому языку в Казахстане (как родному и неродному) – это одновременно и обучение диалогу культур. В данном случае актуализируется тезис о том, что личное знание учащихся формируется в том социокультурном и этническом контексте, в котором развивается личность, что через диалог с другими культурами и этносами происходит обогащение личного опыта обучаемого. Поэтому обучение русскому языку в Казахстане – это межкультурное обучение («обучение пониманию чужого»), и строится оно на четком осознании своеобразия родного языка и родной культуры через понимание самобытности изучаемой лингвокультурологической системы.

Рассмотрим особенности межкультурного обучения на материале учебной литературы, разрабатываемой как для школьного, так и вузовского лингвообразовательного процесса. Но прежде отметим следующее обстоятельство. Русский язык в Казахстане – это региональный русский язык в силу своего функционирования не в исконном своем пространстве. Русский язык на территории Казахстана функционирует много лет, и он активно употребляется во всех сферах общения. Поэтому неслучайным является возникновение в казахстанском русском языке казахских заимствований. При этом они являются не просто заимствованными словами, «а теми общеязыковыми единицами, которые обозначают элементы общей, хотя и приобретенной в межнациональных контактах, культуры. Подобные языковые единицы образованы при наложении русской и казахской картин мира. Они обозначают те концепты, которые стали общими для всех народов Казахстана. Поэтому их можно назвать интеркультуремами», – отмечает казахстанский ученый-лингвист Г.М. Бадагулова [3, с. 11]. Она же выделяет в качестве главных причин возникновения подобной лексики в русском языке Казахстана следующие экстралингвистические факторы: 1) межкультурная коммуникация; 2) причастность к их образованию и функционированию билингвальной личности; 3) образование суве-

ренного государства и возникшие в связи с этим процессом практические потребности: а) создание аппарата нового государства; б) работа над новыми государственными символами РК; в) создание новой законодательной системы; г) действие новой государственной идеологии; д) работа над созданием новых учебных комплексов для среднего и высшего образования; е) поиски нового для продвижения своего бизнеса (модельный, пищевой, строительный, шоу-бизнес и т. д.) [3, с. 11]. То есть специфика функционирования русского языка в Казахстане, как подчеркивает другой казахстанский лингвист, С.З. Темирханова [20, с. 14], обеспечивается тем, что языковая картина мира русскоязычных казахстанцев обогащается за счет совмещения в себе двух национальных картин мира – русской и казахской. Мы же, со своей стороны, опираясь на свой опыт составления школьного учебника русского языка для 6-го класса школ с русским языком обучения [18], хотели бы подчеркнуть, что межкультурный характер казахстанских школьных учебников русского языка обусловлен в целом и существованием евразийства как историко-культурной и этнокультурной реальности, складывавшейся веками и даже тысячелетиями во взаимодействии народов континентальной Евразии.

Функционирование евразийской идеи как концептуальной компоненты казахстанских учебников русского языка, реализуемой, на наш взгляд, именно через лингвокультурологический подход к обучению языкам, хотелось бы подтвердить примерами из текстовой части указанного учебника. Текстовый блок в нем является источником лингвокультурологического материала, представляющего собой национальное (русское или казахское) мировидение. К примеру, упражнения из серии «Казахстан»: а) упражнение 253, с. 93 представлено текстом «Музыка»; работая над ним, учащиеся знакомятся с интеркультурами *кыстау* (зимовка), *жубату* (песня-соболезнование), *суюнши* (подарок за добрую весть), *жыршы* (сказитель); отвечают на вопрос: *Назовите известных вам казахских композиторов, сочинителей кюев?*; б) упражнение 291, с.110–111 (текст «Кулинария») – шестиклассники узнают о кулинарных традициях казахов, о знаковых блюдах; в) упражнение 318, с. 122–123, текст «Города»; здесь ребята знакомятся с лирической зарисовкой

Ю. Домбровского, посвященного прекрасному городу Казахстана – *Алма-Ате*; г) упражнение 431, с. 166–167 (текст «Реки») – учащиеся узнают много интересного о реках Казахстана: *Иртыше, Урале, Текесе, Кунгесе, Или*; отвечают на вопросы: *Какие еще реки Казахстана вы знаете? Где они протекают? Какова их длина? Чем примечательны эти большие и малые реки?* и т. д. В тексте упражнения 472, с. 185 описывается популярная и сегодня в Казахстане древняя казахская настольная игра «*Тогызкумалак*». Упражнение 614, с. 234–235 знакомит учащихся с текстом, посвященным описанию коня, одного из главных символов казахской культуры.

