

Н. А. Судакова

О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКА

Статья содержит обоснование теоретической и практической значимости лингвокультурологической компетенции для формирования языковой личности школьника в связи с компетентностным подходом к современному преподаванию русского языка. Рассматривается связь лингвокультурологической компетенции с коммуникативной, лингвистической и языковой компетенциями с учетом достижений в области методики преподавания русского языка, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и коммуникативной стилистики текста.

Ключевые слова: методика русского языка, компетентностный подход, язык, культура, языковая личность, текст, лингвокультурологическая компетенция.

Современные тенденции в методике преподавания русского языка в школе ставят перед учителем новые задачи, соответствующие современному уровню развития языкознания. Федеральный государственный образовательный стандарт, направленный на «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий» [1, с. 6], опирается на системно-деятельностный подход, который позволяет достигать «целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся» [1, с. 6]. Универсальные учебные действия, среди которых выделены прежде всего коммуникативные, должны обеспечивать формирование ключевых компетенций обучающихся. Компетентностный подход в обучении наравне с личностно ориентированным, коммуникативно-деятельностным и культуроведческим по-новому организует содержание школьного образования и нуждается в новых формах и технологиях.

Преподавание русского языка направлено на развитие коммуникативной компетенции, с которой связана лингвокультурологическая компетенция, характеризующая речевое поведение человека. Это подтверждают требования Государственного стандарта и современные формы государственной аттестации выпускников общеобразовательной школы (содержание Единого государственного экзамена по русскому языку). В «Учебно-методических материалах для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2011 г. по русскому языку» указаны три компетенции, которые диагностируют контрольно-измерительные материалы по русскому языку: коммуникативная, языковая и лингвистическая: «Большая часть заданий с выбором ответа проверяет языковую компетенцию экзаменуемых: умение определять, правильно ли написано слово, верно ли расставлены знаки препинания в предложении, а также способность выявлять соответствие (или несоответствие) какой-либо речевой единицы языковой норме. Несколько заданий с выбором ответа

проверяют лингвистическую компетенцию – способность опознавать языковые единицы и классифицировать их – и коммуникативную компетенцию – способность понимать высказывание, связно, а также логично строить текст» [2, с. 15].

Перечисленные компетенции заключены в рамки так называемых предметных, и в трудах ведущих методистов А. Д. Дейкиной, Л. А. Ходяковой, Т. М. Пахновой, Н. Л. Мишатиной, О. Н. Левушкиной, Т. Ф. Новиковой и др. упоминаются предметные компетенции – коммуникативная, языковедческая и культуроведческая. Языковедческая компетенция включает языковую и лингвистическую компетенции. Относительно культуроведческой компетенции в работах Н. Л. Мишатиной встречается такая трактовка: «...В рамках компетентностного подхода и выделяют в последнее время наряду с языковой, лингвистической, коммуникативной компетенциями компетенцию культуроведческую (или лингвокультурологическую), обусловленную кумулятивной функцией языка и диалектической взаимосвязью языка и культуры... и понимаемую как „осознание русской языковой картины мира, овладение культурой межнационального общения“ [3, с. 14]» [4, с. 3]. Такое же методическое положение сформулировано О. Н. Левушкиной: «При работе с текстом на уроке русского языка принято формировать языковедческую (языковую и лингвистическую) и коммуникативную компетенции учащихся, что свидетельствует о направлении этой деятельности на развитие функциональной грамотности „как способности человека максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать“ [5, с. 6]. ...Невозможно, работая с текстом, формировать коммуникативную и языковедческую компетенции в отрыве от культуроведческой. Только комплексное формирование всех предметных компетенций позволит учащимся воспринимать текст как целостную единицу не только языка и речи, но и культуры» [6, с. 15].

Так как лингвокультурологическая компетенция как научная дефиниция существует не так дав-

но, очевидно, необходимо уточнить специфику этого понятия: лингвокультурологическая компетенция не равна культуроведческой, так как последняя является метапредметной компетенцией (по системе В. В. Краевского и А. В. Хуторского [7, с. 156]) и может формироваться и развиваться не только на уроках русского языка. Лингвокультурологическая компетенция исследуется в ряде научных трудов, посвященных изучению языка как иностранного, и в этом плане расширение знаний о культуре того народа, язык которого изучается, представляется необходимым.

