Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан

УДК 373.5. 016:801.82 (043) На правах рукописи

ВАЛОВА МАРИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

Лингвокультурный комментарий как способ освоения культурных концептов

8D01720 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Отечественный научный консультант:
д. филол. наук, профессор Агманова А. Е.
Евразийский национальный университет
имени Л.Н. Гумилева

Отечественный научный консультант:
к. педагог. н., доцент Галиева Б.Х.
Евразийский национальный университет
имени Л.Н. Гумилева

Зарубежный научный консультант:
д. филол. Н., профессор В. И. Карасик
Институт русского языка имени А.С. Пушкина
г. Москва, Россия

Республика Казахстан
Павлодар, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ... **6**
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ ... **14**
1.1 Лингвокультурологический подход в образовании ... 14
1.2 Понятие культурного концепта и модели его реализации в лингводидактике ... 199
1.3 Подходы к использованию комментария в лингводидактике ... 27
1.4 Лингвокультурный комментарий как лингводидактическая модель: сущность, структура и теоретические основания ... 33
Выводы по разделу 1 ... **38**
2 ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ: МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОСВОЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ ... **40**
2.1 Функции и культурно-смысловое содержание лингвокультурного комментария в обучении русскому языку ... 40
2.2 Герменевтический потенциал лингвокультурного комментария в освоении культурных концептов ... 51
2.3 Методическая система освоения культурных концептов и модель лингвокультурного комментария ... 59
2.4 Дидактические условия реализации лингвокультурного комментария ... 67
2.5 Дискурсивная компетенция: структура, уровни и критерии оценки ... 72
Выводы по разделу 2 ... 79
3 ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОММЕНТАРИЯ ... 81
3.1 Методологические основы, организация и этапы реализации лингводидактической ... 81
3.2 Формирующий этап: апробация методической модели лингвокультурного комментария в учебном процессе ... 90
3.3 Результаты формирующего этапа: анализ динамики показателей дискурсивной компетенции и учебной мотивации ... 96
3.4 Методическое обеспечение реализации лингвокультурного комментария как способа освоения культурных концептов ... 103
3.5 Обобщение результатов формирующего этапа: новизна, значимость и перспективы внедрения ... 112
Выводы по разделу 3 ... 117
ЗАКЛЮЧЕНИЕ ... 120
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ ... 122
ПРИЛОЖЕНИЕ А ... 131
ПРИЛОЖЕНИЯ Б ... 134
ПРИЛОЖЕНИЕ В ... 137
ПРИЛОЖЕНИЕ Г ... 146

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации используются следующие термины с соответствующими определениями:

Ассоциация – связь, возникающая при определённых условиях между двумя и более психическими образованиями (ощущениями, двигательными актами, восприятиями, идеями и т.п.).

Вторичный текст – адаптированный или компрессионный текст, передающий основную информацию оригинала; текст, созданный на базе другого текста и сохраняющий его основное содержание.

Дидактические принципы – принципы обучения, опирающиеся на разрабатываемые в дидактике положения теории образования и обучения, используемые при обучении любой дисциплине и не зависящие от предмета обучения.

Дискурсивная компетенция – способность учащегося к построению целостных, связных и логически организованных устных и письменных высказываний на основе понимания культурных концептов, с учетом жанровых, коммуникативных и ценностных параметров текста.

Интегративный принцип – методологическая основа современного образования, предполагающая объединение различных подходов, методов и содержательных компонентов в единую систему.

Интерпретативная функция – объяснение скрытых, культурно обусловленных значений языковых единиц и текстов.

Интерпретация текста – процесс смысловой обработки текста адресатом, читателем, слушателем; процесс и результат установления речевых и неречевых действий.

Когнитивная компетенция – совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих познавательную деятельность учащегося, включая восприятие, обработку, хранение и применение информации.

Когнитивная лингвистика – лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент системы знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации.

Когнитивный подход – подход к обучению, основанный на положениях когнитивной психологии и предусматривающий в процессе опору на принцип сознательности, учёт различных когнитивных стилей, характерных для учащихся конкретной учебной группы, и учебных стратегий, которыми они при этом пользуются.

Комментарий – толкование смысла какого-либо слова, грамматического или стилистического явления, объяснение связей между лексическими единицами, особенностей отражения национальной культуры в слове и др.

Коммуникативный подход – подход к обучению, главная цель которого – овладение языком как средством общения, или коммуникацией.

Компетенция – совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению

какой-либо деятельности на основе приобретённых знаний, навыков, умений.

Констатирующий эксперимент – разновидность педагогического эксперимента, целью которого является установление экспериментальным путём фактического состояния изучаемых явлений, процессов, зависимостей.

Концепт – национально-маркированный образ культуры, имеющий языковое выражение в виде слова, словосочетания, предложения и передающий некоторое лингвокультурологическое содержание, являющееся существенным для понимания национальных особенностей носителей языка.

Концептосфера – целостное пространство концептов, где отдельные концепты взаимосвязаны и отражают иерархию ценностей национального сознания.

Культурный концепт – основная ячейка культуры, отображение культуры в сознании человека, а также средство его включения в культуру.

Культурные реалии – языковые единицы, отражающие уникальные предметы, явления или факты национальной культуры, не имеющие точных эквивалентов в других языках и требующие пояснения.

Культуроведческий подход – направление в методике преподавания языка и литературы, ориентированное на включение национально-регионального компонента, привлечение культурных знаний (живопись, история, традиции) как основы для формирования мировоззрения учащихся.

Культурологический подход – методологический подход в образовании, согласно которому культура рассматривается как системообразующий фактор, а обучение – как приобщение личности к ценностям культуры.

Лингвокультурология – комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимовлияние культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания.

Лингвометодическая система – в настоящем исследовании трактуется как совокупность лингвистического, культурологического и педагогического компонентов, интегрированных для целостного освоения культурных концептов.

Лингвокультурный комментарий – в настоящем исследовании трактуется как системно организованный алгоритм учебно-интерпретационной деятельности, основанный на герменевтической спирали «понимание → интерпретация → аппликация», позволяющий выявлять уровни культурного концепта (понятийный, образный, ценностный) и формировать рефлексивную позицию учащегося.

Лингвокультурный подход – методологический подход к изучению языка на основе взаимосвязи языковых явлений и культурных особенностей народа, говорящего на этом языке.

Лексема – основная единица лексического строя языка, слово, рассматриваемое как единица номинации.

Межкультурная компетенция – способность человека к эффективному и адекватному взаимодействию с представителями других культур.

Метод обучения – совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся.

Методический эксперимент – организованная для решения методической проблемы учебная деятельность, протекающая в течение ограниченного отрезка времени, базирующаяся на определённой гипотезе и выполняемая в соответствии с разработанным планом обучения.

Подход к обучению – базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать.

Фоновые знания – знания каких-либо реалий говорящим и слушающим, которые подразумеваются, но явно не проговариваются в диалоге, и которые являются основой языкового общения.

Языковая картина мира – совокупность представлений о мире, закреплённых в языке, отражающая способы категоризации действительности и национальные особенности мировидения.

Языковая личность – совокупность способностей и характеристик человека, определяющих его использование языка, степень владения им и отношение к языку

ВВЕДЕНИЕ

Общая характеристика работы. Диссертационное исследование посвящено системному анализу и обоснованию использования лингвокультурного комментария как способа освоения культурных концептов при обучении русскому языку в школах с русским языком обучения.

Актуальность темы исследования обусловлена требованиями обновленного содержания образования Республики Казахстан, ориентированного на формирование у обучающихся не только языковых знаний и умений, но и межкультурной и дискурсивной компетентности. В условиях поликультурного образовательного пространства и информационной насыщенности особую значимость приобретает освоение культурных концептов как носителей национально-специфических смыслов, закрепленных в языке.

В данном исследовании лингвокультурный комментарий рассматривается как эффективное средство интеграции языкового и культурного компонентов обучения. Его использование в школьной практике способствует не только расширению словарного запаса и развитию речевых умений, но и формированию аналитических, интерпретационных и аргументативных умений обучающихся. Это обеспечивает развитие смыслового письма, осознанного восприятия культурных ценностей и формирование рефлексивной позиции учащегося.

С позиции школьного образования актуальность определяется статусом русского языка как средства межнационального общения и универсального инструмента социализации. С позиции личности – необходимостью воспринимать язык как ценность и культурное достояние, а не только как систему правил. Подростковый возраст, являясь временем активного самоопределения, требует учебных практик, в которых речевая деятельность соединена с личностно значимыми смыслами.

Таким образом, исследование лингвокультурного комментария как средства освоения культурных концептов отвечает современным задачам интеграции культуросообразного обучения, формирования языковой личности и развития дискурсивной компетенции школьников.

Сложность и значимость заявленной темы обусловлены ключевым противоречием: с одной стороны, в соответствии с современными целями и требованиями образовательных стандартов, изучение русского языка в школе должно рассматриваться как освоение важнейшего элемента культуры, что предполагает интеграцию языкового и культурного компонентов обучения; с другой стороны, в реальной педагогической практике работа с языком зачастую ограничивается формированием лингвистических знаний и навыков, при этом культурно-смысловой потенциал языка раскрывается эпизодически и вне системной связи с целями культурного образования.

Такое несоответствие между декларируемыми целями и существующей методической практикой, а также выявленные разрывы между требованиями стандартов и содержанием уроков, актуализируют необходимость создания методической модели, способной:

– объединить языковое и культурное образование;

– обеспечить системное и осмысленное освоение культурных концептов;

– развивать дискурсивную компетенцию школьников через включение культурных смыслов в их речевой опыт.

Одним из наиболее перспективных инструментов, отвечающих этим задачам, является технология лингвокультурного комментария, интегрирующая языковой, культурологический и коммуникативный аспекты обучения.

Объект исследования – процесс освоения культурных концептов на уроках русского языка.

Предмет исследования – лингвокультурный комментарий как способ освоения культурных концептов учащимися 9-10 классов.

Цель исследования: разработка и теоретическое обоснование лингвометодической системы освоения культурных концептов, основанной на интеграции лингвокультурологического, лингвоконцептологического и культурологического подходов и реализуемой посредством авторской модели лингвокультурного комментария.

Для реализации поставленной цели были определены следующие **задачи:**

1) проанализировать теоретические основы освоения культурных концептов в лингвистической и научно-методической литературе и обосновать теоретико-методологическую базу исследования;

2) раскрыть сущность и дидактический потенциал лингвокультурного комментария как инструмента освоения культурных смыслов и на этой основе обосновать его реализацию в виде авторской модели;

3) определить условия освоения культурных концептов и разработать лингвометодическую систему, интегрирующую лингвокультурологический, лингвоконцептологический и культурологический подходы;

4) создать систему заданий, обеспечивающую реализацию авторской модели лингвокультурного комментария, основанной на герменевтическом цикле;

5) разработать критерии оценки и показатели уровневой сформированности умений по освоению содержания культурных концептов; осуществить апробацию методики и проанализировать динамику развития соответствующих умений, включая дискурсивную компетенцию.

Гипотеза исследования: Лингвокультурный комментарий может стать эффективным способом освоения культурных концептов учащимися 9–10 классов при соблюдении следующих условий:

– методическая модель опирается на положения лингвокультурологии и когнитивной лингвистики о структуре и содержании концепта;

– содержание комментария согласовано с программными требованиями и возрастными особенностями учащихся;

– система заданий включает не только освоение концептов, но и их использование в устной и письменной речи;

– разработаны критерии и показатели для оценки уровня освоения концептов и развития дискурсивной компетенции.

Научная новизна

1. Впервые разработана и научно обоснована авторская методическая модель изучения культурных концептов на уроках русского языка, интегрирующая лингвокультурологический, когнитивный и дискурсивный подходы и обеспечивающая целостную организацию процесса обучения и диагностики.

2. В рамках предложенной модели разработана оригинальная трёхуровневая структура освоения культурного концепта (интеграционный, литературный, исследовательский уровни), обеспечивающая поэтапное углубление смысловой работы и поступательное формирование дискурсивной компетенции. Практическая реализация результатов исследования представлена в разработанном и апробированном автором учебно-методическом пособии «От концепта к тексту», включающем систему упражнений и заданий по освоению культурных концептов и формированию дискурсивной компетенции. Разработанное пособие прошло апробацию в образовательной практике школ г. Павлодара и получило положительную экспертную оценку педагогического сообщества. Результаты его применения были представлены на педагогических конкурсах и методических мероприятиях, где опыт автора был отмечен как результативный и практико-ориентированный. Пособие рекомендовано на областном уровне, что свидетельствует о его адаптивности к условиям массового школьного обучения. Эффективность внедрения авторской методической модели подтверждается отзывами педагогов-практиков и актами её использования в образовательном процессе.

3. В рамках исследования обоснован комплекс методических условий формирования дискурсивной компетенции обучающихся при работе с культурными концептами, основанный на интеграции смыслового анализа, культурной рефлексии и жанрово-стилистической адаптации высказывания.

4. Разработана и валидизирована система критериев и показателей оценки уровня освоения культурных концептов, интегрированная с компонентной моделью Celce-Murcia и таксономией Блума, что позволяет осуществить комплексную диагностику письменных высказываний обучающихся.

5. Экспериментально подтверждена эффективность разработанной модели, обеспечивающая положительную динамику формирования дискурсивной компетенции обучающихся и трансформацию структуры их коммуникативных представлений.

Теоретико-методологическую базу составили исследования в области:

– психолингвистики и теории языковой личности (К. К. Жубанов, Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, А. Т. Кайдаров, Ж. А. Манкеева, Ю. С. Степанов, Э. Д. Сулейменова и др.), в рамках которых язык рассматривается как средство формирования и проявления языковой личности – носителя культурного и языкового опыта;

– психолого-педагогических теорий личности и деятельности (Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), обосновывающих роль деятельности и общения в развитии личности учащихся;

– когнитивной лингвистики (Н. Н. Болдырев, В. З. Демьянков, Ш. К. Жаркынбекова, Е. С. Кубрякова, И. А. Стернин и др.), рассматривающей язык как средство репрезентации знаний и формирования языковой картины мира;
– лингвокультурологии (С. Г. Воркачёв, В. И. Карасик, В.А. Маслова, В. Н. Телия, З. К. Темиргазина и др.), исследующей взаимосвязь языка и культуры, и способы отражения культурных смыслов языковых единиц;
– культурологического подхода в образовании (В. С. Библер, Д. С. Лихачёв, Ю. М. Лотман, В. В. Краевский и др.), направленного на интеграцию культурного содержания в образовательный процесс;
– положения о дискурсивной компетенции и коммуникативной модели языка (L. Celce-Murcia, Н. В. Елухина, О. Г. Поляков и др.), рассматривающих дискурс как основную форму функционирования языка в коммуникативной практике;
– современных исследований национально-культурной специфики языка и билингвальной образовательной среды Казахстана (А. Е. Агманова, А. Айтбаева, Г. Есенова и др.), посвященных вопросам языка и культур в условиях многоязычного образовательного пространства;
– методические аспекты использования комментария в обучении языку рассматривались в работах Е.С. Полат, Н.Ф. Талызиной, где подчеркивается роль интерпретации и смыслового анализа в образовательном процессе.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что, несмотря на значительное количество исследований, посвященных отдельным аспектам рассматриваемой проблемы, недостаточно разработан вопрос комплексного формирования дискурсивной компетенции обучающихся на основе ступенчатого освоения культурных концептов с использованием лингвокультурного комментария как системообразующего дидактического средства.

Существующее противоречие между необходимостью развития дискурсивной компетенции обучающихся и недостаточной разработанностью методических инструментов ее реализации на основе лингвокультурного комментария обусловило выбор темы настоящего исследования.

Теоретическая значимость. Уточнены и систематизированы научные представления о культурных концептах как ключевых элементах языковой картины мира, раскрыта их структура и роль в формировании дискурсивной компетенции учащихся. Доказан дидактический потенциал лингвокультурного комментария как продуктивной текстовой формы осмысления культурных концептов, что расширяет теоретико-методологическую базу лингвокультурологии, когнитивной и педагогической лингвистики. Предложенная лингвокультурная модель изучения культурных концептов, включающая уровни их освоения, обогащает теорию и методику преподавания русского языка в контексте лингвокультурологического подхода.

Практическая значимость исследования: заключается в том, что разработанные в его рамках теоретические положения и методические решения могут быть непосредственно использованы в практике обучения русскому языку в общеобразовательной школе. Результаты исследования имеют практическую ценность по следующим направлениям:

– разработанная лингвометодическая модель ступенчатого освоения культурных концептов может быть использована учителями русского языка для целенаправленного формирования дискурсивной компетенции обучающихся;

– авторский курс «От концепта к тексту» может быть внедрен в образовательный процесс в качестве специального или элективного курса, а также использован как методическая основа для разработки учебных занятий по развитию письменной речи;

– система заданий интерпретационного характера, направленная на освоение культурных концептов, может быть использована при разработке учебно-методических материалов, рабочих программ и дидактических пособий;

– разработанный диагностический инструментарий (критерии, показатели и уровни) может применяться педагогами для оценки уровня сформированности дискурсивной компетенции обучающихся и мониторинга её развития;

– результаты исследования могут быть использованы в системе повышения квалификации педагогов, а также в практике подготовки будущих учителей русского языка.

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие **положения**, выносимые на защиту:

1. Культурные концепты, аккумулирующие понятийные, образные и ценностные смыслы, являются базовыми единицами формирования языковой картины мира учащихся. Их результативное освоение обеспечивается системой методического сопровождения, направленной на выявление национально-культурной специфики языка и её интеграцию в речевую деятельность.
2. Авторская модель лингвокультурного комментария представлена как системный алгоритм учебно-интерпретационной деятельности, реализующий герменевтическую спираль «понимание – интерпретация – аппликация» и ориентированный на поэтапную реконструкцию структуры концепта и создание личностно значимого текста-комментария.
3. Разработанная лингвометодическая система освоения концептов реализуется как пятиэтапный процесс, включающий диагностику, аналитическую декомпозицию уровней концепта, методическую обработку, продуктивную аппликацию и рефлексию. Такая последовательность обеспечивает поступательное развитие дискурсивной компетенции и умение адаптировать культурные смыслы к жанровым нормам.
4. Авторская модель лингвокультурного комментария реализуется через комплекс заданий, базирующийся на работе с прецедентными текстами и культурными кодами и обеспечивающий синтез семантического анализа и творческой рефлексии, что способствует усвоению содержания концептов и формированию умений обосновывать выводы на основе культурно-исторического контекста.
5. Система критериев и показателей, интегрированная с таксономией Блума и компонентами Celce-Murcia, выступает объективным инструментом управления качеством обучения. Она позволяет фиксировать динамику перехода от репродуктивного уровня к продуктивному владению лингвокультурным содержанием в условиях массовой школы.

Материалом исследования послужили учебные, художественные и публицистические тексты, содержащие культурные концепты и используемые в учебной практике на уроках русского языка в 9-10 классах; более 500 ученических работ (эссе, лингвокультурные комментарии, проектные задания), выполненных в ходе экспериментального обучения; а также результаты опытно-экспериментальной работы, включающие диагностические материалы, анкетные данные, промежуточные и итоговые задания, позволившие оценить уровень освоения культурных концептов и степень сформированности дискурсивной компетенции учащихся. Для решения поставленных задач применялся комплекс взаимодополняющих **методов**, включающий:

1. Общенаучные методы

– Анализ и обобщение научной литературы по лингводидактике, лингвокультурологии, когнитивной и педагогической лингвистике – для выявления теоретических оснований исследования, уточнения понятийного аппарата и определения места работы в современной научной парадигме.

– Теоретический анализ нормативно-правовых документов в области образования (государственные стандарты, учебные программы) – для согласования разработанной методической системы с требованиями образовательной политики Республики Казахстан.

– Системный и классификационный подходы – для структурирования исследуемого материала, построения модели изучения культурных концептов и выделения уровней их освоения.

– Наблюдение – для отслеживания динамики учебной деятельности и характера взаимодействия участников образовательного процесса.

2. Лингвистические методы

– Описательный метод – для фиксации, классификации и интерпретации языковых единиц, репрезентирующих культурные концепты, в текстах различных типов.

– Концептуальный анализ – для выявления структуры и содержательных компонентов концептов, отражающих понятийный, образный и ценностный аспекты.

– Компонентный анализ лексики – для выделения смысловых и оценочных элементов, входящих в состав культурных концептов.

– Метод лингвокультурологической интерпретации – для раскрытия национально-специфического содержания языковых единиц и их культурных коннотаций.

– Контекстуальный и сопоставительный анализ – для изучения функционирования концептов в художественных, публицистических и учебных текстах, а также выявления особенностей их употребления в различных коммуникативных ситуациях.

– Работа с лексикографическими источниками (толковые, идеографические, фразеологические, двуязычные словари) – для уточнения значений, ассоциативных полей и культурных импликаций языковых единиц.

– Лингвистический анализ письменных и устных высказываний учащихся в формате лингвокультурного комментария проводится с целью диагностики

интерпретативного компонента дискурсивной компетенции, а также выявления динамики его формирования в процессе освоения культурных концептов.
– Методы количественного и качественного анализа – для обработки полученных данных, выявления статистически значимых изменений.
– Математические методы статистической обработки – для проверки достоверности результатов педагогического эксперимента.

3. Педагогические методы

– *Анкетирование* – для изучения учебной мотивации и осознанности учащихся в процессе освоения культурных концептов.
– *Тестирование* – для проверки уровня усвоения культурных концептов и сформированности компонентов дискурсивной компетенции.
– *Педагогический эксперимент* – включающий констатирующий, формирующий этапы, направленный на экспериментальную проверку эффективности разработанной методической системы.
– *Методы педагогической диагностики* – для определения уровня развития дискурсивной компетенции и культурной рефлексии учащихся на основе авторской системы критериев и показателей.

Апробация работы. Основные положения и результаты исследования отражены в докладах и выступлениях на международных научных и научно-практических конференциях: Международной конференции «Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии» (Казань, Россия, 2018); научно-методическом семинаре «Сохранение русского и казахского языков и культуры народов в диаспорных условиях» (Барнаул, 2018); 6-th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities (Istanbul, Turkey, 2019); VIII Международной научно-практической конференции «Текст в системе обучения русскому языку и литературе», ЕНУ им. Л. Гумилева, Сургутский государственный педагогический университет, Тульский государственный университет им. Л. Толстого (Астана, Казахстан, 2020); научно-практической конференции «Школа – Учитель – Инновации в современном мире» (Павлодар, Казахстан, 2021); Международной конференции МАПРЯЛ (Санкт-Петербург, Россия, 2023); Международной-практической конференции «Языки мудрости» (Павлодар, Казахстан, 2023).

По теме исследования опубликовано 14 статей, 1 из которых - в издании, индексируемом базой Scopus, 3 - в журналах, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, 10 – в сборниках международных конференций и других изданиях.

Структура и объем диссертации. Цели и задачи исследования определили структуру работы. Диссертационное исследование состоит из введения, 3 разделов, заключения, списка использованной литературы, приложений. Диссертация иллюстрирована 38 таблицами, 4 рисунками.

Во введении обосновывается актуальность исследования, определяются его цель и задачи, объект и предмет, методы исследования, формулируется гипотеза, описываются теоретическая и практическая значимость работы,

указывается новизна, представлены сведения об апробации результатов исследования. Введение содержит положения, выносимые на защиту.

В разделе 1 рассматриваются теоретико-методологические основы исследования лингвокультурного комментария. Анализируются положения лингвокультурологического подхода в образовании, раскрывается понятие культурного концепта и подходы к его реализации в лингводидактике, а также обосновывается сущность, структура и теоретические основания лингвокультурного комментария.

В разделе 2 представлена методическая система освоения культурных концептов на основе лингвокультурного комментария. Раскрываются его функции и культурно-смысловое содержание, обосновывается герменевтический потенциал, разрабатывается модель ступенчатого освоения культурного концепта, определяются педагогические условия ее реализации, а также описывается структура, уровни и критерии оценки дискурсивной компетенции.

В разделе 3 представлена экспериментальная проверка эффективности разработанной модели. Описывается организация педагогического эксперимента, проводится диагностика исходного уровня дискурсивной компетенции и учебной мотивации обучающихся, раскрывается процесс реализации модели в учебном процессе, анализируются результаты формирующего этапа и обобщаются данные экспериментального исследования.

В заключении в обобщенном виде излагаются результаты проведенного исследования.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ

1.1 Лингвокультурологический подход в образовании

Лингвокультурология – комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь языка и культуры в их функционировании и отражающая данный процесс в единстве языкового и внеязыкового (культурного) содержания [1]. По В. В. Воробьеву, лингвокультурология ориентирована на анализ живых коммуникативных процессов, соотнесённых «с синхронно действующим менталитетом народа» [2, с.125]. Включение культурологического компонента в обучение является устойчивой тенденцией современной методики преподавания русского языка [3, с.14]. Интегративный характер лингвокультурологии, объединяющей достижения лингвистики, культурологии, этнологии и психолингвистики, позволяет рассматривать язык как выражение культурных ценностей и основу формирования языковой личности [4, с. 26].

Потенциал лингвокультурологии неодинаково реализуется в различных образовательных контекстах. В методике преподавания русского языка как иностранного обращение к данным лингвокультурологии связано с развитием лингвострановедения, целью которого является «обучение культуре через язык» [5, с. 14]. При этом лингвокультурология выступает теоретической базой лингвострановедения, обеспечивая системное описание взаимодействия языка и культуры, в ряде исследований обосновывается целесообразность их интеграции как взаимодополняющих дисциплин [5, с. 15–17]. В школах с русским языком обучения в Республике Казахстан обращение к лингвокультурологической проблематике обусловлено поликультурным характером образовательной среды и необходимостью формирования у обучающихся целостного представления о культурных смыслах, репрезентированных в языке. Переход к компетентностной модели образования усилил внимание к культурологической составляющей содержания обучения, реализуемой как на уровне отбора учебного материала, так и на уровне методов и приемов обучения, включая лингвокультурный комментарий, проектную деятельность и интерпретацию текста.

Теоретическую основу такого подхода составляют исследования в области межкультурной коммуникации. В работах В. Д. Нарожной язык рассматривается как механизм взаимодействия представителей различных этносов и носитель национально-культурных кодов [6, с. 47]. Учет данных положений позволяет рассматривать обучение русскому языку в казахстанской школе как пространство межкультурного взаимодействия, в котором лингвокультурный комментарий выступает средством интерпретации культурно обусловленных смыслов.

А. Д. Дейкина, рассматривая русский язык как феномен культуры, подчеркивает, что при культурологическом подходе содержание дисциплины приобретает мировоззренческий характер с учетом национально-регионального компонента [7, с. 10]. Исследователь акцентирует внимание на принципах отбора культурных ценностей, способах их представлений в школьном курсе и методических средствах их освоения. Процедурный аспект обучения, по ее мнению,

предполагает использование методов, обеспечивающих не только усвоение предметного содержания, но и культурное и личностное развитие обучающихся [7, с. 12].

Современные подходы к обучению русскому языку в казахстанской школе целесообразно рассматривать как взаимодополняющие методологические основания. Их интеграция позволяет обосновать лингвокультурологический подход как системную модель, ориентированную на осмысление языка в его культурной обусловленности и формирование представлений о культурных концептах.

В таблице 1 представлены методические подходы к обучению русскому языку, рассматриваемые в аспекте их методологической значимости для реализации лингвокультурологического подхода.

Таблица 1 – Основные методические подходы к обучению русскому языку

Подход	Методологическая доминанта	Значение для лингвокультурологического подхода
Культурологический подход	Язык как форма отражения культуры и средство формирования ценностной картины мира	Создает аксиологическую основу для интерпретации языковых единиц
Культуроведческий подход	Включение национально-культурного и регионального содержания в обучение языку	Обеспечивает понимание языка как носителя культурных смыслов
Коммуникативный подход	Язык как средство общения в социально значимых ситуациях	Обеспечивает функциональную направленность усвоения культурно маркированных единиц
Когнитивный подход	Язык как средство концептуализации и категоризации действительности	Формирует представление о концептах как единицах культурного сознания
Текстоцентрический подход	Текст как носитель смыслов и культурных кодов	Создает условия для анализа и интерпретации культурных концептов
Интерпретационный подход	Понимание и истолкование скрытых и имплицитных смыслов текста	Обосновывает необходимость лингвокультурного комментария
Аксиологический подход	Выявление ценностных доминант, выраженных в языке	Подчеркивает ценностную природу культурных концептов
Лингвокультурологический подход	Интеграция языка и культуры; концепт как ключевая единица анализа	Систематизирует предыдущие подходы и задает методологию исследования

Таким образом, развитие методологической мысли в обучении русскому языку демонстрирует движение от культурологического подхода, задающего мировоззренческую основу образования, через культуроведческий, акцентирующий ценностный и национально-региональный компонент содержания, к лингвокультурологическому, ориентированному на концептуальный анализ языковых единиц и формирование целостной языковой личности. Указанные подходы

не противопоставляются, а находятся в отношениях методологической преемственности и интеграции.

В научной традиции употребляются два близких термина – лингвокультурный и лингвокультурологический подход. Первый фиксирует взаимосвязь языка и культуры в широком теоретическом контексте (В. И. Карасик, Н. Ф. Алефиренко и др.), второй акцентирует методический потенциал лингвокультурологии и направлен на формирование соответствующей компетенции обучающихся (Е. В. Любичева, Н. Л. Мишатина и др.). В настоящем исследовании используется термин лингвокультурологический подход как более релевантный задачам школьного языкового образования.

В философии образования подход трактуется как система методов и приемов, обеспечивающих научное описание и интерпретацию объекта исследования. В соответствии с этим А. Д. Дейкина и О. Н. Левушкина определяют лингвокультурологический подход к обучению русскому языку как методическую систему, направленную на формирование языковой личности в контексте культуры [8, с. 26].

В современной казахстанской методике преподавания русского языка наблюдается переход от преимущественно лингвоцентрической модели к интегративной, включающей культурологический компонент. В соответствии с требованиями Государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан (ГОСО–2022) подчеркивается необходимость обеспечения не только предметного развития обучающихся, но и их социализации, формирования духовно-нравственных ценностей, межкультурной компетентности [9]. Эти положения отражаются в практике обучения, ориентированной на интеграцию языкового, культурного и ценностного аспектов. Реализация лингвокультурологического подхода способствует развитию коммуникативных умений, критического мышления и способности к межкультурному взаимодействию [10, с. 100].

Сущностной характеристикой лингвокультурологического подхода является понимание языка не только как системы лингвистических средств, но и как носителя исторического, социокультурного и ценностного опыта народа [11, с. 7]. Он ориентирован на изучение языка в единстве с культурой и на формирование у обучающихся способности к интерпретации лингвокультурных феноменов.

В обучении русскому языку лингвокультурологический подход ориентирован на формирование целостной языковой личности, готовой к межкультурному взаимодействию и культурной рефлексии. Его приоритетные цели включают: осмысление культурной обусловленности языковых единиц; формирование ценностного отношения к национально-культурным традициям; развитие уважения к иным социокультурным системам [12, с. 90-91].

В казахстанском образовательном контексте данный подход приобретает межкультурную направленность, предполагая включение в содержание обучения как концептов русской языковой картины мира, так и концептов, репрезентующих казахскую культуру. На практике это реализуется через их

сопоставление (ар – честь, намыс – долг, жер – родная земля, қонақжайлық – гостеприимство), что способствует осмыслению универсальных и национально-специфических культурных ценностей и развитию навыков межкультурной интерпретации.

Включение казахстанского компонента обеспечивает реализацию диалогической функции лингвокультурологического подхода и направлено на формирование межкультурной компетентности обучающихся. Научная обоснованность лингвокультурологического подхода определяется системой принципов, отражающих его междисциплинарный и интегративный характер:

– культурологический принцип – включение культурологического анализа в процесс обучения и осмысление культурной специфики языковых единиц [13, с. 16];

– контекстуальный принцип – изучение языковых средств в функционально-смысловом и культурном контексте [12, 101-102];

– деятельностный принцип – организация речевой и коммуникативной деятельности с лингвокультурным содержанием [14];

– интегративный принцип – единство лингвистической, культурологической и когнитивной составляющих обучения русскому языку [14, с. 147-149];

– актуализационный принцип – опора на современные социокультурные реалии и моделирование аутентичных коммуникативных ситуаций [15, с. 527].

В целях теоретического обоснования лингвокультурологического подхода необходимо уточнить основания выделенных принципов.

1. Принцип культурологичности опирается на гуманитарную традицию, рассматривающую язык как выражение культурного опыта народа. Его философские истоки восходят к идеям И. Г. Гердера и В. фон Гумбольдта, трактовавших язык как воплощение «духа народа» [16, с. 238-240; 17, с. 72]. Дальнейшее развитие эта позиция получила в трудах Ф. И. Буслаева и А. А. Потебни, обосновавших культурно-историческую обусловленность семантики слова [18, с.6-7; 19, с. 173].

В современной лингвистике данный подход представлен концепциями Ю. М. Лотмана, рассматривающего язык как центральный элемент семиосферы, и лингвоконцептологическими исследованиями, подчеркивающими необходимость интерпретации языковых единиц в системе культурных кодов [20, с. 250-253].

Лингвоконцептология (В. И. Карасик, В. Н. Телия) рассматривает концепты как культурно маркированные ментальные образования, закрепленные в языке, что методически обосновывает включение в учебный процесс ключевых культурных категорий и их интерпретацию [11, с. 96-97; 21, с. 214]. Идеи лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа подчеркивают влияние языковых категорий на когнитивные модели, что усиливает необходимость культурного комментария при освоении концептов [22, с. 256-265].

Психолого-педагогическое основание принципа культурологичности представлено в культурно-исторической теории Л. С. Выготского, согласно которой знак выступает «культурным орудием» мышления [23, с. 86-90].

Следовательно, освоение языка предполагает освоение культурных значений, что требует организации обучения с учетом ценностно-смыслового содержания языковых единиц.

2. Контекстуальный принцип предполагает изучение языковых единиц в их функционально-смысловом контексте. В современной лингводидактике он рассматривается как условие осмысления языка в реальных коммуникативных ситуациях и в системе ценностных координат культуры. Теоретическую основу принципа составляют идеи М. А. К. Холлидея о языке как социальном семиозисе и положения В. А. Вежбицкой о культурной обусловленности значения [24, с. 3; 25, с. 231-236]. Освоение языковых средств в контексте их употребления обеспечивает понимание не только формы, но и прагматической и ценностной функции языковых единиц. Методологически данный принцип соотносится с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского, рассматривающей знак как культурное средство мышления [23, с. 86-90]. Тем самым контекстуальный принцип интегрирует когнитивные, коммуникативные и культурологические аспекты обучения русскому языку.

3. Деятельностный принцип ориентирован на организацию речевой деятельности обучающихся в условиях, приближенных к реальному общению и насыщенных лингвокультурным содержанием. Его теоретической основой являются идеи Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, рассматривающих обучение как совместную деятельность, в процессе которой формируются языковые и коммуникативные умения [23, с. 145-146; 26, с. 101-105].

С позиций деятельностного подхода усвоение языка происходит в ходе решения практико-ориентированных задач и моделирования аутентичных коммуникативных ситуаций [27, с. 320-322; 28, с. 31]. Включение лингвокультурного компонента в структуру речевой деятельности обеспечивает развитие межкультурной компетенции и осмысленное восприятие культурных ценностей [28, с. 34-38; 29, с. 205-210].

Таким образом, деятельностный принцип выступает методологической основой формирования коммуникативной и культурной грамотности обучающихся.

4. Интегративный принцип обеспечивает целостность языкового образования за счёт взаимосвязи языковой, коммуникативной и социокультурной составляющих содержания обучения [30, с. 84-90; 31, с. 219-223]. Обучение рассматривается как процесс освоения языка в его связи с культурой и мышлением, что способствует формированию языковой и межкультурной компетентности.

Интеграция культурологического компонента позволяет рассматривать языковые средства как отражение особенностей концептуализации действительности и культурно обусловленного опыта, создавая основу для анализа и интерпретации языковых и культурных явлений [32, с. 5-7]. Реализация интегративного принципа связана с применением комплексных заданий, работой с аутентичными текстами и использованием междисциплинарных форм обучения [31, с. 116-118; 33, с. 200-201]. В научных исследованиях отмечается, что интеграция культурного и когнитивного компонентов обучения способствует развитию

когнитивной гибкости и формированию готовности к межкультурному взаимодействию [29, с. 233; 34, с. 97-103].

5. Актуализационный принцип ориентирован на отбор содержания обучения с учетом современных социокультурных реалий и моделирование коммуникативных ситуаций, приближенных к реальной речевой практике [33, с.105; 35, с. 121-123]. Его реализация предполагает соотнесение учебного материала с актуальными общественными запросами и коммуникативным опытом обучающихся. Отбор содержания проводится на основе аутентичных текстов и медиаресурсов, отражающих функционирование современного языка и динамику культурных процессов [35, с. 126]. Это способствует формированию коммуникативной гибкости, способности к критическому осмыслению социальной информации и медиаграмотности [36, с. 154-156].

Обращение к актуальным проблемам современности (глобализация, цифровизация, межкультурное взаимодействие, вопросы идентичности и др.) усиливает социокультурную направленность обучения [38, с. 296-299]. В рамках данного подхода принцип соотносится с коммуникативной и социокультурной парадигмами и ориентирует процесс обучения на подготовку к реальному межкультурному взаимодействию [28, с. 34-38; 29, с. 205-210]. Установлено, что использование аутентичных материалов актуального содержания повышает осмысленность обучения и способствует социализации обучающихся в современном социокультурном пространстве [34, с. 106-108; 36, с. 95-96].

Реализация системы принципов – культурологичности, контекстуальности, деятельности, интегративности и актуализации – обеспечивает целостное воплощение лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку. Его применение в школьной практике позволяет решать как предметные, так и воспитательные задачи, включая формирование языковой и культурной идентичности, развитие гражданской ответственности и готовности к межкультурному диалогу.

В условиях Республики Казахстан, где русский язык выполняет функцию межнационального общения, лингвокультурологический подход содействует гармонизации образовательной среды и укреплению межкультурного взаимодействия. Исследования подтверждают, что внедрение лингвокультурологического подхода в образовательный процесс повышает мотивацию к изучению русского языка и обеспечивает устойчивое усвоение языкового материала [39, с.194-199; 40, с. 342-344; с.41, с. 74-78].

1.2 Понятие культурного концепта и модели его реализации в лингводидактике

Лингводидактика и методика преподавания языка опираются на достижения когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, в рамках которых одним из ключевых понятий является культурный концепт. В настоящем исследовании он рассматривается как когнитивно-ценностная единица, аккумулирующая представления о культурных нормах, ценностях и оценочных установках, закепленных в языковом сознании. В условиях преподавания русского языка в школах Республики Казахстан культурный концепт приобретает особую дидактическую

значимость, поскольку обучение осуществляется в поликультурной среде и предполагает соотнесение различных культурных картин мира.

В казахстанской лингвистике когнитивное направление формировалось в русле антропоцентрической парадигмы и исследований языковой картины мира, билингвизма и языковых контактов. Как отмечает Э. Д. Сулейменова, когнитивная лингвистика в Казахстане длительное время развивалась преимущественно в форме отдельных исследований, что, однако, не снижает их методологической значимости для анализа языкового сознания в условиях многоязычия [42, с. 52]. В работах казахстанских исследователей подчеркивается национальная специфика языковой картины мира как исторически выработанной системы интерпретации действительности, отраженной в языке [43, с. 78-80]. Указанные положения методологически позволяют рассматривать культурный концепт как когнитивно-ценностную единицу, освоение которой в школьном обучении русскому языку в Республике Казахстан осуществляется в условиях поликультурности и диалога культур.

В лингводидактике понятие «концепт» восходит к работам С. А. Аскольдова-Алексеева (1928), который определял его как мысленное образование, замещающее в процессе мышления множество однородных предметов и действий [44, с. 31]. В данном философско-психологическом понимании концепт выступал как инструмент обобщения и организации опыта, обеспечивающий экономию мыслительных операций. Дальнейшее развитие категории «концепт» связано с формированием когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, в рамках которых он получил статус одной из ключевых единиц анализа языкового сознания. В когнитивной традиции концепт рассматривается как ментальная структура, связанная с переработкой языкового и культурного опыта и категоризацией действительности [45, с. 90-92]. Значимым для развития данного направления стало также положение Д. Апресяна о наивной языковой картине мира, отражающей закрепленные в языке способы концептуализации действительности [46, с. 350-351]. В лингвокультурологическом подходе (В. И. Карасик и др.) концепт понимается как базовая единица культуры в языке, интегрирующая знание, образ и ценностную оценку [11, с.97].