К примеру, следующие тексты уже дают возможность обучающимся углубить и систематизировать свои знания о русской культуре: а) текст упражнения 113, с. 44–45 рассказывает о *Кирилле и Мефодии*, создателях славянской азбуки, знаковых фигурах не только русской, но и всей славянской культуры; б) из текста упражнения 229, с. 82–83 учащиеся узнают о прекрасных *мостах Санкт-Петербурга*; в) в тексте упражнения 471, с. 184 описывается один из главных символов русской культуры *Красная площадь*; г) текст упражнения 483, с. 189 позволяет обучающимся познакомиться с одной из достопримечательностей Москвы – *Историческим музеем. О Викторе Васнецове*, выдающемся русском художнике, рассказывает текст упражнения 546, с. 212–213. В целом в учебнике представлены тексты, авторами которых являются выдающиеся деятели русской и казахской культур: *Пушкин, Абай, Л. Толстой, Ауэзов, Чехов, Паустовский, Есенин, Сулейменов, Пришвин* и др.

В межкультурном ключе подается и иллюстративный материал учебника. К примеру, упражнение 221, с. 78–79 содержит два задания на материале фрагмента очерка О. Сулейменова о народной мастерице-ковровщице; в первом случае учащиеся выполняют задания по языковой теме и работу по разбору текста; а второе задание связано с фотоиллюстрацией «*Казахские национальные ковры*»: написать по указанной фотоиллюстрации сочинение-описание, обратив внимание на цветовую гамму, орнамент, композицию элементов коврового рисунка. А в упражнении 407, с. 156 учащиеся получают задание написать сочинение-описание по картине О. Ки-

пренского «Портрет поэта А.С. Пушкина», репродукция которой помещена в учебнике. Задание сформулировано следующим образом: *Орест Адамович Кипренский в 1827 году написал лучший портрет А.С. Пушкина. Напишите по нему сочинение, взяв в качестве эпиграфа слова поэта: /Ты вновь создал, волшебник милый,/ Меня, питомца чистых муз, – / И я смеюся над могилой, / Ушел навек от смертных уз./ Почему А.С. Пушкин так отозвался о своем портрете?*

В межкультурном сопоставительном аспекте подается в данном учебнике и паремиологический фонд. Так, в упражнении 287, с. 108 русские и казахские пословицы представлены по принципу чередования в одном тексте: *Невежда по незнанию и яд выпьет. (Казахская пословица). Не дом хозяина красит, а хозяин дом. (Русская пословица). Скачку выигрывает не конь, а хороший уход за конем. (Казахская пословица). Невежа и бога гневит. (Русская пословица). Неуважение умного слова – неуважение себя. (Казахская пословица). Не местом ведется порядок, а хозяином. (Русская пословица).* Задание на материале данных пословиц связано с тем, что учащиеся должны их сопоставить, объяснить значение пословиц, а также то, что их объединяет.

В целом хотелось бы отметить, что работа над школьными учебниками русского языка нового поколения не завершена, она продолжается. Третье, переработанное, издание учебника для 6-го класса школ с русским языком обучения, рассмотренное здесь, вышло в 2011 году. В текущем году выйдет его четвертое, переработанное издание. Сейчас в Казахстане разработаны и готовятся к изданию учебники для двенадцатилетней школы. Думаем и надеемся, что идея межкультурного обучения найдет свою реализацию и в этих учебниках и в целом в учебно-методических комплексах для двенадцатилетнего школьного обучения.

И прежде чем перейти к разговору о реализации лингвокультурологического подхода к преподаванию языков (русского языка как неродного) на материале уже вузовской учебной литературы, отметим чрезвычайно важную роль последней, которую главным образом составляют учебники и учебные пособия, в учебно-воспитательном процессе как школы, так и вуза.