В учебном пособии «Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка» Н. Ф. Алефиренко указывает: «Анализ методической литературы позволил определить лингвокультурологический подход как один из наиболее эффективных, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения языка как феномена культуры. ...Поскольку в дидактической интерпретации лингвокультурология представляет собой теоретическое обоснование формирования вторичной языковой личности, тех коммуникативных умений, которые необходимы для обучения носителей разных национальных картин мира и предупреждения межкультурной интерференции, то лингвокультурологический подход в обучении русскому языку как иностранному является одним из условий овладения лексикой, обеспечивающей межкультурную коммуникацию» [8].

Лингвокультурология как научное направление сложилась в последние годы в рамках антропоцентрической парадигмы в языкознании и возникла на основе междисциплинарного синтеза этнопсихологии, психолингвистики, когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, этнолингвистики. «В задачи этой научной дисциплины входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета, она создана, по прогнозу Бенвениста, „на основе триады – язык, культура, человеческая личность“ и рассматривает лингвокультуру как линзу, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность этноса – *Folksgiest* В. фон Гумбольта и Г. Штейналя» [9, с. 65].

Немаловажно уточнение: лингвокультурология «ориентирована на культурный фактор в языке и на языковой фактор в человеке» [10, с. 35]. Рассматривая язык как феномен культуры, лингвокультурология изучает культурную семантику языковых знаков, исходя из следующего положения: языковая личность является одновременно и культурной личностью. С одной стороны, культура создает и организует концептосферу языковой личности; с другой стороны, язык является результатом деятель-

ности личности и целого этноса в историческом времени. Язык – это продукт культуры и ее инструмент, позволяющий развивать и сохранять культуру. «Национальный язык – это не только средство общения, знаковая система для передачи сообщений. Национальный язык в потенции – как бы „заместитель“ русской культуры» [11, с. 6]. То же самое утверждал Н. И. Толстой, рассматривая языковые явления с позиции этнолингвистики: «Язык может рассматриваться как орудие культуры, даже как одна из ее ипостасей (в особенности литературный язык, сакральный язык или язык фольклора) и, как таковой, может описываться через признаки, общие для всех явлений культуры» [12, с. 312].

Оба понятия – язык и культура – представляются фундаментальными и многоплановыми. В научной литературе известны десятки определений данных понятий, которые отражают мировоззренческую позицию научных направлений, научных школ, научных концепций. Но именно теория концептов, первоначально сформулированная С. А. Аскольдовым-Алексеевым, развиваемая в трудах Ю. С. Степанова, Д. С. Лихачева, Е. С. Кубряковой, В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина, С. Г. Воркачева, Н. С. Болотновой, Н. Л. Мишатиной, А. П. Бабушкина и др., наиболее наглядно выражает сплав этих уникальных феноменов человеческой цивилизации.

«Самое скрытое и загадочное в природе концепта и слова, как его органической части, – писал С. А. Аскольдов-Алексеев в 1928 г., – раскрывается через понятие *потенциального*. ...Потенциальное есть особая ценность значимости. Такою ценностью и является концепт и его органическая часть – слово. Определяя слово как органическую часть концепта, мы должны сказать, что это верно лишь в принципе... Наши слова в большинстве случаев, по удачному выражению Гумилева, „мертвые слова“. Поэзия есть та „живая вода“, которая вспыскивает мертвые тела слов. Это достигается особым их подбором в соответствии с сюжетным замыслом. Связующим звеном между словом, как звуковой системой, и его смыслом – является физиологический процесс, связывающий слово с его смыслом...» [13, с. 278–279]. Выделяя познавательные и художественные концепты, Аскольдов видит в них общее и индивидуальное, при этом указывая, что художественный концепт содержит не только понятия и представления (в большей степени *общее*, формирующееся на культурной основе), но и чувства, эмоции, волевые проявления (*индивидуальное*, отражающее личностное начало).

В дальнейшем Д. С. Лихачев уточняет понятие концепта, связывая его с контекстом (текстом) и человеческой личностью как носителем культуры (социальной, национальной): «...концепт существует не для самого слова, а, во-первых, для каждо-

го основного (словарного) значения слова отдельно, и, во-вторых, предлагаю считать концепт „алгебраическим“ выражением значения, ... которым мы оперируем в своей письменной и устной речи, ибо охватить значение во всей сложности человек просто не успевает, иногда не может, а иногда по-своему интерпретирует его (в зависимости от своего образования, личного опыта, принадлежности к определенной среде, профессии и т. д.). ... Какое из словарных значений слова замещает собой концепт, выясняется обычно из контекста, а иногда даже из общей ситуации. Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [11, с. 6].