Таким образом, эволюция понятия «концепт» демонстрирует переход от его интерпретации как абстрактной мыслительной единицы к пониманию его как сложной когнитивно-культурной структуры, обеспечивающей связь языка, сознания и ценностной системы общества. Данное понимание создает методологические основания для его дидактического моделирования и целенаправленного освоения в процессе обучения.

Для методики преподавания русского языка принципиальное значение имеет позиция И. А. Стернина о необходимости дидактического моделирования концепта, обеспечивающего переход от его теоретического описания к целенаправленному педагогическому освоению [47, 58-65]. Такой подход позволяет рассматривать концепт не только как объект научного анализа, но и как структурную единицу образовательного содержания.

Актуальность обращения к культурным концептам в школьной

лингводидактике Казахстана обусловлена тем, что сам термин «концепт» формально не закреплен в учебных программах, однако связанные с ним категории – ценности, смыслы, идентичность, культура – имплицитно присутствуют в содержании предметных областей «Русский язык», «Язык и литература». В обновленном содержании образования (ГОСО РК, 2022) акцентируется необходимость формирования у обучающихся метапредметных навыков, межкультурной компетентности, осмысления наследия и развития национальной и гражданской идентичности [9, п.п 4-8]. Эти требования создают методологические основания для целенаправленной интеграции работы с культурными концептами в образовательный процесс в условиях полиэтничной и поликультурной среды Республики Казахстан. Обращение к понятию «культурный концепт» позволяет систематизировать ценностно-смысловые ориентиры, закреплённые в нормативных документах, и придать им дидактически организованный характер. Многоаспектность трактовок культурного концепта в современной лингвистике и лингводидактике требует систематизации основных исследовательских парадигм, в рамках которых данное понятие получает теоретическое и методическое осмысление. В таблице 2 представлена сопоставительная характеристика трех подходов к изучению культурного концепта, обладающих наибольшим методическим потенциалом для школьной практики.

Таблица 2 – Основные подходы к изучению культурного концепта в лингвистике и лингводидактике

Подход	Суть и определение концепта	Представители	Методический потенциал
1	2	3	4
Лингвокультурологический	Концепт – «сгусток культуры в сознании человека» [48]; «базовая единица культуры в языке», объединяющая ценности, образы и стереотипы [11].	Н. Д. Арутюнова; В. И. Карасик; Ю. С. Степанов; В. Н. Телия и др.	Позволяет анализировать культурно-маркированные единицы, выявлять ценностные доминанты, организовывать сопоставление культур

Продолжение таблицы –2

1	2	3	4
Психолингвистический	Концепт как совокупность знаний и мнений о реальности, ментальная сущность, отражающая речевую деятельность и практический опыт.	В. А. Пищальникова; Е. С. Кубрякова; Д. С. Лихачев; И. А. Стернин и др.	Обеспечивает исследование формирования концептов в сознании обучающихся; опора на ассоциативные и речевые данные
Лингвокогнитивный	Концепты как ментальные репрезентации,	А. Вежбицкая; М. В. Пименова;	Позволяет моделировать структуру

	организующие знания о мире; отражают образ мира и структурированы по классам (базовые, дескрипторы).	Н. Н. Болдырев	концепта (ядро/периферия), сопоставлять концепты разных языков

Как показано в таблице 2, различные подходы к изучению культурного концепта (лингвокультурологический, психолингвистический, лингвокогнитивный) отражают многоаспектную природу данного феномена и обладают значительным методическим потенциалом для школьной лингводидактики Республики Казахстан. Их использование позволяет организовать работу с культурными концептами в условиях поликультурной и многоязычной образовательной среды. В рамках настоящего исследования наиболее продуктивным представляется сочетание лингвокультурологического и когнитивного подходов при сопоставительном анализе концептов русской и казахской культур. Такая интеграция способствует формированию межкультурной компетентности и осознанному восприятию культурного многообразия.

Освоение культурных концептов обеспечивает выявление сходств и различий национальных картин мира и формирование способности к интерпретации культурно маркированных единиц в процессе общения, что определяет их методический потенциал в организации диалога культур.

В лингводидактике культурный концепт обоснован не только как объект теоретического анализа, но и как средство формирования ценностно-смысловой и межкультурной компетенции обучающихся.

В рамках исследования методика преподавания культурных концептов обосновывается на основе совокупности теоретических оснований: культурно-исторической теории Л. С. Выготского, диалогической теории М. М. Бахтина, положений когнитивной лингвистики (Дж. Лакофф, М. Джонсон), а также системно-деятельностного (С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев) и прагматического подходов, что определяет ее междисциплинарный характер и ориентацию на развитие интерпретативной и дискурсивной деятельности обучающихся.

С позиции культурно-исторической теории концепт рассматривается как продукт социального взаимодействия и исторического развития. Его усвоение осуществляется в процессе интериоризации культурно заданных значений в зоне ближайшего развития при педагогической медиации [23, с. 86-90, 145-146]. В методическом плане это предполагает организацию совместной смысловой деятельности, обеспечивающей переход от внешнего освоения культурного содержания к его внутреннему присвоению. Культурно-исторический подход тем самым обосновывает поэтапный характер формирования концептов и единство социального и индивидуального компонентов обучения.

Диалогическая теория М. М. Бахтина трактует язык как форму существования сознания в диалоге с другим, подчеркивая его межсубъектную природу [49, с. 296-300]. В методике преподавания культурных концептов это положение позволяет выстраивать образовательный процесс как пространство поликультурного взаимодействия, в котором осмысление концепта осуществляется через

соотнесение личного опыта обучающегося с историческим и национально-культурным опытом, представленным в тексте.

В процессе лингвокультурологического обучения содержание концептов раскрывается через сопоставление явлений родной и изучаемой культур, что позволяет реализовать принцип диалога культур. Методически это предполагает организацию учебного взаимодействия, ориентированного на сопоставление ценностных позиций и формирование способности к межкультурному пониманию [50, с. 163–165]. Значимость обращения к концептам в данном контексте обусловлена их связью с культурой, сознанием и языком, а также наличием ценностной составляющей, отражающей значимые для определённого лингвокультурного сообщества ориентиры [51, с. 9, 12].

В когнитивной лингвистике (Дж. Лакофф, М. Джонсон) концепты рассматриваются как элементы понятийной системы человека, структурирующей его восприятие, мышление и деятельность и участвующей в концептуализации действительности [52, с.25-27]. Существенное значение для описания структуры концепта имеет прототипический подход, в соответствии с которым категоризация осуществляется с опорой на наиболее репрезентативные элементы категории – прототипы [53, с. 140-141].

В методическом плане это означает отказ от исключительно дефиниционного подхода и ориентацию на поэтапное формирование ассоциативно-смыслового поля концепта через анализ его языковых и текстовых репрезентаций. Такой подход способствует развитию когнитивной гибкости и осознанию культурной обусловленности языковых категорий [54, с. 43-46].

Системно-деятельностный подход рассматривает познание как особую форму активной деятельности субъекта, что выражается в принципе «через деятельность – к сознанию» (С. Л. Рубинштейн) [55, с.21-22]. В контексте освоения культурных концептов это означает организацию учебного процесса как системы смыслообразующей деятельности, в ходе которой обучающийся не воспроизводит готовые определения, а конструирует культурный смысл через речевое и когнитивное взаимодействие.

Методически данный подход предполагает постановку проблемных задач, анализ текстов, интерпретацию культурно значимых ситуаций и рефлексию, обеспечивающие поэтапное формирование концепта как внутренне присвоенного знания. Освоение концепта рассматривается как результат активного включения личности в деятельность, где язык выступает формой реализации культурного опыта.

В условиях поликультурного образовательного пространства Республики Казахстан системно-деятельностная модель приобретает межкультурную направленность и реализуется через сопоставление национально значимых концептов русской и казахской культур (честь – ар, долг – намыс, родная земля – туған жер и др.). Такое сопоставление способствует осознанию универсальных и национально-специфических ценностей и формированию способности к межкультурной интерпретации. Таким образом, системно-деятельностный подход обеспечивает формирование культурной субъектности обучающегося и его

готовности к взаимодействию в многоязычном и многокультурном социуме.

Прагматический подход акцентирует функциональный аспект языка, рассматривая языковые средства с точки зрения их использования в речевой деятельности, реализации коммуникативных намерений, стратегий и тактик общения [56, с. 8-12]. В прагматическом аспекте особое значение приобретает формирование социопрагматической компетенции обучающихся, предполагающей способность выбирать и использовать языковые средства с учетом коммуникативной ситуации и социокультурного контекста [57, с. 4, 6]. Формирование данной компетенции предполагает включение обучающихся в реальные или моделируемые ситуации общения, обеспечивающие практическое использование языковых средств в соответствующем социокультурном контексте. Отбор учебного материала основывается на принципах употребительности и коммуникативной уместности, что обусловливает практическую направленность обучения [58, с. 38-39].

В условиях Республики Казахстан прагматический подход приобретает особую межкультурную значимость, поскольку русский язык функционирует как язык межнационального общения. В практике обучения сопоставительный анализ культурных концептов (уважение – сыйластық, честь – ар, гостеприимство – қонақжайлық) осуществляется в контексте казахских культурных реалий. Это позволяет обучающимся осваивать нормы речевого поведения и формировать способность прогнозировать коммуникативный эффект высказывания. Таким образом, прагматический подход обеспечивает интеграцию культурного концепта в живую речевую практику и формирование способности к осознанному межкультурному взаимодействию.

Рассмотренные подходы образуют методологическую основу осмысления и преподавания культурных концептов в лингвистике и лингводидактике. Однако их реализация в школьном обучении предполагает дидактическое моделирование, обеспечивающее адаптацию теоретических положений к образовательным задачам. В отличие от подходов, задающих теоретические основания анализа концепта, модели конкретизируют механизмы его дидактической реализации и способы включения в учебный процесс.

Когнитивная модель концепта основывается на представлении о концептуальных структурах как формах организации и репрезентации знаний, формирующихся в процессе восприятия, осмысления и категоризации опыта (В. ван Дейк, Дж. Лакофф, Е. С. Кубрякова, Н. Н. Болдырев и др.) [59, с.41-45; 60, с. 59-63; 61, с. 20-24]. В рамках данной парадигмы концепт трактуется как единица мышления, обладающая прототипной структурой и включающая ядерные и периферийные признаки.

Такой подход способствует развитию когнитивной гибкости обучающихся и формированию способности к интерпретации культурно значимых текстов.

Культурологическая модель концепта рассматривает его как носитель и репрезентант культурных смыслов, ценностей и символов, закрепленных в языке и других формах культурной коммуникации [48, с. 40-41]. В данной парадигме концепт понимается как многослойная культурно-языковая структура,

объединяющая когнитивный, образный и ценностно-оценочный компоненты и функционирующая как механизм хранения и трансляции историко-культурного опыта [11, с. 97-98].

В образовательном процессе обращение к культурным концептам способствует формированию ценностной ориентации и культурной идентичности обучающихся, а также развитию способности к диалогу культур. В условиях поликультурного образовательного пространства Республики Казахстан культурологическая модель приобретает особую значимость, поскольку позволяет выстраивать сопоставительный анализ концептов русской и казахской культур и формировать уважительное отношение к культурному многообразию.

Таким образом, культурологическая модель обеспечивает интеграцию языкового, ценностного и коммуникативного аспектов обучения и ориентирована на формирование культурно обусловленной языковой личности. Теоретическую основу модели межкультурной коммуникации составляют исследования культурных различий, ценностных ориентаций и закономерностей межкультурного взаимодействия (Э. Холл, Г. Хофстеде и др.) [62, с. 119–127; 63, с. 1–40; 64, с. 29–32; 65, с. 62–77]. В лингводидактическом аспекте данная модель ориентирует обучение языку на развитие межкультурной компетенции, предполагающей осмысление и сопоставление культурных норм, ценностей и способов интерпретации действительности [66, с. 326-328].

При этом когнитивную основу осмысления культурно обусловленного опыта составляют концептуальные структуры, обеспечивающие категоризацию и репрезентацию знаний о мире [67, с.22-25]. Сравнительный анализ концептов позволяет выявлять различия и пересечения национальных картин мира, речевых стратегий и коммуникативных установок, формируя межкультурную чувствительность обучающихся.

В условиях Республики Казахстан, где русский язык выполняет функцию межнационального общения, данная модель приобретает особую дидактическую значимость. Работа с концептами русской и казахской культур в сопоставительном аспекте создает условия для формирования способности к культурной интерпретации и конструктивному межкультурному взаимодействию.

Методически реализация модели предполагает организацию диалога культур, анализ сопоставимых текстов и моделирование межкультурных коммуникативных ситуаций. Психологическая модель концепта опирается на положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского и деятельностного подхода. В культурно-исторической теории развитие понятий рассматривается как процесс, связанный с обучением и освоением социально выработанной системы знаний [68, с. 198–202]. В деятельностном подходе формирование и развитие сознания связывается с активной деятельностью субъекта и преобразованием внешней деятельности во внутреннюю [26, с. 95–98; 55, с. 19–22]. Существенное значение имеет также положение о продуктивном характере мышления, раскрывающемся в процессе постановки и разрешения проблемных ситуаций [69, с. 35–37].

Развитие концептов у школьников связано с формированием устойчивых когнитивных схем, образных и ценностных представлений. Освоение

культурных значений осуществляется в зоне ближайшего развития при педагогической медиации, а процесс осмысления концепта включает личностное отношение и оценку культурных феноменов.

В условиях поликультурной образовательной среды Республики Казахстан психологическая модель концепта приобретает особую методическую значимость, поскольку позволяет учитывать разнообразие культурного опыта обучающихся. Сопоставительное освоение концептов русской и казахской культур способствует развитию рефлексивного мышления и формированию ценностно-смысловой ориентации личности в многоязычном социуме.

Методическая модель реализуется через визуализацию концептов, интерпретацию культурно значимых текстов и организацию рефлексивной деятельности обучающихся. Системно-деятельностная модель концепта опирается на положения деятельностного подхода, согласно которому психическое развитие ребенка связано с его активной деятельностью [70, с. 107]. Дальнейшее развитие данного подхода представлено в теории развивающего обучения В. В. Давыдова и концепции учебной деятельности Д. Б. Эльконина [71, с. 153; 72, с. 245]. В рамках данной модели освоение концепта рассматривается как активный процесс усвоения и осмысления культурного опыта в учебной деятельности. В педагогическом контексте данный подход соотносится с требованиями ГОСО Республики Казахстан (2022), ориентированными на формирование универсальных учебных действий и метапредметных компетенций [9].

В рамках модели изучение культурных концептов осуществляется через проблемно-ориентированную, речевую и проектную деятельность, направленную на их осмысленное конструирование и интерпретацию. Концепт выступает не как объект воспроизведения, а как результат смыслообразующей активности обучающихся. Методически модель реализуется через постановку проблемных задач, анализ текстов и культурных реалий, сопоставительное изучение концептов и организацию рефлексии. Освоение концепта происходит «через деятельность – к сознанию», что обеспечивает формирование культурной субъектности и межкультурной компетентности.

В условиях поликультурного образовательного пространства Республики Казахстан системно-деятельностная модель создает условия для сопоставительного анализа концептов русской и казахской культур и способствует развитию способности к осознанному межкультурному взаимодействию.

Практическая реализация работы с культурными концептами в школьной лингводидактике Республики Казахстан ориентирована на формирование у обучающихся способности к осмыслению культурных смыслов в условиях поликультурной среды. Освоение концептов русского языка в сопоставлении с родной культурой способствует укреплению культурной идентичности, исторической памяти и ценностной ориентации личности. В условиях глобализации обращение к концептам обеспечивает сохранение баланса между универсальными и национально-специфическими смыслами и формирование устойчивой культурной компетентности обучающихся [40, с. 342-344; 73, с. 48-52].

К числу базовых концептов с высоким дидактическим потенциалом

относятся дружба, мать, традиция, род, родина. Их изучение в сопоставительном аспекте (русская и казахская культурные традиции) позволяет выявлять общие и национально обусловленные ценностные основания и формировать языковую личность (Ю. Н. Караулов), способную к смысловой интерпретации и межкультурному диалогу [74, с. 35–37].

В школьной лингводидактике реализация культурных концептов осуществляется через анализ текстов, содержащих ценностно нагруженные образы (родина, семья, традиция) [41, с. 74–78; 75, с. 47–49]. В условиях Казахстана данные концепты целесообразно рассматривать в сопоставлении с казахскими культурными единицами (Отан, жер, отбасы, салт-дәстүр), что способствует осмыслению универсальных и национально-специфических ценностей и формированию межкультурной компетентности обучающихся [40, с. 342–344].

Методическая работа с концептами включает анализ художественных, фольклорных текстов русской и казахской традиций, проектную и исследовательскую деятельность, моделирование межкультурных коммуникативных ситуаций и использование краеведческого материала. Например, при изучении концепта «мать» обучающиеся сопоставляют пословицы, фольклорные и литературные тексты двух культур, выявляя ценностные доминанты и современные трансформации представлений о семье. Работа с концептами носит междисциплинарный характер и способствует формированию у обучающихся способности интерпретировать культурные смыслы и нормы поведения, закреплённые в языке.

В условиях Республики Казахстан интеграция культурных концептов в обучение русскому языку обоснована как средство не только языкового развития, но и формирования культурно ориентированной личности, способной к продуктивному межкультурному взаимодействию.

1.3 Подходы к использованию комментария в лингводидактике

Современная научно-методическая литература выделяет несколько подходов к трактовке и использованию комментария в обучении языку, отражающих развитие целей и содержания лингводидактики.

1. Лингвистический (лексико-грамматический) комментарий.

Данный подход сформировался в рамках традиций описательной грамматики и нормативно-ориентированной методики обучения языку и ориентирован на глоссирование лексических единиц, объяснение словообразовательных моделей, грамматических форм и синтаксических конструкций. В школьной практике он направлен на формирование языковой компетенции и нормативной речи обучающихся, обеспечивая точность интерпретации языковых фактов и системное представление языковых моделей.

К достоинствам подхода относятся развитие орфографической и грамматической зоркости, формирование языковой рефлексии и поддержание нормативности речи. Ограничением выступает его преимущественно формальный характер, ориентированный на языковую систему, без выхода на культурный, ценностный и прагматический уровни интерпретации текста.

2. Лингвострановедческий комментарий.

В целях обогащения речи учащихся культурно значимой лексикой и расширения их представлений о социокультурном контексте функционирования языка в учебной практике используется лингвострановедческий комментарий [76, с. 134–136]. Он направлен на пояснение реалий, историко-культурных фактов, имен собственных и социокультурных явлений, необходимых для адекватного понимания текста.

В современной методической и лингвистической литературе выделяются несколько видов лингвострановедческого комментария, используемого в процессе обучения языку. Наиболее распространенной является следующая классификация:

1) прагматический лингвострановедческий комментарий;

2) проективный комментарий с ориентацией на контекст;

3) проективный комментарий с ориентацией на затекст.

Прагматический лингвострановедческий комментарий представляет собой краткую справочную информацию, сообщающую учащемуся минимально необходимые сведения для понимания текста. Он может включать разъяснение исторических событий, идентификацию культурно значимых личностей, пояснение географических названий, архитектурных и иных графических объектов. Данный вид комментария ориентирован прежде всего на устранение фактических и культурных лакун в восприятии текста.

Проективный лингвострановедческий комментарий, ориентированный на контекст, предполагает активное включение учащегося в процесс интерпретации и направлен на подведение его к определенным смысловым выводам. Такой комментарий не дает готового знания, а организует аналитическую работу с текстом, опираясь на его языковое и смысловое окружение.

Проективный комментарий, ориентированный на затекст, выходит за пределы непосредственно анализируемого текста и включает сведения о времени и условиях его создания, исторической эпохе, культурной ситуации, авторской позиции. Он способствует более глубокому пониманию текста как продукта определённой культурно-исторической реальности.

Дополнительной функцией лингвострановедческого комментария является разъяснение культурных норм, традиций и этических ценностей носителей изучаемого языка. В условиях обучения русскому языку в школах Республики Казахстан данный комментарий приобретает особую значимость, поскольку позволяет соотносить реалии русской культуры с опытом обучающихся, формируя основы межкультурного понимания и уважительного отношения к культурному многообразию.

Отличие прагматического и затекстового видов комментария от контекстного заключается прежде всего в их функционально-временной организации. Прагматический лингвострановедческий комментарий, как правило, может быть представлен в виде словарной или справочной информации, предваряющая текст. Ознакомление с таким комментарием до чтения обеспечивает учащегося минимально необходимыми знаниями для адекватного восприятия содержания. Аналогичным образом затекстовый комментарий целесообразно предлагать до

начала работы с текстом, поскольку отсутствие информации о культурно-историческом фоне, эпохе или авторском контексте может привести к поверхностному, сюжетному восприятию произведения без осмысления его глубинных смыслов и культурных импликаций. В отличие от них контекстный комментарий реализуется непосредственно в процессе анализа текста и ориентирован на поэтапное смысловое развертывание содержания.

Несмотря на различия в форме и моменте предъявления, все три вида комментария объединяет общая дидактическая цель – содействие осмыслению культурно и ценностно значимого содержания текста. Достижение этой цели невозможно без включения обучающихся в культурную среду языка и без пояснения этических, мировоззренческих и поведенческих установок, репрезентированных в тексте.

В школьной лингводидактике Республики Казахстан данный подход требует переосмысления с учетом специфики обучения русскому языку как языку обучения и межкультурного общения. Задача преподавателя заключается не в формировании навыков «чтения иноязычного текста» в узком смысле, а в развитии у обучающихся умений вдумчивого, интерпретационного чтения, предполагающего использование косвенной культурной информации, имплицитно представленной в лексике, образах и речевых формулах.

В методическом отношении данный подход опирается на концепцию «язык + страна» [15, с. 72–73], в рамках которой комментарий дополняет текст этнографическими, историческими и бытовыми сведениями, поясняет культурные реалии и может сопровождаться визуальными материалами (фотографиями, картами, иллюстрациями). Такой подход способствует восполнению фоновых знаний и повышает учебную мотивацию за счёт обращения к культурно значимым фактам. Вместе с тем его применение требует методической дозированности, поскольку чрезмерное количество справочной информации и сносок может фрагментировать восприятие текста и снижать целостность его интерпретации

3. Лингвокультурный комментарий.

Лингвокультурный комментарий представляет собой краткий, структурированный и методически организованный справочный материал, функционально связанный с учебным текстом, включающий сведения исторического, культурологического и лингвистического характера, необходимые для интерпретации культурно- маркированных языковых единиц и текстовых фрагментов.

Цель лингвокультурного комментария состоит в обеспечении понимания текста на вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом уровнях посредством актуализации и восполнения фоновых знаний обучающихся, а также в создании условий для осуществления диалога культур [75, с. 47–49]. В школьной лингводидактике Республики Казахстан данная цель соотносится с задачами формирования межкультурной компетентности и осознанного восприятия языковой картины мира, репрезентированной в тексте.

Необходимо уточнить, что, несмотря на классические труды Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, в которых лингвистический и лингвострановедческий компоненты рассматриваются как равноправные составляющие

комментария, в нашем исследовании мы разграничиваем эти подходы по степени глубины интерпретации: от формально-языкового (п.1) к фактологическому (п.2) и, наконец, к ценностно-смысловому (п.3).

Лингвокультурный комментарий может быть направлен как на пояснение отдельного слова или выражения, так и на интерпретацию предложения либо целостного фрагмента текста. При этом он выступает не только средством устранения смысловых трудностей, но и формой репрезентации авторской картины мира, отражающей культурные ценности, символы и модели мышления.

В научно-методической литературе выделяются различные виды лингвокультурных комментариев. По месту расположения в тексте они подразделяются на следующие типы:

– внутритекстовые, включенные непосредственно в основной текст и используемые для оперативного пояснения неоднозначных или культурно маркированных единиц;

– подстрочные, оформляемые в виде сносок и содержащие дополнительную информацию, необходимую для понимания текста в процессе чтения;

– затекстовые, располагаемые после текста (в конце главы, рассказа или произведения в целом) и предоставляющие обобщенные сведения историко-культурного характера;

– справочные комментарии и путеводители, оформленные в виде отдельных изданий или приложений, ориентированных на углубленное изучение творчества автора или произведения [76, с. 136].

С функциональной точки зрения лингвокультурный комментарий может реализовываться на разных уровнях интерпретации:

– поверхностном (синхронном), ориентированном на пояснение языкового значения единицы в рамках актуального контекста;

– глубинном, предполагающем раскрытие культурного кода, символических и ценностных смыслов, расширяющих культурные знания обучающихся [77, с. 141-144].

В работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова предлагается классификация комментариев по их содержательной направленности, в рамках которой выделяются:

1. Лингвистические комментарии, поясняющие архаизмы, диалектизмы, историзмы и иные языковые единицы;

2. Стилистические комментарии, направленные на объяснение средств художественной выразительности;

3. Лингвострановедческие комментарии, включающие:

– художественно-образные (пояснение национально-культурных маркированных слов и образов);

– прагматические (толкование реалий, имён собственных, географических объектов, исторических фактов);

– проективные (соотнесение текста с конкретной исторической, социальной или культурной ситуацией) [15, с. 703–707].

Современное понимание лингвокультурного комментария опирается на

теорию культурных концептов и культурных кодов [78, с. 47–50]. В этом случае комментарий направлен на выявление ценностно-смысловых доминант, метафорических моделей, архетипов и национальных символов, репрезентированных в языке и тексте. Методически такой подход способствует развитию культурной рефлексии, интерпретационных умений и межкультурной компетентности обучающихся.

Вместе с тем использование лингвокультурного комментария в школьной практике требует высокой профессиональной подготовки учителя и методической избирательности, поскольку развернутый концептуальный анализ может быть трудоемким и не всегда реализуемым в условиях массового урока. Это обусловливает необходимость адаптации комментария к возрастным и когнитивным возможностям обучающихся, а также к целям конкретного этапа обучения.

4. Дискурсивно-функциональный комментарий.

Дискурсивно-функциональный комментарий опирается на идеи диалогичности и жанровой природы речи, разработанные в трудах М. М. Бахтина, а также на положения теории дискурса и прагматики текста [49, с. 237–240]. В рамках данного подхода комментарий направлен на раскрытие функционально-коммуникативных характеристик текста: его жанровой принадлежности, коммуникативной установки автора, прагматической имплицитности, интертекстуальных связей и стратегий речевых актов. В лингводидактическом аспекте дискурсивно-функциональный комментарий ориентирован на формирование у обучающихся умений интерпретировать текст не только на уровне содержания, но и на уровне речевого действия: зачем, в какой ситуации и с каким коммуникативным намерением высказывание создано. Такой тип комментария способствует развитию навыков аналитического и критического чтения, умения «читать между строк», распознавать оценочность, позицию автора и скрытые смыслы.

В условиях преподавания русского языка в школах Республики Казахстан данный подход имеет особую значимость, поскольку позволяет учитывать многообразие дискурсивных практик и формировать у обучающихся способность адекватно интерпретировать тексты различной жанрово-стилевой принадлежности в поликультурном коммуникативном пространстве.

Вместе с тем использование дискурсивно-функционального комментария требует методической осторожности. Он предполагает работу с текстами повышенной смысловой и коммуникативной сложности и потому в полной мере доступен преимущественно обучающимся основной и старшей школы. Для младших школьников элементы данного комментария целесообразно вводить фрагментарно, в адаптированном виде, с опорой на наглядные примеры и пошаговую интерпретацию.

5. Когнитивно-деятельностный комментарий опирается на положения когнитивной лингвистики, прежде всего фрейм-семантики [79, с. 11–113], а также на исследования в области стереотипологии и когнитивных сценариев [80, с. 52–53]. В рамках данного подхода комментарий рассматривается не как готовое пояснение, а как средство организации познавательной деятельности обучающихся, направленной на самостоятельное выявление и реконструкцию скрытых

смыслов текста.

Методически когнитивно-деятельностный комментарий реализуется через моделирование фреймов, сценариев и типовых когнитивных структур, лежащих в основе текстовой информации. Педагог не сообщает интерпретацию в готовом виде, а задает направление мыслительной деятельности учащихся посредством проблемных вопросов, сопоставительных заданий, реконструкции смысловых связей и актуализации культурного опыта.

В результате обучающиеся включаются в активный процесс смыслопорождения, что обеспечивает интеграцию когнитивного и деятельностного компонентов обучения. Данный тип комментария способствует укреплению связи «язык – мышление – деятельность», развитию интерпретационных умений, когнитивной гибкости и творческого мышления. Он ориентирован на формирование способности понимать текст как результат концептуализации опыта, а не как совокупность изолированных языковых единиц.

В условиях преподавания русского языка в школах Казахстана когнитивно-деятельностный комментарий обладает значительным потенциалом, поскольку позволяет учитывать разнообразие культурных и когнитивных установок обучающихся и формировать навыки самостоятельной интерпретации текстов в поликультурной образовательной среде. Вместе с тем данный подход предъявляет повышенные требования к методической подготовке учителя, требует значительных временных затрат и затрудняет формализованную оценку сформированности когнитивных умений, что ограничивает его использование на отдельных этапах обучения.

6. Цифровой (мультимодальный) комментарий формируется в русле идей мультимодальной педагогики, теории мультимодального дискурса и ИКТ-антропологии. В рамках данного подхода комментарий реализуется с использованием цифровых средств и различных семиотических модальностей: гиперссылок, всплывающих окон, инфографики, аудио- и видеоматериалов, интерактивных карт, а также элементов дополненной реальности [81, с. 89–81].

Мультимодальный комментарий расширяет традиционное представление о комментарии как вербальном пояснении и позволяет представить культурную информацию в визуально-аудиальной форме, что повышает наглядность, адаптивность и интерактивность учебного процесса. Он способствует учету индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, облегчает доступ к фоновым знаниям и активизирует познавательную деятельность, особенно в условиях цифровой образовательной среды.

В системе обучения русскому языку в школах РК цифровой комментарий приобретает дополнительную значимость, поскольку соответствует задачам формирования цифровой грамотности, медиакомпетентности и навыков работы с разнородными источниками информации, зафиксированными в нормативных документах обновлённого содержания. Он позволяет интегрировать культурологический материал, связанный как с русской, так и с казахской культурной традицией, в формате, близком современному обучающемуся.

Вместе с тем использование цифрового комментария сопряжено с рядом

методических рисков: фрагментацией восприятия текста, поверхностным («клиповым») чтением, снижением глубины интерпретации, а также зависимостью образовательного процесса от технической инфраструктуры и уровня цифровой подготовки учителя. В связи с этим данный подход требует строгой дидактической регламентации и осмысленного включения в структуру урока.

В последние годы в научно-методических исследованиях все более активно разрабатываются интегративные подходы, ориентированные комплексное сопровождение интерпретации текста. Перспективным представляется сочетание когнитивного, мультимедийного и нарративного подходов, позволяющие объединять анализ культурных смыслов с различными способами представления и осмысления информации. Теоретические основания такого подхода соотносятся с принципами мультимедийного обучения [82, с. 223–225] и представлениями о нарративе как особом способе организации и интерпретации человеческого опыта [83, с. 11–14].

Использование цифровых и адаптивных инструментов расширяет возможности лингвокультурного комментария за счет включения элементов геймификации [84, с. 10–12], учебной аналитики [85, с. 32–34] и корпусных технологий, позволяющих выявлять особенности употребления языковых единиц и прослеживать динамику их функционирования в историко-культурном контексте [86, с. 24–27]. Применение таких инструментов позволяет рассматривать лингвокультурный комментарий как динамичный и методически управляемый ресурс, однако требует дидактически обоснованного использования.

В свете обозначенных тенденций перспективным для школьного обучения русскому языку, в том числе в условиях поликультурного образовательного пространства Республики Казахстан, является гибридный подход, при котором лингвокультурный комментарий выполняет системообразующую функцию, а лингвострановедческие, дискурсивные и мультимодальные элементы используются как вспомогательные средства, адаптируемые к возрасту, уровню языковой подготовки и цифровой компетентности обучающихся.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что различные подходы к использованию комментария отражают эволюцию лингводидактических целей – от формального объяснения языковых единиц к интерпретации культурно и ценностно значимых смыслов. В данном контексте лингвокультурный комментарий выступает интегративной моделью, способной объединить языковой, культурный и дискурсивный уровни анализа текста и обеспечить формирование интерпретационной компетентности обучающихся.

1.4 Лингвокультурный комментарий как лингводидактическая модель: сущность, структура и теоретические основания

Актуальность обращения к лингвокультурному комментарию обусловлена переходом школьного образования Республики Казахстан к компетентностной модели, ориентированной на развитие критического мышления и интерпретации культурно значимых смыслов. В ГОСО–2022 зафиксированы требования к формированию метапредметных компетенций, межкультурной компетентности и

умения работать с ценностным содержанием текста [9]. Образовательные области «Русский язык», «Язык и литература» ориентированы не только на развитие речевых навыков, но и на освоение языковой картины мира как системы культурно обусловленных смыслов.

В данном подразделе лингвокультурный комментарий рассматривается как сложившееся в научной литературе лингводидактическое понятие, формирующееся на пересечении лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и методики обучения языку. В этих условиях лингвокультурный комментарий выступает значимым лингводидактическим средством интерпретации культурно маркированных элементов языка и текста, вовлекая обучающихся в процесс осмысления имплицитных культурных смыслов [11, с. 91–92; 15, с. 72–73; 75, с. 43–45]. По замечанию В. Г. Костомарова, овладение языком невозможно без приобщения к культуре, которую он отражает, а понимание культурно обусловленных языковых единиц требует специальной методической подготовки [76, с. 4–6]. Лингвокультурный комментарий реализует в обучении положения о взаимосвязи языка, сознания и процесса понимания [77, с. 141–144], а также принцип взаимосвязанного изучения языка и культуры [87, с. 21–23]. Его диалогическая направленность соотносится с концепцией М. М. Бахтина, согласно которой понимание текста имеет диалогический характер [49, с. 296]. В этом аспекте лингвокультурный комментарий организует смысловой диалог обучающегося с текстом и способствует интерпретации заключенных в нем культурно обусловленных смыслов.

Использование лингвокультурного комментария в преподавании русского языка отвечает задачам компетентностной модели образования и способствует развитию культурной рефлексии и коммуникативной гибкости обучающихся – ключевых характеристик личности в условиях поликультурного и полиязычного казахстанского общества.

Термин «лингвокультурный комментарий» сформировался на стыке лингвокультурологии, cultural linguistics и прикладной лингвистики в конце XX – начале XXI века. Его появление связано с необходимостью методологически обоснованной интерпретации этнокультурно маркированных языковых единиц – реалий, фразеологизмов, концептов, функционирующих в различных типах дискурса [88, с. 133–134; 89, с. 23]. Междисциплинарность понятия отражена в структуре термина: компонент «лингвокультурный» указывает на единство языковой формы и культурного содержания анализируемых единиц.

В традиционном понимании комментарий представляет собой пояснительный текст. В лингводидактике он рассматривается не как лексическое или стилистическое разъяснение, а как интерпретационный прием, направленный на выявление имплицитных культурных значений, закодированных в языковых единицах – реалиях, идиомах, фразеологизмах, культуронимах и других вербальных репрезентантах культурных концептов. Такое понимание соотносится с представлением о языке как носителе менталитета и системы ценностей определенной этнокультурной общности [11, с. 91–92; 90, с. 10–12].

Формирование понятия «лингвокультурный комментарий» связано с

антропологической парадигмой гуманитарных наук конца XX века, в рамках которой язык осмыслялся как ключевой носитель культурных кодов. Существенное значение для развития данного направления имели исследования В.В. Воробьева и Ю. С. Степанова, посвященные взаимосвязи языка и культуры и культурным концептам [2, с. 125; 48, с. 40–41]. Эти положения составляют теоретическую основу для интерпретации культурно значимых единиц языка и текста средствами лингвокультурного комментария.

С начала XXI века лингвокультурный комментарий получает более четкое методическое оформление и рассматривается как интерпретативный прием, направленный на раскрытие культурного, исторического и прагматического контекста языковых единиц [88, с. 134].

В современных лингводидактических исследованиях лингвокультурный комментарий определяется как краткий пояснительно-интерпретационный материал, сопровождающий текст и раскрывающий национально-культурную специфику языковых единиц [88, с. 133–134]. Интерпретационная направленность такого комментария соотносится с пониманием интерпретации как процесса не только извлечения смысла текста, но и объяснения и обоснования этого понимания; при этом интерпретация может приобретать межкультурную направленность [91, с. 309–311]. Данный подход позволяет рассматривать лингвокультурный комментарий как дидактическое средство, объединяющее положения лингвокультурологии и методики обучения.

В учебном процессе лингвокультурный комментарий выступает не только средством пояснения культурно маркированных единиц, но и инструментом формирования интерпретативных и дискурсивных умений обучающихся, обеспечивая развитие способности к осмыслению имплицитных культурных смыслов текста.

Классификация комментария осуществляется по нескольким основаниям. По способу расположения выделяются внутритекстовый, подстрочный и затекстовый комментарий. По глубине интерпретации – лексико-семантический и культурологический. Эффективность его применения обусловлена учетом возрастных и когнитивных особенностей учащихся, а также спецификой дискурса, в котором функционирует языковая единица [88, с. 134]. При этом лингвокультурный комментарий выполняет не только информативную, но и интерпретативную функции, способствуя осмыслению культурно обусловленных значений языковых единиц. Особую значимость такая работа приобретает в условиях межкультурного обучения, поскольку учет лингвокультурной специфики обучающихся способствует преодолению коммуникативных барьеров и развитию лингвокультурной компетентности [92, с. 511–513].

Таким образом, лингвокультурный комментарий представляет собой дидактически организованный способ интерпретации культурно значимых смыслов текста, вариативно адаптируемый к задачам обучения русскому языку.

Одного определения недостаточно для продуктивного применения данного комментария в учебной практике. Требуется конкретизация его цели и задач, определяющих функциональную нагрузку и методические возможности

данного компонента в условиях компетентностной парадигмы образования.

Цель лингвокультурного комментария заключается в обеспечении интерпретации культурно маркированных языковых единиц и текстов, способствующей осмыслению этнокультурной специфики языка и культурно обусловленных смыслов [89, с. 23–25]. Такое понимание комментария соотносится с герменевтическим подходом Г. И. Богина, согласно которому понимание текста представляет собой деятельность по освоению содержащихся в нём смыслов и предполагает рефлексивную деятельность интерпретатора [93, с. 147].

Реализация цели предполагает решение следующих задач:

– определить статус лингвокультурного комментария в системе лингводидактических понятий и обосновать его междисциплинарную природу с опорой на лингвокультурологические, когнитивные и методические подходы;

– выявить основные функции лингвокультурного комментария в образовательном процессе, связанные с интерпретацией культурной информации, репрезентированной в языковом материале;

– систематизировать существующие типологии лингвокультурного комментария по содержательным и структурным признакам (уровни интерпретации, формы расположения в тексте и др.);

– раскрыть его лингводидактический потенциал как средства формирования представлений о языковой картине мира и культурных концептах;

– обосновать целесообразность интеграции комментария в школьное языковое образование в условиях компетентностной модели.

Таким образом, лингвокультурный комментарий представляет собой самостоятельное лингводидактическое понятие, сформировавшееся на междисциплинарном стыке лингвистики, культурологии и методики преподавания языка. Его сущность заключается в целенаправленном раскрытии культурных смыслов, закодированных в языковых единицах и текстах, с целью формирования у обучающихся лингвокультурной и дискурсивной компетенций. Установленные цели и задачи лингвокультурного комментария позволяют рассматривать его как ключевой инструмент реализации культуросообразного и компетентностного подходов в обучении русскому языку. В условиях поликультурного образовательного пространства Казахстана введение лингвокультурного комментария в практику преподавания русского языка способствует преодолению межкультурных барьеров и формированию у обучающихся умений интерпретировать, сопоставлять и критически осмысливать культурные феномены.

Лингвокультурный комментарий опирается на систему базовых культурно-когнитивных понятий, важное место среди которых занимает концепт как форма репрезентации культурно значимых смыслов. В понимании Ю. С. Степанова концепт представляет собой «сгусток культуры» в сознании человека и основную ячейку культуры в его ментальном мире [48, с. 40]. В рамках лингвокультурологического подхода обращение к таким культурно обусловленным смыслам позволяет рассматривать язык в тесной взаимосвязи с культурой народа и использовать культурологически значимые тексты в процессе обучения [94, с. 25, 27–28].