Учебник, один из конкретных примеров которого был представлен нами выше, в образовательном процессе играет полифункциональную роль. Не случайно в дидактической литературе учебник определяют и как «главный источник знаний определенной отрасли науки; информационную модель человеческого опыта в этой отрасли»; и как «важнейшее средство обучения, имеющее комплексное предназначение и характер»; и как «средство, реализующее все цели и задачи обучения»; и как «систему, моделирующую реальный учебно-воспитательный процесс»; «систему реализации методов и приемов обучения»; и как «центральную часть комплекта, которая содержит весь объяснительный материал курса» и т. д. [1; 4; 12; 17]. Основная задача учебника (русского языка) – передача учащимся системы базовых знаний из (русского) языкознания, обязательных для усвоения учащимися. Содержание учебника должно удовлетворять требованиям государственного общеобязательного стандарта и полностью раскрывать государственную программу по учебному предмету («Русский язык»). И, безусловно, учебник концептуально должен соответствовать современным требованиям и тенденциям в образовательной сфере, последним достижениям в нашем случае лингводидактической науки, способствовать реализации той модели учебника, которая востребована социальным заказом общества.

Помимо этого, учебник, как и в целом учебная литература, непосредственно связан с понятием *качество образования*, которое предопределяется, в свою очередь, *качествами*: 1) образовательной программы; 2) потенциала научно-педагогического состава, задействованного в образовательном процессе; 3) потенциала обучающихся (на входе учебного заведения – качества потенциала абитуриентов, на выходе – качества потенциала выпускников); 4) *средств образовательного процесса* (материально-технического, лабораторно-экспериментального, *учебно-методического обеспечения* (выделено нами), учебных аудиторий, транслируемых знаний и др.); 5) образовательных технологий; 6) управления образовательными системами и процессами (управленческих технологий в образовании) [15]. Таким образом, выделенное нами среди показателей качества образования *качество учебно-методического обеспечения*

образовательного процесса играет ключевую роль в осуществлении качественной подготовки будущих специалистов.

Теоретические основы создания учебной литературы, главным образом учебников, такая отрасль методики, как учебниковедение, безусловно, у нас в Казахстане сегодня не имеют таких богатых и давних традиций, как в России. Это обстоятельство также оказало и оказывает свое влияние на то, какой сложилась и складывается ситуация в решении этого вопроса. Вместе с тем в казахстанском школьном учебниковедении накопился за последние десятилетия определенный опыт по разработке учебников нового поколения, который не может не мотивировать, думается, потенциальных авторов вузовских учебников на подобную деятельность. В связи с этим в вузовских учебниках необходимо учитывать фактор школьных учебников в целях обеспечения преемственности содержания языкового образования, форм и методов обучения и воспитания на материале учебников.

Далее хотелось бы представить конкретное вузовское учебное пособие по русскому языку как неродному, недавно нами разработанное и изданное [10].

Здесь следует уточнить, что под учебным пособием мы вслед за российскими педагогами понимаем учебное издание, дополняющее или *частично (полностью) заменяющее учебник*, официально утвержденное в качестве данного вида издания. При этом, мы считаем, учебное пособие сохраняет за собой и специфические качества: оно может охватывать не всю дисциплину, а лишь часть учебной типовой программы, может включать не только апробированные, общепризнанные знания и положения, но и разные мнения по той или иной проблеме [16].

Рассматриваемое нами учебное пособие разработано авторами в соответствии с действующей учебной типовой программой [2] для студентов искусствоведческих специальностей, изучающих русский язык как неродной, и построено с учетом требований подготовки специалистов в условиях кредитной системы обучения, действующей сегодня в вузах РК, а также на основе учета принципов функциональности, коммуникативности, специальности обучающихся. Помимо этого, пособие тематически и структурно (согласно типо-

вой программе) охватывает только первый семестр учебного года и отражает, таким образом, специфику социокультурной сферы общения: 1) *здоровье и здоровый образ жизни*; 2) *культуру и традиции, праздники и искусство в жизни человека*; 3) *закон; права человека и их защиту*, 4) *природу и человека, труд, учебу и отдых*; 5) *средства массовой информации, средства связи, их роль в жизни современного человека*.

Каждая из указанных пяти тем, в свою очередь, вбирает в себя соответствующие лингвистические темы, всего их 20. То есть учебный материал в пособии представлен в тематическом и лингвистическом блоках. Лингвистический блок, структурно находясь внутри тематического блока, по содержанию связан с такими отраслями лингвистической науки, как стилистика и теория текста.