Д. С. Лихачев связал язык и личность человека посредством концептосферы, указывая на ее культурную предопределенность: «Концептосфера русского языка, созданная писателями и фольклором, исключительно богата. Концептосфера языка – это в сущности концептосфера русской культуры» [11, с. 6]. Эта мысль подтверждается Ю. С. Степановым: «Культура – это совокупность концептов и отношений между ними, выражающихся в различных „рядах“ (прежде всего в „эволюционных семиотических рядах“, а также в „парадигмах“, „стилях“, „изоглоссах“, „рангах“, „константах“ и т. д.).» [14, с. 40].

Изменение логического содержания понятия «концепт», в котором пересекаются язык и культура, происходило под воздействием целого ряда научных дисциплин, в частности психолингвистики и когнитивной лингвистики, в рамках которых концепт соотносится с языковой личностью человека. Новые тенденции в языкознании направлены на изучение «человека говорящего и слушающего», их концептосферы. Концепт «включает в себя помимо предметной отнесенности всю коммуникативно значимую информацию» [9, с. 66]. В состав концепта, по мнению исследователя С. Г. Воркачева, входит «вся прагматическая информация языкового знака, связанная с его экспрессивной и иллокутивной функциями», а также «когнитивная память слова – смысловые характеристики языкового знака, связанные с его исконным предназначением и системой духовных ценностей носителей языка» [9, с. 66].

Идеи когнитивной лингвистики определили пути научного поиска в изучении текста, в частности в коммуникативной стилистике текста, опирающейся на когнитивные механизмы общения и на «коммуникативно-деятельностный подход к тексту как форме коммуникации» [15, с. 183; 16]. Н. С. Болотнова в своих трудах определяет текст как «коммуникативно ориентированный, концептуально обусловленный продукт реализации языковой систе-

мы в рамках определенной сферы общения, имеющий информативно-смысловую и прагматическую сущность» [17, с. 65]. Коммуникативная стилистика текста опирается на идеи А. А. Леонтьева, А. А. Потебни, М. М. Бахтина, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, разрабатывавших теорию художественного концепта и рассматривавших художественное произведение как особую форму взаимодействия (коммуникацию) автора и читателя, диалогичность познания и понимания человеком окружающего мира и текста как субъективного отражения этого мира. Коммуникативная стилистика текста обращена к языковой личности и ее концептосфере, которые формируются в культурном пространстве общества: «Любой текст погружен в культурное пространство эпохи, культурологический тезаурус адресата, отражает особенности авторской личности, его знания, лексикон, образ мира, конкретные цели и мотивы. Текст несет на себе, таким образом, печать культуры определенного этапа в истории общества; культуры определенного народа с его традициями, устоями, менталитетом; культуры неповторимой личности творца» [17, с. 65].

Коммуникативная стилистика, впрочем, как и лингвокультурология, обращается к теории языковой личности, наиболее полно разработанной Ю. Н. Карауловым. Размышляя над философской и психологической трактовкой понятия «личность», ученый утверждает, что на первый план выдвигаются интеллектуальные характеристики человека: «... языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы, и первый уровень (после нулевого) ее изучения – выявление, установление иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира, в ее тезаурусе» [18, с. 36]. Рассматривая языковую личность в культурном контексте, лингвист выделяет в ней не только «изменчивую часть», способность поддаваться внешним воздействиям и самовоздействию, трансформироваться и перестраиваться, но и «стабильную часть», т. е. вневременную сущность, устойчивую в мотивационных предпочтениях. Отталкиваясь от утверждения: «Языковая личность – это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще», – Караулов усматривает аналогию в языковой личности, «которая на каждом уровне своей организации соответственно имеет и вневременные и временные, изменчивые, развивающиеся образования...» [18, с. 39]. Временные и вневременные феномены градуируются по степени общности в зависимости от того, распространяются ли они только на конкретную личность или на социальное сообщество. Именно эти феномены носят «отчетливую печать национального колорита» [18, с. 39]. Развивая идею национальной языковой личности, Кара-

улов указывает: «Для языковой личности нельзя провести прямой параллели с национальным характером, но глубинная аналогия между ними существует... Национальное пронизывает все уровни организации языковой личности, на каждом из них приобретая своеобразную форму воплощения, и застывший, статический и инвариантный характер национального в структуре языковой личности отливается в самом языке в динамическую, историческую его составляющую» [18, с. 42].