Указанные понятия задают принципы отбора и интерпретации культурной информации в структуре лингвокультурного комментария и обеспечивают системную работу с языковой картиной мира. Лингвокультурный комментарий функционально связан с культурным концептом как носителем ценностно-смысловой информации. Анализ текста в данном аспекте предполагает выявление имплицитных смыслов, культурно закреплённых в языковых формах. Комментарий выполняет экспликативную функцию, выводя скрытые культурные слои на уровень осознания и включения их в речевую деятельность обучающихся. Существенную роль в структуре комментария играет и понятие национального стереотипа – устойчивого представления о типичных моделях поведения и ценностных ориентирах. Стереотипы функционируют как когнитивные механизмы, структурирующие восприятие и интерпретацию культурной информации. В лингвистических исследованиях разграничиваются речевые, коммуникативные и ментальные стереотипы, связанные с различными уровнями организации речевой деятельности и языкового сознания [95, с. 112–115]. В рамках комментария обращение к стереотипным представлениям позволяет выявлять культурно обусловленные модели восприятия и интерпретации действительности.

Особую значимость для лингвокультурного комментария имеют фоновые знания – совокупность культурно-исторической информации, которой располагает носитель языка и которая необходима для адекватной интерпретации высказывания. По определению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, фоновое знание – это «невербализуемая часть знания о мире, без которой понимание текста невозможно» [76, с. 52]. В образовательном контексте лингвокультурный комментарий выполняет компенсаторную функцию, восполняя дефицит таких знаний у обучающихся. Следует отметить, что указанные категории функционируют не изолированно, а в тесном взаимодействии друг с другом. Концепты задают ценностно-смысловое ядро интерпретации, национальные стереотипы отражают типизированные способы восприятия действительности, а фоновые знания обеспечивают понимание историко-культурного контекста текста. Их учет в процессе анализа языкового материала позволяет обучающимся переходить от поверхностного восприятия текста к более глубокому осмыслению культурных смыслов, формировать навыки интерпретации и развивать способность к межкультурной рефлексии. Сопоставление концептов, стереотипов и фоновых знаний позволяет выявить различные уровни репрезентации культурной информации в тексте. Системная характеристика представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнительная характеристика ключевых лингвокультурных понятий

Понятие	Краткое определение	Структурные признаки	Функция в лингвокультур-ном комментарии	Пример из текста
1	2	3	4	5
Культурный концепт	Ментально-языковая единица,	Ядро (ценность) образ	Выявляет и объясняет	*«Душа русского человека*

	репрезентирующая ценностно-значимую информацию о мире и народе (В. И. Карасик)	(ассоциации) интерпретации (оценки)	глубинные культурные смыслы, скрытые за словом/образом	*широка»* – комментируется идея безграничности внутреннего мира
Национальный стереотип	Устойчивое обобщенное представление о типичных чертах группы и образцах поведения (В. В. Воробьёв, 1997)	Устойчивость, обобщённость, эмоциональная маркированность	Помогает распознать и критически осмыслить типичные национальные образы в тексте	*«Русский все делает “на авось”»* –обсуждается как культурный шаблон отношения к риску
Фоновые знания	Предполагаемый читателем/слушателем объем культурно-исторической информации, необходимой для понимания высказывания (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, 1990)	Имплицитность неполная, Вербализуемость, связь с культурным и читательским опытом	Восполняет культурные лакуны, обеспечивая адекватное понимание реалий и аллюзий	*«На дворе как у Плюшкина»* – требуется знание гоголевского персонажа

Содержание таблицы демонстрирует, что лингвокультурный комментарий оперирует разными уровнями культурной информации: концепты раскрывают ценностно-смысловой слой, стереотипы – социально-психологический, а фоновые знания – фактуально-культурный. Их разграничение позволяет выстраивать поэтапную работу с текстом – от выявления культурных маркеров к их интерпретации и рефлексии.

Таким образом, лингвокультурный комментарий представляет собой системно организованный механизм интерпретации культурно значимых единиц текста, обеспечивающий перевод имплицитных смыслов в сферу осознанного освоения и выступающий инструментом реализации культуросообразного и компетентностного подходов в обучении русскому языку. Представленные характеристика лингвокультурного комментария отражает его интерпретацию в современной научной традиции и служит теоретической основой для дальнейшего методического моделирования.

Выводы по разделу 1

В первом разделе диссертационного исследования были рассмотрены теоретические и методологические основания, обеспечивающие научную обоснованность лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку.

Анализ научной литературы подтвердил, что:

1. Лингвокультурологический подход представляет собой современную интегративную методологию обучения, обеспечивающую единство языкового и

культурного образования. Язык в рамках этого подхода трактуется не только как средство коммуникации, но и как носитель историко-культурной памяти, менталитета, ценностных и поведенческих установок этноса. Применение данного подхода направлено на формирование целостной языковой личности, обладающей коммуникативной, межкультурной и культурно-языковой компетенциями, способной к осмысленному взаимодействию с миром текста и культуры.

2. Культурный концепт определен как центральное понятийное звено лингвокультурологического подхода. Он представляет собой ментально-языковую единицу, аккумулирующую культурно значимую информацию (ценности, символы, стереотипы). В лингводидактике концепт выполняет как содержательную, так и методическую функцию, позволяя выстраивать обучение на основе смыслового анализа языкового материала. Эффективное изучение концептов базируется на ряде междисциплинарных моделей: когнитивной, культурологической, межкультурной, психологической и деятельностной.

3. Лингвокультурный комментарий рассматривается как необходимый компонент в работе с текстами, насыщенными этнокультурной семантикой. Он позволяет раскрывать скрытые смыслы, восстанавливать фоновые знания, актуализировать культурные концепты и объяснять речевые стереотипы. Комментарий обеспечивает не только языковое понимание текста, но и культурную рефлексию, формируя способность к интерпретации смыслов, неочевидных без опоры на культурный контекст.

4. В рамках исследования установлена методологическая связь лингвокультурного комментария с категориями языковой картины мира, культурного концепта, национального стереотипа и фоновых знаний. Лингвокультурный комментарий функционирует как средство перевода указанных категорий на уровень осознанного анализа и речевого применения. Такое взаимодействие усиливает когнитивный, воспитательный и ценностный потенциал обучения.

5. Проанализированы лингводидактические подходы к комментарию: лингвистический, лингвострановедческий, лингвокультурный, дискурсивный, когнитивно-деятельностный и цифровой. Установлено, что современные тенденции связаны с их синтезом и интеграцией инновационных решений, включая геймификацию, адаптивную аналитику и корпусные технологии, что обусловливает возможность разработки персонализированных и научно обоснованных моделей лингвокультурного сопровождения учебного текста.

Таким образом, теоретико-методологическая основа исследования подтверждает значимость лингвокультурологического подхода и комментария как инструментов формирования культурно ориентированной языковой личности.

2 ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ: МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОСВОЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ

2.1 Функции и культурно-смысловое содержание лингвокультурного комментария в обучении русскому языку

Языковая ситуация Республики Казахстан характеризуется устойчивым казахско-русским билингвизмом и институционально закрепленной поликультурностью, что предопределяет необходимость методически осмысленного включения культурного компонента в систему обучения русскому языку. В данных условиях актуализируется поиск эффективных средств, обеспечивающих интеграцию языкового и культурного содержания.

В данном параграфе лингвокультурный комментарий рассматривается как лингводидактическая модель, теоретическое осмысление которой представлено в современных лингвокультурологических и методических исследованиях. Это позволяет разграничить сложившиеся научные подходы и авторскую модель, предлагаемую в настоящем исследовании.

В рамках компетентностного и культуросообразного подходов особое значение приобретает работа с языковой картиной мира. Она предполагает обращение к культурному фону, историко-этнографическим реалиям, традициям и нормам социального взаимодействия, отраженным в языке. Лингвокультурный комментарий обеспечивает контекстуализацию лексических единиц, раскрывая их связь с национальной историей, системой ценностей, моделями поведения и ментальными установками. Одновременно он позволяет выстраивать диалог культур через сопоставление русских культурных концептов (родина, семья, традиция) с соответствующими концептами в казахской культуре (Отан, жер, отбасы, салт-дәстүр). Это не только способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции, но и помогает обучающимся осмыслить историю Казахстана как многонационального государства.

Лингвокультурный комментарий выполняет ряд взаимосвязанных функций, среди которых особое значение имеют интерпретационно-компенсаторная и воспитательная. Реализация данных функций обусловливает высокий лингводидактический потенциал лингвокультурного комментария и позволяет органично интегрировать его в современную систему преподавания русского языка в поликультурном образовательном пространстве Республики Казахстан. Его использование соотносится с ведущими парадигмами лингводидактики – коммуникативной, компетентностной и культуросообразной, что определяет его место в системе лингводидактического обеспечения обучения языку.

В коммуникативной парадигме лингвокультурный комментарий выступает эффективным средством предупреждения и преодоления коммуникативных барьеров, обусловленных непониманием культурных аллюзий, национально маркированных реалий, норм речевого поведения и дискурсивных сценариев. В условиях Казахстана такой комментарий обеспечивает интерпретационную поддержку обучающихся, помогая соотносить русскоязычные формы общения с привычными моделями речевого поведения родной культуры, что закладывает основу для конструктивного диалога культур.

В компетентностной парадигме лингвокультурный комментарий рассматривается как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции (в трактовке М. Байрама). Его использование направлено на развитие интерпретативных умений обучающихся, выдвижение смысловых гипотез, соотнесение текста с культурно-историческим контекстом, сопоставление культурных кодов и оценку речевых действий с учетом норм и ценностей носителей языка.

В культуросообразной парадигме, где язык трактуется как форма существования культуры, обучение понимается как процесс приобщения к новой языковой картине мира, отличной от первичного лингвокультурного опыта ученика. В этом контексте лингвокультурный комментарий выполняет смыслообразующую и аксиологическую функции. Он позволяет эксплицировать вербализованные в тексте концепты и ментальные модели, соотносить их с культурным опытом обучающихся, способствуя тем самым укреплению их идентичности и воспитанию уважения к иной социокультурной системе.

Важное значение для нашего исследования имеет казахстанская лингвистическая и лингводидактическая традиция, представленная трудами Ә. Қайдар, Р. Сыздық, Б. Хасанова, Н. Уәли. В работах данных авторов язык осмысляется как носитель национального кода и инструмент взаимодействия в многоязычном обществе. Методологические положения казахстанской школы, акцентирующие внимание на этнокультурной семантике и концептуализации мира, составляют теоретическую основу для обоснования лингвокультурного комментария как системного элемента обучения русскому языку в школах республики.

В развитие указанных положений казахстанской этнолингвистики особое значение имеют труды Ә. Қайдара, в которых язык интерпретируется как форма сохранения культурной памяти и система репрезентации этнокультурных концептов. В фундаментальном исследовании «Қазақтар ана тілі әлемінде» национальная языковая картина мира реконструируется через систему концептов, отражающих жизненный уклад, ценности и антропологические представления казахского народа [96].

В казахстанской лингводидактической традиции вопросы усвоения второго языка рассматриваются в русле когнитивно ориентированных моделей формирования вторичной языковой личности. Существенный вклад в разработку данного направления внесла А. Е. Агманова, предложившая предикатоцентрическую теорию усвоения второго языка, в рамках которой овладение языком трактуется как процесс интериоризации когнитивных структур и коммуникативных моделей. С позиций данной теории обучение второму языку связано не только с усвоением грамматических средств, но и с формированием способности интерпретировать культурно обусловленные смыслы, что сближает ее подход с задачами лингвокультурного комментария в процессе освоения культурных концептов и дискурсивных сценариев [97].

Подобное понимание усвоения языка как освоения когнитивно-культурных структур получает развитие в сопоставительных исследованиях языковых картин мира. Исследования З. К. Темиргазиной демонстрируют, что сопоставительное осмысление русской и казахской языковых картин мира способствует более глубокому пониманию ценностных и аксиологических структур текста. С

этих позиций лингвокультурный комментарий выступает средством интерпретации культурных смыслов и формирования межкультурной компетенции обучающихся [98, с. 3–5].

Особое место лингвокультурный комментарий занимает в рамках когнитивно-дискурсивного подхода, утвердившегося в последние десятилетия в качестве одной из ведущих методологических платформ в современной лингводидактике. Согласно данному подходу обучение языку рассматривается как процесс освоения ментальных структур, концептуальных схем и когнитивных моделей, а также как развитие способности понимать и продуцировать дискурс, соотнесенный с определенной культурой и коммуникативной ситуацией. В этом контексте лингвокультурный комментарий выступает средством интерпретации культурно обусловленных смыслов и когнитивных структур, репрезентированных в языке и тексте.

В условиях поликультурного образовательного пространства Республики Казахстан когнитивно-дискурсивный подход приобретает особую значимость, поскольку обучающиеся включены в многоязычную и многокультурную среду, в которой интерпретация текста требует учета различных культурных кодов и дискурсивных традиций. В данном контексте лингвокультурный комментарий способствует формированию дискурсивной составляющей межкультурной коммуникативной компетенции, обеспечивая целенаправленное освоение культурно обусловленных смыслов текста. Он способствует развитию следующих умений обучающихся:

– интерпретировать текст с учетом его культурной маркированности;

– выявлять культурные пресуппозиции, обусловленные национально-культурным опытом носителей языка;

– распознавать имплицитные значения и ценностные установки, не выраженные эксплицитно;

– учитывать жанровую специфику высказывания и ритуализированные модели речевого поведения, характерные для различных культур.

Таким образом, лингвокультурный комментарий следует рассматривать не как вспомогательное пояснение, а как значимый компонент когнитивно-дискурсивной модели работы с текстом, обеспечивающий интерпретацию культурно обусловленных смыслов и формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

В более узком, прагматико-функциональном плане лингвокультурный комментарий выступает средством формирования лингвокультурной компетенции обучающихся. Лингвокультурная компетенция понимается как интегративное образование в структуре языковой личности и включает:

– языковые знания (лексика, фразеология, грамматические конструкции, культурно обусловленные способы номинации);

– культурные знания и коды (ценности, традиции, обычаи, реалии, базовые культурные концепты);

– прагматические умения (выбор адекватных речевых стратегий в межкультурной ситуации, понимание коммуникативных намерений носителя языка, интерпретация подтекста и оценочной модальности).

Практическая реализация лингвокультурного комментария в работе с текстом предполагает обращение к основным группам культурно маркированного содержания: историческим фактам, традициям, обычаям и реалиям. История как часть национального кода часто находит отражение в лексике, идиомах, устойчивых выражениях, именах собственных, культурно обусловленных реалиях, а также в тематике художественных и публицистических текстов. Без адекватного лингвокультурного пояснения такие элементы могут остаться непонятыми либо быть интерпретированы формально, вне их историко-культурного контекста.

Исторический комментарий позволяет раскрыть содержание событий, фигур, эпох, идеологем, отсылающих к коллективной памяти носителей языка, формируя у обучающихся способность к глубокой интерпретации текста и осознанию исторически обусловленной семантики языковых единиц. Упоминание таких событий и явлений, как Октябрьская революция, советский период, распад СССР, а также имён исторических деятелей (Петр I, В. И. Ленин и др.) требует культурно-исторического комментария, позволяющего осмыслить не только их денотативное значение, но и ценностно-оценочный и идеологический подтекст. В казахстанском образовательном контексте особую продуктивность приобретает сопоставление данных исторических реалий с ключевыми этапами национальной истории Казахстана (Казахское ханство, колониальный период, политические репрессии, обретение независимости), что способствует формированию целостного историко-культурного представления и развитию навыков сопоставительной интерпретации.

В научных исследованиях подчеркивается значимость лингвокультурологического контекста в процессе обучения иностранному языку, поскольку овладение языком предполагает обращение к культурно обусловленной информации, необходимой для полноценного межкультурного взаимодействия [99, с. 356–358]. Особое место в этом процессе занимают культурно-специфические языковые единицы, репрезентирующие реалии и особенности определенной лингвокультурной общности [100, с. 180–182]. С этих позиций лингвокультурный комментарий выступает средством актуализации культурно-исторического знания, необходимого для интерпретации культурно маркированных единиц языка и текста. Поскольку история народа непосредственно связана с системой традиций и культурных практик, понимание языковых единиц предполагает обращение к культурному контексту, в котором они формируются и функционируют [87, с. 8–9] традиции и обычаи при этом выступают механизмами сохранения и передачи культурного опыта от поколения к поколению [101, с. 147]. В связи с этим лингвокультурный комментарий, направленный на объяснение национальных традиций и культурных практик, приобретает особое значение при работе с культурно маркированным языковым материалом. Традиции отражают историческую память, менталитет и систему ценностей народа, а их языковая репрезентация осуществляется как на уровне лексики (реалий, идиом, устойчивых выражений), так и на уровне дискурсивных стратегий и коммуникативных норм. В процессе изучения языка обучающиеся сталкиваются с языковыми единицами и текстами, репрезентирующими традиционные праздники, обрядовые практики, формы вежливости, модели семейных и общественных отношений, которые без

соответствующего лингвокультурного комментария могут быть восприняты поверхностно либо интерпретированы искаженно.

Лингвокультурный комментарий позволяет не только декодировать культурно маркированные языковые явления, но и осмыслить их ценностную значимость в контексте соответствующей традиции. Так, такие элементы, как английский праздник Guy Fawkes Night, японская концепция Omotenashi, французская традиция la bise или русская Масленица, требуют пояснения не столько на уровне перевода, сколько в контексте соответствующей традиции. В условиях преподавания русского языка в школах Казахстана особую дидактическую значимость приобретает сопоставление русских традиций с казахскими культурными концептами и обычаями (Наурыз, қонақжайлық, салт-дәстүр, ата-баба), что позволяет выявлять универсальные и национально-специфические культурные смыслы и обеспечивает более глубокое понимание традиций страны изучаемого языка.

Осознанное понимание традиций иной культуры предполагает не только приобретение соответствующих знаний, но и развитие способности интерпретировать культурные явления и соотносить их с собственной культурой [28, с. 34-36]. С этих позиций лингвокультурный комментарий может рассматриваться как средство интерпретации культурно обусловленной информации, способствующее формированию межкультурной компетенции обучающихся.

Если традиции отражают устойчивые культурные практики и ценностные ориентиры народа, то обычаи представляют собой формы повседневного социального поведения, требующие специального лингвокультурного анализа. Лингвокультурный комментарий, направленный на раскрытие национальных обычаев, обеспечивает интерпретацию культурно обусловленных моделей социального взаимодействия, репрезентированных в языке и дискурсе.

Обычаи как устойчивые модели социального поведения глубоко укоренены в культурной памяти народа и находят отражение в языке в виде метафор, речевых оборотов, ритуализированных актов приветствия и прощания, норм речевого этикета, правил поведения за столом, форм обращения и других дискурсивных практик [78, с. 14-15]. Без соответствующего лингвокультурного пояснения такие элементы могут оставаться непонятыми либо вызывать коммуникативные затруднения и культурный дискомфорт, что обусловлено их интерпретацией обучающимися через призму собственного культурного опыта.

В этом случае возникает необходимость в лингвокультурном комментарии, раскрывающем социальные нормы и ценностные установки, лежащие в основе речевых действий.

В условиях преподавания русского языка в казахстанских школах особую методическую значимость приобретает сопоставление подобных моделей с русскими и казахскими обычаями (формулы гостеприимства, нормы обращения к старшим, правила поведения за столом, ритуалы приветствия), что позволяет выявлять универсальные и национально-специфические формы социального поведения.

Лингвокультурный комментарий в подобных случаях позволяет не только пояснить значение языковой единицы, но и реконструировать ментально-

поведенческий контекст, лежащий в ее основе. В работах В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина подчеркивается, что понимание национально-культурной специфики речевого поведения формирует устойчивые ассоциативные связи между языком и культурой, являющиеся необходимым условием успешной коммуникации [15, с. 441]. Аналогичную позицию развивает С. Г. Тер-Минасова, рассматривающая язык как инструмент межкультурного взаимодействия и средство формирования культурной чувствительности обучающихся. В образовательной практике данная задача реализуется через работу с диалогами, аудио- и видеоматериалами, моделирующими типичные ситуации повседневного общения [78, с. 17–19].

Связующим звеном между языком, традициями и обычаями выступают культурные реалии – лексические единицы, отражающие уникальность национального опыта и требующие лингвокультурного комментария в процессе обучения языку [15, с. 703]. Без такого пояснения реалии, характерные для русской культуры (дача, самовар, изба, тройка, субботник), а также для казахской культуры (кииз үй, асық, бешбармак, той, Наурыз), могут быть интерпретированы поверхностно или ошибочно. Комментарий раскрывает их происхождение, культурно-исторический контекст, функциональную роль в повседневной жизни и значение для культурной идентичности.

В лингводидактике подчеркивается, что освоение реалий невозможно без понимания культурного контекста их функционирования. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров рассматривают лингвострановедческий комментарий как средство раскрытия культурно значимой информации текста, выделяя различные способы его организации в зависимости от характера комментируемого материала и направленности интерпретации [15, с. 703]. Значимость обращения к национально обусловленным смыслам в процессе обучения иностранному языку получает развитие в исследованиях культурных кодов, овладение которыми рассматривается как одно из условий формирования лингвосоциокультурной компетентности обучающихся [102, с. 703].

Таким образом, лингвокультурный комментарий в системе педагогически организованного обучения русскому языку в поликультурном образовательном пространстве Республики Казахстан следует рассматривать как средство интерпретации культурно маркированных языковых единиц и текстов, направленный на освоение историко-культурных реалий, традиций и ценностей русской культуры и иных культур, представленных в образовательном пространстве Республики Казахстан.

В современной практике обучения русскому языку в школах с русским языком обучения лингвокультурный комментарий рассматривается как средство интеграции языкового и культурного содержания образовательного процесса. В полиэтнических условиях Республики Казахстан, характеризующихся казахско-русским билингвизмом и многонациональным социокультурным пространством, особую значимость приобретает интерпретация языковых единиц в их соотнесении с культурным опытом обучающихся, а не только в рамках культурных традиций.

В лингводидактике функции лингвокультурного комментария

рассматриваются как проявление его педагогического потенциала и определяются задачами формирования лингвокультурной компетенции обучающихся. В исследованиях, посвященных соотношению языка и культуры в обучении, подчеркивается многофункциональный характер комментария, связанный с его способностью одновременно обеспечивать передачу культурной информации, интерпретацию текста, развитие когнитивных механизмов понимания и формирование коммуникативных умений. В настоящем исследовании лингвокультурный комментарий рассматривается как лингводидактическая модель, реализуемая в образовательной практике через систему методических приемов. Его функции определяются задачами смыслоориентированной интерпретации текста и развития межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. В этом контексте выделяются информативная, интерпретативная, когнитивная, коммуникативная и развивающая функции, образующие взаимосвязанную систему.

Информативная функция лингвокультурного комментария в обучении русскому языку заключается в расширении и углублении знаний учащихся о лингвокультурных реалиях страны. В условиях Республики Казахстан данная функция приобретает особую значимость, поскольку даже при высоком уровне владения русским языком учащиеся не всегда обладают достаточной культурной осведомленностью для полноценной интерпретации историко-культурных, этнографических и социальных отсылок, представленных в тексте. Лингвокультурный комментарий актуализирует фоновые знания и способствует осознанному восприятию культурных кодов, репрезентированных в языке, формируя целостное представление о культурном контексте изучаемого материала и обеспечивая информационную основу для дальнейшей интерпретации текста [103, с. 63].

В процессе анализа художественных, публицистических текстов учащиеся сталкиваются с культурно нагруженной лексикой: названиями архаичных реалий, элементов традиционного быта, исторических событий или понятий, значение которых требует пояснения. В условиях обучения в школах Казахстана трудности интерпретации подобных единиц обусловлены не только их исторической удаленностью, но и различиями культурного опыта обучающихся. Так, такие слова и выражения, как оброк, мировой судья, троица, могут быть непонятны даже носителям языка без соответствующего историко-культурного или этнографического контекста. Аналогичные затруднения возникают и при восприятии культурно маркированных единиц, отражающих казахстанские реалии (бата, асар, шежире, Аманат), если они представлены в русскоязычном тексте без лингвокультурного пояснения. В лингвокультурологической традиции данный комментарий рассматривается как средство восстановления культурного фона, необходимого для адекватной интерпретации подобных элементов.

Исследователи подчёркивают, что при отсутствии социокультурного и информативного компонента язык воспринимается обучающимися как формальная система, лишенная национально-культурного содержания. Включение лингвокультурного комментария позволяет представить язык как форму кристаллизации культурного опыта, исторической памяти и ценностных установок общества. Как отмечают А. Д. Шмелев и В. И. Карасик, языковая картина мира фиксирует ключевые культурные смыслы, отражающие способы концептуализации

действительности и ментальные модели носителей языка [104, с. 9–11; 105, с. 227]. В этом контексте информативная функция лингвокультурного комментария обеспечивает расширение культурного фона обучающихся и создает основу для осмысленного восприятия текста как носителя культурной информации. Особенно значима данная функция в условиях многонационального Казахстана, где осмысление русскоязычного текста предполагает соотнесение различных культурных и этнокультурных реалий, формирующих целостную языковую и культурную картину мира обучающихся.

Таким образом, информативная функция формирует культурную осведомленность обучающихся, которая служит базой для более глубокого понимания языковых явлений и успешной интерпретации текста в поликультурной образовательной среде.

Интерпретативная функция лингвокультурного комментария направлена на раскрытие скрытых, культурно обусловленных значений языковых единиц, а также на оказание помощи в интерпретации текстов, насыщенных культурными коннотациями [105, с. 295]. В условиях обучения русскому языку в школах Республики Казахстан необходимость интерпретативного комментария обусловлена не только сложностью культурных смыслов, но и различиями культурного и языкового опыта обучающихся. Даже носителям языка не всегда очевидны метафорические значения, исторические аллюзии, фразеологизмы или диалектизмы, отражающие специфические черты русской ментальности и культурной традиции. Интерпретативный комментарий позволяет обучающимся выходить за рамки прямого значения языковой единицы, осваивая имплицитные культурные смыслы и ценностные установки [13, с. 14–16].

К числу таких единиц включают устойчивые выражения типа «блудный сын», «умывать руки», «нести свою Голгофу», – в которых отражаются мифологемы, библейские и литературные образы, исторические и религиозные смыслы. Без специального лингвокультурного пояснения обучающиеся рискуют упустить значимый культурный подтекст. Аналогичные интерпретационные затруднения возникают и при восприятии культурно маркированных единиц казахстанского контекста, функционирующих в русскоязычном дискурсе (жуз, ата-баба, той, қонақжайлық), если они не сопровождаются соответствующим комментарием. Особенно сложными для интерпретации являются художественные тексты классической литературы, насыщенные историко-культурными аллюзиями (например, у Ф. Достоевского, М. Салтыкова-Щедрина, М. Булгакова).

Интерпретативная функция лингвокультурного комментария приобретает особую значимость в тех случаях, когда культурно обусловленный смысл языковой единицы оказывается неочевидным для современного носителя языка.
С. Г. Тер-Минасова рассматривает ее как механизм межкультурного понимания даже в условиях родной культуры, особенно при ослаблении традиционных каналов культурной трансляции [78, с. 98]. Лингвокультурный комментарий в данном контексте обеспечивает интерпретацию культурных символов и способствует более глубокому пониманию текста.

Интерпретативная функция лингвокультурного комментария направлена на углубление семантики языковой картины мира обучающихся и формирование

культурной чувствительности, что особенно актуально в условиях снижения культурной осведомленности и фрагментации фоновых знаний в повседневной речевой практике.

Когнитивная функция лингвокультурного комментария связана с формированием у обучающихся понятийного аппарата как культурно обусловленной системы, отражающей исторический опыт и ценностные ориентиры народа. Лингвокультурный комментарий способствует осмыслению языка не как формального набора единиц, а как способа репрезентации национального мышления и культурной картины мира [13, с. 120–123].

В условиях обучения русскому языку в школах Казахстана данная функция приобретает особую значимость, поскольку формирование языкового сознания осуществляется в ситуации казахско-русского билингвизма и поликультурного взаимодействия. Освоение культурно маркированных языковых единиц через комментарий позволяет обучающимся выстраивать когнитивные связи между языком, культурой и социальным опытом, что способствует развитию целостного языкового сознания и культурной рефлексии. Когнитивная функция лингвокультурного комментария обеспечивает включение обучающихся в процесс интерпретации культурных концептов, формируя способность осознавать ценностно-смысловое пространство языка и соотносить его с собственным культурным опытом [40, с. 342].

Через лингвокультурные пояснения учащиеся учатся распознавать культурные коды, систематизировать лингвистический и культурный опыт, устанавливать связи между языковыми явлениями и понятиями культурной, исторической и ментальной значимости [106, с. 65–69]. Так, анализ таких слов, как «правда», «воля», «земля», позволяет не только усвоить их лексическое значение, но и осознать их как культурные доминанты с философским и ценностным наполнением. В казахстанском образовательном контексте данные концепты осмысливаются обучающимися в сопоставлении с ценностными ориентирами казахской культуры, что усиливает интерпретативный и когнитивный потенциал лингвокультурного комментария.

Когнитивная функция лингвокультурного комментария проявляется и в том, что работа с культурно маркированными единицами помогает учащимся устанавливать связи между языковым знаком, стоящим за ним знанием и более широкими представлениями о мире. Такой подход соотносится с пониманием лингвокультурного сознания как системы взаимосвязанных единиц знания, организующих представление языковой личности о действительности [107, с. 9]. Это способствует развитию у школьников языкового мышления, основанного не только на усвоении грамматических правил, но и на осмыслении культурных концептов, репрезентирующих национальный ментальный опыт.

В казахстанской лингводидактике связь языка и культуры рассматривается как необходимая составляющая обучения русскому языку. Г. Кажигалиева, Л. Алекшова и Н. Кайрлиева обращают внимание на необходимость учитывать родную культуру обучающихся и выстраивать обучение как диалог языков и культур, способствующий сближению различных национальных сознаний [108, 532].

Таким образом, когнитивная функция лингвокультурного комментария

направлена на формирование глубинного, концептуально осмысленного отношения к языку как неотъемлемой части культуры, что способствует становлению языковой личности в условиях поликультурного образовательного пространства Республики Казахстан.

Коммуникативная функция лингвокультурного комментария обеспечивает формирование у обучающихся умений культурно уместного и точного речевого поведения, принятого в русской языковой культуре. Русский язык в школах с русским языком обучения выступает не просто как грамматическая система, но и как инструмент социального взаимодействия, функционирующий в рамках определенных норм речевого поведения и стилистических регистров. В условиях полиэтнического образовательного пространства Республики Казахстан задача учителя заключается в формировании у обучающихся способности к ситуативному и культурно обусловленному использованию языковых средств с учетом коммуникативных традиций и ценностных установок.

Лингвокультурный комментарий позволяет раскрыть специфику обращений, приветствий, благодарностей, извинений, приглашений, а также различия в речевом поведении представителей разных возрастных, социальных и культурных групп [11, с. 173]. Так, формулы «С добрым утром!», «С праздником вас!», «Благодарю покорно» обладают различной стилистической, этикетной и прагматической маркированностью, которая без соответствующего комментария может остаться неосознанной даже для носителей языка. Особого внимания требует разграничение официально-делового, разговорного и интимно-личностного регистров общения.

Коммуникативная функция лингвокультурного комментария связана с освоением учащимися норм речевого поведения, принятых в русской языковой культуре. Н. И. Формановская рассматривает речевой этикет как систему социально заданных и национально специфических правил, регулирующих речевое поведение в различных ситуациях общения с учетом социальных ролей и характера отношений между коммуникантами [109, с.12]. Включение таких сведений в лингвокультурный комментарий помогает учащимся не только понимать значение речевых формул, но и осознанно выбирать их в зависимости от ситуации общения. Освоение культурно обусловленных норм речевого поведения предполагает обращение к типичным коммуникативным ситуациям – приветствию, просьбе, благодарности, выражению отношения к собеседнику и другим речевым действиям [11, с. 174]. Включение таких ситуаций в содержание лингвокультурного комментария позволяет учащимся не только понимать их национально-культурную специфику, но и выбирать речевую стратегию с учетом конкретной ситуации общения и культурного контекста. Такой подход соответствует задачам кросс-культурной дидактики, ориентированной на подготовку обучающихся к конструктивному взаимодействию в поликультурной среде [110, с. 76–78].

В условиях социолингвистического многообразия данное умение приобретает особую значимость, поскольку требует осознанного выбора языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации.

В казахстанской педагогической практике подчеркивается, что

коммуникативная функция лингвокультурного комментария имеет особое значение для школ с русским языком обучения в полиэтничной среде, где учащиеся нередко используют речевые конструкции формально, без учета их культурной и прагматической окраски [40, с. 342]. Лингвокультурный комментарий способствует адаптации речевого поведения обучающихся к нормам русской коммуникативной традиции в условиях казахско-русского билингвизма и межкультурного взаимодействия [111, с. 469].

Таким образом, коммуникативная функция лингвокультурного комментария в обучении русскому языку заключается в формировании у обучающихся способности к культурно уместному использованию языка, что способствует успешной интеграции обучающихся в поликультурное и многоязычное пространство Республики Казахстан.

Однако влияние лингвокультурного комментария не ограничивается только речевыми аспектами: его важнейшая развивающая функция направлена на личностное и ценностное становление обучающихся. При изучении русского языка в школах с русским языком обучения данная функция приобретает особую значимость, поскольку язык рассматривается не только как средство общения, а как средство культурной и ментальной социализации личности в условиях поликультурного общества. Через осмысленное взаимодействие с лингвокультурным материалом у обучающихся формируются критическое мышление, культурная рефлексия и способность к соотнесению собственной культурной идентичности с многообразием лингвокультурного пространства страны [110, с. 98].

Лингвокультурный комментарий, направленный на объяснение значений устойчивых выражений, реалий, историко-культурных отсылок, способствует расширению кругозора обучающихся и формированию ценностных ориентиров, опирающихся на культурную традицию. Так, анализ понятий «совесть», «честь», «родина», «терпение», «судьба» позволяет не только усвоить их языковую семантику, но и осмыслить этическое содержание данных концептов в контексте русской культуры, сопоставляя их с ценностными доминантами казахской культурной традиции, что усиливает воспитательный и развивающий потенциал лингвокультурного комментария [112, с. 97–99].

Развивающая функция лингвокультурного комментария проявляется в расширении культурного опыта учащихся и формировании осмысленного отношения к языку как носителю культурных смыслов. Обращение к культурно обусловленному содержанию языковых единиц позволяет связывать изучение русского языка с историей, литературой, традициями и ценностными представлениями народа. Такой подход соответствует лингвокультурологическому принципу обучения, который т. К. Донская связывает с решением не только образовательных, но и развивающих и воспитательных задач [94, с.24].

В казахстанских школах с русским языком обучения развивающая функция лингвокультурного комментария приобретает дополнительную значимость как средство формирования межэтнической толерантности, уважения к многообразию культурных моделей, представленных в русскоязычном социокультурном пространстве страны [40, с. 342–344]. Через культурологические и лингвокультурные пояснения осуществляется интеграция культурных элементов

разных этносов, использующих русский язык как средство межкультурного общения, что особенно важно в условиях полиэтнического образовательного пространства Казахстана [113, с. 27–30].

Таким образом, развивающая функция лингвокультурного комментария выходит за пределы узкопредметных задач обучения русскому языку и направлена на формирование ценностных ориентаций личности, актуализацию культурной памяти и приобщение обучающихся к социокультурному опыту общества [114, с. 119–121].

Лингвокультурный комментарий как лингводидактическая модель реализуется через совокупность взаимосвязанных функций – информативной, интерпретативной, когнитивной, коммуникативной и развивающей. Их интегративное действие обеспечивает формирование у обучающихся не только языковой, но и культурной, межкультурной и ценностно-смысловой компетенции.

В практике обучения русскому языку в школах Республики Казахстан данная модель способствует становлению языковой личности, укреплению культурной идентичности и осмысленному включению обучающихся в культурно-речевое пространство многонационального общества. В условиях социокультурного многообразия лингвокультурный комментарий выполняет функцию культурного воспитания и формирования толерантного межэтнического взаимодействия [115, с.32], что позволяет рассматривать его как систематизирующий элемент современной лингвометодической модели освоения культурных концептов.

2.2 Герменевтический потенциал лингвокультурного комментария в освоении культурных концептов

Выбор лингвокультурного комментария в качестве предмета исследования обусловлен его высоким потенциалом не только в снятии языковых трудностей, но и в обеспечении глубокой интерпретации культурных кодов текста. В школьной практике лингвокультурный комментарий выступает эффективным средством формирования межкультурной и дискурсивной компетенций. В рамках данного исследования нами разработана многоаспектная лингводидактическая модель лингвокультурного комментария, рассматриваемая в единстве трех измерений:

– процессуального – как осознанный способ интерпретации культурных концептов, реализующий герменевтическую деятельность обучающихся;

– результативного (жанрового) – как авторский тип учебного текста, обладающий определенной структурой, функциями и коммуникативной направленностью;

– технологического – как элемент авторской педагогической технологии, направленной на поэтапное освоение культурных смыслов в условиях поликультурной среды.

Освоение культурных концептов при обучении русскому языку в средней школе должно стать для обучающегося «ключом к пониманию базовых характеристик культуры народа, использующего данный язык» [113, с.28]. В этой связи предлагаемая нами модель опирается на развитие умений объяснять и интерпретировать содержание концепта, что является фундаментом работы по развитию

речи школьников.

Использование данной лингводидактической модели позволяет избежать терминологической неоднозначности и рассматривать лингвокультурный комментарий как комплексное средство познания. Дальнейшее изложение строится на основе этой дефиниции, где лингвокультурный комментарий понимается как процесс и результат интерпретации культурного концепта, направленной на выявление его языковой, образной и ценностной информации.

В исследовании лингвокультурный комментарий представляет собой инновационную лингводидактическую модель работы с культурным концептом в школьной практике. Он формируется на пересечении двух сознаний – автора текста и адресата (ученика) – и служит средством смыслового сближения между ними [89, 23-25]. Комментарий способствует не только декодированию информации, но и активной смысловой интерпретации текста обучающимся, что особенно значимо в контексте формирования речевой и культурной рефлексии [89, с. 23–25]. В процессе такой интерпретации языковые данные становятся основанием для выявления и описания содержания концепта [116, с. 65–69].

Методологическую базу исследования составили: герменевтическая модель понимания (Г. Гадамер, П. Рикер), положения когнитивной лингвистики о способах репрезентации знаний в языке (В. А. Маслова, Н. Н. Болдырев), а также лингвокультурологический подход к исследованию концептов (В. В. Карасик). В рамках данного интегративного подхода интерпретация рассматривается как субъектно-ориентированная деятельность, направленная на извлечение и обоснование смыслов текста на основе личностного, культурного и дискурсивного опыта обучающегося.

Понимание учебного текста не ограничивается линейным прочтением, а предполагает культурную рефлексию. Обучающийся соотносит информацию текста с собственной картиной мира, что приводит к трансформации культурного концепта в индивидуализированное знание. Даже в пределах одной лингвокультуры взаимодействие субъектов осуществляется в пространстве различных культурных смыслов [117, с. 15], при этом когнитивный потенциал концепта позволяет формировать «многоаспектное знание» [118, с. 20–23].

Интерпретация как метод школьного обучения опирается на филологическую традицию: понять – значит объяснить другому [119, с. 61]. Она связана с деятельностью по декодированию и переосмыслению культурно маркированного материала, а также преобразованию полученного содержания в собственное речевое высказывание. В рамках нашей модели под учебной интерпретацией понимается осознанный способ познания, предполагающий самостоятельное построение и обоснование смыслов текста. Такое понимание интерпретации основывается на субъектном подходе, согласно которому личность выступает активным субъектом смыслообразования [120].

В казахстанском образовательном контексте данная деятельность приобретает особое методическое значение, поскольку осуществляется в ситуации казахско-русского билингвизма. В этой связи предлагаемая нами лингводидактическая модель лингвокультурного комментария выполняет не только двойную функцию: обеспечивает объяснение культурно значимых элементов текста и

создает условия для сопоставительного осмысления культурных концептов, представленных в русскоязычном дискурсе, с концептами родной культуры обучающихся.

Особенность культурного концепта как объекта интерпретации заключается в его неявной, ментальной природе. Это требует от обучающегося способности работать со скрытыми смыслами, реконструируя их посредством языковых и культурных знаков. Как подчеркивает П. Рикер, интерпретация – это «работа мышления, раскрывающая уровень значения, скрытый за буквальным значением» [121, с. 18]. Разработанная нами модель предполагает обязательный учет этнокультурного опыта учащихся и актуализацию национально-культурных ассоциаций, значимых для их языковой личности.