Каждая из двадцати лингвистических тем разработана нами в соответствии с концепцией «занятий пяти типов»: 1) занятие общего разбора темы (работа с теоретическим материалом); 2) комбинированное практическое занятие с углубляющейся проработкой учебного материала (закрепление темы); 3) занятие обобщения и систематизации знаний; 4) обобщение материала в процессе самостоятельной работы обучающихся под руководством преподавателя (СРСП); 5) обобщение и систематизация материала в процессе самостоятельной работы обучающихся (СРС). Такая структура позволяет учесть особенности кредитной системы обучения (СРСП – СРС), а также оптимально уложиться в 45 часов аудиторных занятий, где каждые 3 часа рассчитаны на 15 недель первого семестра обучения. Помимо этого, такая структура позволяет представить каждую учебную (лингвистическую) тему логически завершенной, самостоятельной дидактической единицей.

Помимо тематического и лингвистического блоков рассматриваемое пособие включает в себя краткие лингвистический и искусствоведческий словари, перечень рекомендуемой учебной и справочной литературы.

Лингвокультурологическим потенциалом в данном пособии обладают, как и в случае со школьным учебником, многие его компоненты: учебные тексты, задания и др. Подтвердим это конкретным примером из указанного пособия, заданием 8, с. 42–43, в кото-

ром студентам предлагается выполнить следующие действия: опишите один из портретов художников («Пушкин» О. Кипренского; «Казахский вальс» (портретный триптих: Шара Жиенкулова, Куляш Байсеитова, Шолпан Жандарбекова) Г.Исмаиловой; «Портрет Федора Шаляпина» Б. Кустодиева; «Портрет писателя Льва Николаевича Толстого» И. Репина и т. п.). Используйте в работе портретную лексику.

При составлении текста-описания портрета обратите внимание на то, что такой текст, как правило, имеет следующие структурно-композиционные особенности: общую характеристику, историю создания портрета; собственно портрет – внешние данные (лицо, глаза, волосы, одежда); особенности душевного состояния, характера, отраженные в портрете; оценку портрета.

Данное задание будет выполнено на более качественном уровне, на наш взгляд, если будет предварено лингвокультурологическим комментарием ключевого здесь искусствоведческого термина *портрет*. Под лингвокультурологическим комментарием нами подразумевается выделение (восстановление) языкового (лексического) значения и культурно-понятийного содержания в едином раздельном лингвокультурологическом смысле соответствующей лингвокультуры.

Лингвокультурологический комментарий следует начать с представления собственно языкового (терминологического) значения: *портрет* (от фр. «воспроизводить что-либо черта в черту») – жанр изобразительного искусства, изображающий внешний облик группы людей или отдельного человека. Портрет – один из главных жанров живописи, скульптуры, графики [23]. После чего уже рассматривается культурно-понятийный компонент лингвокультурологического смысла термина-лингвокультуры *портрет* [9; 11 и др.]: *В портрете важны не только сходство изображения с моделью (оригиналом), верная передача внешнего облика портретируемого, раскрытие его духовной сущности, диалектическое единство индивидуальных и типичных черт, отражающих определённую эпоху, социальную среду, национальность, но и отношение художника к модели, его собственное мировоззрение, эстетиче-*

ское кредо, придающие портретному образу субъективно-авторскую окраску.

Зародившись в глубокой древности, портрет достиг высокого уровня развития в древневосточной, особенно в древнеегипетской скульптуре, где он выполнял главным образом роль «двойника» портретируемого в загробной жизни.

В Древней Греции в период классики создавались идеализированные скульптурные портреты поэтов, философов, общественных деятелей.

Древнеримский портрет отмечен чёткой передачей индивидуальных черт модели, психологической достоверностью характеристик.

В средневековом Китае, несмотря на подчинение строгому типологическому канону, средневековые мастера (особенно периода Сун, X–XIII вв.) создали множество ярко индивидуализированных портретов, часто подчёркивая в моделях интеллектуализм.

Выразительны портретные образы средневековых японских живописцев и скульпторов; из живых наблюдений исходили мастера портретной миниатюры средневековой Центральной Азии, Азербайджана, Индии. Европейская эпоха Возрождения утвердила идеалы героической, активно-действенной личности: это работы итальянских художников Леонардо да Винчи, Рафаэля, Джорджоне, Тициана, Тинторетто; портретное творчество нидерландских (Ян Ван Эйк, Робер Кампен, Рогир Ван дер Вейден, Лука Лейденский) и немецких (А. Дюрер, Л. Кранах Старший, Х. Хольбейн Младший) мастеров; живописные, графические и скульптурные портреты французских художников этой эпохи (Ж. Фуке, Ж. и Ф. Клуэ, Корнель де Лион, Ж. Пилон).

Русский портрет берет начало с иконописи – вида живописи, посвященной религиозным сюжетам и темам (в основном изображению (портретному) святых) и развившейся в недрах православной церкви Древней Руси. Иконопись оставалась ядром древнерусской культуры вплоть до конца XVII века, когда в петровскую эпоху была потеснена светскими видами изобразительного искусства. В Древней Руси существовал культ икон как священных предметов. Им поклонялись, о них слагали множество сказаний, люди считали,

что иконы наделены таинственной силой. От них ждали чуда, избавления от болезней, помощи в одолении врага. Икона была обязательной принадлежностью не только церковного убранства, но и каждого жилого дома. Главный предмет иконописи – божество, и оно предстает в образе прекрасного, возвышенного человека. Древнерусская иконопись – своеобразное, неповторимое явление мирового искусства, порожденное историческими условиями развития России. Древнерусская иконопись наложила свой отпечаток на развитие светского русского портрета; так, ее художественные особенности были использованы в переосмысленном виде, к примеру, крупнейшими русскими художниками: К.С. Петровым-Водкиным, В. А. Фаворским, П. Д. Коринным и др.

Интенсивного развития светский портрет в России достигает в XVIII в.: это полотна И. Никитина, А. Матвеева, А. Антропова, И. Аргунова; живопись Ф.С. Рокотова, Д.Г. Левицкого, В.Л. Боровиковского, пластика Ф.И. Шубина, гравюры Б.П. Чемесова.

Русский портрет XIX века – это психологические, часто социально типизированные портреты передвижников: В.Г. Перова, Н.Н. Ге, И.Н. Крамского, И.Е. Ретина, в них воплотился их интерес к представителям народа, к разночинской интеллигенции. Конец XIX – начало XX вв. в русском портрете – это реалистические остропсихологические произведения В.А. Серова, духовно значительные, наполненные глубоким философским смыслом портреты М. Врубеля, жизненно полнокровные портреты-типы и портреты-картины Н. Касаткина, А. Архипова, Б. Кустодиева, Ф. Малявина, скульптурные произведения С. Конёнкова, П. Трубецкого и др.

Представление лингвокультурологического смысла, в частности его культурно-понятийного компонента, можно сопроводить наглядностью, к примеру, параллельной рассказу демонстрацией соответствующих слайдов. Помимо этого, представление лингвокультурологического смысла термина-лингвокультурема можно дополнить проведением ассоциативного эксперимента, который будет заключаться в ответе обучающихся на вопрос: Какие ассоциации рождает у вас термин-лингвокультурема *портрет*? (Для чистоты эксперимента можно задание с ассоциациями дать повтор-

но уже после ознакомления студентов с лингвокультурологическим содержанием соответствующего термина-лингвокультуремы).

После лингвокультурологического комментария указанное выше задание с ключевым термином-лингвокультуремой *портрет*, как подтверждает практика работы с учебным пособием [10], будет выполняться обучающимися более осознанно и, соответственно, более эффективно.

Таким образом, использование лингвокультурологического подхода к языковому образованию (на материале учебной литературы) и на ее основе формирование лингвокультурологической компетенции обучающихся как школ, так и вузов, помимо эффективного решения прямых учебно-образовательных задач способствует пониманию взаимоотношений между человеком и культурой в контексте всеобщей гуманистической перспективы, актуализации вопросов межкультурной коммуникации.

1. Абылкасымова А.Е. Школьный учебник: проблемы и пути обновления // Актуальные проблемы учебного книгоиздания : материалы междунар. науч.-практ. конференции. М.: РГГУ, 2005. С. 89–94.