Таким образом, авторская трактовка учебной интерпретации определяет ее как центральный механизм формирования смыслов: она интегрирует понимание, рефлексию, аргументацию и речевое оформление. Она предполагает движение от аналитического осмысления компонентов культурного концепта к созданию нового текста – лингвокультурного комментария, в котором отражается как освоение культурных смыслов изучаемого языка, так и их соотнесение с ценностным опытом обучающихся в условиях поликультурного общества Республики Казахстан.

Создание лингвокультурного комментария в рамках предлагаемой модели требует овладения определенными интерпретационными действиями: категоризацией, установлением аналогий, метафорическим моделированием. Данные действия активизируют не только когнитивные, но и личностные ресурсы обучающегося, обеспечивая соотнесение культурного содержания с индивидуальным опытом. В этом аспекте интерпретация выступает способом «присвоения» культурного опыта – превращения «чужого» в «свое-чужое» [49, с. 350].

Нами обосновано, что в условиях казахско-русского билингвизма данный процесс приобретает особую значимость: школьник как автор комментария осмысляет культурную информацию русскоязычного текста через призму собственного этнокультурного кода. В результате происходит трансформация культурных смыслов в часть индивидуальной картины мира обучающегося, что обеспечивает переход от репродуктивного знания к творческому смыслопорождению – от текста к диалогу культур.

Такой подход обеспечивает формирование межкультурной коммуникативной компетенции, нравственно-эстетической чувствительности и культурной идентичности обучающихся и приобретает особую значимость для системы образования Республики Казахстан, ориентированной на воспитание личности, способной к осмысленному межкультурному взаимодействию в многоязычном и многонациональном обществе.

В процессе реализации авторской модели интерпретация как вид познавательной деятельности соотносится с формируемыми коммуникативными умениями. В рамках исследования разработан комплекс специальных заданий, направленных на осмысление культурно-специфических концептов и предполагающих включение интерпретации на всех этапах подготовки комментария – от первичного анализа языкового материала до его ценностного и речевого оформления. В

казахстанском образовательном контексте такие задания позволяют выстраивать сопоставительную интерпретацию культурных концептов, актуализируя ценностные доминанты как русской, так и родной культуры обучающихся.

Предложенные нами этапы работы с концептами, завершающиеся созданием лингвокультурного комментария, представляют собой авторскую интерпретацию герменевтического триединства: понимание (анализ), интерпретация (толкование), аппликация (создание собственного текста), рассматриваемого Г.-Г. Гадамером как целостный процесс понимания [122. с. 383–389], что отражено в таблице 4. Согласно В. И. Карасику, в структуре культурного концепта выделяются три уровня: понятийный (рациональный), образный (эмотивно-ассоциативный) и ценностный (аксиологический) [11, с. 129]. В контексте школьного обучения в поликультурном образовательном пространстве Казахстана нами предложено уточнение характеристик аксиологического уровня через категорию интернализации значимости. Под ней понимается активный процесс присвоения учащимися ценностей изучаемого языка в их соотнесении с личным этнокультурным опытом. На финальном этапе интерпретационной деятельности формируется речевой результат – лингвокультурный комментарий ученика.

Научная новизна предлагаемого подхода заключается во включении в структуру освоения культурного концепта дополнительного этапа – речевого результата, представленного лингвокультурным комментарием ученика. Создаваемый учеником лингвокультурный комментарий рассматривается нами как авторское дидактическое дополнение к традиционной трехуровневой модели концепта. В условиях казахстанской школы данный результат отражает не только степень освоения языкового и культурного содержания, но и сформированность способности к сопоставительной интерпретации культурных смыслов и их включению в индивидуальную ценностную картину мира.

Таблица 4 – Организация интерпретационной деятельности при создании лингвокультурного комментария

Компонент концепта	Герменевтическая процедура	Содержание действия	Результат
Понятийный	Понимание	Слова и словосочетания, дефиниции, признаки, структура концепта	Рациональный уровень: осмысление сущностных характеристик объекта
Образный	Интерпретация	Лексика с культурным компонентом, фразеологизмы, пословицы, культурные аллюзии	Эмотивно-ассоциативный уровень: чувственное восприятие
Ценностный	Рефлексия	Культурные сценарии, символы, нравственно-эстетическая оценка	Аксиологический уровень: интернализация значимости
Финальный этап	Аппликация, создание текста	Опережающая интерпретация, создание «встречного текста», аргументация, речевое оформление	Речевой результат: лингвокультурный комментарий ученика

Для визуализации динамики процесса формирования дискурсивной компетенции и уточнения иерархических связей между этапами работы нами разработана модель «Ступени освоения культурного концепта» (рисунок 1).



Рисунок 1 – Ступени освоения культурного концепта

На этапе порождения комментария языковая личность школьника, стремясь оформить собственные смысловые интенции, осуществляет отбор языковых средств в соответствии со своей индивидуальностью и коммуникативным замыслом [123, с. 510]. Нами показано, что используемые при этом приёмы и средства, обусловленные ценностными ориентациями учащегося, выступают формой экспликации его знаний о мире и культуре. Выбор определенных языковых единиц свидетельствует о сформированности личностной идентичности субъекта речи в её ценностном измерении, а также отражает реальный уровень актуализации культурных знаний.

После завершения аналитической работы над содержанием концепта интерпретационная деятельность приобретает целостный характер и оформляется в виде авторского речевого произведения. В качестве методологической основы моделирования этого процесса нами используется модель герменевтического понимания, разработанная Г. Гадамером [122, с. 383–385]. Процесс создания

лингвокультурного комментария носит поэтапный характер и базируется на алгоритме последовательной интерпретации смыслов.

Первый этап представляет собой предварительную работу, связанную с моделированием культурного концепта. Создание комментария начинается с планирования и первичного смыслового «наброска»: как отмечает Г. Гадамер, «тот, кто хочет понять текст, постоянно осуществляет набрасывание смысла, как только в тексте начинает проясняться какой-то смысл, он делает предварительный набросок всего текста в целом» [122, с. 318]. На данном этапе учащиеся формируют словарный портрет концепта, выявляя его ключевые лексические репрезентации и понятийные признаки.

Второй этап связан с уточнением и углублением представлений о концепте на основе лексикографических данных. Учащиеся раскрывают семантику слов и выражений, обращаясь к этимологическим, толковым и лингвокультурологическим словарям. Этот процесс сопровождается сопоставлением полученных сведений с личным культурным опытом и выдвижением уточняющих смысловых гипотез.

Третий этап предполагает финальную интерпретацию материала и его оформление в самостоятельное речевое произведение – лингвокультурный комментарий. На этом этапе осуществляется переход от аналитико-поисковой деятельности к синтезу: созданию авторского текста, в котором аккумулируются не только объективные знания, но и индивидуальные ценностные установки учащегося.

В качестве иллюстрации реализации данной модели далее приводится пример заданий при работе с культурным концептом «душа» на уроках русского языка в 10-м классе общественно-гуманитарного направления в школе-гимназии № 3 для одаренных детей (г. Павлодар, Республика Казахстан) при изучении темы «Экология души».

I этап занятия – образно-ассоциативный (начальная фаза интеграционного уровня модели).

I. Запишите ассоциации к слову «душа» (возможные примеры: «хлеб», «дом», «любовь», «вера», «время» и др.).

Прочитайте полученные слова-ассоциации. Совпадающие ассоциации подчеркните. Те слова, которые не были названы другими учащимися, отражают индивидуальное, личностное осмысление концепта «душа».

II этап занятия – понятийно-лексикографический анализ концепта (завершающая фаза интеграционного уровня модели)

Кратко зафиксируйте в тетради основные значения слова «душа» на основе анализа лексикографических источников.

1 группа – словарная статья из «Словаря русского языка» (в 4-х томах, Т.1. С. 456-457); словарная статья из «Толкового словаря русского языка» Д. Н. Ушакова, «Толкового словаря русского языка» С. Н. Ожегова и Н. Ю. Шведовой.

2 группа – словарная статья из «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля.

3 группа – словарная статья из «Этимологического словаря русского языка» М. Фасмера.

4 группа – словарная статья из «Словаря антонимов русского языка» М. Р. Львова.

5 группа – словарная статья из «Нового объяснительного словаря синонимов русского языка» (авторы-составители: Ю. Д. Апресян, О. Ю. Богуславская, Т. В. Крылова, И. Б. Левонтина, Е. В. Урысон, В. Ю. Апресян, Е. Э. Бабаева, М. Я. Гловинская, С. А. Григорьева, А. В. Птенцова).

Цель этапа заключается в выявлении многозначности слова, его семантических оттенков и историко-культурных смыслов.

III этап занятия – интерпретация концепта в художественном тексте (реализует задачи интерпретационного уровня нашей модели – декодирование скрытых смыслов).

Прочитайте стихотворение А. Дементьева «Когда душа твоя устанет быть душой» и выполните задания.

а) выделите ключевые слова. Определите тему и основную идею стихотворения.

б) объясните выражение «Когда душа твоя устанет быть душой».

в) определите, какими качествами обладает человек «с душой» и какие характеристики связываются с образом человека «без души».

Предложенные задания направлены на формирование у обучающихся интерпретационных умений и способствуют осмысленному восприятию прочитанного материала. Формы работы на данном этапе могут быть различными и включают письменные высказывания, дискуссию, совместный поиск смыслов, составление тезисов.

После завершения аналитико-интерпретационной работы учащиеся переходят к созданию лингвокультурного комментария как речевого результата освоения культурного концепта. На данном этапе реализуется аппликационная составляющая модели, предполагающая преобразование результатов анализа и интерпретации в самостоятельное письменное высказывание.

Итоговое высказывание может быть оформлено в жанре лингвокультурного комментария, эссе или учебного проекта. В качестве иллюстрации реализации предложенной модели далее приводится фрагмент ученической работы, выполненной ученицей 10 класса Гимназии №3 для одаренных детей (г. Павлодар, Республика Казахстан). Данное эссе отражает результаты интерпретационной деятельности обучающейся и демонстрирует переход от анализа культурного концепта к созданию собственного речевого высказывания, близкого по своим характеристикам к лингвокультурному комментарию.

Душа. Какое короткое слово, всего четыре буквы, но над ним не одну тысячу лет размышляют ученые самых разных сфер деятельности: биологи, физики, философы и священники. Однако никто так и не смог ответить на вопрос – что же такое душа?

Как человек, далекий от различных философий, я остановилась на более практическом значении этого слова. Что определяет человека человеком, что отличает нас от животных? На мой взгляд, это возможность мыслить и говорить. Развитый головной мозг позволяет нам встать на ступень выше всего живого мира. Благодаря процессам, происходящим в нем, мы можем говорить,

мыслить, определять направление нашей жизни и творить. Все наши мысли – это происходящие в головном мозге физико-химические процессы. Совокупность работ и реакций внутри нас и определяет наш характер, нашу личность, способность к обучению и восприятию. Наша память, все ценности и правила поведения, которые прививали нам родители – это цепочки белковых молекул с нервным импульсом. На мой взгляд, душа – это не нечто немыслимое и призрачное, это деятельность удивительной биологической машины, каждый день создающей нас самих. Наш мозг удивителен и уникален. Эмоции и реакции кодируются в нас, как в компьютере, на что-то мы действительно можем влиять. Связь телесного и душевного можно проследить. Грусть может вызвать у человека настоящую боль в сердце. А большое счастье вызывает слезы или смех.

Общепринятые концепции называют душу той самой сутью, которая заставляет тело человека работать. Мы не можем это ни увидеть, ни почувствовать. Тем более это невозможно проверить. Но вот химию и физику нашего тела мы можем изучить. Они показывают на практике, как работают эмоции и чувства. Отчего возникает любовь и как происходит реакция на страх. Конечно, это немыслимо, даже в чем-то волшебно.

Обращаясь к родному и близкому человеку, русские скажут: «Мой родной! «Душа моя», «Сердце мое!», в то время как казахи скажут: «О бауырым!» («О моя печень!»). Обращение «бауырым» (мой родной), как правило, употребляется по отношению к человеку, младшему по возрасту. Казахское мужское имя «Бауыржан», или Бауржан, означает «родная душа». Вспоминается рассказ А.П. Чехова «Душечка», героиня которого Ольга была человеком с необыкновенно доброй душой. И если «сосредоточие чувств» (эмоциональное состояние и моральные качества) у русских находит отражение в образе «сердце», то у казахов – в образе «печень».

Итак, душа и деятельность нашего мозга для меня – равнозначные понятия. Люди уже многое узнали о себе, многое предстоит узнать. Душа – это мы сами, каждая клетка нашего тела, молекула и атом, это жизнь, созданная природой!

Представленная работа демонстрирует реализацию основных этапов предложенной модели освоения культурного концепта. На понятийном уровне обучающаяся обращается к определению концепта «душа» и предлагает собственную интерпретацию его содержания. Образный уровень представлен сопоставлением русских и казахских языковых образов («душа», «сердце», «бауыр»), а ценностный уровень проявляется в осмыслении нравственных и культурных аспектов концепта. Особый интерес представляет сопоставительная интерпретация русской и казахской лингвокультур, свидетельствующая о формировании элементов межкультурной коммуникативной компетенции. Итоговый текст выступает речевым результатом интерпретационной деятельности и подтверждает продуктивность предложенной лингводидактической модели.

Лингвокультурный комментарий, отражающий результаты интерпретации культурного концепта, становится важным этапом в «присвоении» школьником культурного опыта, в превращении «чужого» в «своё-чужое». При этом заимствованный смысл сохраняется в тексте учащегося и вступает в диалогические

отношения с собственным смысловым опытом. Обоснованность интерпретации достигается на основе работы с текстом, когда обучающийся аргументирует собственное понимание посредством анализа авторских языковых средств и осознанного применения собственных приемов интерпретационной работы.

Созданные учащимися тексты-комментарии представляют собой самоценный результат обучения, поскольку в них интегрируются личный опыт, культурные знания и интерпретационные умения обучающихся. Представленные в комментариях индивидуальные смыслы и ценностные ориентиры позволяют по-новому осмыслить, казалось бы, устойчивый учебный материал, раскрывая его дополнительные смысловые и культурные измерения.

Лингвокультурный комментарий, таким образом, выступает значимым компонентом национально ориентированной методики обучения русскому языку в интеркультурной образовательной среде. Его использование способствует формированию основ межкультурной коммуникации, поскольку через интерпретацию культурных концептов учащиеся осваивают многообразие культурных смыслов окружающей действительности, отраженной в языке и культуре, приобретают опыт осмысленного диалога культур.

В этом контексте особую значимость приобретает системная организация работы с лингвокультурным комментарием, предполагающая последовательное усложнение интерпретационной деятельности обучающихся. Такая организация позволяет перевести работу с культурно маркированным содержанием текста из отдельных учебных действий в целостную методическую систему.

Представленный интерпретационный алгоритм создаёт основу для последующего моделирования лингвокультурного комментария как лингводидактической модели, что будет подробно рассмотрено в следующем подразделе.

2.3 Методическая система освоения культурных концептов и модель лингвокультурного комментария

В контексте изучения русского языка как языка межнационального общения в Республике Казахстан, характеризующейся устойчивым многоязычием и полиэтничностью, особое значение приобретает формирование межкультурной компетенции обучающихся. Данный процесс реализуется через осмысление культурных концептов, аккумулирующих этнокультурный опыт, зафиксированный в языке. В условиях полилингвальной образовательной среды обращение к лингвокультурологическому материалу способствует расширению этноментального кругозора учащихся и создает основу для адекватного межкультурного диалога [40, с. 353]. Согласно современным лингвокультурологическим исследованиям, освоение концептов является неотъемлемым условием формирования этнокультурной идентичности и эффективным средством развития коммуникативно-когнитивных способностей личности.

В условиях культурного многообразия актуализируется задача воспитания личности, способной к осмысленному усвоению этнических и общечеловеческих ценностей. В современной лингвистике для обозначения неразрывной связи языка и культуры используется понятие культурного концепта, выступающего единицей ценностно-смысловой картины мира. В методическом аспекте

обращение к концептам позволяет трансформировать обучение языку: от репродуктивного усвоения изолированных языковых форм к активному освоению культурно значимых смыслов. Это особенно востребовано в поликультурной образовательной среде, где лингвометодическая система освоения культурных концептов базируется на трёх взаимосвязанных подходах:

– лингвокультурологический подход ориентирован на рассмотрение языка как носителя культурной информации и вербализованных ценностных смыслов [11, с. 132];

– лингвоконцептологический подход позволяет рассматривать культурный концепт как многомерное образование в национальном сознании, объединяющую понятийный (фактологический), образный (метафорический) и ценностный (аксиологический) уровни;

– культурологический подход акцентирует внимание на воспитательном потенциале образования, ориентируя процесс обучения на формирование духовно-нравственных ценностей и культурной идентичности учащихся.

В совокупности данные подходы формируют методологическую базу лингвометодической системы. Разработанная на их основе лингводидактическая система направлена на развитие поликультурной языковой личности, способной не только к восприятию, но и к самостоятельной интерпретации глубоких культурно значимых смыслов [11, с. 133–134].

Практическим механизмом реализации лингвометодической системы выступает разработанная нами модель лингвокультурного комментария, которая обеспечивает переход от усвоения знаний о культурно значимых смыслах к их продуктивной интерпретации и речевой реализации.

Лингвистический компонент в структуре авторской модели задаёт исходный вектор освоения культурных концептов. Он направлен на системное овладение фонетическими, лексико-грамматическими и дискурсивными средствами русского языка, формирует навыки текстоцентричного анализа и развивает речевое творчество обучающихся. На данном этапе язык рассматривается как структурированная знаковая система, обеспечивающая доступ к смысловому содержанию текста. Культурологический компонент встраивает полученные языковые знания в аксиологический контекст. Содержание этого компонента ориентировано на освоение обучающимися национальных концептов, культурных кодов и историко-литературных ассоциаций. Это не только развивает способность интерпретировать культурно маркированные смыслы, но и способствует формированию этнокультурной идентичности, уважения к национальным традициям и эмпатии к культурной «инаковости» [114, с. 119].

Педагогический компонент интегрирует лингвистический и культурологический уровни обучения, задавая личностно-ориентированную и деятельностную модель образовательного процесса. В этих условиях усвоение языковой формы сопровождается формированием смыслов: обучающиеся вовлекаются в рефлексивную деятельность, осмысление ценностных ориентиров и развитие критического мышления [41, с. 49]. В рамках данной модели педагогический компонент обеспечивает организацию интерпретационной деятельности обучающихся и ее трансформацию в продуктивную речевую деятельность.

Интеграция указанных компонентов в рамках предлагаемой лингвометодической системы расширяет традиционное понимание обучения языку как процесса передачи знаний. Система ориентирована на формирование «культурной чувствительности» – способности распознавать и соотносить культурно обусловленные смыслы в тексте. Это обеспечивает развитие межкультурной компетенции, включающей толерантность к различиям и готовность к диалогу в поликультурной среде [118, с. 20–23; 124, с. 240–243].

В результате обучающийся овладевает инструментами культурного посредничества: умением видеть за словом культурную картину мира, соотносить её с собственной ценностной системой и выстраивать речевое взаимодействие в условиях многоэтнического сообщества. Как подчёркивает В. В. Карасик, «овладение языком – это овладение культурным опытом, зафиксированным в его знаках» [11, с. 7]. В рамках данной логики лингвометодическая система объединяет языковую форму, культурное содержание и личностный смысл в едином образовательном процессе. Таким образом, лингвометодическая система освоения культурных концептов строится на синергии трёх компонентов – лингвистического, культурологического и педагогического. Их взаимодействие обеспечивает целостность образовательного процесса и определяет структуру разработанной нами лингводидактической модели лингвокультурного комментария – совокупность которых формирует целостную модель обучения (таблица 5).

Таблица 5 – Компоненты лингвометодической системы освоения культурных концептов

Компоненты	Содержание	Функция
Лингвистический	Фонетические, лексико-грамматические и дискурсивные средства; пословицы, фразеологизмы, метафоры как носители культурных кодов	Формирует языковую компетенцию, обеспечивает системное владение формой и смыслом
Культурологический	Национальные концепты, культурные коды, историко-литературные ассоциации, ценностные категории	Встраивает язык в мировоззренческий контекст, развивает эмпатию и уважение к традициям
Педагогический	Личностно-ориентированные и деятельностные формы обучения: лингвокультурный комментарий, проектные задания, ценностно-рефлексивное освоение жанра	Трансформирует знание в личностный опыт; способствует развитию критического и рефлексивного мышления, формированию межкультурной компетенции

Представленная таблица задаёт структурный каркас лингвометодической системы. В последующих разделах каждый её компонент будет рассмотрен подробно, начиная с лингвистического.

Лингвистический компонент реализуется через целенаправленный отбор языковых единиц, репрезентирующих культурные коды: пословиц, фразеологизмов, прецедентных высказываний и ключевых метафор [12, с. 90–91]. Эти формы фиксируют ценностные модели национальной культуры и служат

лингвистической опорой для интерпретационной деятельности обучающихся [125, с. 346-348; 126, с. 198]. Однако мы полагаем, что их образовательный потенциал в полной мере раскрывается только в условиях специально организованной деятельности, направленной на перевод имплицитных смыслов в продуктивную речевую практику. Эффективным механизмом реализации данной трансформации выступает разработанная нами лингводидактическая модель лингвокультурного комментария.

Реализация лингвометодической системы предполагает использование комплекса приёмов, обеспечивающих переход от пассивного восприятия к продуктивной речевой деятельности обучающихся. Ключевое место в этом ряду занимает лингвокультурный комментарий, ориентированный на выявление глубоких семантических пластов текста: историко-культурных реалий, символики и аксиологических коннотаций. В качестве дополнительных методических приемов используются «сравнительный контекст» и «жанровое проживание», а также элементы проектно-исследовательской деятельности. Они расширяют интерпретационное поле обучающихся и формируют способность соотносить смыслы в межкультурной перспективе [77, с.95–97]. Комплексное использование указанных приемов и видов деятельности позволяет перевести культурно маркированный материал из сферы пассивного знания в пространство активной речемыслительной деятельности [127, с. 85–91].

Анализ научно-методических исследований позволяет утверждать, что частные методические приёмы достигают устойчивого образовательного эффекта лишь при их включении в целостную педагогическую модель. В настоящем исследовании такая модель реализуется посредством лингвокультурного комментария как процессуально организованной формы освоения культурного концепта, обеспечивающей рефлексию ценностного содержания и получение диагностируемого результата.

Педагогический компонент лингвометодической системы формирует образовательную среду, в которой интерпретация культурно маркированного материала преобразуется в личностно значимый опыт обучающегося. На данном этапе обеспечивается переход от аналитического разбора смыслов к их аксиологическому осмыслению и практическому применению в коммуникативной деятельности. Реализация данного компонента в нашем исследовании предполагает использование стратегий совместной интерпретационной деятельности, диалога культур и пошаговой поддержки обучающихся. Эти стратегии направлены на развитие рефлексии обучающихся и обеспечивают формирование базовой триады умений: идентификация (распознавание культурного кода) → интерпретация (раскрытие ценностно-смыслового содержания) → вербализация (репрезентация культурного концепта в речи).

Таким образом, педагогический компонент задаёт организационную рамку авторской модели лингвокультурного комментария, обеспечивая переход от пассивного усвоения содержания к его продуктивной вербализации в дискурсивной форме.

В логике дальнейшего изложения необходимо уточнить методологический каркас модели лингвокультурного комментария, поскольку именно он

определяет следующие положения: 1) принципы интерпретации культурного концепта; 2) архитектонику организации учебной деятельности; 3) критериальную базу диагностируемого результата.

В настоящем исследовании разработанная модель лингвокультурного комментария основывается на системно организованном алгоритме учебно-интерпретационной деятельности, обеспечивающем поэтапное освоение культурных концептов. Данный алгоритм направлен на поэтапную экспликацию понятийного, образного и ценностного уровней концепта с их последующей трансформацией в продуктивный текст-комментарий, отражающий личностно осмысленное понимание культурного содержания. Лингвокультурологический, лингвоконцептологический и культурологический подходы очерчивают мировоззренческую основу модели, определяя её ценностные смысловые ориентиры [87, с. 15-19]. Для реализации данной методологической основы мы опираемся на три сквозные научные доктрины – герменевтическую [123, с. 71-76], культурно-историческую [68, с. 25] и конструктивистскую [124, с. 87]. Именно их синтез позволяет задать принципы понимания текста, определить характер взаимодействия субъектов образовательного процесса и механизмы конструирования знания в ходе интерпретационной деятельности. При этом каждая из названных доктрин соотносится с определенным аспектом разрабатываемой модели и получает конкретное методическое воплощение в организации работы обучающихся с концептом. Такое соотношение теоретико-методологических оснований, их ключевых идей и функциональной роли в модели представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Сквозные научные доктрины, определяющие методологические основания модели лингвокультурного комментария

Теоретико-методологическое основание	Ключевая идея	Роль в модели
Герменевтическая доктрина (Ф. Шлайермахер, Г.-Г. Гадамер)	Понимание текста осуществляется как диалог «чужого» и «своего» смысла и разворачивается по герменевтической спирали: *понимание → интерпретация → аппликация*.	Обосновывает интерпретационный характер работы с культурным концептом и определяет логику поэтапного формирования лингвокультурного комментария как учебного текста.
Культурно-историческая теория (Л. С. Выготский)	Усвоение знания происходит в совместной деятельности и зоне ближайшего развития при условии поэтапной педагогической поддержки.	Определяет деятельностный характер модели, обосновывает выбор коммуникативных и проектных форм работы, а также роль учителя как культурного посредника.
Конструктивистская теория обучения (Д. Дьюи)	Знание конструируется в процессе активной деятельности; образовательный результат должен быть практико-ориентированным и диагностируемым.	Обеспечивает операциональность модели: пошаговую организацию интерпретационной деятельности, наличие критериев оценки и воспроизводимость педагогических процедур.

Сводя воедино представленные научные доктрины (см. таблицу 6), отметим, что каждая из них выполняет самостоятельную методологическую функцию в структуре модели лингвокультурного комментария.

Герменевтическая доктрина определяет логику интерпретационной деятельности, ориентируя обучение на осмысление культурного концепта как диалога «своего» и «чужого» смыслов; культурно-историческая психология определяет динамику учебного процесса, акцентируя роль совместной деятельности и поэтапной педагогической поддержки (медиация); конструктивистская педагогика формирует требования к образовательной среде, обеспечивая операциональность, воспроизводимость и диагностируемость результатов обучения. Их синтез позволяет выделить ключевые методологические опоры авторской модели:

1) Предметная опора: представлена культурным концептом в единстве его понятийного, образного и ценностного уровней;

2) Процессуальная опора: реализуется через герменевтическую спираль «понимание → интерпретация → аппликация»;

3) Средовая опора: предполагает организацию диалогического, культурно насыщенного и конструктивистски ориентированного образовательного пространства.

На основании указанных опор в модели лингвокультурного комментария дифференцируются три группы методов:

– коммуникативные, направленные на развитие интерпретационных речевых умений;

– культурологические, обеспечивающие осмысление аксиологического содержания концептов;

– интерактивно-проектные, ориентированные на продуктивную речевую деятельность обучающихся.

Процессуально-функциональный аспект модели конкретизирует герменевтическую логику «понимание → интерпретация → аппликация» и реализуется через пять последовательных этапов:

1) диагностический этап: выявление уровня интерпретационной готовности обучающихся и их фоновых знаний;

2) аналитический этап: декомпозиция понятийного, образного и ценностного уровней культурного концепта;

3) технологический этап: методическая обработка культурно значимого содержания (отбор приёмов и стратегий понимания);

4) продуктивный этап: порождение собственного текста лингвокультурного комментария (аппликация);

5) рефлексивно-оценочный этап: анализ и верификация полученного речевого результата.

Таким образом, модель лингвокультурного комментария представляет собой целостную систему организации учебно-интерпретационной деятельности, процессуальная логика которой основывается на герменевтической спирали «понимание → интерпретация → аппликацию». Последовательная реализация выделенных этапов обеспечивает переход от первичного восприятия культурно

значимого содержания к его интерпретации, ценностному осмыслению и последующему выражению в самостоятельном речевом продукте. При этом понятийный, образный и ценностный уровни культурного концепта осваиваются не изолированно, а во взаимосвязи, что позволяет интегрировать когнитивный, аксиологический и речедеятельностный аспекты интерпретационной работы. Итогом данного процесса становится лингвокультурный комментарий, отражающий личностно значимое, аргументированное и аксиологически осмысленное понимание культурного концепта. Взаимосвязь методологических оснований, компонентов системы, этапов учебно-интерпретационной деятельности и планируемого образовательного результата представлена на рисунке 2. Такая визуализация позволяет проследить переход от общих методологических оснований к конкретным учебным действиям обучающихся и результатам освоения культурных концептов.



Рисунок 2 – Лингвометодическая система освоения культурных концептов и модель лингвокультурного комментария.

Представленная схема отражает иерархическую взаимосвязь методологической рамки, компонентной структуры системы и интерпретационно-продуктивного алгоритма модели. При этом процессуальная динамика алгоритма соотносится с ранее описанными уровнями освоения культурного концепта (интеграционным, интерпретационным, исследовательским), конкретизируя их в последовательности учебно-интерпретационных действий. Первый уровень (I) задаёт теоретико-методологическое основание исследования, объединяя лингвокультурологический, лингвоконцептологический, культурологический подходы и герменевтический принцип. Средний уровень (II) демонстрирует интеграцию лингвистического, культурологического и педагогического компонентов в рамках единой лингвометодической системы. Процессуальный уровень (III) раскрывает поэтапную логику интерпретационной деятельности обучающихся, конкретизирующую герменевтическую спираль «понимание → интерпретация → аппликация» в системе учебных действий от диагностики готовности до рефлексивной оценки результата. Итоговым результатом (IV) выступает формирование личности, способной к межкультурному взаимодействию, что выражается в развитии межкультурной и дискурсивной компетенций, культурной чувствительности и навыков культурного посредничества. Для выявления специфики и методической новизны предлагаемой авторской модели представляется целесообразным сопоставить её с традиционными этапами комментария, используемыми в современной лингводидактической практике.

Таблица 7 – Сопоставление традиционных моделей комментария и авторской модели лингвокультурного комментария

Тип комментария	Основание	Основная цель	Специфика предлагаемой модели
Литературоведческий	Анализ художественного текста	Уточнение образов, символов, историко-культурного контекста произведения	Смещение акцента с анализа текста как художественного целого на интерпретацию культурного концепта как единицы культурного сознания
Толковательный	Лексическая и синтаксическая интерпретация	Устранение языковых трудностей понимания текста	Выход за рамки языковых трудностей: интерпретация скрытых смыслов и ценностная рефлексия
Комментарий в РКИ	Методика преподавания русского как иностранного	Объяснение реалий, культурно маркированной лексики, устойчивых выражений	Смена цели: от объяснения культурных реалий – к диалогическому осмыслению культурных концептов
Авторская модель лингвокультурного комментария	Герменевтическая, лингвоконцептологическая и культурологическая методология	Осмысление культурного концепта в его понятийном, образном и ценностном измерениях	Ориентация на продуктивную интерпретацию: создание учеником текста-комментария как результата личностно значимого и аргументированного понимания

Предлагаемая модель лингвокультурного комментария принципиально отличается от традиционных форм комментирования. Основное различие заключается в смещении акцента с репродуктивного усвоения готовых языковых и культурных сведений на самостоятельную интерпретационную деятельность обучающегося. Модель предполагает многоэтапный анализ культурного концепта, аргументацию, ценностную рефлексию и завершается созданием лингвокультурного комментария как самостоятельного речевого результата.

Разработанная модель сочетает методологическую обоснованность и педагогическую операциональность и направлена на комплексное формирование дискурсивной, лингвокультурной и межкультурной компетенций обучающихся. Наличие структурированного алгоритма реализации и чётких критериев оценки обеспечивает возможность ее эффективной интеграции в национально ориентированные методики преподавания русского языка. В условиях поликультурного образовательного пространства Республики Казахстан данная модель способствует развитию межкультурного диалога, культурной чувствительности и ценностно-смыслового освоения языка, обеспечивая переход от усвоения знаний к их личностно значимой интерпретации.

2.4 Дидактические условия реализации лингвокультурного комментария

Реализация модели лингвокультурного комментария в образовательной практике связана с созданием системы дидактических условий, обеспечивающих освоение предметного содержания и его культурно-смысловую интерпретацию.

Данные условия направлены на активизацию герменевтической деятельности обучающихся и призваны обеспечить переход от первичного восприятия текста к его ценностному осмыслению и созданию продуктивного речевого высказывания. В совокупности они регламентируют содержание обучения, характер субъект-субъектного взаимодействия, формы методической поддержки и критерии оценки образовательных результатов.

В настоящем исследовании дидактические условия трактуются как организационно-методические основания реализации модели. Они соотнесены с её процессуальными этапами (диагностика → понимание → интерпретация → аппликация → рефлексия) и структурными компонентами (целевым, содержательным, процессуальным, диагностическим), что позволяет рассматривать их как системный механизм управления качеством лингвокультурного образования.

Культуросообразность содержания

Ключевым дидактическим условием реализации модели является ценностно-ориентированный отбор учебного материала. Он предполагает включение текстов и заданий, репрезентирующих культурные концепты, значимые для русской и казахской картин мира. В образовательный процесс целесообразно вводить материалы, отражающие базовые концепты казахской культуры: *қонақжайлық* (гостеприимство), *отау / шаңырақ* (дом, родовое пространство), *жол* (жизненный путь), *ар-намыс* (честь, достоинство), в сопоставлении с их русскими культурными коррелятами. Такое тематическое наполнение обеспечивает распознавание культурных кодов и формирует способность выявлять

универсальные и национально-специфические основания культуры и способствует осознанию ценностно-символических оснований языка через обращение к ключевым концептам («дом», «свобода», «гостеприимство»).

Диалогичность образовательного процесса и субъектная позиция обучающегося

В условиях казахстанской школы особое значение приобретает диалогичность образовательного процесса и обеспечение субъектной позиции обучающегося, формирующейся в пространстве взаимодействия как минимум двух культурных традиций. Обучающийся включается в интерпретационную деятельность не только как носитель индивидуального опыта, но и как представитель определённой этнокультурной среды. Учитель в данной модели выступает культурным медиатором, направляющим процесс сопоставительного осмысления русскоязычного текста и концептов родной культуры обучающихся. Это способствует формированию установки на диалог культур, а не на иерархическое соподчинение культурных моделей.

Методическое сопровождение интерпретационной деятельности (scaffolding)

Методическое сопровождение интерпретационной деятельности (scaffolding) приобретает особую значимость в условиях казахско-русского билингвизма. Система опорных средств включает направляющие вопросы сопоставительного характера, карты концептов, отражающие понятийные, образные и ценностные компоненты как русских, так и казахских культурных единиц, а также шаблоны лингвокультурного комментария, ориентированные на межкультурную интерпретацию. Поэтапное использование таких опор позволяет обучающимся осмысленно интерпретировать культурные смыслы, репрезентированные в различных языковых и культурных кодах, снижая риск формального заучивания и поверхностных интерпретаций.

Интеграция модели в образовательный процесс Республики Казахстан

Интеграция модели лингвокультурного комментария в образовательный процесс общеобразовательных школ Республики Казахстан обеспечивается ее соответствием действующим учебным программам и требованиям ГОСО по русскому языку и ориентацией на межпредметные и метакультурные связи. Лингвокультурный комментарий может быть реализован в разделах «Развитие речи», «Культура речи», «Работа с текстом», а также в элективных курсах, направленных на осмысление культурных ценностей и традиций народов Казахстана. Такая интеграция способствует реализации воспитательного потенциала языкового образования и формированию межкультурной компетенции учащихся в условиях поликультурной образовательной среды.

Вариативность методов и форм обучения с учетом регионального содержания

Вариативность методов и форм (фронтальной, парной, групповой), а также проектных технологий и цифровых средств обучения (включая digital storytelling) позволяет учитывать региональный и культурный опыт обучающихся и обеспечивает переход от понимания культурного концепта к созданию продуктивного речевого результата – лингвокультурного комментария.

Диагностика и оценивание с учётом межкультурной рефлексии

Система диагностики и оценивания в рамках модели ориентирована не только на языковую корректность и структурную завершённость текста, но и на глубину межкультурной рефлексии обучающегося. При оценке лингвокультурного комментария учитываются способность учащегося сопоставлять русские и казахские культурные концепты, аргументированно интерпретировать их ценностное содержание и выражать уважительное отношение к иной культурной традиции. Такая направленность диагностики соответствует целям формирования межкультурной коммуникативной компетенции в условиях поликультурного общества Казахстана.

Реализация модели лингвокультурного комментария предполагает создание комплексной педагогической среды, обеспечивающей культурную насыщенность учебного содержания, субъектную активность обучающихся, системное методическое сопровождение и чётко структурированную дидактическую организацию учебного процесса. Совокупность указанных условий позволяет трансформировать герменевтическую спираль «понимание → интерпретация → аппликация» из абстрактной теоретической схемы в действенный педагогический механизм формирования дискурсивной, лингвокультурной и межкультурной компетенций обучающихся.

Перечисленные положения отражают базовые дидактические принципы, которым должна соответствовать современная методическая модель, ориентированная на обучение в поликультурной образовательной среде. Их практическая реализация осуществляется на уровне структурных компонентов разработанной модели лингвокультурного комментария, что наглядно представлено в следующей таблице.

В отличие от традиционных дидактических подходов, в которых условия обучения формулируются как универсальные методические ориентиры, в представленной модели лингвокультурного комментария дидактические условия выполняют формообразующую функцию. Каждое дидактическое условие (культуросообразность содержания, субъектная позиция обучающегося, методическое сопровождение и др.) структурно соотнесено с определёнными этапами интерпретационной деятельности и ориентировано на достижение конкретных учебных результатов. Такая интеграция дидактических условий в логику модели обеспечивает её операциональность, воспроизводимость и соответствие обновлённым образовательным стандартам.

Таблица 8 – Реализация модели лингвокультурного комментария: этапы, методы и образовательные результаты

Элемент реализации модели	Компонент модели	Методические приёмы (с опорой на авторские подходы)	Учебные цели (ГОСО/ Блум)	Ожидаемый результат учащегося
1	2	3	4	5
Актуализация культурного содержания текста	Диагностический этап	Ассоциативный эксперимент; выявление понятийных и культурных ассоциаций; реконструкция ассоциативного поля концепта	Понимание, распознавание, извлечение информации	Идентифицирует культурные коды, определяет понятийные признаки
Герменевтический анализ	Аналитический этап	Постановка герменевтических вопросов; работа с концептуальными полями (В. И. Карасик)	Анализ, интерпретация	Выявляет имплицитные культурные смыслы и объясняет культурно маркированные элементы текста
Речевая интерпретация и трансформация смыслов	Технологический этап (процедура интерпретации)	Создание «встречного текста»; моделирование комментария на образном уровне; эссе на основе анализа культурного концепта	Осмысление, синтез, формулирование позиции	Вербализует авторское осмысление концепта, аргументирует его
Продуктивная деятельность (аппликация)	Продуктивный этап	Жанровое проживание; проект «Цифровая история»; письмо культурному или историческому персонажу	Применение, конструиро-вание, создание	Создаёт итоговый речевой продукт – лингвокультурный комментарий
Межкультурный диалог	Межкультурная рефлексия (сквозное условие)	Сопоставление культурных концептов русской и казахской культур; ролевая модель «диалог эпох/культур»; парная интерпретация текстов	Анализ, оценка, сопоставление	Демонстрирует готовность к диалогу и осознаёт ценностные различия

Продолжение таблицы – 8

1	2	3	4	5
Рефлексия и самооценка	Рефлексивно-оценочный этап	Рефлексивные листы; чек-лист интерпретации культурного концепта; микроэссе «Как изменилось моё понимание культуры»	Оценка, метапознание	Осознаёт динамику приращения смыслов, фиксирует уровень сформированности компетенции

Каждое из выделенных дидактических условий выполняет определённую функцию в структуре лингвометодической системы освоения культурных концептов.

Актуализация культурного содержания обеспечивает мотивационно-смысловой компонент начального этапа работы – диагностики уровня освоения культурного концепта. Принцип культуросообразности реализуется через вовлечение обучающихся в распознавание знакомых и новых культурных символов, реалий и ассоциаций, репрезентирующих как русскую, так и казахскую лингвокультуры. Это способствует формированию межкультурной восприимчивости, развитию способности к сопоставительному осмыслению культурных смыслов и осознанию многонационального культурного пространства Республики Казахстан.

Герменевтический анализ текста на этапе «понимания» в условиях казахстанского образовательного пространства актуализирует когнитивно-интерпретативные механизмы, позволяя обучающемуся не только распознавать культурно маркированные значения русскоязычного текста, но и соотносить их с личным и коллективным опытом, сформированным в условиях казахско-русского билингвизма. Методические приёмы, применяемые на данном этапе, опираются на интерпретационные стратегии, разработанные в герменевтической и лингвокультурологической традиции [11, с. 129; 123, с. 73–78; 125, с. 204], и обеспечивают движение по герменевтической спирали от первичного понимания к смысловому уточнению через сопоставление культурных кодов русской и казахской лингвокультур.

Речевая трансформация понимания посредством моделирования «встречного текста» приобретает особую значимость в казахстанской школе, поскольку предполагает формирование личностной интерпретации культурного концепта в условиях постоянного соотнесения двух культурных картин мира. Создавая собственное речевое высказывание, обучающийся не только аргументирует осмысленные значения, но и осуществляет сопоставительную интерпретацию концепта, выявляя сходства и различия его ценностного наполнения в русской и казахской культурах. Данный этап соответствует продуктивному уровню таксономии Блума и способствует развитию интерпретационных умений и межкультурной рефлексии [126, с. 63].

Продуктивная деятельность как этап аппликации реализует принцип

деятельностного подхода и идеи конструктивистской педагогики (Д. Дьюи), позволяя учащимся создавать оригинальные речевые продукты, отражающие индивидуальное осмысление культурного содержания в контексте многоязычного и поликультурного общества Республики Казахстан [124, с. 34].

Таким образом, реализация модели лингвокультурного комментария обеспечивается системой взаимосвязанных дидактических условий, соотнесенных с этапами учебно-интерпретационной деятельности обучающихся. Их интеграция в структуру модели позволяет обеспечивать последовательный переход от восприятия и анализа культурно маркированного содержания к его интерпретации, ценностному осмыслению и продуктивной вербализации. В условиях поликультурного образовательного пространства Республики Казахстан данные условия способствуют формированию коммуникативной компетенции, развитию дискурсивных и интерпретационных умений, а также становлению культурно чувствительной языковой личности.

2.5 Дискурсивная компетенция: структура, уровни и критерии оценки

Формирование дискурсивной компетенции рассматривается как ключевой результат внедрения лингвометодической системы, основанной на освоении культурных концептов и создании лингвокультурного комментария как формы их интерпретации. Данная компетенция позволяет зафиксировать степень освоения учащимися культурного содержания концептов не только на уровне знания и понимания, но и на уровне смысловой интерпретации, логико-текстовой организации и коммуникативной целесообразности письменного высказывания.

Понятие дискурсивной компетенции получило развитие в зарубежной теории коммуникативной компетенции. В модели М. Канале она выделяется как самостоятельный элемент коммуникативной компетенции и предполагает способность объединять языковые формы и значения в целостный устный или письменный текст, характеризующийся связностью и смысловой цельностью [127, с.9]. В отечественной и казахстанской лингводидактике данные положения получили дальнейшее развитие применительно к обучению языку в условиях школьного образования (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез) [128, с.100].

В настоящем исследовании под дискурсивной компетенцией понимается интегративная способность учащегося к целостному порождению и интерпретации письменных высказываний, основанных на культурных концептах и учитывающих жанровые, коммуникативные и ценностные параметры текста.

Данный вид компетенции обеспечивает способность учащихся осознанно воспринимать, интерпретировать и создавать тексты в соответствии с коммуникативной задачей, жанровыми и стилистическими особенностями высказывания и его ценностно-смысловым содержанием. В современной лингводидактике дискурсивная компетенция трактуется как интегративная способность личности, включающая когнитивные, языковые, социокультурные и прагматические компоненты, обеспечивающие порождение и интерпретацию дискурса в соответствии с коммуникативной ситуацией.

На основании анализа научных подходов к структуре коммуникативной и межкультурной компетенций (И. А. Зимняя, И. А. Мазаева, М. Д. Лаптева, А. В.

Хуторской, M. Byram и др.) [129, с. 74–79; 130, с. 149; 28, с. 55–53], а также с учетом результатов собственного исследования нами определена структура дискурсивной компетенции, включающая следующие взаимосвязанные компоненты:

– коммуникативно-прагматический: способность соотносить речевые действия с целями и условиями общения, выбирать адекватные языковые средства;

– когнитивно-концептуальный: умение концептуализировать содержание текста, выстраивать логико-смысловую структуру высказывания;

– жанрово-стилистический: знание жанровых норм и навыки стилистически уместного оформления текста;

– интерпретативный: способность к осмыслению и интерпретации культурных концептов в тексте, выявлению скрытых смыслов и ценностных ориентиров;

– ценностно-рефлексивный: умение выражать индивидуальное отношение, использовать выразительные средства языка для усиления речевого воздействия.

Выделенные компоненты отражают специфику дискурсивной деятельности обучающихся при создании лингвокультурного комментария и позволяют определить критерии диагностики сформированности дискурсивной компетенции. Их содержание и соотнесенность с уровнями познавательной деятельности по таксономии Б. Блума представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Структура дискурсивной компетенции учащихся: компоненты, функции, уровни познавательной деятельности

№ п/п	Компонент дискурсивной компетенции	Функциональное назначение в письменной деятельности	Преобладающий уровень мышления (по таксономии Блума)	Описание
1	2	3	4	5
1	Коммуникативно-прагматический	Соотнесение речевых действий с целью и условиями общения, выбор адекватных языковых средств	Применение	Умение использовать речевые средства в зависимости от коммуникативной задачи и адресата
2	Когнитивно-концептуальный	Осмысление темы, выстраивание логико-смысловой структуры высказывания, аргументация	Анализ	Выделение ключевых смыслов и концептуальных доминант текста, установление причинно-следственных и смысловых связей
3	Жанрово-стилистический	Соблюдение жанровых норм, стилевой уместности и языковой корректности	Понимание + применение	Осознание жанровых особенностей и реализация их в собственной письменной практике

Продолжение таблицы – 9

1	2	3	4	5
4	Интерпретативный	Выявление и интерпретация культурных концептов, скрытых смыслов, ценностных импликаций	Анализ + оценивание	Формирование личностной интерпретации текста, выражение отношения к концептуальной основе
5	Ценностно-рефлексивный	Передача индивидуального отношения к содержанию, использование выразительных средств языка	Создание	Способность соотносить культурные смыслы с собственным опытом и выражать личностно значимую оценку концепта

Выделенные компоненты дискурсивной компетенции послужили основанием для разработки критериев и уровней ее диагностики, используемых при анализе письменных работ обучающихся.

Представленная структура отражает интегративный характер дискурсивной компетенции, объединяющей коммуникативно-прагматический, когнитивно-концептуальный, жанрово-стилистический, интерпретативный и ценностно-рефлексивный компоненты. Соотнесение данных компонентов с уровнями познавательной деятельности позволяет методически обосновать проектирование образовательных результатов в логике системно-деятельностного подхода.

Центральное место в структуре дискурсивной компетенции занимает интерпретативный компонент, обеспечивающий осмысление культурного концепта, выявление его ценностно-смыслового содержания и формирование аксиологической рефлексии обучающихся. В настоящем исследовании мы опираемся на пересмотренную таксономию Б. Блума (Anderson&Krathwohl, 2001), в которой уровни «оценивание» и «создание» рассматриваются как высшие показатели интеллектуальной активности. Именно эти уровни коррелируют с процессом порождения лингвокультурного комментария, требующим от учащегося не только владения языковой формой, но и способности к конструированию собственных культурно значимых смыслов [131, с. 83–88].

Сопоставление авторской модели с элементами разработанной лингвометодической системы позволяет наглядно продемонстрировать, каким образом лингвистический, культурологический и педагогический компоненты обеспечивают формирование ключевых аспектов дискурсивной компетенции (таблица 10). Данная взаимосвязь (см. таблицу 10) подтверждает, что освоение культурных концептов является не изолированным процессом, а системным фактором формирования связного, ценностно-ориентированного и коммуникативно целесообразного письменного высказывания.

Таблица 10 – Соотнесение компонентов лингвометодической системы и компонентов дискурсивной компетенции учащихся

Компоненты лингвометодической системы	Содержание и функции	Формируемые компоненты дискурсивной компетенции
Лингвистический	– Системное владение фонетическими, лексико-грамматическими и дискурсивными средствами; – Развитие навыков текстоцентричного анализа и речевого творчества	– Коммуникативно-прагматический (умение соотносить речевые действия с целью и условиями общения) – Когнитивно-концептуальный (построение логико-смысловой структуры высказывания) – Жанрово-стилистический (соблюдение жанровых норм и стилевой уместности)
Культурологический	Освоение культурных концептов, культурных кодов, историко-литературных ассоциаций и ценностных доминант русской и казахской культур	– Интерпретативный (выявление и интерпретация культурных концептов, культурных кодов и ценностных импликаций)
Педагогический	Личностно-ориентированная и деятельностная организация обучения; использование лингвокультурного комментария, проектных заданий, диалога культур и стратегий пошаговой педагогической поддержки стратегий (scaffolding)	– Ценностно-рефлексивный (осмысление ценностного содержания концепта, выражение личностной позиции) – Интегративная функция: объединение всех компонентов дискурсивной компетенции в процессе создания лингвокультурного комментария

Содержание таблицы 10 конкретизирует положения, представленные ранее в таблице 5, и демонстрирует прикладной характер разработанной лингвометодической системы. В ней показано, каким образом лингвистический, культурологический и педагогический компоненты системы реализуются в структуре дискурсивной компетенции учащихся. Если в таблице 5 были обозначены общие содержательные характеристики системы, то в таблице 10 они соотнесены с конкретными показателями речевой деятельности. Тем самым обеспечивается преемственность между теоретико-методологическими основаниями исследования и практическим инструментарием реализации разработанной лингвометодической системы.

Для оценки результативности формирования дискурсивной компетенции в письменных работах учащихся нами разработана диагностическая шкала, включающая систему критериев, которые отражают как коммуникативно-прагматический, так и концептуально-интерпретативный уровни речевой деятельности. Оценивание проводилось по трехуровневой шкале (низкий, средний, высокий), что позволило объективно зафиксировать динамику развития компетенции в ходе экспериментального обучения (таблица 11).

Таблица 11 – Шкала оценки дискурсивной компетенции (письменная речь)

№ п/п	Критерии дискурсивной компетенции	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Коммуникативная цель	Цель формируется формально, не раскрыта, не прослеживается в тексте	Цель высказывания обозначена, но не всегда четко выражена и реализована	Цель текста четко сформулирована, последовательно реализуется в содержании
2	Коммуникативная ситуация	Не учитывается адресат, культурный и речевой контекст игнорируется	Частично учитываются речевые условия, возможны незначительные отклонения	Полноценно учитываются речевая ситуация, адресат, социокультурный контекст
3	Жанрово-стилистические нормы	Нарушены жанровые признаки, стиль речи не соответствует заданному	Жанрово-стилистические признаки соблюдаются, но без стилистической точности	Явное соблюдение жанровых и стилевых норм, речевая уместность
4	Структура текста	Отсутствует четкая структура, абзацы не связаны логически	Структура в целом выдержана, но наблюдаются логические пробелы	Текст логично структурирован, имеет введение, развитие, вывод
5	Когезия и когерентность (языковая и логическая связность)	Связь между частями текста слабая, преобладают повторы, простые связки, нет логических переходов	Используются элементарные средства связи, логика местами нарушена	Связный, логически последовательный текст с разнообразными языковыми средствами
6	Концептуальное единство и глубина интерпретации	Концепт не выражен, текст фрагментарен, отсутствует осмысление	Концепт обозначен, раскрыт поверхностно, логика интерпретации частичная	Концепт раскрыт многопланово, выявлены его понятийные, образные и ценностные характеристики, представлена личностно-значимая интерпретация
7	Уровень сформированности дискурсивной компетенции	Базовый уровень – воспроизведение, шаблонность, отсутствие авторской позиции	Средний уровень – частичная интерпретация, наличие структуры и аргументации	Продвинутый уровень – авторская позиция, образное мышление, ценностная глубина

Представленная шкала разработана нами на основе анализа научных подходов к структуре межкультурной и коммуникативной компетенций, представленных в трудах M. Byram, M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei, S. Thurrell [28, с. 50–53; 132, с. 9–12], а также лингвокультурологических исследований культурных концептов [133] и адаптирована к условиям обучения русскому языку в школах

Республики Казахстан.

Сопоставление структуры дискурсивной компетенции и критериев ее оценки (см. таблицу 12) выполняет связующую функцию между теоретической моделью (таблица 9), методическим обеспечением системы (таблица 10) и диагностическим инструментарием (таблица 11). Такая интеграция обеспечивает научную обоснованность, системность и валидность предлагаемой методики. Особенно значимо, что интерпретативный и ценностно-рефлексивный компоненты отражены в критериях оценки. Это позволяет выявлять глубину осмысления культурных концептов, характер их ценностной интерпретации и личностное отношение обучающегося к содержанию текста, что подтверждает развивающий характер формируемой дискурсивной компетенции.

Таблица 12 – Сопоставление структуры дискурсивной компетенции и критериев ее оценки

Компонент дискурсивной компетенции (см. табл. 9)	Соответствующие критерии оценки (см. табл. 11)	Преобладающий уровень познавательной деятельности (по таксономии Блума)
Коммуникативно-прагматический	Коммуникативная цель; коммуникативная ситуация	Применение
Когнитивно-концептуальный	Структура текста; когезия и когерентность; концептуальное единство	Анализ
Жанрово-стилистический	Жанрово-стилистические нормы	Понимание и применение
Интерпретативный	Концептуальное единство и глубина интерпретации	Анализ, оценивание, создание
Ценностно-рефлексивный	Обобщенный уровень сформированности дискурсивной компетенции (авторская позиция, ценностная глубина, личностная интерпретация)	Оценивание и создание

Сопоставление авторской шкалы с международными подходами (см. таблицу 13), в частности с моделью коммуникативной компетенции M. Celce-Murcia [Celce-Murcia, 2007] и общеевропейской системой уровней владения языком (CEFR) [Council of Europe, 2001; Council of Europe, 2020], показывает, что выделенные компоненты дискурсивной компетенции и критерии их оценки содержательно соотносятся с международными дескрипторами организации письменного дискурса. Использование данных моделей в настоящем исследовании носит сопоставительный характер и позволяет подтвердить теоретическую обоснованность и универсальность предложенной системы оценки письменных высказываний.

Авторская шкала не противоречит международным подходам к оцениванию письменной речи, однако ориентирована на национально-культурный контекст обучения русскому языку в Республике Казахстан. Ее адаптация позволяет

усилить диагностическое внимание к интерпретативным, ценностно-смысловым и культурно обусловленным аспектам письменного высказывания, что имеет особое значение при освоении культурных концептов и создании лингвокультурного комментария.

Таблица 13 – Сопоставление уровней дискурсивной компетенции (авторская шкала, Celce-Murcia, CEFR)

№	Уровень сформированности компетенции (авторская шкала)	Описание уровня (авторская шкала)	Celce-Murcia	CEFR
1	Низкий	Поверхностное воспроизведение темы, формализованное изложение, отсутствие аргументации, слабая когезия	Когезия ограничена, структура нарушена, средства связи слабые	A1-A2: базовый уровень. Простой текст, линейная структура, ограниченное владение связными текстами
2	Средний	Частичная интерпретация, наличие структуры, умеренная аргументация, логическая связность	Основные дискурсивные структуры соблюдаются, имеются элементы когезии и жанровой цельности	B1-B2: самостоятельный уровень. Последовательное изложение, частичное соблюдение дискурсивных стратегий
3	Высокий	Авторская позиция, глубокая интерпретация культурного концепта, аргументированность, когезия и концептуальная цельность текста	Связный, целостный текст, соблюдение дискурсивных норм, активное использование жанровых признаков	C1-C2 уровень свободного владения языком. Гибкое и уместное использование дискурсивных стратегий, адаптация структуры и стиля под ситуацию общения

Представленное сопоставление следует рассматривать как условное: международные дескрипторы письменной речи используются в качестве ориентировочной основы для соотнесения уровней сформированности дискурсивной компетенции и не предполагают их прямого отождествления.

Разработанная шкала оценки дискурсивной компетенции обладает рядом характеристик, определяющих её новизну и концептуальное отличие от общепринятых международных моделей (Celce-Murcia, CEFR).

1. Интерпретативная направленность. В отличие от традиционных систем оценивания, ориентированных преимущественно на связность текста, жанровую уместность и коммуникативную эффективность, разработанная шкала позволяет диагностировать способность учащихся к интерпретации культурных

концептов, выявлению скрытых ценностных смыслов и осмыслению ценностных импликаций текста.
2. Ценностно-рефлексивный аспект. Шкала предусматривает оценку личностно значимой интерпретации культурного содержания, степени сформированности авторской позиции и способности обучающегося соотносить культурные смыслы текста с собственным ценностным опытом.
3. Методологическая обоснованность. Соотнесение критериев оценки с пересмотренной таксономией Б. Блума позволяет интерпретировать результаты диагностики в логике когнитивного развития учащихся и использовать шкалу как инструмент мониторинга образовательных результатов.

Особо подчеркнем, что шкала адаптирована к условиям преподавания русского языка в образовательных организациях Республики Казахстан. Это обеспечивает ее релевантность при формировании и диагностике культурно маркированного дискурса и позволяет выявлять не только языковые и коммуникативные характеристики письменных работ, но и особенности интерпретации культурных концептов в условиях поликультурной образовательной среды.

Представленный диагностический аппарат послужил основой для анализа письменных работ учащихся на этапах педагогического эксперимента, результаты которого подробно представлены в третьей главе исследования.

Выводы по разделу 2

1. Лингвокультурный комментарий выступает эффективным средством интеграции языкового и культурного компонентов обучения: он обеспечивает переход от лексико-грамматического объяснения к осмыслению языка как формы репрезентации историко-культурного опыта народа. В условиях поликультурного образовательного пространства Казахстана лингвокультурный комментарий способствует преодолению межкультурных коммуникативных затруднений, формируя умения распознавать имплицитные смыслы текста и адекватно интерпретировать культурно маркированные единицы.

2. В процессе обучения русскому языку лингвокультурный комментарий реализует комплекс взаимосвязанных педагогических функций. Информативная функция обеспечивает расширение фоновых знаний учащихся об историко-культурных кодах, необходимых для понимания текста. Интерпретативная функция направлена на выявление культурных коннотаций, аллюзий и метафорических смыслов. Когнитивная функция способствует освоению культурно обусловленных способов осмысления действительности и формированию интерпретационных умений. Развивающая функция обеспечивает формирование ценностной позиции, культурной эмпатии и готовности к межкультурному взаимодействию в условиях билингвальной образовательной среды.

3. Методическая логика лингвокультурного комментария определяется герменевтической спиралью «понимание → интерпретация → аппликация»: обучающийся последовательно осмысляет культурно значимую единицу, интерпретирует её в расширенном контексте и оформляет результат в виде собственного текста-комментария. Данный алгоритм обеспечивает освоение понятийного,

образного и ценностного уровней культурного концепта и способствует развитию критического мышления, аргументированной речи и переносу интерпретационных умений на новые культурные явления в ситуации казахско-русского билингвизма.

4. Разработанная лингводидактическая модель лингвокультурного комментария характеризуется системностью, операциональностью, воспроизводимостью. Ее структура объединяет теоретико-методологические основания, компоненты лингвометодической системы и этапы учено-интерпретационной деятельности. Диагностичность модели обеспечивается авторской системой оценки дискурсивной компетенции обучающихся.

5. Дидактические условия реализации модели (культуросообразность содержания, субъектная позиция учащегося, методический сопровождение интерпретационной деятельности, интеграция в образовательный процесс и вариативность методов обучения) выступают структурообразующими элементами лингвометодической системы. Их согласованность с этапами интерпретативной деятельности обеспечивает методическую устойчивость модели и ее соответствие задачам языкового образования современным в Республики Казахстан.

6. Уточнено содержание дискурсивной компетенции как интегративной способности обучающегося к созданию и интерпретации письменных высказываний, основанных на культурных концептах и учитывающих коммуникативные, жанровые и ценностно-смысловые параметры текста. Разработан диагностический инструментарий ее оценки, позволяющий объективно фиксировать динамику образовательных результатов и уровень сформированности интерпретационных умений обучающихся.

Таким образом, во втором разделе сформированы теоретико-методологические и лингводидактические основания исследования, разработана лингвометодическая система освоения культурных концептов, обоснована модель лингвокультурного комментария и определен диагностический аппарат оценки ее результативности. Полученные результаты создают основу для экспериментальной проверки эффективности разработанной модели, представленной в третьей главе исследования.

3 ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОММЕНТАРИЯ

3.1 Методологические основы, организация и этапы реализации лингводидактической модели в экспериментальном исследовании

Экспериментальная часть исследования направлена на проверку эффективности разработанной лингвометодической системы освоения культурных концептов и обоснование результативности реализуемой в ее в рамках лингводидактической модели лингвокультурного комментария. Особое внимание уделяется анализу динамики формирования дискурсивной компетенции обучающихся как интегративного результата освоения культурного содержания.

Методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный, культурологический и личностно-ориентированный подходы, обеспечивающие целостное рассмотрение процесса формирования дискурсивной компетенции обучающихся в условиях освоения культурных концептов.

Системный подход позволяет рассматривать данный процесс как структурно организованную педагогическую систему, включающую взаимосвязанные компоненты: цели, содержание, методы, формы и результаты обучения. Деятельностный подход ориентирует образовательный процесс на активную познавательную и речемыслительную деятельность обучающихся, в ходе которой происходит интериоризация культурных смыслов и формирование устойчивых способов дискурсивной деятельности. Культурологический подход определяет обращение к ценностно-смысловому содержанию культуры как основанию обучения, а личностно-ориентированный подход обеспечивает учет индивидуального опыта обучающихся, развитие их субъективной позиции и включение в интерпретационную деятельность.

Теоретическую основу работы составляют положения лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и современной педагогики, что позволяет обосновать использование лингвокультурного комментария как ключевого средства интерпретации культурных смыслов и формирования дискурсивной компетенции. В рамках данного исследования он рассматривается не только как форма работы с текстом, но и как процессуально организованный инструмент, обеспечивающий переход от понимания культурного содержания к его интерпретации и продуктивной вербализации.

Целью экспериментальной работы являлась проверка эффективности разработанной лингвометодической системы освоения культурных концептов и реализуемой в ее рамках лингводидактической модели лингвокультурного комментария на основе анализа динамики дискурсивной компетенции обучающихся.

Экспериментальная работа проводилась на базе двух образовательных учреждений с различным статусом и педагогической направленностью:

– ГУ «Гимназия № 3 для одарённых детей» (г. Павлодар);

– КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 29 города Павлодара».

Выбор экспериментальных площадок был обусловлен необходимостью

проверки эффективности модели в условиях различной образовательной среды, уровня учебной мотивации и академической подготовленности обучающихся, что способствует повышению валидности и репрезентативности полученных результатов. В эксперименте приняли участие учащиеся 9–10-х классов двух школ города Павлодара**.** Более подробная характеристика контингента представлена в параграфе 3.2.

Экспериментальная работа осуществлялась в течение двух учебных лет: 2022/2023 и 2023/2024. В исследовании приняли участие учащиеся, начавшие обучение по разработанной лингвометодической системе в 9 классе и продолжившие его в 10 классе. Выбор данной возрастной группы был обусловлен дидактическими и организационными факторами. С методической точки зрения, 9–10 классы представляют собой оптимальный период для целенаправленного формирования дискурсивной компетенции: учащиеся уже обладают достаточным уровнем языковой и когнитивной зрелости для осмысления и интерпретации культурных концептов. Организационно участие 11-х классов было затруднено в связи с высокой экзаменационной нагрузкой и приоритетом целевой подготовки к государственной итоговой аттестации. При этом содержание разработанной методики не противопоставляется, а, напротив, содержательно интегрируется в подготовку к итоговому сочинению**,** предполагающему раскрытие ценностных понятий, аргументацию, жанрово оформленную письменную речь. Освоение приёмов анализа культурных концептов и создание лингвокультурного комментария способствует развитию навыков смысловой интерпретации и речевой самостоятельности обучающихся, что соответствует образовательным задачам старшей школы в Республике Казахстан.

Реализация методической системы в гимназии № 3 осуществлялась автором исследования; в школе № 29 – учителем русского языка и литературы высшей квалификационной категории, педагогом-мастером Н. С. Остапенко, обладающей высшим филологическим образованием и многолетним педагогическим стажем. Все этапы эксперимента проходили при участии методиста Инновационного центра развития по Павлодарской области Н. С. Жантуриной, которая осуществляла методическое сопровождение исследования и контроль соблюдения единых процедур внедрения модели в разных образовательных условиях.

С целью обеспечения методической согласованности была организована предварительная подготовка педагога-участника: проведён инструктаж по этапам эксперимента, предоставлен комплект методических материалов (сборник заданий, методические рекомендации, диагностические таблицы, шкалы оценивания). В ходе эксперимента осуществлялось консультационное сопровождение, обеспечивающее единообразное внедрение модели в различных образовательных условиях.

Проведение экспериментальной работы было согласовано с администрациями обеих школ и включено в годовые учебно-воспитательные планы на 2022–2023, 2023-2024 учебные годы. Выписки из соответствующих планов представлены в Приложении В. Участие учащихся происходило на добровольной основе, с оформлением письменного информированного согласия самих участников и их родителей (законных представителей), в полном соответствии с принципами

научной и педагогической этики.

Эмпирическую базу исследования составили более 500 письменных работ обучающихся, включающих материалы входной диагностики, промежуточные тексты и итоговые лингвокультурные комментарии, созданные на различных этапах эксперимента. Работы охватывают разнообразные жанры (эссе, лингвокультурный комментарий, проектные задания и др.), что обеспечило возможность поэтапного анализа динамики формирования дискурсивной компетенции.

Гипотеза исследования состоит в том, что лингвокультурный комментарий может выступать эффективным средством освоения культурных концептов учащимися 9–10 классов в процессе обучения русскому языку, если соблюдаются следующие педагогические условия:

– лингвокультурный комментарий методически обоснован и построен с учётом положений лингвокультурологии и когнитивной лингвистики о структуре и содержании концепта;

– содержание лингвокультурного комментария соотнесено с учебной программой и возрастными особенностями учащихся;

– в образовательный процесс включена система заданий, направленных не только на освоение культурных концептов, но и на их использование в устной и письменной речевой деятельности, что обеспечивает развитие дискурсивной компетенции как способности интерпретировать, понимать и конструировать высказывания с учётом коммуникативного и социокультурного контекста коммуникации;

– сформирована система критериев и показателей, позволяющих объективно оценить уровень усвоения культурных концептов и степень развития дискурсивной компетенции.

Для проверки выдвинутой гипотезы была поставлена следующая цель: определить эффективность внедрения лингвометодической системы освоения культурных концептов в школьное обучение русскому языку на основе анализа динамики дискурсивной компетенции обучающихся.

В соответствии с указанной целью были сформулированы следующие задачи экспериментального исследования:

1) провести диагностику исходного уровня дискурсивной компетенции, учебной мотивации и осознанности учащихся;

2) выявить компоненты дискурсивной компетенции, вызывающие наибольшие затруднения и разработать диагностические инструменты для оценки качества лингвокультурного комментария;

3) организовать и провести формирующий эксперимент по лингвометодической системе (в экспериментальной группе) и традиционной методике (в контрольной группе), включая входную диагностику, систематическое наблюдение и контроль результатов;

4) проанализировать динамику изменений и оценить эффективность внедряемой методики на основе сравнения результатов контрольной и экспериментальной групп;

5) определить педагогические условия, способствующие успешному применению лингвокультурного комментария в массовой школьной практике;

6) сформулировать практические выводы и рекомендации по внедрению лингвометодической системы в школьное обучение.

Во избежание терминологической неоднозначности в настоящем исследовании разграничиваются понятия «модель», «система» и «методика», используемые при описании практической реализации лингвокультурного комментария.

Под лингводидактической моделью понимается теоретически обоснованное концептуальное представление процесса освоения культурных концептов посредством лингвокультурного комментария, фиксирующее его целевые ориентиры, структурные компоненты, внутренние связи и ожидаемые результаты.

Под лингвометодической системой понимается совокупность взаимосвязанных компонентов обучения, обеспечивающих реализацию лингводидактической модели в образовательной практике: содержание обучения, принципы и подходы, виды и последовательность заданий, формы и средства обучения, а также диагностический инструментарий оценки результатов.

Под методикой реализации модели понимается процедурно-организационный аспект исследования – алгоритм внедрения разработанной системы в школьное обучение русскому языку, включающий этапы экспериментального обучения, регламент проведения занятий, распределение учебного материала, способы педагогического сопровождения и критерии оценивания сформированности умений учащихся.

Экспериментальная работа строилась с учётом общепринятых принципов педагогического исследования, что позволило обеспечить научную строгость и достоверность полученных результатов [134]. В исследовании были реализованы следующие принципы:

– методологическая обоснованность гипотезы – эксперимент опирался на чётко сформулированную гипотезу, основанную на современных теориях лингвометодики и педагогики [134, с. 50];

– вариативность и воспроизводимость – применяемые методы и процедуры описаны детально, что обеспечивает возможность воспроизведения эксперимента в иных образовательных условиях [134, с. 89–90];

– объективность замеров – для диагностики использовались стандартизированные критерии и инструменты, минимизирующие влияние субъективного фактора и повышающие валидности данных [134, с. 120–121];

– учёт индивидуально-психологических факторов реализовывался через предварительную и текущую диагностику уровня языковой подготовки и особенностей учебной деятельности учащихся; это позволило дифференцировать задания формирующего этапа, обеспечить сопоставимость результатов и повысить надёжность и валидность интерпретации полученных данных;

– принцип коллективного характера образовательного процесса реализовывался посредством включения учащихся в парную и групповую работу (обсуждение интерпретации концептов, совместное моделирование лингвокультурного комментария), что способствовало развитию дискурсивных и коммуникативных умений и создавало условия для более полного проявления индивидуального когнитивного и речевого потенциала учащихся.

Способы реализации методологических принципов методического

эксперимента конкретизированы применительно к условиям настоящего исследования и представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Принципы педагогического эксперимента и способы их реализации

№ п/п	Принцип педагогического исследования	Способы реализации в эксперименте
1	Методологическая обоснованность гипотезы	Гипотеза сформулирована на основе положений лингвометодики, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики; проверяется эффективность лингвометодической системы освоения культурных концептов и реализуемой в ее рамках лингводидактической модели лингвокультурного комментария
2	Вариативность и воспроизводимость	Разработан комплект унифицированных материалов (пособие, задания, шкалы, инструкции); эксперимент апробирован в двух образовательных учреждениях с различными условиями обучения и при участии разных педагогов
3	Объективность замеров	Использованы стандартизированные критерии, шкалы уровней (низкий, средний, высокий); оценка письменных работ осуществлялась с привлечением независимых экспертов
4	Учёт индивидуально-психологических особенностей учащихся	Проведён анализ исходного уровня подготовки учащихся; реализована вариативность заданий по уровням сложности; проведено анкетирование и диагностика учебной мотивации
5	Коллективный характер образовательного процесса	Использовались парные и групповые формы работы на этапе анализа концептов, обсуждения текстов и написания комментариев
6	Этическая обоснованность	Участие в эксперименте осуществлялось добровольно; получено письменное информированное согласие учащихся и их родителей; эксперимент согласован с администрациями школ и включён в учебные планы

Воспроизводимость разработанной методики обеспечивалась не только наличием полного комплекта учебно-методических материалов, но и их унификацией: задания, диагностические инструменты и критерии оценивания использовались в неизменном виде на всех этапах эксперимента. Это позволило обеспечить сопоставимость результатов, полученных в различных учебных группах, и повысить надежность выводов исследования. В состав методического обеспечения вошли:

– авторское учебно-методическое пособие «От концепта к тексту», содержащее тематический курс объемом 68 академических часов с разбивкой по годам обучения и концептам. Объем курса определялся необходимостью обеспечить последовательное освоение культурных концептов и реализацию принципа спирального усложнения содержания;

– подробные инструкции для педагогов по проведению занятий, организации обратной связи, а также по использованию заданий в групповой и индивидуальной работе;

– диагностические карты и шкалы оценивания письменных работ, разработанные на основе выделенных критериев (когезия, жанровость, структурированность, цельность и др.);
– шаблоны протоколов наблюдения, формы промежуточной фиксации результатов, а также образцы письменных комментариев учащихся.

Наличие унифицированных материалов, единых диагностических инструментов и сопровождающих методических рекомендаций позволило достичь высокой степени воспроизводимости эксперимента в разных образовательных условиях (городская гимназия, общеобразовательная школа) и при участии разных педагогов.

Соблюдение указанных принципов, а также многоуровневая система контроля и экспертной оценки, обеспечили валидность (соответствие используемых методов поставленным целям и задачам исследования) и надёжность (стабильность и воспроизводимость результатов) эксперимента [135, с. 76].

Таким образом, соблюдение вышеуказанных принципов педагогического исследования позволило обеспечить теоретическую и эмпирическую обоснованность проведённого эксперимента. Для повышения достоверности полученных данных в ходе исследования был реализован комплекс взаимодополняющих мер:
– входной и итоговый контроль осуществлялся с использованием идентичных диагностических заданий, что обеспечило сопоставимость результатов и позволило выявить динамику формирования умений создавать лингвокультурный комментарий;
– введены промежуточные диагностические срезы, фиксирующие изменения в уровне сформированности дискурсивной компетенции на различных этапах освоения методики;
– оценка письменных работ проводилась с привлечением независимых экспертов на основе заранее разработанных критериев, что способствовало снижению субъективности оценивания;
– дополнительно использовались анкетирование и опрос участников эксперимента, результаты которых позволили провести качественную верификацию полученных данных.

Обработка данных осуществлялась с применением методов описательной статистики, включая расчет средних значений, стандартного отклонения и анализ динамики прироста результатов, что обеспечило статистическую обоснованность выводов исследования [135, с. 199–201]. Применение указанных методов позволило выявить тенденции изменений в сформированности дискурсивной компетенции обучающихся и провести объективное сопоставление результатов контрольной и экспериментальной групп.

Этапы проведения исследования включали:

Констатирующий этап – диагностика исходного уровня дискурсивной компетенции, учебной мотивации и готовности обучающихся к интерпретации культурно маркированных текстов в экспериментальной и контрольной группах.

Формирующий этап (I цикл) – реализация лингвометодической системы в 9 классе, направленная на освоение базовых культурных концептов и формирование первоначальных умений создания лингвокультурного комментария.

Формирующий этап (II цикл) – продолжение обучения в 10 классе, предусматривающее углубленную интерпретацию культурных концептов, развитие дискурсивной компетенции и создание развернутых лингвокультурных комментариев.

Контрольный этап – итоговая диагностика уровня сформированности дискурсивной компетенции обучающихся, сопоставительный результатов контрольной и экспериментальной групп и статистическая обработка полученных данных.

Процессуально-хронологическая структура экспериментального исследования, отражающая последовательность и содержание работы в 9-10 классах, представлена на рисунке 3. Общий объём формирующего этапа составил 68 академических часов (34 часа в 9 классе и 34 часа в 10 классе), что обеспечивало преемственность в освоении культурных концептов и создавало условия для последовательного формирования дискурсивной компетенции учащихся.



Рисунок 3 – Этапы и содержание экспериментально-исследовательской деятельности

Для анализа результатов использовались следующие критерии оценки дискурсивной компетенции, разработанные в рамках настоящего исследования: коммуникативная цель, коммуникативная ситуация, соблюдение жанрово-стилистических норм, структура текста, когезия и когерентность, концептуальное единство и глубина интерпретации культурного концепта.

Для комплексного анализа полученных результатов использовались различные группы методов:

– теоретические: анализ, синтез, индукция, дедукция;

– опросно-диагностические: анкеты, интервью, письменные работы;

– обсервационные: прямое и включённое наблюдение, протоколирование занятий;

– праксиометрические: анализ учебных планов и продуктов деятельности;

– экспериментальные: констатирующий, формирующий, контрольный этапы;

– статистические методы обработки данных.

Организация педагогического эксперимента и выбранные методологические основания обеспечили научную строгость, валидность и надежность исследования, а также позволили объективно оценить эффективность разработанной лингвометодической модели лингвокультурного комментария в практике обучения русскому языку.

3.2 Формирующий этап: апробация методической модели лингвокультурного комментария в учебном процессе

С учётом результатов констатирующего этапа, выявивших недостаточный уровень сформированности дискурсивной компетенции и низкую осознанность её значимости со стороны учащихся, на формирующем этапе были определены следующие задачи:

– развить умения структурирования письменного высказывания;

– сформировать умения соблюдения жанрово-стилистических норм письменного высказывания;

– повысить мотивацию к созданию лингвокультурного комментария как средству осмысления и интерпретации культурных концептов.

Формирующий эксперимент носил лонгитюдный характер и охватывал два учебных года (2022–2023 и 2023–2024), что позволило проследить динамику формирования дискурсивной компетенции в длительной перспективе. Длительное наблюдение за обучающимися в условиях стабильной образовательной среды повышает валидность и надёжность эмпирических данных [196, 197].

В эксперименте приняли участие учащиеся ГУ «Гимназия № 3 для одарённых детей» г. Павлодара и КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 29». На входном этапе (сентябрь 2022 г.) совокупная выборка составила 100 учащихся 9-х классов: 25 учащихся класса 9-И и 23 – класса 9-М гимназии № 3; по 26 учащихся в классах 9-Б и 9-В СОШ № 29. В качестве экспериментальных групп (ЭГ) были определены 9-И (гимназия № 3) и класс 9-Б (СОШ № 29), контрольными группами (КГ) – класс 9-М (гимназия № 3) и класс 9-В (СОШ № 29). К моменту завершения формирующего этапа (май 2024 г.) учащиеся продолжили обучение в 10-х классах. В гимназии выборка составила 47 человек (10-И – 24, 10-М – 23),

коэффициент удержания составил 97,9 %. В СОШ № 29 выборка сохранилась полностью – 52 учащихся (по 26 в классах 10-Б и 10-В), что свидетельствует о высокой сохранности выборки и обеспечивает достоверность результатов лонгитюдного исследования.

В рамках двухлетнего эксперимента курс «От концепта к тексту» реализовывался по спиральной модели:

– на первом году обучения (9 класс) формировались базовые представления о культурном концепте и отрабатывался алгоритм написания простого лингвокультурного комментария;

– на втором году (10 класс) содержание курса углублялось за счёт освоения новых концептов, расширения жанрового репертуара и включения проектной деятельности.

Такая организация обеспечивала поэтапный переход от репродуктивного уровня к продуктивно-творческому, а также позволяла отслеживать динамику формирования дискурсивной компетенции в течение длительного периода.

Спиральная модель реализации курса соотносится с современными дидактическими подходами и предполагает поэтапное усложнение учебной деятельности. В соответствии с концепцией Д. Брунера эффективная организация содержания обучения предусматривает систематическое возвращение к ключевым понятиям с последовательным расширением и углублением их содержания [136, с. 13]. В рамках разработанной нами модели данный принцип реализуется через повторное обращение к культурным концептам на последовательно усложняющихся уровнях их осмысления и интерпретации.

Сходные принципы представлены в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, в частности в идее зоны ближайшего развития [68, с. 233–234], а также в теории развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, связывающей учебную деятельность с развитием теоретического и продуктивного (творческого) мышления учащихся [71, с. 384]. Таким образом, спиральная организация курса обеспечивает методически обоснованное и последовательное формирование дискурсивной компетенции учащихся на основе принципов повторной актуализации учебного материала и его постепенного усложнения.

Учебно-методической основой формирующего этапа эксперимента стало авторское пособие «От концепта к тексту: практикум по лингвокультурному комментарию», включающее тематический курс объёмом 68 академических часов, систему учебных заданий, критерии оценивания и образцы выполнения лингвокультурного комментария. Структура курса и содержание его модулей представлены в приложении и подробно рассматриваются в последующих подразделах.

Общий объём курса составил 68 академических часов: в 2022/23 учебном году были освоены концепты «любовь», «тоска», «совесть», «толерантность» (34 ч); в 2023/24 учебном году – концепты «герой», «честь», «закон», «будущее», «душа» (ещё 34 ч).