2. Ахмедьяров К.К., Мухамадиев Х.С. Типовая учебная программа. Русский язык. Алматы: Казак университеті, 2012.

3. Бадагулова Г.М. Интеркультурема как результат номинативной деятельности носителей языка в условиях межкультурной коммуникации // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Филологические науки». 2005. № 1 (11). С. 11–15.

4. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1981. С.16–29.

5. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. М.: Изд-во РУДН, 2008.

6. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994.

7. Дейкина А.Д. Русский язык как учебный предмет в общеобразовательном пространстве родной культуры // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка : доклады и тезисы докладов Всерос. науч. конф., посвящ. 100-летию со дня ро-

ждения академика А.В. Текучева (11–12 марта 2003 г.) / сост.: проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. М.: МПГУ, 2003. С. 10–15.

8. Донская Т.К. Лингвокультурологический принцип обучения русскому языку // Там же. М.: МПГУ, 2003. С. 24–28.

9. Дробышева Е.Э. Краткий словарь терминов и понятий курса культурологии : учеб. пособие. Владивосток: ДВГМА, 2000.

10. Кажигалиева Г.А., Бекишева Р.И., Тохтамова Р.К. Русский язык : учеб. пособие для студентов искусствоведческих специальностей. Алматы: Улагат, КазНПУ им. Абая, 2014.

11. Кононенко Б.И. Культурология в терминах, понятиях, именах. М.: Щит-М, 1999.

12. Лернер И.Я. Критерии сложности некоторых элементов учебника. М.: Просвещение, 1974.

13. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Изд. центр «Академия», 2001.

14. Мишати́на Н.Л. Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся 7–9-х классов : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. М., 2000.

15. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход // Труды исследовательского центра / под науч. ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. С. 15–39.

16. Письмо Минобразования Российской Федерации от 23 сентября 2002 г. № 27-55-570/12 «Об определении терминов «учебник» и «учебное пособие». URL: <http://www.surgu.ru/upload/883-pismo.rtf>

17. Проблемы школьного учебника / под ред. Д.Д. Зуева. М.: Просвещение, 2004.

18. Русский язык : учебник для 6 класса общеобразовательной школы / сост.: М.Р. Кондубаева, М.Д. Джусупов, Г.А. Кажигалиева, С.Т. Тусеева. 3-е изд., перераб. Алматы: Атамура, 2011.

19. Саяхова Л.Г. Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и учебники нового поколения : методическое руководство для учителей русского языка (5–11 классы). Уфа: Китап, 2006.

20. Темирханова С.З. Принцип градуальности в лексикографии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алматы, 2007.

21. Ходякова Л.А. Принцип соизучения языка и культуры в курсе методики преподавания русского языка // Актуальные проблемы преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и

высшего образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (11–12 марта 2004 г.) / сост.: проф. А.Д. Дейкина и проф. Л.А. Ходякова. М.: МПГУ, 2004. С. 57–67.

22. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии : учеб. пособие / под ред. проф. В.Д. Бондалетова. М.: Флинта, 2006.

23. Чаговец Т. П. Словарь терминов по изобразительному искусству: Живопись. Графика. Скульптура : учеб. пособие для вузов. СПб.: Лань; Планета музыки, 2013.

24. Шкатова Л.А. Текстовая деятельность и лингвокультурологическая грамотность // Текст и языковая личность : материалы V Всерос. науч. конф. с международным участием (26–27 октября 2007 г.) / под ред. проф. Н.С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2007.

О. И. Килюшева

**Сохранение смыслового единства при написании
письменного высказывания с элементами рассуждения
в формате ЕГЭ**

УДК: 378.022:811.111

Одной из основных проблем, с которыми учащиеся сталкиваются при написании письменного высказывания с элементами рассуждения, является сохранение смыслового единства, что обуславливает выполнение коммуникативной задачи. В статье рассматриваются типичные ошибки учащихся в сохранении смыслового единства сочинения, а также предлагаются некоторые принципы обучения для устранения этих ошибок.

Ключевые слова: *ЕГЭ, письменное высказывание с элементами рассуждения, абзац, тезисное высказывание, тематическое предложение, детализирующие предложения, структура эссе, коммуникативная задача.*