Методическая модель формирующего этапа (2022–2024 г.г.) проектировалась в период активной реализации республиканского проекта «Құндылықтарға негізделген білім беру» («Обучение, основанное на ценностях»). Данный подход

определил выбор лингвокультурного комментария как ключевого инструмента, позволяющего интегрировать когнитивный и воспитательный компоненты обучения.

В первый год эксперимента (2022–2023 уч. г.) отбор концептов для 9-х классов («любовь», «совесть», «тоска», «толерантность» и другие) полностью соответствовал задачам ценностно-ориентированного обучения: формированию эмпатии, внутренней культуры и национального самосознания. Работа с категорией «ұят» в сопоставлении с концептом «совесть» позволила учащимся на практике применить принципы «Құндылықтарға негізделген білім беру», выявляя этические доминанты в языке. На втором году эксперимента (2023–2024 уч. г.) содержание курса было актуализировано с учетом положений общенациональной концепции «Адал азамат» и единой программы воспитания «Біртұтас тәрбие». Это позволило акцентировать внимание на формировании правовой культуры и гражданской ответственности учащихся через работу с концептом «Закон» в итоговом срезе.

В содержание курса также включались элементы казахстанского культурного контекста, сопоставительный анализ культурных реалий русской и казахской традиций, работа с текстами, отражающими ценностные доминанты поликультурной образовательной среды. Это позволило обеспечить межкультурную направленность в обучении и усилить личностную значимость интерпретации изучаемых концептов.

В рамках формирующего этапа экспериментального исследования были поставлены следующие исследовательские задачи:

– организовать опытное обучение по разработанной методической системе в экспериментальных группах;

– осуществить постэкспериментальную диагностику уровня сформированности дискурсивной компетенции;

– провести сопоставительный анализ результатов пред- и постэкспериментальных срезов (на основе средних показателей по критериям оценки письменной речи);

– выявить динамику изменений и оценить эффективность внедрённой методической модели в аспекте формирования дискурсивной компетенции;

– проанализировать взаимосвязь изменений в учебной мотивации и степени сформированности дискурсивной компетенции учащихся на завершающем этапе обучения.

Указанные задачи включают как задачи организации опытного обучения, так и задачи исследовательского сопровождения эксперимента. В целях их систематизации они представлены в двух взаимосвязанных группах (таблица 21).

Таблица 21 – Задачи формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Тип задач	Содержание задач	Инструментарий и формы реализации

Методические задачи	– развить умения структурирования письменного высказывания; – сформировать навыки соблюдения жанрово-стилистических норм речи; – повысить учебную мотивацию к созданию лингвокультурного комментария как средству интерпретации культурных ценностей («Обучение на ценностях», «Адал азамат»)	– задания авторского пособия «От концепта к тексту» (эссе, комментарии, этюды, моделирование); – пошаговый алгоритм написания лингвокультурного комментария; – работа с аутентичными текстами и концептами; – индивидуальные и групповые проекты, анкетирование мотивации
Исследовательские задачи	– организовать опытное обучение по методической системе; – провести постэкспериментальный срез; – сравнить результаты пред- и постэкспериментальных срезов; – проанализировать динамику формирования дискурсивной компетенции и оценить эффективность модели	–пред- и постэкспериментальная диагностика (эссе и лингвокультурный комментарий по единым критериям); – экспертное оценивание письменных работ; – количественный и качественный анализ результатов по диагностическим критериям; – статистическая обработка данных

Представленная в таблице 21 система задач отражает соотнесение методических целей формирующего этапа с исследовательскими процедурами и инструментами их реализации. Такое разграничение обеспечивает структурированное описание логики формирующего эксперимента и создаёт основу для последующего анализа динамики дискурсивной компетенции и оценки эффективности разработанной лингвометодической системы освоения культурных концептов.

Итоговой диагностической процедурой формирующего этапа стало выполнение учащимися самостоятельного лингвокультурного комментария к культурному концепту «закон». Данное задание рассматривалось как форма контроля уровня сформированности дискурсивной компетенции, включающей когнитивный, языковой и ценностно-смысловой компоненты. Количественные результаты итогового контроля представлены в таблице 22 и служат основанием для сопоставительного анализа динамики показателей в экспериментальной и контрольной группах.

Перед анализом итоговых письменных работ учащихся следует уточнить процедуру их оценивания. Уровень сформированности дискурсивной компетенции определялся на основе единых диагностических критериев, представленных в параграфе 2.5 (таблица 11). Для обеспечения объективности и воспроизводимости результатов применялась количественная шкала с детализированными параметрами, охватывающая шесть компонентов дискурсивной компетенции: соответствие коммуникативной цели, соответствие коммуникативной ситуации, соблюдение жанрово-стилистических норм, структура текста, когезия и цельность высказывания. Проверка работ проводилась в условиях «слепого»

оценивания: принадлежность учащихся к экспериментальной или контрольной группе экспертам не сообщалась.

В итоговый анализ были включены 99 письменных работ учащихся 10-х классов (49 – из экспериментальной, 50 – из контрольной группы), что соответствует численности выборки, сохранившейся к моменту постэкспериментального контроля.

Таблица 22 – Уровень сформированности дискурсивной компетенции в письменной речи учащихся (формирующий этап, итоговые данные в %)

№ п/п	Критерии	ЭГ – высокий (%)	ЭГ – средний (%)	ЭГ – низкий (%)	КГ – высокий (%)	КГ – средний (%)	КГ – низкий (%)
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Соответствие коммуникативной цели	20	64	16	16	48	36
2	Соответствие коммуникативной ситуации	21	62	17	16	56	28
3	Соблюдение жанрово-стилистических норм	10	65	25	12	50	38
4	Структура текста	18	62	20	12	44	44
5	Когезия и когерентность	20	70	10	9	48	43
6	Концептуальное единство и глубина интерпретации	16	80	4	14	65	21

Примечание: Процентные показатели рассчитаны по результатам экспертной оценки письменных работ учащихся экспериментальной (n = 49) и контрольной (n = 50) группы).

Таблица 23 – Уровень сформированности дискурсивной компетенции в письменной речи учащихся (итоговый контроль, формирующий этап), %

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	17,5	67,2	15,3
Контрольная	13,2	51,8	34,8

Для более глубокого понимания результатов постэкспериментального среза представим данные по образовательным организациям, участвовавшим в исследовании. Это позволит сопоставить итоговые показатели с данными констатирующего этапа (см. таблицу 17).

Таблица 24 – Сравнительные показатели уровней дискурсивной компетенции обучающихся по организациям образования (итоговый этап)

№	Критерии	Группа	Гимназия № 3 (%)	СОШ № 29 (%)
			В/С/Н	В/С/Н

1	Соответствие коммуникативной цели	ЭГ	22/66/12	18/62/20
		КГ	14/52/34	14/46/40
2	Соответствие коммуникативной ситуации	ЭГ	23/62/15	19/62/19
		КГ	18/58/24	14/54/32
3	Соблюдение жанрово-стилистических норм	ЭГ	12/66/22	8/64/28
		КГ	14/52/34	10/48/42
4	Структура текста	ЭГ	20/62/18	16/62/22
		КГ	14/46/40	10/42/48
5	Когезия и когерентность	ЭГ	22/70/8	18/70/12
		КГ	11/50/39	7/46/47
6	Концептуальное единство и глубина интерпретации	ЭГ	18/80/2	14/80/6
		КГ	16/67/17	12/63/25

Анализ таблицы 24 показывает, что положительная динамика формирования дискурсивной компетенции зафиксирована в обеих организациях образования. Несмотря на различие стартовых условий на констатирующем этапе, реализация лингвометодической системы освоения культурных концептов и использование лингвокультурного комментария как ее ключевого инструмента способствовали увеличению доли учащихся со средним и высоким уровнями сформированности дискурсивной компетенции.

Сравнение уровня сформированности дискурсивной компетенции учащихся на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (табл. 25) позволило определить динамику изменений. Для количественной интерпретации изменений использовался показатель прироста, выраженный в процентных пунктах (п.п.), который рассчитывался по формуле:

$$\Delta_{\text{п.п.}} = P_{\text{после}} - P_{\text{до}},$$

где $P_{\text{после}}$ – доля учащихся, достигших определённого уровня после формирующего этапа (в %);

$P_{\text{до}}$ – аналогичный показатель на констатирующем этапе.

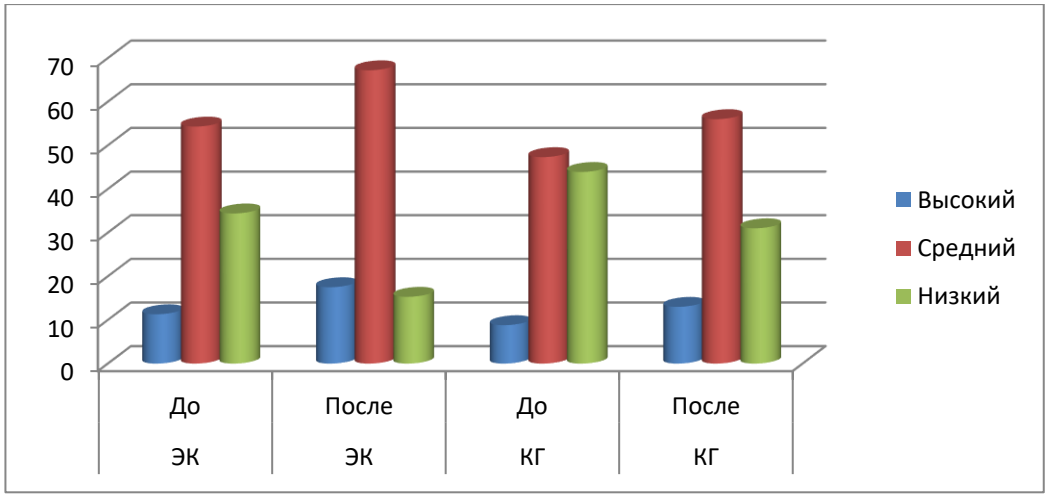
Так, абсолютный прирост доли учащихся с высоким уровнем в экспериментальной группе составил: 17,5 % – 11,3 % = 6,2 п.п.

Обобщение данных по всем диагностическим параметрам позволяет проследить динамику формирования дискурсивной компетенции обучающихся и оценить эффективность разработанной лингвометодической системы освоения культурных концептов.

Таблица 25 – Сравнительная динамика уровня дискурсивной компетенции до и после формирующего этапа (в %)

Группа	Этап изучения программного материала	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	До эксперимента	11,3	54,3	34,4
	После эксперимента	17,5	67,2	15,3
Контрольная	До эксперимента	8,8	47,3	42,9
	После эксперимента	13	56	31

Рисунок 4 – Динамика уровней дискурсивной компетенции в экспериментальной и контрольной группах



Полученные результаты свидетельствуют о выраженной положительной динамике уровней дискурсивной компетенции учащихся экспериментальной группы по итогам формирующего этапа. Так, доля обучающихся с высоким уровнем увеличилась с 11,3 % до 17,5 %, что составляет +6,2 процентных пункта. Доля учащихся со средним уровнем возросла с 54,3 % до 67,2 % (+11,9 п.п.). Одновременно зафиксировано снижение доли обучающихся с низким уровнем с 34,4% до 15,3 %, что соответствует – 19,1 п.п., что отражает перераспределение результатов в сторону более сформированных компонентов дискурсивной компетенции.

В контрольной группе также зафиксированы изменения, однако они выражены менее существенно: доля учащихся с высоким уровнем увеличилась с 8,8 % до 13 % (+4,2 п.п.), со средним уровнем – с 47,3 % до 56 % (+8,7 п.п.), а доля низкого уровня снизилась с 42,9 % до 31 % (–11,9 п.п.). Характер изменений в КГ соответствует естественной динамике, связанной с базовым учебным процессом. Сопоставление ЭГ и КГ демонстрирует более выраженное снижение доли учащихся с низким уровнем и рост учащихся со средним и высоким уровнями сформированности дискурсивной компетенции, что позволяет интерпретировать выявленные изменения как результат целенаправленного формирующего воздействия.

Таблица 26 – Аналитический комментарий: контрольная группа

№ п/п	Критерий	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)	Комментарий
1	Соответствие коммуникативной цели	14	49	37	Формулировка цели остаётся преимущественно шаблонной, без личностной рефлексии.
2	Коммуникативная ситуация	15	56	28	Учащиеся демонстрируют формальное понимание адресата и ситуации, эмоциональный отклик выражен слабо.
3	Жанрово-стилистические нормы	12	50	38	Жанровые особенности соблюдаются частично, авторский стиль выражен фрагментарно
4	Структура текста	12	44	44	Композиция текста неустойчива, структура чаще нарушена, абзацная организация слабо выражена
5	Когезия и когерентность	9	48	43	Преобладают простые средства связи и элементарные логико-смысловые переходы между частями текста
6	Концептуальное единство и глубина интерпретации	14	69,5	21	Культурный концепт обычно обозначается, однако его интерпретация остается преимущественно репродуктивной. Глубина осмысления, личностная позиция и ценностно-смысловая рефлексия выражены недостаточно

По данным таблицы 26 в контрольной группе сохраняются затруднения, связанные с жанрово-стилистическим оформлением высказывания, структурной организацией текста и обеспечением когезии. Наиболее выраженные дефициты выявлены по критериям связности и композиционной упорядоченности, что снижает степень дискурсивной целостности письменных работ. В целом изменения показателей в контрольной группе носит умеренный характер и отражают преимущественно естественную динамику, обусловленную базовым учебным процессом.

Сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп свидетельствует о более выраженной положительной динамике сформированности дискурсивной компетенции у учащихся экспериментальных классов. Наиболее значимые изменения выявлены по параметрам снижения доли низкого уровня и увеличения среднего уровня, что указывает на преодоление ряда типичных затруднений, зафиксированных на констатирующем этапе.

Качественный анализ итоговых лингвокультурных комментариев показывает, что обучающиеся экспериментальной группы в большей степени

демонстрируют ориентацию на коммуникативную цель высказывания и учёт коммуникативной ситуации. Вместе с тем сохраняются трудности, связанные с композиционной организацией текста (выделение вступления, основной части и заключения), что соотносится с количественными данными по критерию «структура текста».

Результаты формирующего этапа подтверждают результативность внедрённой методической модели: сопоставление входного и итогового контроля выявило повышение уровня сформированности дискурсивной компетенции в экспериментальной группе по всем диагностическим критериям. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза исследования подучила экспериментальное подтверждение.

Дополнительно следует отметить, что использование лингвокультурного комментария как итоговой формы работы с культурными концептами создаёт условия для вариативности интерпретации и индивидуализации письменного высказывания, что способствует более осмысленному включению учащихся в интерпретативную текстовую деятельность.

Вместе с тем для комплексной оценки результативности эксперимента необходимо учитывать не только динамику дискурсивных умений, но и изменения мотивационно-ценностной сферы. В следующем параграфе (3.4) будет представлен анализ динамики учебной мотивации и осознанности школьников, позволяющий уточнить взаимосвязь когнитивных и ценностных компонентов формирования дискурсивной компетенции.

3.3 Результаты формирующего этапа: анализ динамики показателей дискурсивной компетенции и учебной мотивации

Заключительным этапом формирующего эксперимента стало выполнение итогового письменного задания в жанре лингвокультурного комментария – формы интерпретации культурных концептов в национально-культурном контексте. Анализ письменных работ позволяет оценить уровень сформированности дискурсивной компетенции и степень осознанного освоения концептов.

В параграфе представлен содержательно-дискурсивный анализ итоговых текстов на качественном и количественном уровнях.

Качественный анализ включает следующие аспекты:

– тематико-концептуальный;

– структурно-композиционный;

– жанрово-речевой;

– интерпретативно-смысловой;

– ценностно-мотивационный.

Выделенные аспекты соотносятся с дидактическими критериями оценки дискурсивной компетенции, применяемыми в исследовании:

– тематико-концептуальный компонент – с критериями «Соответствие коммуникативной цели» и «Соответствие коммуникативной ситуации»*;*

– структурно-композиционный – с критерием «Структура текста»*;*

– жанрово-речевой – с критерием «Соблюдение жанрово-стилистических норм»*;*

– интерпретативно-смысловой – с критерием «Концептуальное единство и

глубина интерпретации;
– ценностно-мотивационный – частично с критериями, отражающими личностно значимую интерпретацию культурного концепта и выражение авторской позиции в тексте.

Таким образом, аспекты задают содержательные направления анализа, а критерии обеспечивают их операционализацию в диагностической процедуре. Многоаспектный анализ позволяет оценить уровень владения жанром и результативность методической системы.

Для иллюстрации динамики сопоставлены два текста одного учащегося на тему «Слово как культурный феномен», выполненные до и после освоения концепта. Ниже представлены фрагменты работ, созданных на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.

До изучения концепта «слово»

Слово – это основа любого языка, без него невозможно говорить, понимать друг друга и передавать свои мысли. В русском языке слово имеет не только лексическое значение, но и глубокий символический смысл. В пословицах и поговорках слово часто считается очень важным и даже священным. Например, есть такая пословица: «Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь», что означает, что сказанное слово трудно вернуть и оно имеет большую ценность.

В культуре русского народа слово связано с честностью и достоинством человека.

Говорят, что «слово – это дело», что подчеркивает важность правдивости и ответственности за сказанное. Также слово в народе считается частью человеческой души, поэтому его нужно тщательно выбирать и говорить с уважением. В литературе и поэзии слово часто используется как средство вдохновения, оно способно выражать самые глубокие чувства и идеи.

Таким образом, слово – это не просто единица языка, а важнейший культурный образ, отражающий нравственные ценности и духовное богатство русского народа.

После изучения концепта «слово»

Рождается человек, и мы ждем его первое слово. А слово это «мама». Для малыша это слово самое важное, необыкновенное. Его маленький мир вращается вокруг мамы, словно вокруг солнца. Источник света и любви, для крохотного человечка мама словно божество. И когда он пытается постичь это, смысл обретает слово.

Время идет, и мир вокруг человека расширяется. У всего есть значение и смысл. И чтобы передавать это друг другу человек использует слово. Какие великие вещи сжимаются до нескольких букв. Слово, произнесенное или написанное, может стоить миллионы жизней. Слово может охватить целую вселенную, дав чему-то название. Мы можем передавать этот смысл друг другу, одним словом, заставляя людей испытывать чувства, решать судьбы, менять историю.

В детстве я слышал три красных слова;
Тысячи французов умирали на улицах
За Свободу, Равенство, Братство,
- и я спросил,
Почему за слова умирают люди.

К. Сэндберг

Слово – это не просто знаки, составленные в определенном порядке. Слово – это то, что возникает в голове человека, когда он его произносит. Кто может сказать, что есть любовь? Определить, что есть Бог. Только силой слова возможно передать это на бумаге. Смысл, вкладываемый в сердца людей обычными терминами, превращает обычные буквы в настоящие великие цели. Тысячу раз произносят люди слово, наполняют его силой своих душ, огнем своих глаз. Необъятное можно заключить в слова, и оно не потеряет в своем

значении. Словами диктаторы вели за собой народы, миллионы людей обрекая на смерть. Словами человек мог заставить другого прийти к добру и прощению.

Даже сейчас, когда я пишу это, в моей голове кажется непостижимым, какие великие вещи я могу уместить на этой странице, просто написав слово. Множество конфессий, тысячи верующих, молитвы миллионов людей складываются в слово Бог. Слезы, боль, страх, страдание многих людей вмещаются в слове Война. Поцелуи мамы, объятия отца, смех друзей воплощают слово любовь.

Мне кажется, в этом и есть сила слова – собирать множество эмоций всего в несколько букв. То, что мы можем управлять этой силой, кажется мне великим даром, и обращаться с ним необходимо мудро.

Сопоставление представленных текстов позволяет проследить изменения в характере интерпретации культурного концепта и уровне сформированности дискурсивной компетенции обучающегося. Для более детального выявления динамики рассмотрим особенности каждого текста отдельно.

Анализ работы, выполненной на констатирующем этапе, показывает преобладание репродуктивного уровня интерпретации концепта «слово». В тексте отсутствует развернутое понятийное и образное моделирование концепта, преобладают общеизвестные характеристики и воспроизведение культурной информации. Работа соответствует базовому уровню сформированности дискурсивной компетенции. Оценивание осуществлялось по трёхуровневой шкале (1-3 балла) в соответствии с диагностическими критериями исследования.

Несмотря на наличие личностной позиции автора и попыток философского осмысления значения слова, интерпретация концепта носит преимущественно описательный характер. Автор обращается к культурным ассоциациям и ценностным компонентам концепта, однако их актуализация осуществляется фрагментарно и не сопровождается осознанным моделированием понятийных, образных и ценностных признаков концепта. Это свидетельствует о начальном этапе формирования интерпретативного компонента дискурсивной компетенции и наличии потенциала для дальнейшего развития навыков концептуального осмысления.

Таблица 27 – Результаты анализа письменных высказываний учащегося по критериям дискурсивной компетенции (до и после эксперимента)

Критерии	До эксперимента	После эксперимента
Коммуникативная цель	1	3
Коммуникативная ситуация	1	2
Жанрово-стилистические нормы	2	3
Структура текста	1	2
Когезия и когерентность	1	2
Концептуальное единство и глубина интерпретации	1	3
Суммарный показатель:	7	15

Таблица 28 – Сравнительный анализ письменных высказываний учащихся по критериям дискурсивной компетенции (до и после формирующего этапа)

№	Критерии	Работа до изучения концепта	Работа после изучения концепта	Комментарий
1	Соответствие коммуникативной цели	Цель формальна, авторская позиция не выражена	Чёткая авторская позиция, цель выдержана на протяжении текста	Рост осознанности речевого намерения
2	Соответствие коммуникативной ситуации	Контекст и адресат не учитываются	Учтён адресат, присутствуют культурные отсылки	Появилась диалогичность
3	Соблюдение жанрово-стилистических норм	Рассуждение не выстроено, фактоцентричность	Соблюдены признаки эссе; выражен авторский тон	Повышение жанровой оформленности
4	Структура текста	Композиция неустойчива.	Логичная и завершённая структура	Последовательность развёртывания мысли
5	Когезия и когерентность	Связность слабая	Разнообразные средства связи	Рост текстовой организации
6	Концептуальное единство и глубина интерпретации	Идея фрагментарна	Концептуальное единство	Появление целостной интерпретации и углубление понимание культурного концепта

Сопоставление письменных работ, выполненных до и после освоения концепта «слово» выявило значимые качественные изменения по диагностическим критериям дискурсивной компетенции. Суммарный показатель увеличился с 7 до 15 баллов, что свидетельствует о выраженной положительной динамике. Наибольший прирост зафиксирован по критериям «Коммуникативная цель» и «Концептуальное единство и глубина интерпретации» (+ 2 балла).

Рост показателей зафиксирован по всем критериям; помимо максимального приращения в области целеполагания, значимая динамика отмечена в области когезии и когерентности, жанрово-стилистической оформленности, а также глубины интерпретации культурного концепта.

После освоения концепта учащийся демонстрирует более осознанную коммуникативную установку, структурированность текста и учёт адресата.

Анализ проводился в условиях казахстанского образовательного контекста, в котором русский язык функционирует как язык межнационального общения. Использование культурных концептов и жанра лингвокультурного комментария позволяет учитывать специфику многоязычной и поликультурной среды, способствуя формированию ценностно-смыслового отношения учащихся к языку и культуре. Кроме того, такой подход обеспечивает более детализированную интерпретацию динамики изменений и позволяет выявить особенности реализации методической системы в различных образовательных условиях.

В завершение формирующего этапа проведена повторная диагностика учебной мотивации и осознанности учащихся в отношении компонентов коммуникативной компетенции. Процедура полностью соответствовала методике констатирующего этапа (см. подраздел 3.2), что обеспечило сопоставимость

результатов. Целью исследования являлось выявление изменений в значимости дискурсивных компонентов речевой деятельности.

Таблица 29 – Динамика представлений обучающихся о компонентах коммуникативной компетенции (в %)

Компонент	До (ЭГ)	После (ЭГ)	До (КГ)	После (КГ)
Знание лексики	94	88	90	89
Знание культурных реалий	76	83	68	69
Владение культурой общения	46	60	40	42
Анализ коммуникативной ситуации	12	34	12	14
Знание речевых формул/жанров	6	28	4	9

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в экспериментальной группе по большинству показателей, связанных с дискурсивной составляющей коммуникативной компетенции. Наибольший прирост зафиксирован по параметрам анализа коммуникативной ситуации (+22 п.п.) и жанровой осведомлённости (+22 п.п.). В контрольной группе значимых изменений не выявлено.

Выявленные изменения интерпретируются в логике таксономии Б. Блума: если на констатирующем этапе преобладали базовые уровни (знание и понимание), то по итогам эксперимента фиксируется смещение в сторону более высоких уровней – применения, анализа, оценки**.**

Наибольший прирост наблюдается по показателям, связанным с анализом коммуникативной ситуации, жанрово-стилистической осведомленностью, структурностью текста, прагматической вариативностью. Данные показатели соотносятся с верхними уровнями когнитивной иерархии Блума и отражают развитие дискурсивных и метакогнитивных умений.

Рост значимости жанровых и прагматических параметров свидетельствует о переходе от преимущественно функционального уровня владения речью к дискурсивному.

Незначительное снижение показателя «Знание лексики» в экспериментальной группе (с 94 % до 88 %) интерпретируется как результат качественной переоценки структуры компетенции: учащиеся перестали воспринимать лексический запас как единственный доминирующий фактор успешного общения, осознав значимость прагматических и социокультурных аспектов.

Корреляционный анализ (ρ Спирмена) выявил устойчивую положительную связь между уровнем учебной мотивации и дискурсивной компетенцией учащихся экспериментальной группы. На констатирующем этапе коэффициент составил $\rho = 0{,}63$; $p \leq 0{,}01$, что указывает на наличие заметной связи. После

формирующего этапа значение увеличилось до ρ = 0,65; ρ ≤ 0,01). Стабильность и усиление корреляции подтверждают, что развитие дискурсивной компетенции в рамках предложенной модели тесно связано с ценностно-мотивационной сферой учащихся. Результаты представлены в таблице 30.

Таблица 30 – Коэффициенты корреляции (ρ Спирмена) между уровнем мотивации и дискурсивной компетенцией учащихся ЭГ (n = 49)

Этап исследования	ρ Спирмена	Уровень значимости
Констатирующий	0,63*	p ≤ 0,01
Формирующий	0,65*	p ≤ 0,01

Примечание – *Корреляция статистически значима при p ≤ 0,01

Представленные в таблице 30 данные свидетельствуют о наличии устойчивой положительной корреляции между уровнем учебной мотивации и уровнем сформированности дискурсивной компетенции учащихся экспериментальной группы. Коэффициенты корреляции (ρ = 0,63 на констатирующем этапе и ρ = 0,65 на формирующем этапе) при высоком уровне статистической значимости (p ≤ 0,01) подтверждают системный характер выявленной зависимости. Это позволяет сделать вывод о том, что развитие дискурсивной компетенции в рамках предложенной модели лингвокультурного комментария осуществляется в тесной взаимосвязи с ценностно-мотивационной сферой обучающихся.

Важным этапом интерпретации результатов формирующего эксперимента стал анализ субъективных представлений о значимости различных компонентов коммуникативной компетенции. Сопоставительный анализ данных экспериментальной и контрольной групп (таблица 31) позволяет выявить различия в структуре представлений обучающихся о речевой деятельности.

Таблица 31 – Распределение ответов по значимости компонентов коммуникативной компетенции (по группам, формирующий этап)

Компонент	Группа	
	Эксп. группа (n=49)	Контр. группа (n=50)
Знание лексики	88	89
Знание культурных реалий	83	69
Владение культурой общения	60	42
Анализ коммуникативной ситуации	34	14
Знание речевых формул/жанров	28	9

Если на констатирующем этапе (см. таблицу 20, параграф 3.2) показатели ЭГ и КГ были практически идентичны (различия в осознании значимости жанров составляли всего 2 п.п.), то по итогам формирующего этапа зафиксированы выраженные различия в пользу экспериментальной группы.

Полученные данные подтверждают эффективность внедренной методики и свидетельствуют о повышении значимости дискурсивных и жанровых компонентов речевой деятельности в структуре представлений обучающихся.

Выявленная динамика соотнесена с уровнями когнитивной активности по таксономии Б. Блума. Результаты сопоставления формулировок утверждений анкеты, компонентов коммуникативной компетенции и когнитивных уровней представлены в таблице 32.

Таблица 32 – Сопоставление утверждений анкеты с компонентами компетенции и уровнями Блума

№ п/п	Формулировка утверждения анкеты	Компонент коммуникативной компетенции	Уровень когнитивной активности (таксономия Блума)
1	2	3	4
1	Знание нужных слов – главное в общении	Лексическая наполненность	Знание
2	Важно подбирать точные слова	Лексическая точность	Понимание
3	Подходящие слова помогают быть понятым	Лексическая адекватность	Применение
4	Умение вести диалог – ключ к взаимопониманию	Коммуникативная интерактивность	Применение
5	Стараюсь строить высказывания логично	Когезия и когерентность	Анализ
6	Разные жанры требуют разных способов выражения	Жанрово-стилистическая осведомлённость	Анализ/оценивание
7	Важно уметь объяснить точку зрения, чтобы меня поняли	Коммуникативная осведомлённость	Применение/оценивание
8	Анализ ситуации общения помогает говорить точно	Адекватность коммуникативной ситуации	Анализ
9	Замечаю, как меняется стиль в зависимости от собеседника	Коммуникативная адаптивность	Применение/анализ
10	Обращаю внимание на то, как построен текст (введение, основная часть и т.д.)	Структурность текста	Анализ
11	Использую устойчивые выражения и речевые формулы	Жанрово-языковая осведомлённость	Понимание/ применение
12	Могу выразить одну и ту же мысль по-разному в зависимости от цели	Целеполагание и прагматическая вариативность	Оценивание

Анализ данных, представленных в таблице 32, показывает, что наибольшие позитивные сдвиги в экспериментальной группе зафиксированы по утверждениям, соответствующим более высоким уровням когнитивной активности – анализу, оценке, синтезу (в терминологии Б. Блума). Особенно значимым

является рост показателей, связанных с анализом коммуникативной ситуации, структурной организации текста и жанрово-стилистической осведомлённостью. Это свидетельствует о развитии дискурсивной компетенции как способности строить связное и коммуникативно уместное высказывание с учётом речевой ситуации.

Выявленная динамика согласуется с моделью L. Celce-Murcia, в которой дискурсивная компетенция занимает центральное положение в структуре коммуникативной компетенции и взаимодействует с лингвистическим, социокультурным и деятельностным компонентами [118, с. 9–10].

Таким образом, результаты повторной диагностики подтверждают методическую результативность предложенной системы обучения и указывают на повышение осознанности учащихся в отношении структурных и жанровых параметров речевой деятельности.

3.4 Методическое обеспечение реализации лингвокультурного комментария как способа освоения культурных концептов

Методическое обеспечение разработанной лингвометодической системы представлено комплексом учебных заданий, созданных и апробированных в ходе формирующего этапа эксперимента. Данная система заданий направлена на поэтапное включение учащихся в процесс освоения культурных концептов, их интерпретацию и последующую текстовую репрезентацию в форме лингвокультурного комментария.

Лингвокультурный комментарий рассматривается в разработанной лингводидактической модели как целевая продуктивная форма, обеспечивающая переход от понятийного и образного освоения концепта к его ценностно-смысловой интерпретации и дискурсивной реализации в письменной речи. Таким образом, он выступает не только итоговой формой контроля, но и инструментом системного освоения культурных концептов.

Учебные задания разработаны в рамках элективного курса «От концепта к тексту», рассчитанного на два учебных года (9–10 классы) и включающего 68 академических часов. Курс построен на основе лингвокультурологического подхода и ориентирован на формирование у учащихся способности к интерпретации концептов в единстве их понятийной, образной и ценностной составляющих. В условиях поликультурной образовательной среды Республики Казахстан данная направленность приобретает особую значимость, поскольку предполагает осмысление культурных смыслов в логике диалога культур и личностной рефлексии.

Программа курса выстроена по принципу нарастания сложности: от понятийного и образного освоения культурных концептов к их интерпретации, моделированию и текстовой реализации в форме лингвокультурного комментария.

Структура двухгодичной программы включает два взаимосвязанных этапа: I год (9 класс) – освоение базовых положений лингвокультурологии, работа с ассоциативными зонами концептов, анализ лексикографических источников, фразеологизмов и текстов; моделирование понятийной, образной структуры концепта;

II год (10 класс) – углубленная интерпретация культурных концептов, моделирование личностного концепта, освоение технологии написания лингвокультурного комментария как итоговой текстовой формы; выполнение исследовательских и проектных заданий, составление словаря культурных концептов.

Содержание курса представлено в таблице 33, отражающей методическую траекторию поэтапного освоения культурных концептов и формирования дискурсивной компетенции учащихся. В дальнейшем в параграфе проанализированы задания, вошедшие в структуру данного курса.

Таблица 33 – Программа двухгодичного курса «От концепта к тексту» (68 часов)

9 класс – «Культурные концепты в языке: освоение и моделирование» (34 часа)				
1	2	3	4	
№	Тема	Количество часов	Вид занятий	
			теоретический	практический
Введение				
1	Язык и культура. Понятие о лингвокультурологии как перспективном направлении лингвистики.	1	1	
2	Культура как текст. Литература, язык и искусство как составные части культуры, как «самосознание культуры».	1	1	
3	Слово в контексте культуры. Язык как продукт культуры. Слово в контексте культуры. Учёт историко-культурного фона эпохи и её «стиля мышления» при понимании и истолковании слова. Дополнительные смысловые приращения к слову, получаемые в тексте.	1	1	
Работа с концептами				
4-5	Концепт и концептосфера. Слова-концепты: юрта, изба, дом. Концептосфера казахского и русского языка.	2	1	1
6	Культурные концепты. Фоновые знания, составляющие культурный контекст эпохи и находящие отражение в значении слова-концепта (на примере концептов «родина»).	1	1	
7-8	Метафорические портреты концептов	2		2
9-11	Структура концепта. Понятийная, образная и ценностная составляющая концепта.	2	1	1

Продолжение таблицы – 33

1	2	3	4

12-13	Концептуальный анализ текста. Лингвокультурологический анализ текста с опорой на значения ключевых концептов русской культуры.	2		2
14	Анализ концептуального пространства текста.	1		1
15	Анализ концептуального пространства художественного текста	1		1
16	Моделирование словесного портрета концепта «слово»	1		1
17	Моделирование словесного портрета концепта «слово» на уровне словосочетания и микротекста	1		1
18	Моделирование словесного портрета концепта «слово» на уровне текста как единицы культуры (продолжение)	1		1
19	Моделирование словесного портрета концепта «культура»	1		1
20	Моделирование словесного портрета концепта «традиция»	1		1
21	Моделирование культурного концепта «закон». Лингвокультурологический этимологический этюд	1		1
22	Моделирование культурного концепта «родина». Лингвокультурологический эмоционально-ситуативный этюд	1		1
23	Моделирование культурного концепта «печаль»	1		1
24	Подготовка к созданию лингвокультурного комментария (на примере культурного концепта «душа»)	1		1
25	Исследовательская работа по выбранному культурному концепту Выбор концепта и проектирование исследования	1		1
26-30	Исследовательская работа по выбранному культурному концепту	5		5
31-32	Презентация результатов исследовательского проекта	3		3
33-34	Словарь культурных концептов	2		2

Продолжение таблицы – 33

1	2	3	4	
10 класс – «Лингвокультурный комментарий: интерпретация концепта» (34 часа)				
№	Тема	Количество часов	Вид занятий	
			теоретический	практический
Введение (3 часа)				
1	Культурный концепт как форма осмысления мира	1	1	
2	Концепт в художественном тексте	1	1	
3	Методы анализа и интерпретации Приёмы выделения концептуальных доминант в тексте	1	1	
Работа с текстом и комментарием (24 ч)				
4	Лингвокультурный комментарий: понятие, структура, алгоритм создания	2	1	1
5	Создание лингвокультурного комментария	1		1
6-7	Практика лингвокультурологического анализа: концепт «дом»	2		2
8-9	Практика лингвокультурологического анализа: концепт «родина»	2		2
10-11	Алгоритм создания лингвокультурного комментария	2		2
12-13	Мастерская лингвокультурного комментария. От анализа к интерпретации	2		2
14-15	Диалог авторских интерпретаций культурного концепта	2		2
16-17	Диалог авторских интерпретаций культурного концепта «любовь»	2		2
18-19	Концепт «одиночество». От внутреннего состояния к самопознанию	2		2
20-21	Концепт «память». От личного воспоминания к культурной памяти	2		2
22	Концепт «свобода». От мечты о свободе к свободе духа	1		1
23	Свобода как нравственный выбор	1		1
24	Совершенствуем лингвокультурный комментарий. Редактирование как путь к точной интерпретации	1		1
Индивидуальный исследовательский проект «Мир культурных концептов» (10 часов)				
25	Индивидуальный исследовательский проект. Выбираем тему и планируем исследование	1		1
26	Проектируем исследование. От темы к исследовательскому замыслу	1		1

Продолжение таблицы – 33

1	2	3	4	
27	Проводим исследование. От языкового материала к научным выводам	1		1
28	Оформляем результаты исследования. От исследования к исследовательскому проекту	1		1
29-31	Защита исследовательского проекта. От авторской интерпретации к научному диалогу	3		3
32	Создаём коллективный сборник исследовательских проектов От индивидуального исследования к коллективному культурному пространству	1		1
33	Обобщающее занятие От культурного концепта к пониманию языка, культуры и человека	1		1
34	Круглый стол «Лингвокультурный комментарий как форма диалога культур»	1		1

Представленная программа отражает логику поэтапного формирования дискурсивной компетенции обучающихся: от освоения понятийного аппарата лингвокультурологии и анализа культурных концептов к их самостоятельной интерпретации и текстовой репрезентации в жанре лингвокультурного комментария. Реализация данной последовательности обеспечивает постепенное усложнение учебной деятельности и соответствует принципу спиральной организации содержания обучения.

Выбор лексем («тоска», «родина», «любовь», «совесть», «закон», «толерантность», «печаль», «духовность», «душа» и др.) обусловлен несколькими факторами. Во-первых, данные лексемы широко представлены в произведениях русской классической и современной литературы, что подтверждается анализом школьных учебных программ и учебников. При этом лишь часть указанных лексем рассматривается в настоящем исследовании как культурные концепты, поскольку они соответствуют критериям концептуализации (наличие ценностно-смыслового измерения, устойчивое закрепление в языковой и культурной традиции). Во-вторых, данные концепты отражают значимые элементы русской концептосферы и репрезентируют ключевые мировоззренческие ориентиры и ценностные доминанты русской культуры [104, с. 10].

В-третьих, они характеризуются многослойной семантикой и образной насыщенностью, что позволяет использовать их в моделировании, интерпретации и смыслопорождающей речевой деятельности учащихся. Отбор концептов осуществлялся с учётом их дидактической ценности, потенциала для кросскультурного сопоставления (в том числе в условиях поликультурной среды Республики Казахстан) и возможностей формирования личностного отношения школьников к содержанию изучаемых понятий.

Таблица 34 отражает систему заданий, разработанных автором и включённых в учебно-методическое пособие «От концепта к тексту». Задания

сгруппированы по характеру деятельности, целевой установке и формируемым умениям (компетенции), что позволяет проследить практическую реализацию лингвокультурологического подхода и определить вклад каждого вида задания в формирование дискурсивной компетенции учащихся.

Таблица 34 – Задания по формированию дискурсивной компетенции в рамках лингвокультурологического подхода

№	Вид задания	Цель	Формируемые компетенции
1	2	3	4
1	Ассоциативный эксперимент («Родина», «Совесть», «Любовь»)	Выявить ассоциативное поле концепта, обобщить лексические и эмоциональные ассоциации	Лингвокультурная, коммуникативная, межкультурная
2	Анализ художественного текста («Юрта», «Изба», «Тоска»)	Сопоставить культурные концепты в русской и казахской культурах	Дискурсивная, лингвокультурная, интерпретативная
3	Создание метафорического портрета концепта («Любовь», «Совесть», «Тоска»)	Осмыслить понятие через личностную интерпретацию и образное мышление	Дискурсивная, ценностно-смысловая, интерпретативная
4	Этимологический и лексикографический анализ (по словарям)	Установить происхождение и значение слова, раскрыть ценностную и моральную нагрузку	Языковая, лингвокультурная, интерпретативная
5	Составление синквейна («Тоска», «Совесть»)	Сформировать образную и эмоциональную составляющую концепта через творческое осмысление	Ценностно-смысловая, интерпретативная
6	Работа с пословицами и фразеологизмами	Выявить устойчивые народные представления о концепте и способы его языкового воплощения	Интерпретативная, лингвокультурная
7	Концептоцентрическое эссе и монологические высказывания	Развить критическое мышление, навык анализа концепта и аргументации личной позиции	Дискурсивная, ценностно-смысловая
8	Интерпретация результатов ассоциативного эксперимента	Актуализировать ассоциативное поле концепта «тоска», выявить его оценочную и образную составляющую в письменной или устной форме	Лингвокультурная, дискурсивная
9	Прием «пяти чувств»	Развить образное мышление и сформировать личностное отношение к концепту	Интерпретативная, ценностно-смысловая
10	Сочинение-миниатюра на основе текста	Углубить понимание концепта через художественное осмысление	Дискурсивная, интерпретативная

Продолжение таблицы – 34

1	2	3	4
11	Анализ изображений	Развить визуальное мышление и способность к наименованию абстрактных состояний	Интерпретативная, коммуникативная
12	Написание эссе-рефлексии по культурному концепту	Формировать аналитическое и личностное отношение к концепту через творческое высказывание	Дискурсивная, ценностно-смысловая, интерпретативная
13	Концептуальный анализ текста	Выявить и описать концептосферу текста, определить авторскую позицию	Интерпретативная, дискурсивная
14	Эссе-рефлексия о культурных смыслах	Обобщить понимание ключевого концепта текста и выразить личностную интерпретацию	Дискурсивная, ценностно-смысловая

Следует отметить, что выделенные в таблице компетенции не рассматриваются как изолированные результаты обучения. Все виды заданий ориентированы на комплексное формирование дискурсивной компетенции обучающихся, тогда как лингвокультурная, интерпретативная, коммуникативная, межкультурная и ценностно-смысловая компетенции выступают ее содержательными и функциональными основаниями в процессе освоения культурных концептов.

Представленные в таблице виды заданий структурированы по трем параметрам: характер учебной деятельности, целевая установка и формируемые компоненты дискурсивной компетенции. Такая типологизация позволяет выявить методическую логику построения формирующего этапа и проследить связь между компонентами разработанной лингвометодической системы, содержанием учебной деятельности и процессом развития дискурсивной компетенции обучающихся. Последовательное включение заданий различного уровня сложности обеспечивает поэтапный переход от освоения культурного концепта к его интерпретации и самостоятельной текстовой репрезентации в жанре лингвокультурного комментария.

Анализ видов заданий демонстрирует дидактическое разнообразие используемых форм: от ассоциативных упражнений, направленных на актуализацию наивного концептуального знания, до заданий по концептуальному анализу текста, предполагающих интерпретацию концептосферы произведения и моделирование индивидуального концептуального пространства учащегося. Методическая траектория курса отражает переход от первичного осмысления значения слова к комплексному понятийному, текстовому и ценностному освоению концепта.

Целевые установки заданий ориентированы на развитие речемыслительных операций учащихся и их ценностно-смысловой рефлексии, а также на формирование умений смыслового чтения, интерпретации и продуктивной текстовой деятельности.

Особую методическую значимость имеет включение авторских лингвокультурологических задач и этюдов, разработанных в рамках учебно-методического пособия «От концепта к тексту». Данный компонент обеспечивает

методическую новизну системы заданий и её внутреннюю согласованность в условиях экспериментального обучения.

В целом система заданий ориентирована на формирование дискурсивной компетенции учащихся и обеспечивает развитие сопутствующих компетенций, необходимых для интерпретации и текстового оформления культурных концептов: лингвокультурной, интерпретативной, ценностно-смысловой и коммуникативной.

Для иллюстрации практической реализации представленных заданий в диссертацию включены фрагменты авторского учебно-методического пособия *«От концепта к тексту»*. В качестве примера приведён раздел «Культурные концепты», где задания направлены на теоретическое осмысление понятия, работу со словарями, ассоциативный эксперимент, анализ паремиологических единиц и афористики. Для организации учебной деятельности школьников разработан маршрутный лист, позволяющий пошагово фиксировать результаты анализа и динамику формирования компонентов дискурсивной компетенции. Соответствующие материалы помещены в Приложение Г.

Выбор формируемых компетенций в разработанной системе заданий обусловлен спецификой лингвокультурного подхода к обучению русскому языку в школе, в рамках которого приоритетными являются освоение культурных концептов, формирование ценностно-смысловой рефлексии и, развитие способности к интерпретативной и смыслопорождающей речевой деятельности. В условиях Республики Казахстан данная направленность усиливается задачей соотнесения культурных смыслов с поликультурным контекстом и опытом учащихся.

Лингвокультурная компетенция определяется как способность учащегося распознавать и интерпретировать культурно маркированные языковые единицы и соотносить их с национально-культурным контекстом [137, с. 49]. Включение в задания этапов этимологического, семантического, контекстуального анализа концептов (например, «тоска», «слово», «духовность», «закон», «печаль») направлено на обогащение концептосферы учащегося, формирование представлений о базовых менталитетных доминантах русской языковой картины мира [138, с. 282–283]. Данная компетенция рассматривается как основа освоения культурных смыслов и формирования дискурсивной компетенции обучающихся.

Дискурсивная компетенция понимается как способность осуществлять речевую деятельность в соответствии с коммуникативной целью, жанровыми особенностями текста и условиями речевой ситуации [124, с. 13–14]. В рамках разработанной нами модели задания, предполагающие создание концептоцентрических эссе, этимологических этюдов, творческих сочинений по авторским текстам, направлены на развитие умений логически и аргументированно выстраивать высказывание, а также навыков продуктивной письменной речи.

Интерпретативная компетенция связана с умением продуктивно читать текст, выявлять и осмыслять имплицитные смыслы, определять авторские смысловые доминанты и соотносить их с личным опытом учащегося. В рамках разработанной нами модели концептуальный анализ художественных и публицистических текстов (А. Солженицын, И. Бунин, Н. Гумилёв и др.) направлен на

развитие способности интерпретации текста как процессу последовательного смыслового взаимодействия с авторской позицией, что соотносится с идеей «чтения как интерпретации» [122, с. 318].

Ценностно-смысловая компетенция связана с ценностными ориентирами учащегося, его способностью осмысливать окружающий мир, определять собственную позицию и выбирать смысловые установки для своих действий и поступков [139, 61]. Ее развитие осуществляется в процессе рефлексивного и аксиологического осмысления текста, значимых понятий и жизненных ситуаций. Задания, связанные с концептами «толерантность», «слово», «закон», направлены на выявление личностной позиции учащегося и формирование этических ориентиров, что соответствует гуманитарной парадигме образования

Коммуникативная компетенция реализуется через организацию групповой работы, обсуждение текстов, коллективное моделирование смыслового пространства концепта. В результате речевая практика приобретает диалоговый характер и ориентируется на продуктивное взаимодействие участников учебного процесса.

Соотношение компетенций, формируемых в процессе освоения культурных концептов, и их функций в разработанной лингвометодической системе представлено в таблице 35.

Таблица 35 – Иерархия формируемых компетенций в системе освоения культурных концептов

Уровень	Компетенция	Функция в методической системе
Базовый	Лингвокультурная	Освоение культурных смыслов
Развивающий	Интерпретативная	Осмысление и интерпретация концептов
Развивающий	Ценностно-смысловая	Формирование личностной позиции
Развивающий	Коммуникативная	Организация смыслового взаимодействия
Интегративный	Дискурсивная	Создание целостного высказывания в соответствии с коммуникативной задачей

В совокупности данные компетенции обеспечивают становление учащихся как субъектов речевой деятельности, способных к осмысленному восприятию и интерпретации культурных смыслов, а также к их продуктивной реализации в письменной речи.

В контексте анализа системы заданий дискурсивная компетенция рассматривается как интегративная категория, обеспечивающая переход от восприятия и осмысления концепта к его текстовой реализации. Она выполняет интегрирующую функцию, обеспечивая переход от лингвокультурного восприятия концепта к его ценностно-смысловой интерпретации и последующей текстовой репрезентации в авторском высказывании. В связи с этим дискурсивная компетенция выступает ключевым объектом диагностики и целенаправленного развития на формирующем этапе эксперимента.

Поскольку формирование дискурсивной компетенции предполагает постепенное усложнение учебного материала и учебных действий, задания, входящие в систему, распределены по уровням сложности: базовому, среднему и

продвинутому. Данная градация обеспечивает реализацию принципов доступности и преемственности в обучении и создаёт условия для дифференциации методической работы с учащимися.

В основу классификации положены следующие параметры:

– характер когнитивной деятельности (репродуктивная / продуктивная / творческая);

– степень абстракции и интерпретации материала;

– тип речемыслительной деятельности (воспроизведение – интерпретация – моделирование).

Далее представлено распределение заданий по уровням сложности:

– базовый уровень – задания, направленные на актуализацию языкового сознания учащихся, предполагающие работу с лексикой, простые ассоциативные реакции, наблюдение над словом и его значениями;

– средний уровень – задания, требующие интерпретации текста, выдвижения гипотез, оценки смыслов, сопоставления авторских позиций с личной точкой зрения учащихся;

– продвинутый уровень – задания, направленные на концептуальное моделирование, выполнение лингвокультурологических этюдов, написание концептоцентрических эссе, включение в диалог культур и глубокий текстовый анализ.

Таким образом, проведённый анализ содержания и методической направленности разработанных заданий позволяет сделать вывод о внутренней согласованности и дидактической обоснованности формирующего этапа методической системы. Задания различного уровня сложности обеспечивают поэтапное формирование ключевых компонентов дискурсивной компетенции в единстве с интерпретативной, лингвокультурной, коммуникативной и ценностно-смысловой компетенциями. Лингвокультурный комментарий рассматривается в данной системе как целевая продуктивная форма, обеспечивающая переход от понятийного освоения концепта к его текстовой интерпретации. Представленная система заданий образует методическую основу формирующего этапа эксперимента. В следующем параграфе рассматриваются организация, содержание и результаты практической реализации разработанной лингвометодической системы, а также анализ динамики сформированности дискурсивной компетенции учащихся.

3.5 Обобщение результатов формирующего этапа: новизна, значимость и перспективы внедрения

Итоги проведённого формирующего этапа исследования представлены в виде систематизации полученных результатов, отражающих научную новизну, теоретическую значимость и практическую применимость разработанной методической модели формирования дискурсивной компетенции учащихся.

Таблица 36 – Систематизация научной новизны и значимости результатов

№ п/п	Элемент методической системы	Научная новизна	Практическая значимость
1	2	3	4
1	Лингвокультурный комментарий как продуктивная текстовая форма, отражающая уровень освоения культурных концептов	Разработана и апробирована целостная система, интегрирующая лингвокультурный, когнитивный и дискурсивный подходы	Интегрируется в учебную практику как форма письменного задания, направленного на интерпретацию культурных концептов; способствует развитию смыслового письма и рефлексивной позиции учащегося; применяется для промежуточной и итоговой оценки речевой подготовки
2	Авторская трактовка дискурсивной компетенции как интегративного качества, включающего 6 диагностических критериев	Сформулировано оригинальное определение дискурсивной компетенции школьника, учитывающее жанрово-смысловые, когнитивные и коммуникативные параметры письменной речи	Создает теоретическую основу для дальнейшего конструирования системы оценки и проектирования заданий в рамках школьного курса русского языка
3	Система оценки дискурсивной компетенции: критерии, шкала, соотнесение с международными моделями	Разработан и валидизирован комплексный инструмент оценки дискурсивной компетенции, включающий 6 содержательных критериев, шкалу уровневой дифференциации, а также соотнесение с таксономией Блума и компонентной моделью Celce-Murcia	Применим в практике преподавания русского языка в школах с русским языком обучения для комплексной оценки письменных высказываний учащихся; используется при текущем и итоговом контроле, в том числе при анализе текстов лингвокультурного комментария
4	Учебно-методический курс «От концепта к тексту»	Создан авторский двухлетний курс, включающий систему заданий по моделированию, интерпретации и осмыслению культурных концептов	Может внедряться в школьную практику как элективный курс, факультатив или модуль в рамках уроков русского языка; обеспечивает интеграцию культуроведческого и коммуникативного компонентов обучения
5	Методика комплексной диагностики учащихся на всех этапах эксперимента	Сочетание анкетирования, экспертной оценки письменных работ, статистической обработки данных, сравнительного анализа групп	Обеспечивает валидность результатов и возможность их воспроизведения в разных образовательных условиях

Продолжение таблицы – 36

1	2	3	4
6	Фиксация положительной динамики по всем параметрам дискурсивной компетенции	Зафиксированы статистически значимые изменения в экспериментальной группе по каждому критерию (жанровость, структура, когезия, цельность и др.)	Подтверждает результативность предложенной модели и позволяет адаптировать её к массовой школьной практике
7	Анализ мотивации и осознанности учащихся в процессе освоения концептов	Выявлено формирование личностной включённости и смысловой ориентации в речевой деятельности в результате целенаправленной работы с концептами	Демонстрирует потенциал курса как средства воспитания субъектной позиции и языковой рефлексии
8	Интеграция международных подходов в построении диагностико-оценочной модели дискурсивной компетенции	Предложена синтетическая методологическая рамка, объединяющая когнитивно-коммуникативные и культурологические основания	Расширяет лингводидактическую основу современного преподавания русского языка, соответствует требованиям обновлённого содержания образования и международным критериям оценки

Представленные результаты охватывают как теоретико-методологические положения, так и практико-ориентированные разработки. В обобщенном виде структура разработанной лингвометодической системы может быть представлена тремя взаимосвязанными блоками.

Теоретико-концептуальный блок (пункты 1–3, 8)

Разработано авторское понимание лингвокультурного комментария как формы интерпретации культурных концептов и дискурсивной компетенции как интегративного результата обучения, определены ее структурные компоненты, критерии и показатели оценки

Методологическая основа исследования сформирована с учетом положений CEFR о коммуникативной языковой компетенции [140, с. 137–141], модели Celce-Murcia, Z. Dörnyei и S. Thurrell [132, с.11–13] и пересмотренной таксономии образовательных целей L. Anderson и D. Krathwohl [131, с. 83–85].

Практико-методический блок (пункты 4-5)

Создан авторский учебно-методический курс «От концепта к тексту», структурированный по принципу спирального усложнения содержания и ориентированный на поэтапное формирование интерпретативных, коммуникативных и дискурсивных умений обучающихся.

Разработана методика комплексной диагностики, сочетающая качественные и количественные методы, что повышает достоверность и воспроизводимость результатов.

Диагностико-результативный блок (пункты 6–7)

Экспериментально подтверждена положительная динамика сформированности дискурсивной компетенции обучающихся по всем диагностическим

критериям в экспериментальной группе. Установлена взаимосвязь между развитием дискурсивной компетенции и мотивационно-ценностной сферой учащихся. Полученные результаты подтверждают результативность разработанной лингвометодической системы и демонстрируют ее потенциал не только как средства развития письменной речи, но и как инструмента формирования личностной рефлексии, ценностных ориентаций и субъектной позиции обучающихся.

Полученные результаты открывают возможность интеграции авторской методической системы в массовую школьную практику в формате элективных курсов, модулей в рамках уроков русского языка, факультативов, а также в качестве блока в программах дополнительного образования. Диагностические инструменты могут использоваться в системе внутришкольного контроля качества образования, при проведении мониторингов и в работе методических объединений учителей-словесников. При адаптации содержания и форм работы методика может быть применена в школах с иными языками обучения, а также в учреждениях среднего профессионального и дополнительного образования.

Результаты статистического и качественного анализа подтверждают универсальный характер разработанных диагностических инструментов и обучающих модулей. Это создает предпосылки для экстраполяции полученного опыта на широкую педагогическую аудиторию. Перспективные направления реализации авторской модели охватывают не только внутришкольный уровень, но и систему повышения квалификации педагогов, а также работу в поликультурной и билингвальной среде. Основные векторы и форматы внедрения методической системы представлены в таблице 37.

Таблица 37 – Перспективы внедрения авторской методической системы

№ п/п	Уровень применения	Формат внедрения	Ожидаемый результат
1	2	3	4
1	Внутришкольный	Элективный курс «От концепта к тексту» в 9–10 классах; модуль в рамках уроков русского языка; факультатив	Формирование у учащихся интерпретативных, жанровых и коммуникативных умений; развитие дискурсивной компетенции; рост мотивации и смысловой включенности
2	Городской/областной	Методические семинары и курсы повышения квалификации для учителей русского языка; внедрение диагностической модели в систему мониторинга	Распространение методики; унификация подходов к оценке письменных высказываний; повышение квалификации педагогов

Продолжение таблицы – 37

1	2	3	4

3	Межшкольный / сетевой	Создание межшкольных учебно-методических объединений; организация конкурсов и проектов по культурным концептам	Обмен опытом, создание банка авторских заданий; укрепление межшкольного взаимодействия и культурно-речевых практик
4	Поликультурная среда (школы с иным языком обучения)	Адаптация курса для билингвальной среды; интеграция в программы русского языка как неродного	Повышение уровня владения русским языком в аспекте дискурсивных и культурных умений; формирование культурной рефлексии
5	Дополнительное и профессиональное образование	Использование курса и диагностической модели в колледжах, центрах допобразования, при подготовке будущих учителей	Расширение сферы применения методики; формирование профессиональных компетенций у студентов педагогических направлений

Дополнительным подтверждением практической востребованности разработанной лингвометодической системы являются результаты проектной и исследовательской деятельности учащихся, выполненные под научно-методическим руководством автора и основанные на использовании концептуального анализа и лингвокультурологического подхода.

Таблица 38 – Результаты проектной и конкурсной деятельности учащихся

№ п/п	Вид работы	Название	Класс	Результат
1	2	3	4	5
1	Проект	Концепт «солнце» в языковой картине мира (по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»)	10	Областной этап, 2 место
2	Проект	Природные концепты в казахской, русской, английской языковых картинах мира (на материале произведений Ш. Кудайбердиева, С. Есенина, Р. Киплинга)	10	Областной этап, 3 место
3	Проект	Концепт «война» в русской языковой картине мира (на материале рассказов В. Филатова)	7	Областной этап, 1 место; республиканский этап, 1 место
4	Проект	Концепт «родина» в языковой картине мира (на материале казахстанских писателей)	6	Областной этап, 3 место; республиканский этап, 2 место; Международный конкурс (Москва), 1 место

Продолжение таблицы –38

1	2	3	4	5

5	Проект	Концепт «патриотизм» в языковой картине мира школьников	6	Областной этап, 2 место
6	Проект	Концепт «родина» в творчестве В. Филатова	5	Областной этап, 1 место; республиканский этап, 2 место

Данные, представленные в таблице 38, свидетельствуют о возможности успешного применения разработанных методических подходов в проектной и исследовательской деятельности учащихся разных возрастных групп. Тематика работ отражает освоение культурных концептов и владение элементами концептуального анализа, что подтверждается результатами участия в конкурсах различного уровня.

Практическая значимость разработанной системы подтверждается ее апробацией в профессиональном сообществе и положительной экспертной оценкой представленного опыта:

– Победитель областного тура республиканского конкурса «Фестиваль педагогических идей» (2021 г.) в номинации «Лучшая авторская программа» (авторская программа элективного курса «От концепта к тексту»).

– Представление опыта по теме «Лингвокультурный комментарий как средство развития дискурсивной компетенции» на Форуме школ (Центр педагогического мастерства, г. Павлодар, 2022 г.); получен сертификат.

Таким образом, результаты формирующего этапа подтверждают научную новизну, теоретическую обоснованность и практическую результативность разработанной лингвометодической системы освоения культурных концептов и реализуемой в ее рамках лингводидактической модели лингвокультурного комментария. Полученные данные свидетельствуют об эффективности предложенного подхода в формировании дискурсивной компетенции обучающихся, развитии их интерпретативных умений и ценностно-смысловой рефлексии. Разработанная система может быть рекомендована для использования в школьной практике, системе дополнительного образования и программах подготовки педагогических кадров, а также рассматривается как перспективное направление развития современной лингводидактики в условиях поликультурного образовательного пространства Республики Казахстан.

Выводы по разделу 3

Проведенное экспериментальное исследование позволило всесторонне оценить эффективность разработанной лингвометодической модели ступенчатого освоения культурных концептов и выявить динамику формирования дискурсивной компетенции обучающихся в условиях школьного обучения русскому языку.

1. На констатирующем этапе установлено, что исходный уровень сформированности дискурсивной компетенции обучающихся характеризуется преобладанием среднего уровня при наличии значительной доли низких показателей по ключевым критериям, таким как структура текста, когезия и когерентность, а

также концептуальное единство и глубина интерпретации культурных концептов. Выявлена недостаточная сформированность интерпретативных умений, а также ограниченность представлений обучающихся о дискурсивно-прагматических аспектах коммуникации, что проявляется в доминировании лексико-содержательного компонента.

2. Формирующий этап, основанный на реализации авторского курса и разработанной модели, обеспечил системное воздействие на развитие дискурсивной компетенции. Организация обучения в соответствии с принципом ступенчатости, деятельностным характером образовательного процесса и интерпретационной направленностью заданий способствовала последовательному переходу обучающихся от репродуктивного уровня к продуктивно-творческому.

3. Результаты формирующего этапа свидетельствуют о выраженной положительной динамике в экспериментальной группе. Зафиксировано увеличение доли обучающихся со средним и высоким уровнями сформированности дискурсивной компетенции и значительное снижение низкого уровня. По всем диагностическим критериям (соответствие коммуникативной цели, соответствие коммуникативной ситуации, соблюдение жанрово-стилистических норм, структура текста, когезия и когерентность, концептуальное единство и глубина интерпретации) экспериментальная группа демонстрирует более высокие показатели по сравнению с контрольной, что подтверждает эффективность внедренной методической системы.

4. Качественный анализ письменных работ показал, что у обучающихся экспериментальной группы сформированы умения структурирования текста, обеспечения его связности и когерентности, а также способности к глубокой интерпретации культурных концептов и выражению авторской позиции. В контрольной группе изменения носят преимущественно количественный характер и не сопровождаются существенным развитием интерпретативных умений.

5. Анализ учебной мотивации и представлений обучающихся о структуре коммуникативной компетенции показал, что в результате экспериментального обучения происходит расширение понимания ее компонентов. Наряду с сохранением высокой значимости лексического компонента, в экспериментальной группе возрастает осознание роли культурных и коммуникативных аспектов. Вместе с тем, достигнутый уровень владения дискурсивными компонентами (анализ коммуникативной ситуации, владение жанровыми формами) открывает перспективы для дальнейшей целенаправленной работы, направленной на формирование устойчивого навыка свободного владения данными компонентами в различных коммуникативных ситуациях.

6. Сопоставительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов позволил установить положительную динамику формирования дискурсивной компетенции обучающихся и подтвердить результативность разработанной лингвометодической системы и реализуемой в ее рамках лингводидактической модели лингвокультурного комментария. Наиболее значимые изменения связаны с развитием структурно-композиционных и интерпретативных умений, а также с повышением осознанности коммуникативной деятельности.

7. Разработано и апробировано методическое обеспечение формирующего этапа, включающее авторский курс «От концепта к тексту», систему заданий различного уровня сложности и диагностический инструментарий оценки дискурсивной компетенции. Практическая реализация данной системы показала ее эффективность и возможность использования в условиях школьного языкового образования.

Результаты экспериментального исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что использование лингвокультурного комментария как формы интерпретации культурных концептов в сочетании с поэтапной организацией обучения обеспечивает эффективное развитие дискурсивной компетенции обучающихся.

Разработанная лингвометодическая система освоения культурных концептов и реализуемая в ее рамках лингводидактическая модель лингвокультурного комментария продемонстрировала свою эффективность, практическую применимость и могут быть рекомендованы к внедрению в практику обучения русскому языку в общеобразовательной школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование подтвердило гипотезу о том, что культурные концепты могут быть эффективно освоены учащимися 9–10 классов в процессе обучения русскому языку при условии целенаправленного методического сопровождения. Разработанная методическая система, основанная на лингвокультурологическом подходе, обеспечила включение школьников в работу с культурно-значимыми смыслами языка, развитие навыков их интерпретации и осмысленного применения в устной и письменной речи.

Методическая система интегрирует лингвокультурный комментарий в учебную практику, что позволило организовать работу с культурными концептами на понятийном, образном и ценностном уровнях. Такое построение процесса способствовало не только углублению лингвокультурных знаний учащихся, но и системному развитию дискурсивной компетенции, включающей когезию, структурную целостность и жанрово-стилистическую адаптивность текста.

По результатам выполненного исследования сформулированы следующие выводы, соответствующие положениям, выносимым на защиту:

Установлено, что культурные концепты, аккумулирующие понятийные, образные и ценностные смыслы, выступают базовыми единицами формирования языковой картины мира учащихся. Их освоение обеспечивается целенаправленно организованной системой обучения, основанной на лингвокультурологическом подходе, что подтверждается расширением представлений учащихся о структуре концептов и развитием умений выявлять и интерпретировать культурные смыслы в языковых единицах.

Доказано, что лингвокультурный комментарий является эффективным инструментом освоения культурных смыслов, обеспечивающим развитие навыков смыслового анализа, интерпретации и аргументации. Его применение способствует формированию культурной рефлексии и способности интегрировать культурные знания в устную и письменную речь.

Выявлено, что реализация лингвометодической системы освоения культурных концептов как поэтапного процесса обеспечивает поступательное развитие дискурсивной компетенции учащихся. В ходе эксперимента зафиксирован рост умений структурировать текст, сохранять когезию, учитывать жанровые и социокультурные параметры высказывания, а также осуществлять самостоятельную интерпретацию культурных смыслов.

Подтверждена эффективность разработанного дидактического обеспечения, включающего систему заданий на основе прецедентных текстов и культурных кодов, способствующего развитию интерпретационных, аргументационных и творческих умений, а также формированию устойчивых навыков смыслового анализа.

Обоснована результативность системы критериев и показателей оценки, интегрированной с таксономией Блума и моделью Celce-Murcia, как инструмента комплексной диагностики. Её применение позволило зафиксировать динамику перехода от репродуктивного к продуктивному уровню владения лингвокультурным содержанием и обеспечить адресную коррекцию учебного процесса.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что разработанная лингвометодическая система и реализуемая в ее рамках лингводидактическая модель лингвокультурного комментария обеспечивают высокий уровень вовлеченности учащихся в процесс смыслового освоения культурных концептов, способствует интеграции знаний о языке и культуре, развивает способность к межкультурному диалогу и ценностно ориентированной аргументации.

Практическая значимость проведённого исследования состоит в возможности использования разработанной методической системы в школьном преподавании русского языка, а также при подготовке и повышении квалификации педагогов. Выделенные критерии и показатели могут служить инструментом для диагностики и коррекции учебного процесса в части формирования дискурсивной компетенции и культурной рефлексии учащихся

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: лингвокультурный комментарий является эффективным способом освоения культурных концептов при соблюдении выделенных методических условий и может быть рекомендован для системного внедрения в школьную практику обучения русскому языку.

Комплекс мероприятий, реализованный в рамках формирующего этапа эксперимента, позволил не только подтвердить теоретические положения исследования, но и обеспечить практическое воплощение авторской методической системы в образовательном процессе. Это выразилось в ряде ключевых достижений:

– разработан и внедрён в учебный процесс учебно-методический курс «От концепта к тексту», реализуемый в спиральной логике;

– разработана и апробирована система диагностики дискурсивной компетенции, соотнесённая с международными моделями (CEFR, Celce-Murcia, таксономия Блума);

– выявлена устойчивая положительная динамика по всем критериям дискурсивной компетенции;

– подтверждена эффективность технологии лингвокультурного комментария как формы смыслового письма и культурной рефлексии;

– определены форматы внедрения курса – от элективных и факультативов до модулей в программах дополнительного образования, включая адаптацию для билингвальной среды.

Полученные результаты подтверждают возможность эффективного применения разработанной лингвометодической системы в условиях поликультурного образовательного пространства Республики Казахстан, где формирование дискурсивной компетенции обучающихся осуществляется в контексте взаимодействия различных языков и культур.

Высокие результаты учащихся в проектной и конкурсной деятельности, а также положительная оценка педагогического сообщества подтверждают востребованность и перспективность разработанной методики. Полученные выводы открывают возможности для дальнейшего расширения методической системы, её применения в межкультурной и билингвальной образовательной среде, а также интеграции в современные лингводидактические подходы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

2 Воробьёв В.В. О статусе лингвокультурологии //Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ (Братислава, 1999): Доклады и сообщения русских учёных. – М., 1999. – С. 125-126.

3 Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы XX века //Иностр. яз. в школе. – 1999. – № 4. – С.12–18.

4 Воробьёв В.В. Лингвокультурология (Теория и методика). – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.

5 Зиновьева Е. И. О соотношении терминов «лингвострановедение» и «лингвокультурология» //Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. – Вып. 9. – СПб., 2000. – С. 14–18.

6 Нарожная В. Д. Национальные коды в межкультурной коммуникации //Экология языка и коммуникативная практика. – 2019. – № 3. – С.45–56.

7 Дейкина А. Д. Русский язык как учебный предмет в общеобразовательном пространстве родной культуры //Культурологический подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка: докл. и тез. доклад. участников Всерос. научн. конф., (11-12 марта 2003 г.) /сост: А.Д. Дейкина, Л.А. Ходякова. – М.: МПГУ, 2003. – С.10–15.

8 Дейкина А. Д., Левушкина О.Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного //Вестник РУДН. Сер. «Вопросы образования: языки и специальность». – 2012. – № 4. – С. 23–28.

9 Государственный общеобразовательный стандарт общего среднего образования: Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 18 марта 2022 года № 108. – Астана, 2022. – 72 с.

10 Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994. – 184 с.

11 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

12 Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: Слово, 2008. – 344 с.

13 Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. – М.: Флинта, 2010. – 280 с.

14 Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам – М.:АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.

15 Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: Индрик, 2005. – 1037 с.

16 Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. – М.: Мысль, 1977. – 703 с.

17 Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс,

1984. – 397 с.

18 Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. – М.: Учпедгиз, 1959. – 623 с.

19 Потебня А.А. Мысль и язык. – 2-е изд., репр. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.

20 Лотман Ю.М. Семиосфера /подгот. Текста, предисл. Ю.М. Лотмана; отв. ред. М.Ю. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 2000. – 704 с.

21 Телия В.Н. Когнитивно-прагматические и лингвокультурологические типы значения. – М.: ЯСК, 2008. – 336 с.

22 Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ.; под ред. А.Е. Кибрика. – М.: Прогресс: Универс, 1993. – 654 с.

23 Выготский Л.С. История развития высших психических функций //собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1982. – 400 с.

24 Halliday M.A.K. Language as Social Semiotic. – London: Edward Arnold, 1978. – 256 p.

25 Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: пер. с англ. / отв. ред. М.А. Кронгауз. – М.: Рус. Слов., 1996. – 411 с.

26 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

27 Littlewood W. The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions // ELT Journal. – 2004. – Vol. 58, No. 4. – P. 319–326.

28 Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

29 Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 498 p.

30 Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.

31 Stern H.H. Issues and Options in Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 303 p.

32 Evans V., Green M. Cognitive Linguistics: An Introduction. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

33 Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – 410 p.

34 Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. // Language Teaching. – 2007, Vol. 40. 2. – P. 97–118.

35 Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and Principles in Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 2011. – 252 p.

36 Mishan F. Designing Authenticity into Language Learning Materials. – Bristol: Intellect Books, 2004. – 346 p.

37 Byram M. Language Teaching and Its Contexts // Iranian Journal of Language Teaching Research. – 2013. – Vol. 1, No. 1. – P. 1–26.

38 Kramsch C. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. // Modern Language Journal, 2014. – Vol. 98, №1. – P. 296-311.

39 Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка / А. Д. Дейкина. – МПГУ, 2019. – 214 с.

40 Арынбаева Р. А., Маханова Ж. К., Дмитрюк Н. В. Формирование лингвокультурологической компетенции казахстанских учащихся в обучении русскому языку как неродному // Русистика. – 2023. – Т. 21. – № 3. – С. 341–355.

41 Саяхова Л. Г. Концепт в лингвокультурологической концепции обучения русскому языку // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 4. – С. 74–78.

42 Сулейменова Э.Д. Актуальные проблемы казахстанской лингвистики: 1991–2001. – Алматы: Арыс, 2001. – 84 с.

43 Сабитова З.К. Прошлое в настоящем. Русско-тюркские культурные и языковые контакты. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. –318 с.

44 Аскольдов С.А. Концепт и слово. |// Русская словесность: антология. – М.: Academia, 1997. – С. 267–279

45 Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знания о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

46 Апресян Ю.Д. Избранные труды: в 2 т. – Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.

47 Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. – С. 58–65.

48 Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

49. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

50 Лысакова И.В., Боюй Л. Диалог культур как методический принцип при лингвокультурологическом обучении русскому языку китайских студентов //Филология и культура. – 2022. – № 2. – С. 162–167.

51 Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. – 128 с.

52 Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. – М.: Прогресс, 2004. – 252 с.

53 Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ, 1996. – 245 с.

54 Мишатина Н.Л. Как сердцу высказать себя?.. Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7 – 9 классы). Книга для учителя. (Серия «Образ человека, в Слове явленный...»). – СПб.: Милена, 2005. – 260 с.

55 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

56 Маслова А.Ю. Введение в прагмалингвистику. – М.: Флинта: Наука, 2010. 152 с.

57 Касумова Г. А. К вопросу о социопрагматической компетенции как коммуникативной составляющей иноязычной речевой культуры обучающихся //

Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 4. – С. 1–9.

58 Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

59 Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 296 с.

60 Тейлор Дж.Р. Лингвистическая категоризация: прототипы в лингвистике. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 328 с.

61 Болдырев Н.Н. Категориальная система языка //Когнитивные исследования языка. Вып. X. Категоризация мира в языке. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: ИД ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. С. 17–120.

62 Hall E.T. The Silent Language. – Garden City, NY: Doubleday, 1959. – 240 p.

63 Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. 2 nded. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. – 616 p.

64 Безуглова Н. П. Модель четырех параметров культуры Гирта Хофстеда //Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 5. – С. 29–32.

65 Bennett M.J. Becoming interculturally competent //Toward multiculturalism: A reader in multicultural education / ed. by J. Wurzel. – 2nd ed. – Newton, MA: Intercultural Resource Corp., 2004. – P. 62–77.

66 Byram M. Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education // The SAGE Handbook of Intercultural Competence / ed. by D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009. – P. 321–332.

67 Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2000. – 123 с.

68 Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2001. – 366 с.

69 Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание. 1983. – 96 с.

70 Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения. – М.: Смысл, 2019. – 423 с.

71 Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

72 Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

73 Абзулдинова Г. К., Абельдинова Г. К. О культурных концептах в учебниках по русскому языку обновленного содержания образования // Язык и литература: теория и практика. – 2022. – № 1. – С. 46–53.

74 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – 6-е изд. испр. и доп. – Москва: Языки славянской культуры, 2010. – 256 с.

75 Агманова А.Е., Валова М.В. Дидактический потенциал лингвокультурного комментария //Вестник Торайгыров университета. Педагогическая серия. – 2021. – № 1. – С. 43–53.

76 Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура:

Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

77 Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов вузов. – 4-е изд., испр. – М.: Академия: Смысл, 2005. – 287 с.

78 Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

79 Fillmore C. J. Frame Semantics // Linguistics in the Morning Calm / ed. by The Linguistic Society of Korea. – Seoul: Hanshin Publishing Company, 1982. – P. 111–137.

80. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. – 314 с.

81 Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. – London; New York: Routledge, 2010. – 212 p.

82 Mayer R. E. Multimedia Learning. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 304 p.

83 Bruner J. S. Actual Minds, Possible Worlds. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. – 201 p.

84 Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. – San Francisco: Pfeiffer, 2012. – 336 p.

85 Siemens G., Long P. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education // EDUCAUSE Review. – 2011. – Vol. 46, № 5. – P. 30–32, 34, 36, 38, 40.

86 Масевич А. Ц., Захаров В. П. Методы корпусной лингвистики в исторических и культурологических исследованиях // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии: сборник научных статей. Труды XIX Международной объединённой научной конференции «Интернет и современное общество». – СПб.: Университет ИТМО, 2016. – С. 24–43.

87 Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 261 с.

88 Гулиянц А. Б., Гулиянц С. Б., Семина В. В. Проблема создания лингвокультурного комментария как средства межкультурной коммуникации // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2020. – № 3 (39). – С. 133–140.

89 Горбунова Е. А. Лингвокультурный комментарий прецедентных феноменов в англоязычном художественном тексте: дис. … канд. филол. наук: 10.02.04. – Самара, 2008. – 168 с.

90 Воркачев С.Г. Лингвокультурный концепт: типология и области бытования. – Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 2007. – 399 с.

91 Демьянков В.З. Лингвистическая интерпретация текста: Универсальные и национальные (идиоэтнические) стратегии [Текст] /В.З. Демьянков //Язык и культура: Факты и ценности: К 70-летию Юрия Сергеевича Степанова. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – С. 309–323.

92 Чжан Хаожань, Бегалиева С. Б. Лингвокультурные барьеры в процессе обучения русскому языку китайских студентов // Известия КазУМОиМЯ им.

Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – 2025. – № 4 (79). – С. 511–527.

93 Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.

94 Донская Т. К. Лингвокультурологический принцип обучения русскому языку // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А. В. Текучева (11–12 марта 2003 г.) / сост. А. Д. Дейкина, Л. А. Ходякова. – М.: МПГУ, 2003. – С. 24–28.

95 Николаева Т. М. Речевые, коммуникативные и ментальные стереотипы: социолингвистическая дистрибуция // Язык как средство трансляции культуры / отв. ред. М. Б. Ешич. – М.: Наука, 2000. – С. 112–131.

96 Қайдар Ә. Қазақтар ана тілі әлемінде. Т.1. Адам. – Алматы: Дайк-Пресс, 2009. – 784 б.

97 Агманова А.Е. Усвоение второго языка: проблемы теории и методологии исследования: учебное пособие /А.Е. Агманова. – Изд. 3-е, доп. и перераб. – Алматы: Эверо, 2016. – 100 с.

98 Темиргазина З.К., Каирова М.К. Лингвоэстетическая оценка внешнего облика человека в русской и казахской картинах мира. – М.: Флинта, 2015. – 109 с.

99. Свирина Л. О., Сигал Н. Г. Лингвокультурологический контекст в обучении иноязычному говорению (на материале английского языка) // Вестник ТГГПУ. – 2011. – № 4 (26). – С. 356–360.

100. Гудий К. А. Типология приемов передачи культурно-специфических слов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 2. – С. 180–184.

101 Суханов И. В. Обычаи, традиции и преемственность поколений. – М.: Политиздат, 1976. – 216 с.

102 Лаенко Л.В. Культурные коды в процессе обучения иностранным языкам //Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 1. – С. 121–125.

103 Валова М. В., Агманова А. Е., Щербак А. С. Лингвокультурный комментарий как интерпретация культурного концепта // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2024. – № 2. – С. 63-70.

104 Зализняк А. А., Левонтина И.Б., Шмелёв А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М. : Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.

105 Карасик В. И. Языковая кристаллизация смысла. – Волгоград: Парадигма, 2010. – 428 с.

106 Маслова В. А., Пименова М. В. Коды лингвокультуры: учебное пособие. – 3 е изд., стереотипное. – М.: Флинта, 2018. – 180 с.

107 Караулов Ю.Н., Филиппович Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности: моделирование состояния и функционирования. – М.: Азбуковник, 2009. – 336 с.

108 Кажигалиева Г., Алекешова Л., Кайрлиева Н. Культуроведческий аспект в преподавании русского языка в вузе // Вестник КазНПУ имени Абая.

Серия «Филологические науки». – 2020. – Т. 2. – № 2 (72). – С. 531–535.

109 Формановская Н. И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. – М.: Русский язык, 2002. – 160 с.

110 Таратухина Ю. В. Теория и практика кросс-культурной дидактики: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2016. – 194 с.

111 Жаркынбекова Ш.К., Чернявская В.Е. Казахско-русская билингвальная практика… //Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. №2. – С. 468–482.

112 Григоренко О.Н. Концепт совести в русских пословицах и поговорках //Теория и практика современной науки. – 2016. – № 10 (16). – С. 97–100.

113 Валова М. В., Агманова А. Е. Культурные концепты в школьных учебниках по русскому языку // Языковое сознание в аспекте межкультурной коммуникации: сборник статей / отв. ред. Е. А. Журавлёва. – Астана: ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2018. – С. 27–34.

114 Сулейменова Э.Д. Глобализация и языковая политика // Polylinguality and Transcultural Practices. – 2020. – Т. 17, № 1. – С. 112–120.

115 Романова Н.М. Формирование социокультурной компетентности у младших школьников на уроках английского языка / Н. М. Романова //Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 31-34

116 Стернин И.А. Когнитивная интерпретация в лингвокогнитивных исследованиях. //Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. – С.65-69.

117 Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века //Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: «АЛЕФ», 1993. – С. 9-106

118 Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.

119 Демьянков В.З. Понимание как интерпретационная деятельность // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. – С. 58-67.

120 Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна, 2005. – 239 с.

121 Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / пер. с фр., вступ. ст. и коммент. И. С. Вдовиной. – М.: Академический Проект, 2008. – 695 с.

122 Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

123 Valova M.V., Temirgazina Z.K., Agmanova A.E., Amangeldy A. The ethical concept of shame as a social regulator of the students' behavior. Analele Universităţii din Craiova. SeriaŞtiinţe Filologice. Lingvistică, Anul XLV, Nr. 1-2, 2023. – P. 506-523.

124 Садохин А. П. Межкультурная коммуникация. – М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2014. – 288 с.

125 Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – Языки русской культуры, 1998. – 896 с.

126 Дармилова С. В. Использование пословиц и поговорок в процессе формирования языковой и межкультурной компетенций //Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 2. – С. 198–199.

127 Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 85–91.

123 Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.

124 Дьюи Дж. Опыт и образование / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2011. – 160 с.

125 Рябченко Н. Н., Санькова А. А. Лингвокультурологический анализ художественного текста на уроках русского языка и литературы в старших классах // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – Вып. 2. – С. 202–206.

126 Anderson L. W., Krathwohl D. R. (eds.). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. – New York: Longman, 2001. – 352 p.

127 Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Language and Communication / eds. J. C. Richards, R. W. Schmidt. – London: Longman, 1983. – P. 2–27.

128 Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

129 Зимняя И. А., Мазаева И. А., Лаптева М. Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / под ред. И. А. Зимней. – М.: Аспект Пресс, 2020. – 400 с.

130 Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

131 Anderson L.W., Krathwohl D. R. (eds.) A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. – New York: Longman, 2001. – 352 p.

132 Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurrell S. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications //Celce-Murcia M., //Issues in Applied Linguistics. – 1995. – Vol. 6, № 2. – P. 5-35.

133 Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка: культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – 204 с.

134 Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 208 с.

135 Новиков А.М. Методология научного исследования [Текст]: учеб.-метод. пособие/А. М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.:ЛИБРОКОМ, 2010. – 280 с.

136 Bruner J.S. The Process of Education. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960. – 97 p.

137 Токарев Г. В. Лингвокультурология: учебное пособие. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2009. – 135 с.

138 Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка //Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб.: Искусство-СПб, 1997. – С. 280-287

139 Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-

ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

140 Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. – 278 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Диагностический инструментарий

Анкета для оценки мотивации и навыков успешной коммуникации
Инструкция: Оцените, какие компетенции, по вашему мнению, наиболее важны для успешного общения. Выберите до пяти утверждений.

Таблица А.1 – «Компетенции, необходимые для успешной коммуникации учащихся»

№	Утверждение
1	Я считаю, что знание нужных слов для выражения мыслей – главное в успешном общении.
2	Чтобы хорошо общаться, важно уметь подбирать точные слова.
3	Умение выразить свои мысли подходящими словами помогает лучше понимать и быть понятым.
4	Умение вести диалог – ключ к взаимопониманию.
5	Я стараюсь строить высказывания логично и последовательно.
6	Я понимаю, что разные жанры требуют разных способов выражения мысли.
7	Мне важно уметь объяснить свою точку зрения так, чтобы меня поняли.
8	Я считаю, что умение анализировать ситуацию общения помогает говорить точно.
9	Я замечаю, как меняется стиль в зависимости от собеседника.
10	Я обращаю внимание на то, как построен текст (введение, основная часть и т.д.)
11	Я умею использовать устойчивые выражения и речевые формулы.
12	Я знаю, как по-разному выражать одну и ту же мысль в зависимости от цели.

.

Таблица А.2 – Сопоставление утверждений анкеты и укрупнённых компонентов коммуникативной компетенции

№ п/п	Формулировка утверждения в анкете	Компонент коммуникативной компетенции
1	Я считаю, что знание нужных слов для выражения мыслей – главное в успешном общении.	Лексическая наполненность
2	Чтобы хорошо общаться, важно уметь подбирать точные слова.	Лексическая точность
3	Умение выразить свои мысли подходящими словами помогает лучше понимать и быть понятым.	Лексическая адекватность
4	Умение вести диалог – ключ к взаимопониманию.	Коммуникативная интерактивность
5	Я стараюсь строить высказывания логично и последовательно.	Когезия и цельность
6	Я понимаю, что разные жанры требуют разных способов выражения мысли.	Жанрово-стилистическая осведомлённость
7	Мне важно уметь объяснить свою точку зрения так, чтобы меня поняли.	Коммуникативная целенаправленность
8	Я считаю, что умение анализировать ситуацию общения помогает говорить точно.	Адекватность коммуникативной ситуации
9	Я замечаю, как меняется стиль в зависимости от собеседника.	Коммуникативная адаптивность
10	Я обращаю внимание на то, как построен текст (введение, основная часть и т.д.)	Структурность текста
11	Я умею использовать устойчивые выражения и речевые формулы.	Жанрово-языковая осведомлённость
12	Я знаю, как по-разному выражать одну и ту же мысль в зависимости от цели.	Целеполагание и прагматическая вариативность

Таблица А.3 – Экспертный лист оценки уровня сформированности дискурсивной компетенции

№ п/п	Критерий оценки дискурсивной компетенции	Балл	Уровень (отметить нужное)	Комментарий эксперта
1	Соответствие коммуникативной цели	1-2-3	Низкий-средний-высокий	
2	Соответствие коммуникативной ситуации	1-2-3	Низкий-средний-высокий	
3	Соблюдение жанрово-стилистических норм	1-2-3	Низкий-средний-высокий	
4	Структура текста (введение, основная часть, заключение)	1-2-3	Низкий-средний-высокий	
5	Когезия (логическая связность, средства связи)	1-2-3	Низкий-средний-высокий	
6	Цельность текста (смысловая завершенность, единство позиции)	1-2-3	Низкий-средний-высокий	
	Средний балл			
	Итоговый уровень дискурсивной компетенции		Низкий-средний-высокий	

Пояснения к шкале:

- 1 балл – низкий уровень: критерий практически не реализован, имеются значительные отклонения.
- 2 балла – средний уровень: критерий частично реализован, допущены отдельные недочёты.
- 3 балла – высокий уровень: критерий реализован полностью, без существенных недостатков.

Классификация по итоговому баллу:
2,5-3 – высокий;
1,6-2,4 – средний;
≤ 1,5 – низкий.

ПРИЛОЖЕНИЯ Б

Иллюстративные материалы
(примеры ученических работ)

В данном приложении приведены выборочные примеры эссе учащихся 10 класса, выполненные в ходе экспериментального обучения. Ниже представлены фрагменты трёх эссе, отражающих разные подходы школьников к интерпретации культурно значимых слов.

Работа 1. «Концепт душа: от этимологии к культурной символике»

Душа в русской традиции мыслится как жизненное и нравственное начало человека. Этимологически слово связано с дыханием и духом, что подчёркивает представление о душе как о «вдохе жизни». В художественном и разговорном употреблении значения колеблются от внутреннего мира личности до оценки характера («доброй души человек»), от обозначения человека в целом («ни одной живой души») до «сущности дела» («душа проекта»). Исторически закрепились и специальные значения – «душа» как крепостной крестьянин в дореформенной России, что отражает социально-правовую реальность эпохи.

В казахском культурном пространстве концепт душа соотносится с тюркским понятием «жан», обозначающим жизнь, внутреннюю энергию, сердечное начало человека. В традиционной казахской картине мира человек мыслится как единство тела и духовного содержания; душа связана с честью (ар), совестью (ұят) достоинством (намыс). Формулы народной речи – «жаным», «жанашыр», «жаны жомарт» – подчёркивают ценность искренности душевной щедрости, способности к сопереживанию.

В поэзии Абая Кунанбаева внутренняя жизнь человека осмысливается через категорию нравственной ответственности: духовное развитие связано с самопознанием, трудом мысли, очищением совести. Таким образом, «душа» в казахской традиции не только эмоциональное, но и этническое измерение личности.

Культурная картина мира расширяет поле ассоциаций. В русской традиции оппозиция «душа ↔ тело», «живая ↔ мёртвая душа» маркируют ценностные границы; мотив бессмертия выводит концепт в религиозно-метафизическую сферу. В казахской культуре идея духовной преемственности поколений проявляется в уважении к предкам, сакрализации родовой памяти, осознании ответственности перед будущими поколениями.

Степное пространство, образ юрты как символа целостности мира, национальный орнамент с его круговой структурой – всё это метафорически соотносится с представлением о внутреннем мире человека как о гармоничном центре бытия. Душевность понимается как способность сохранять равновесие, уважение к другому, открытость миру.

Тем самым концепт «душа» в межкультурной перспективе объединяет биологическое (дыхание/жизнь), психологическое «внутренний мир), религиозно-метафизическое (идея бессмертия), социально-историческое (историзм

понятия) и ценностно-нравственное измерение (милосердие, честь, совесть). Сопоставление русской и казахской традиций позволяет формировать не только лингвокультурную компетенцию, но и осознание духовного единства культур Казахстана, ориентированного на сохранение нравственных оснований личности в будущем.

Работа 2. «Лицо тоски»

Разнообразные эмоции одолевают нас каждый день. Сильные и яркие: грусть, счастье, злость, любовь. Они наполнены яркими цветами, сильными душевными откликами, громкими голосами и быстрыми действиями. Тоска же – эмоция для меня бесцветная. Почему? Что так сильно отличает ее от всех остальных эмоций?

Тоска – это пустота. Глядя на картины, передающие тоску, мы видим приглушенные цвета, размытую бледную акварель. Словно серая дымка, пыльная завеса отделяет нас, заглядывающих в душу художника. Для меня тоска - это не эмоция, а ее полное отсутствие. На картинах глаза тоскующих людей не видно. Их лица скрыты лишь потому, что тоска спрятана внутри, и человек не хочет ей делиться. Э.М. Ремарк писал: «Сколько все-таки горя и тоски умещается в двух таких маленьких пятнышках, которые можно прикрыть одним пальцем, – человеческих глазах». И когда во взгляде мы видим пустоту, – это и есть настоящее выражение тоски.

В казахском культурном сознании близким по смыслу является понятие «сағыныш» – чувство глубокой внутренней печали, связанной с утратой, разлукой, ожиданием. Однако сағыныш отличается от безжизненной пустоты: в нём всегда присутствует движение души к родной земле, близким, прошлому. Это тоска, наполненная памятью и надеждой.

Образ степи в сумерках, протяжный звук домбры, одинокая фигура на фоне бескрайнего горизонта – эти художественные символы казахской культуры передают состояние внутренней задумчивости и сағыныша. В поэзии Мукагали Макатаев мотив тоски по родной земле, по утраченной гармонии звучит как тихий разговор человека с самим собой. В философии Абая Кунанбаева внутреннее беспокойство рассматривается как ступень духовного роста: печаль не разрушает личность, а побуждает к самопознанию.

Казахские пословицы отражают это понимание: Сағынған елін аңсайды – Тот, кто тоскует, стремится к родной земле; Жақсының көңілі – көктем, жаманның көңілі – тұман – Душа доброго человека – как весна, душа злого – как туман;

Эти пословицы показывают, что тоска не только внутреннее состояние, но и знак глубокой связи человека с его ценностями и родной культурой.

В русской литературной традиции тоска часто ассоциируется с безысходностью, с ощущением духовной усталости (М. Цветаева писала, что тоска зависит «от себя, а не от окружающего»). В казахской культуре сағыныш сохраняет светлый оттенок: он может быть тихим, но в нём всегда живёт память о доме, о степи, о родных людях. Поэтому тоска здесь не только обезличивает, но и напоминает о том, к чему человек принадлежит.

Именно этим тоска отличается от других эмоций. Она не требует громких жестов. Она тиха, неподвижна, почти невидима. Но в её глубине скрыта возможность возвращения – к себе, к родным истокам, к духовному равновесию. Человек может долго отворачиваться, прятать глаза, скрывать внутреннюю тяжесть. Однако преодоление тоски начинается с осознания своей связи с миром, с памятью о родной земле.

Таким образом, «лицо тоски» – это не только образ пустоты, но и точка внутреннего выбора. В межкультурной перспективе сопоставление русской «тоски» и казахского «сағыныша» позволяет увидеть: даже в состоянии печали человек остаётся частью своей культуры, истории и будущего.

Работа 3. Культурный концепт родина: этимология, словообразование и культурные смыслы

Слово «Родина» уходит корнями в праславянскую основу rodъ («род, происхождение»). Этимологически оно связано со словами «род», «родить», «родство» и первоначально означало место рождения, происхождения, родной очаг. По данным М. Фасмера, в украинском языке «родина» обозначает семью, в болгарском – место рождения, в сербохорватском – обилие плодов, в западнославянских языках (чешском, словацком, словенском) – семью. Семантическое поле этого слова колеблется между значениями «семья», «место рождения», «родная земля». В современном русском языке, по толковым словарям, закрепились два основных значения: 1) место рождения, возникновения кого-либо или чего-либо; 2) отечество, родная страна.

Словообразовательное гнездо слова «родина» включает производные «родной», «родимый», «родник», «родословие». Все они указывают на идею происхождения, корня, истока. В европейских языках слово «Родина» находит параллели: лат. patria («отечество»), англ. fatherland, нем. Vaterland, но также motherland, homeland, Heimat, где по-разному акцентируются либо родовые, отеческие корни, либо близость и домашний уют.

В казахской традиции концепт «родина» выражается через понятие «Отан», «Атамекен», «Туған жер». Если «Отан» обозначает государство и страну как целостность, то «Атамекен» – это земля предков, родовое пространство памяти; «Туған жер» – место личного рождения, малая родина. Таким образом, семантика казахских номинаций уточняет структуру концепта: личное – родовое – государственное.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Нормативные документы и акты внедрения

Выписка
из годового плана работы
ГУ «Гимназия № 3 для одаренных детей»
г. Павлодара

В соответствии с планом учебно-воспитательной работы гимназии на 2022–2023 и 2023–2024 учебные годы, на базе 9 «И» и 9 «М» классов (в 2022–2023 уч. году), а также 10 «И» и 10 «М» классов (в 2023–2024 уч. году) было проведено опытно-экспериментальное исследование по теме диссертации «Лингвокультурный комментарий как способ освоения культурных концептов».

Исследование осуществлялось в урочной и внеурочной деятельности по русскому языку в течение двух учебных лет. Ответственным исполнителем и координатором эксперимента являлась Валова Мария Валерьевна, учитель русского языка и литературы гимназии, докторант кафедры высшей школы гуманитарных наук Павлодарского педагогического университета имени Ә. Маргулана.

Директор гимназии _____ /К. М. Куспекова/

Дата: 29.05. 2024 г.

Выписка
из годового плана работы
КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 29»
г. Павлодара

В соответствии с планом учебно-воспитательной работы школы на 2022–2023 и 2023–2024 учебные годы, в рамках сотрудничества с докторантом высшей школы гуманитарных наук Павлодарского педагогического университета имени Әлкей Марғұлана Валовой Марией Валерьевной, на базе 9 «Б» и 9 «В» классов (в 2022–2023 уч. году), а также 10 «Б» и 10 «В» классов (в 2023–2024 уч. году) проводилось опытно-экспериментальное исследование по теме диссертации: «Лингвокультурный комментарий как способ освоения культурных концептов».

Ответственной за реализацию эксперимента со стороны школы была: Остапенко Н. С., учитель русского языка и литературы, учитель мастер.

Эксперимент проходил в рамках урочной и внеурочной деятельности по русскому языку в течение двух учебных лет.



Директор школы _____ /Ф.И.О./
М.П.

Дата: 29.05 _____ **2024** г.

АКТ ВНЕДРЕНИЯ
ГУ «Гимназия № 3 для одарённых детей» г. Павлодара

Настоящим подтверждается, что в соответствии с планом учебно-воспитательной работы ГУ «Гимназия № 3 для одарённых детей» на 2022–2023 и 2023–2024 учебные годы, в рамках сотрудничества с докторантом кафедры высшей школы гуманитарных наук Павлодарского педагогического университета имени Ә. Марғұлана Валовой Марией Валерьевной, на базе 9 «И» и 9 «М» классов (в 2022–2023 уч. году), а также 10 «И» и 10 «М» классов (в 2023–2024 уч. году) проводилось опытно-экспериментальное исследование по теме диссертации: «Лингвокультурный комментарий как способ освоения культурных концептов».

В ходе эксперимента была апробирована разработанная автором методическая система освоения культурных концептов, а также учебное пособие «От концепта к тексту», включающее комплекс упражнений и заданий, направленных на формирование умений составления лингвокультурного комментария и развитие дискурсивной компетенции учащихся.

Результаты внедрения показали положительное влияние методики на качество усвоения культурных концептов, развитие навыков смыслового анализа текста, аргументации и культурной рефлексии учащихся.

На основании проведённой работы методическая система и учебно-методическое пособие рекомендованы к использованию в образовательном процессе ГУ «Гимназия № 3 для одарённых детей», а также могут быть внедрены в практику других образовательных учреждений с русским языком обучения.

Директор ГУ «Гимназия № 3 для одарённых детей» **К. М. Куспекова**

М.П.

Дата: «29» мая 2024 г.

ПАВЛОДАР ОБЛЫСЫ БІЛІМ БЕРУ БАСҚАРМАСЫНЫҢ «БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ» КОММУНАЛДЫҚ МЕМЛЕКЕТТІК МЕКЕМЕСІ
20 АГ. к. «А2» 8
117

Экспертное заключение

В 2022–2024 гг. в образовательных организациях г. Павлодара – ГУ «Гимназия № 3 для одарённых детей» и КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 29» – учителем русского языка Валовой М. Н. проводилась опытно-экспериментальная работа по теме: «Методическая система освоения культурных концептов».

КГУ «Инновационный центр развития образования Павлодарской области» осуществлял экспертное сопровождение и наблюдение за реализацией опытно-экспериментальной работы. Сотрудники Центра присутствовали на уроках, анализировали организацию образовательного процесса, знакомились с письменными работами учащихся, а также фиксировали динамику формирования лингвокультурной и дискурсивной компетенций школьников.

Результаты экспертизы показали, что разработанная методическая система Валовой М. Н.:

– отличается научно-методической новизной и целостностью;
– интегрирует лингвокультурный, когнитивный и дискурсивный подходы;
– способствует развитию учебной мотивации и ценностно-смысловой сферы учащихся;
– демонстрирует устойчивый рост качества письменных работ и уровня интерпретационной глубины;
– обладает высоким потенциалом для масштабного применения в образовательных организациях региона.

Заключение:

Инновационный центр развития образования Павлодарской области считает целесообразным рекомендовать внедрение методической системы Валовой М. Н. в практику преподавания русского языка в общеобразовательных школах Павлодарской области, а также использовать данный опыт в системе повышения квалификации педагогов.

Руководитель КГУ
«Инновационный центр
развития образования
Павлодарской области» **/Аушахманова Б. Т./**

М.П.

ЭКСПЕРТНЫЙ ОТЗЫВ

о результатах апробации и внедрения авторской методической системы

Я, Жантурина Н. С., методист КГУ «Инновационный центр развития образования Павлодарской области», в качестве представителя Центра в период 2022–2023, 2023-2024 учебных годов принимала участие в опытно-экспериментальной работе по теме: «Методическая система освоения культурных концептов средствами лингвокультурного комментария на уроках русского языка», проведённой в образовательных организациях г. Павлодара: ГУ «Гимназия № 3 для одарённых детей» и КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 29».

В ходе эксперимента, представляя Инновационный центр, мной были осуществлены:

– присутствие на уроках русского языка, на которых применялась авторская методическая система;
– наблюдение за деятельностью учителя и учащихся;
– анализ письменных работ и диагностических материалов;
– фиксация динамики формирования лингвокультурной и дискурсивной компетенций учащихся.

Оценка методической системы:

Авторская методическая система отличается: методической новизной, сочетанием лингвокультурного, когнитивного и дискурсивного подходов; чёткой структурой, позволяющей системно формировать у школьников навыки интерпретации культурных концептов; ориентацией на развитие мотивации к изучению русского языка и формирование ценностно-смысловой базы учащихся; практической значимостью и возможностью адаптации к различным условиям обучения.

Результаты апробации подтвердили эффективность предложенной технологии:

– у учащихся повысился интерес к изучению русского языка;
– зафиксирован рост показателей дискурсивной компетенций;
– отмечено повышение качества письменных работ и уровня их интерпретационной глубины.

Заключение:

Считаю целесообразным рекомендовать внедрение авторской методической системы в практику преподавания русского языка в организациях среднего образования Республики Казахстан, а также в программы повышения квалификации педагогов.

Методист КГУ «Инновационный центр
развития образования
Павлодарской области» /Жантурина Н. С.

АКТ

о внедрении учебно-методического пособия «От концепта к тексту» в образовательную практику
Костанайской области Республики Казахстан

КГУ «Гимназия имени С.Мауленова отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области
г. Костанай
«22» _*01*_____ *2026г.*
Мы, нижеподписавшиеся, комиссия в составе:
Председатель: _Мадибаев А.И., директор гимназии___ (ФИО, должность)
Члены комиссии: _Бейсенова С.А., заместитель директора по методической работе; _Бобжикова Ж.Ж., учитель русского языка и литературы; Шымбергенова А.Б., учитель русского языка и литературы_ (ФИО, должность)
составили настоящий акт о том, что учебно-методическое пособие: **Валова М.В. «От концепта к тексту»** (для учителей русского языка и литературы) **внедрено в образовательную практику организаций образования Костанайской области Республики Казахстан** в рамках преподавания предметов **«Русский язык»** и **«Русская литература»**.

1. Содержание внедрения
Пособие применялось для:
– формирования навыков порождения текста на основе концепта;
– развития связной письменной речи (логика, композиция, аргументация);
– совершенствования функциональной грамотности;
– подготовки к письменным работам (творческие работы, научные проекты, сочинение, эссе).
Формы работы: практические задания, работа с концептом и ключевыми словами, моделирование текста, редактирование, анализ образцов.

2. Сроки внедрения
Срок внедрения: с «01 сентября» *2024* г. по «01 мая»*2025г.*

3. Результаты внедрения
По итогам внедрения отмечено:
– повышение качества письменных работ обучающихся (связность, логичность, грамотность);
– рост мотивации к созданию текста и читательской активности;
– повышение методической результативности уроков русского языка и литературы;
– возможность применения пособия как инструмента наставничества (учитель-мастер).

4. Организации образования (база внедрения)
Пособие использовано в следующих организациях образования Костанайской области:
1. _КГУ «Гимназия имени С.Мауленова отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области

Категории обучающихся: 9-классы

3. Заключение комиссии

Комиссия подтверждает, что учебно-методическое пособие Валовой М.В. «От концепта к тексту» внедрено в образовательную практику организаций образования Костанайской области Республики Казахстан и может быть рекомендовано для дальнейшего использования в преподавании русского языка и литературы, элективных курсов.

Председатель комиссии: _____ /_Мадибаев А.И./

Члены комиссии:

_____ /_Бейсенова С.А._/

_____ /_Бобылкова Ж.Ж._/

_____ /_Шыныбергенова А.Б._/

М.П.

АКТ

о внедрении учебно-методического пособия «От концепта к тексту» в образовательную практику
КГУ «Токушинская школа-гимназия» Аккайынского района Северо-Казахстанской области Республики Казахстан

№ ___1 _

с. Токуши

«20 » января_ 2026г.

Мы, нижеподписавшиеся, комиссия в составе:

Председатель: __Хамидуллина Кульшара Темиргалиевна_

Члены комиссии: Мархалюкк Елена Валентиновна, Исмаилова Раушан Сереговна, Татарченко Игорь Васильевич

составили настоящий акт о том, что учебно-методическое пособие: **Валова М.В. «От концепта к тексту»** (для учителей русского языка и литературы) **внедрено в образовательную практику КГУ «Токушинская школа-гимназия» Аккайынского района Северо-Казахстанской области Республики Казахстан** в рамках преподавания предметов **«Русский язык»** и **«Русская литература»**.

1. Содержание внедрения

Пособие применялось для:
– формирования навыков порождения текста на основе концепта;
– развития связной письменной речи (логика, композиция, аргументация);
– совершенствования функциональной грамотности;
– подготовки к письменным работам (творческие работы, научные проекты, сочинение, эссе).
Формы работы: практические задания, работа с концептом и ключевыми словами, моделирование текста, редактирование, анализ образцов.
2. Сроки внедрения
Срок внедрения: с «01 сентября» 2024 г. по «01 мая»2025г.
3. Результаты внедрения
По итогам внедрения отмечено:
– повышение качества письменных работ обучающихся (связность, логичность, грамотность) на 66%;
– рост мотивации к созданию текста и читательской активности;
– повышение методической результативности уроков русского языка и литературы;

– возможность применения пособия как инструмента наставничества (учитель-мастер).

4. Заключение комиссии

Комиссия подтверждает, что учебно-методическое пособие Валовой М.В. «От концепта к тексту» внедрено в образовательную практику КГУ «Токушинская школа-гимназия» Аккайынского района Северо-Казахстанской области Республики Казахстан и может быть рекомендовано для дальнейшего использования в преподавании русского языка и литературы, элективных курсов.

Председатель комиссии: _____ /Хамидуллина К.Т./

Члены комиссии:

_____ /Мархалюк Е.В./

_____ /Исмаилова Р.С.

_____ / Татарченко И.В./

М.П.



ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Материалы из учебно-методического пособия «От концепта к тексту»
Фрагмент 1.9 класс. Тема «Культурные концепты»
Цель: сформировать у учащихся понятие «Культурный концепт»
1.1. Изучите теоретический материал. Изложите основные положения в виде таблицы или схемы.

Различают индивидуальные и культурные концепты. Индивидуальные концепты хранятся в сознании индивида, а культурные – в памяти народа посредством языка. Культурные концепты образуют концептосферу народа. Культурные концепты создаются на базе индивидуальных, например, писателями или поэтами.

Культурный концепт связан с культурой. Культура – это совокупность концептов и отношений между ними», – писал Ю.С. Степанов.

В структуру культурного концепта входят следующие составляющие: исходная форма (этимология), история концепта и современные ассоциации. Культурный концепт отражает все структурные элементы – понятийную, образную, оценочную и ценностную составляющую. Он представляет собой концепт – понятие и концепт – представление одновременно, в основе которых лежит принцип информативности и принцип образности.

Концепт окружен эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом; это тот «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово и выражаемое им понятие.

1.2. Прочитайте фрагменты словарных статей из «Словаря русской ментальности», содержащего описание культурных концептов. Определите, какие ключевые слова русской культуры должны быть написаны в скобках.

1) (...) – качество души, которое заключается в стремлении делать добро окружающим.

Основа (...) – любовь, сочувствие и жалость ко всему живому («не гони коня кнутом, а гони овсом»); (...)свидетельствует о силе, благородстве и добродетельности человека и оценивается как проявление его внутренней
красоты. Добрый человек действует не с какой-то целью, а по велению сердца.

2) (...) – душевное сострадание, вызывающее желание помочь, защитить, спасти...

Нравственное чувство, обогащающее личность состраданием (сердоболие) к другому человеку; не ограничивается... абстрактным человеколюбием и жалостью, но вызывает действенное участие в участи страдающих людей («открытое сердце», «горячее сердце», «доброе сердце»).

1.3. Проанализируйте каждую словарную статью, запишите нужный культурный концепт. Подберите к нему синонимы. Используйте материалы прочитанных словарных статей, а также словари синонимов русского языка.

Двухтомный **«Словарь русской ментальности»,** подготовленный В. В. Колесовым, Д. В. Колесовой и А. А. Харитоновым, был опубликован в Санкт-Петербурге в 2014 году. Этот словарь представляет собой уникальное собрание ключевых слов русской культуры, содержание которых раскрывается на основе высказываний известных русских писателей, философов и общественных деятелей.	

1.4. Проанализируйте словарные статьи их разных словарей культурного концепта «родина».

Толковый словарь русского языка	1) место рождения, происхождения кого- или чего-нибудь, возникновения чего-нибудь; 2) Отечество, родная страна. Русское слово «Родина» семантически соответствует словам во многих других славянских языках (польск. ojczyzna, укр. батьківщина и др.), лат. patria (от этого слова произошло слово патриотизм) и родственным романским словам, а также англ. fatherland и нем. vaterland. В ряде языков существуют также несколько отличающиеся синонимы, производные от слова «мать» (англ. motherland) и со значением «родные, свои места» (русское Родина, англ. Homeland, нем. Heimat, швед. Fosterland (et) и т.д.).
Этимологический словарь М. Фасмера	«Родина» – это «Отечество». В украинском языке слово «родина» – семья, болгарское родзіна – «родина, место рождения», сербохорватское родина – «обилие плодов», словенское, чешское, словацкое rodina – «семья». Словосочетание «родная страна» впервые встречается у Г.Р. Державина (1743-1816).
Электронная энциклопедия (Wikipedia.org)	Родина – «род», синоним слова «Отечество», место, где родился человек, а также «страна», в которой он родился и к судьбе которой ощущает свою духовную сопричастность, место, откуда произошли предки, корни человека.

1.5. Проведите в классе ассоциативный эксперимент. Запишите 10 слов – ассоциаций к слову-стимулу «родина».

Подсчитайте общее количество полученных ответов. Найдите наиболее частые и общие. Сделайте вывод.

Обратите внимание!

Ассоциативный эксперимент

заключается в том, что испытуемому дается слово-стимул и предлагается назвать

Сравните полученные результаты (или записать) первое пришедшее в голову слово или словосочетание, связанное с данным словом.

1.6. Прочитайте и проанализируйте пословицы о Родине разных народов. Выявите общее и различное в пословицах. Заполните схему.



Казахские пословицы
1. Без долины гор не бывает, без родины мужчины нет.
2. Любовь к Родине зарождается у семейного очага.
3. На родине и дни, и ночи прекрасны.
4. Лягушка на болоте царь, рыба – царь в воде, джигит в родимой стороне.
5. И лук сладок, как мед, если на родине растет.
6. Даже если и не буду на родине ханом, буду в овраге камнем.

Английские пословицы
1. Мой дом – моя крепость.
2. Дома и солома съедобна.
3. Чужие стены не греют.
4. Не сжигай своего дома, чтобы избавиться от мышей.
5. Земля – моя Родина, все люди – мои братья, а добрые дела – моя религия.
6. Каждая собака в своём доме – лев.

Японские пословицы
1. Уста народа плавят металл.
2. Нет места лучше дома.
3. В своём мисо соль солона.
4. Деревья сажают предки, а их тенью пользуются потомки.
5. Даже если страна погибает, горы и реки остаются.
6. Где живёшь, там и столица.

1.7. Прочитайте афоризмы известных писателей о родине. Разделяете ли вы мысли П. Я. Чаадаева и А. С. Пушкина? Как вы считаете, патриотично ли критиковать свою родину, народ, если – да, то какая критика для вас приемлема?
1. Я не научился любить свою родину с закрытыми глазами, с преклоненной головой, с запертыми устами (П. Я. Чаадаев). 2. Я предпочитаю бичевать свою родину, предпочитаю огорчать ее, предпочитаю унижать ее, только бы ее не обманывать (П. Я. Чаадаев). 3. Клянусь честью, что ни за что на свете я не хотел бы переменить отечество или иметь другую историю, кроме истории наших

предков, такой, какой нам Бог ее дал (А. С. Пушкин).

– Какие понятия вы противопоставите патриотизму? Продолжите антонимический ряд.
Национализм, экстремизм, шовинизм, ксенофобия, геноцид.

1.8. Напишите эссе-рассуждение на одну из тем:
1. Любить родину – это значит...
2. «Люблю отчизну я, но странною любовью...»
3. С чего начинается Родина?

Таблица Г. 1 – Маршрутный лист ученика по теме «Культурный концепты»

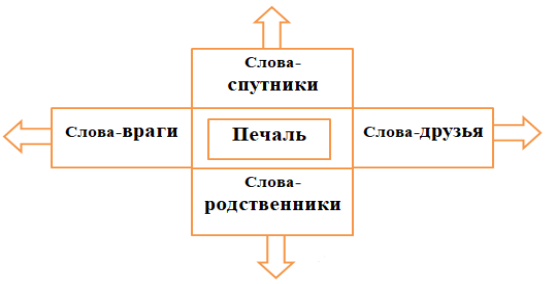
№	Деятельность учащегося	Форма выполнения	Ресурсы
1.1	Проанализируйте словарные статьи разных источников, выделите основные определения понятия *родина*	Таблица сравнения/схема	Словарные статьи («Толковый словарь», «Этимологический словарь»
1.2	Проведите ассоциативный эксперимент: запишите 10 слов-ассоциаций к слову *родина,* подсчитайте частотность	Индивидуальная работа + мини-анализ в группе	Памятка по ассоциативному эксперименту
1.3	Проанализируйте пословицы разных народов о Родине. Выяви общее и различия.	Сравнительная таблица / схема «общее – различное»	Подборка пословиц (казахские, английские, японские)
1.4	Прочитай афоризмы Чаадаева и Пушкина. Ответь на вопросы: допустима ли критика Родины, какие виды критики патриотичны.	Письменный ответ (мини-эссе)	Афоризмы П.Я. Чаадаева и А.С. Пушкина
1.5	Напиши эссе-рассуждение на тему (по выбору): 1) «Любить родину – это значит...»; 2) «Люблю отчизну я, но странною любовью...»; 3) «С чего начинается Родина?»	Эссе (1–1,5 стр.)	Темы эссе

Фрагмент 2. 10 класс. Тема: Моделирование культурного концепта. Письмо как творческое «собирание себя» (на примере концепта «печаль»)
Цель: создать условия для написания концептуального портрета слова «печаль»
Комментарий для учителя:

На предыдущем уроке учащиеся работали над установлением лексического и этимологического значений слова. Также проведена работа по формированию метафорического инструментария (на основе пословиц и поговорок, личного опыта) для создания словесного портрета печали. Увидеть и описать то, что нельзя буквально поставить перед собой и описать, что является невидимым, подростку сложно. И именно метафора становилась для учащихся удивительным средством общения со своим внутренним миром, миром невидимых чувств и эмоций, которые, как оказалось, можно сравнить с чем-либо реальным и осознать. На этом уроке предлагается продолжить работу по концепту «печаль» на уровне текста для написания творческой работы.

2.1. Работа в парах. Используя словари, постройте поле смыслов к слову «печаль». По мере выполнения заданий в параграфе поле смыслов дополняйте.

Сделайте вывод.



2.2. Прочитайте отрывки из мифов. Определите, какие значения слова печаль актуализированы в них, какие образы они рождают. Сделайте вывод: какова мифологическая версия печали.

1.*Библейская мифология*

В Писании показаны разного рода человеческие скорби, горести и печали, которые могут вызываться неблагоприятными обстоятельствами, болезнью, разлукой, личной потерей, неудачей или грехом. Когда человек в печали, сердце, которое, по представлениям евреев, является средоточием эмоций, становится тяжелым и опускается вниз. Большинство библейских образов печали связывается с человеческими переживаниями, но печалиться может и Бог. Человеческая печаль в Библии изображается как реакция на какое-либо бедствие.

Словарь библейских образов Райкен Л., Уилхойт Д., Лонгман Т.

2. *Греческая мифология*

В греческой мифологии юноша, превращенный богами в дерево кипарис, – символ тоски и печали.

Однажды Кипарис случайно убил любимого оленя. Горе и печаль Кипариса было неутешно, он молил бога, чтобы тот дал ему находиться в печали вечно. Внял ему Аполлон. Юноша превратился в дерево. Кудри его стали темно-зеленой хвоей, тело его одела кора.

С тех пор у дверей дома, где есть умерший, греки вешали ветвь кипариса, его хвоей украшали погребальные костры, на которых сжигали тела умерших и сажали кипарисы у могил.

Мифы Древней Греции

Славянская мифология

Сирин – в древнерусском искусстве и легендах райская птица с головой девы. Часто изображается вместе с другой райской птицей Алконостом, но голова Сирина иногда оказывается непокрытой, а вокруг неё нимб. Сирин также поет песни Печали, тогда как Алконост – песни Радости.

https://drevniebogi.ru/sirin-ptitsa-pechali/

2.3 Работа в группах. Прочитайте в группе тексты. Заполните таблицу. Определите, какие значения слова «печаль» актуализированы в них, какие образы они рождают.

Представьте результаты группового обсуждения всему классу (группы выступают, остальные могут дополнить или уточнить).

Собирание смыслов концепта «печаль»		
Эпитеты	Глаголы	Метафоры и сравнения

1. Между печалью и ничем
мы выбрали печаль.
И спросит кто-нибудь «зачем?»,
а кто-то скажет «жаль».

Б. Чичибабин

2.Невыразимая печаль
Открыла два огромных глаза, –
Цветочная проснулась ваза
И выплеснула свой хрусталь.

О. Мандельштам

3. Смутную печаль мою, мутную печаль
Мелкий снег сегодня снова чуть припорошит.
Смутная печаль моя, мутная печаль –
Ветер вновь над ней сегодня тихо ворожит.

Накахара Чуя

4. Ваши пальцы пахнут ладаном,
А в ресницах спит печаль.
Ничего теперь не надо нам,
Никого теперь не жаль.

А. Вертинский

5. В тихих прудах печали,
Пугая одни камыши,
Утром купались
Две одиноких души.

Но в полдень, когда влага застыла,
И тревогой затмились леса,
И в небе полуденном скрылась
Первых видений роса,
Одна из них, жадно ныряя,
Коснулась ровного дна,
И долго ждала другая,
Кругами воды смущена.

И. Эренбург

6. Всего прочнее на земле печаль
И долговечней – царственное слово.

А. Ахматова

2.4 Создайте концептуальный портрет слова «печаль», используя собранные на уроке материалы.

Таблица Г. 2 – Маршрутный лист ученика по теме «Моделирование культурного

концепта. Письмо как творческое «собирание себя» (на примере концепта «печаль»)»

№	Деятельность учащегося	Форма выполнения	Ресурсы
2.1	Постройте поле смыслов слова «печаль»	Работа в парах	Толковые и ассоциативные словари
2.2	Проанализируйте мифологические тексты	Групповая работа, мини-вывод	Античные, славянские, библейские мифы
2.3	Заполните таблицу «Собирание смыслов» (эпитеты, глаголы, метафоры)	Групповая работа + выступление	Тексты Б. Чичибабина, О. Мандельштама, А. Ахматовой и др.
2.4	Составьте концептуальный портрет слова «печаль»	Индивидуальное задание (схема/текст)	Материалы урока
2.5	Напишите эссе «Что значит для меня слово печаль?»	Эссе (1 стр.)	Словари, тексты, личный опыт

Пример ученической работы

Эссе на тему: «Что значит для меня слово *печаль***?»**

Печаль – это не только грусть, но и особое состояние души, когда человек способен глубже понимать самого себя и других. В русском языке это слово наполнено множеством оттенков: от лёгкой тоски и задумчивости до глубокого страдания.

Читая мифологические истории, я понял, что печаль воспринималась как сила, меняющая жизнь человека. Так, Кипарис в греческой мифологии навсегда остался в печали, превратившись в дерево. Это символ того, что печаль может стать вечной памятью о том, кого или что мы потеряли.

В художественных текстах печаль часто связана с красотой и вдохновением. А. Ахматова называет её «самой прочной на земле», Ю. Чичибабин выбирает печаль вместо пустоты, а, Визбор видит в ней оттенок весны.

Мне близки именно эта «светлая печаль», которая не разрушает, а помогает задуматься и ценить моменты радости.

Для меня печаль – это тишина после бурных событий, когда можно остаться наедине со своими мыслями. Она похожа на прозрачную осеннюю дымку, через которую мир видится чище и глубже. Печаль учит меня сопереживать другим и понимать, что у каждого человека есть своя невидимая боль.

Таким образом, печаль – это не только отрицательное чувство, но и важная часть внутреннего мира. Она делает нас более человечными, даёт возможность почувствовать ценность жизни и глубину души.