Как известно, Ю. Н. Караулов разработал уровневую модель языковой личности. Первый уровень, доступный для лингвистического анализа, назван структурно-языковым или семантико-строевым (инвариантным); второй уровень назван когнитивным, он предполагает отражение языковой картины мира личности, ее тезауруса; третий, высший уровень – мотивационный, целеполагающий, прагматический, движущий развитием языковой личности. «Полное описание языковой личности в целях ее анализа или синтеза предполагает: а) характеристику семантико-строенового уровня ее организации...; б) реконструкцию языковой модели мира, или тезауруса данной личности (на основе произведенных ею текстов или на основе специального тестирования); в) выявление ее жизненных или ситуативных доминант, установок, мотивов, находящихся отражение в процессах порождения текстов и их содержания, а также в особенностях восприятия чужих текстов» [18, с. 43]. Собственно языковая личность, по мнению исследователя, начинается все же со второго уровня, так как на этом уровне оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение одного понятия другому. Уровни языковой личности находятся во взаимодействии, показывая, насколько тесно связаны культурные и национальные черты индивидуума: «Мы потому вправе говорить о русской... языковой личности, что последняя содержит инвариантные исторические составляющие, которые с необходимостью входят в национальный характер» [18, с. 46].

На современном уровне развития лингводидактики, когда ведущим становится текстоориентированный подход в обучении языку, невозможно обойтись без достижений коммуникативной стилистики и лингвокультурологии, предметом которых является текст; невозможно обойтись без таких понятий, как «концепт», «концептосфера», «языковая картина мира», «языковая личность». Человек познает мир, вступая с ним в диалог; таким образом проявляется языковая личность и начинает развиваться ее способность к порождению и восприятию речи. С этого момента на основе культуры формируются языковые категории и концепты, появляется лингвокультурологическая компетен-

ция – «...естественное владение языковой личностью процессами речепорождения и речевосприятия и, что особенно важно, владение установками культуры» [10, с. 30].

Язык и культура национальны, они неотделимы от национальной истории и религии. Следовательно, обучение родному языку – это формирование языковой личности и ее концептосферы на основе культурных национальных смыслов, которые реализуются в лингвокультурологической компетенции человека. В работах Н. Л. Мишатиной отражена современная точка зрения на данную компетенцию: «...формирование лингвокультурологической компетенции связано с познанием культуры русского народа в диалоге культур...» [19, с. 12]. Лингвокультурологическая компетенция предполагает «владение разными видами речевой деятельности в данном социокультурном пространстве, умениями воспринимать чужую речь и чужую культуру, создавать собственные высказывания с учетом условий и задач толерантного общения, читать, понимая смысл, выраженный в словах и содержащийся в подтексте» [20, с. 332].

Данная трактовка может быть уточнена и дополнена с позиции коммуникативной стилистики: лингвокультурологическая компетенция, являясь уникальной формой проявления коммуникативной компетенции, демонстрирует в речевом поведении культурные свойства и представления человека, обнажает его языковую личность и индивидуальную концептуальную картину мира. Лингвокультурологическая компетенция воплощается и раскрывается в текстах, поэтому на формирование лингвокультурологической компетенции можно влиять посредством текста и диагностировать ее только в тексте. В статье «Текст как явление культуры и его лингвокультурологические коды» Н. С. Болотнова утверждает: «На наш взгляд, вряд ли стоит проводить столь резкую границу между „культурными“ текстами и разговорной речью, так как разговорная речь не может не нести на себе отпечаток речевой культуры своего времени в ее конкретно-личностном и узуально-стилистическом воплощении. К тому же разговорная речь не лишена творческого начала и элементов языковой игры, которые отражают культуру языковой личности» [17, с. 66].

Может ли лингвокультурологическая компетенция рассматриваться как основная в обучении русскому языку и как она соотносится с лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенциями? Можно ли, развивая лингвокультурологическую компетенцию, не развивать при этом коммуникативную и культуроведческую?

Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка в школе более соответствует реалиям сегодняшнего дня, так как способствует

ет развитию ключевой коммуникативной компетенции. Особенно это значимо для старшекласников, уже освоивших в меру своих личностных качеств системные лингвистические знания и навыки практической грамотности. Можно знать правила и систему русского языка, но не уметь применять эти знания на практике. Можно читать серьезные книги, но не воспринимать их глубинное содержание. В таких случаях мы наблюдаем неразвитость не только коммуникативной и других смежных компетенций, но и неразвитость языковой личности, которая не способна воспринять читаемое, проникнуть в его содержание. Языковая, лингвистическая и лингвокультурологическая компетенции неразрывно соединены в коммуникативном акте любого уровня и не существуют изолированно.

Лингвокультурологическая компетенция проявляется в жизнедеятельности человека, являющегося частью общества с его национальной историей и традициями. С точки зрения методики обучения русскому языку, чтобы влиять на лингвокультурологическую компетенцию учащегося, необходимо, с одной стороны, погрузить его в текст высокой лингвокультурологической значимости, с другой стороны, создать условия для собственного текстопорождения, «вторичной коммуникативной деятельности». И в этом коммуникативном процессе участвуют автор, ученик и учитель. Если учебная деятельность протекает в детском коллективе, то участниками общения становятся все присутствующие в классе ученики, даже не высказывающие своих соображений. Все, что говорится и обсуждается на основе авторского текста, направлено не только на одного школьника, но одновременно на всех, и в этом также кроется дополнительная возможность взаимовлияния всех участников обучающей и развивающей коммуникации. Участие в общении осуществляется даже помимо осознаваемого и осуществляемого учеником внутреннего волевого усилия.

Однако подготовить и реализовать обучающую и развивающую коммуникацию может только учитель; другой участник учебного процесса также известен – автор текста высокой культуры. Третий участник (ребенок) является объектом воздействия учителя, исходя из учебных целей и задач урока или обучающего мероприятия. Исключить лингвокультурологическую компетентность учителя, его языковую личность и концептосферу невозможно, порой она даже более значима для ученика, чем концептуальное содержание текста. Всем учителям известен детский вопрос: «Откуда вы знаете, что Лев Толстой хотел написать именно это?» От ответа на этот вопрос зависит очень многое, и в диалоге автора и читателя в условиях обу-

чения нужен высококультурный посредник, способный облачить в доступной полноте идею, превратить «мертвые» слова в «живые», открыть новые смыслы и новые слова в их новом взаимодействии. Таким образом, лингвокультурологическая компетенция связана с языковой и лингвистической, закрепляя уже известное и расширяя область постижимого.

В книге «Основы текстоведения в школе» Н. С. Болотновой сформулировано понимание урока как «сложного комплексного метатекста»: «Считаем, что урок может быть рассмотрен как комплексный сложенный метатекст, у которого есть свой концепт, обуславливающий коммуникативную стратегию речевого общения учителя и ученика в целях обучения и воспитания. Ведущий концепт определяет целостность урока, его связность, отдельность, членимость на отдельные фрагменты. Каждый из фрагментов, соотносясь с общей коммуникативной стратегией речевой деятельности учителя-ритора, также характеризуется *относительной целостностью, связностью, информативностью, отдельностью*, т. е. основными признаками текста. Поскольку речевое общение здесь организуется в целях обучения русскому языку, можно говорить об уроке как сложном комплексном метатексте» [21, с. 12].

В текстоориентированном обучении, когда на уроке предметом анализа является текст высокой культуры, насыщенность лингвокультурологической составляющей урока значительно повышается: концептуальное содержание авторского текста, как проводника культуры, который читают, переписывают (или пишут под диктовку) и анализируют ученики, наслаивается на метатекст урока и разворачивается в его лингвистическом разнообразии и богатстве, воплощаясь в культурных концептах. Это подтверждает следующее высказывание А. Д. Дейкиной и Т. П. Малявиной: «Практика показывает, утверждают современные методисты (Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова, Н. А. Ипполитова и др.), что интенсивное использование текстов на занятиях в старших классах дает колоссальный качественный скачок в освоении норм и грамматических, и правописных» [22, с. 8].

Если текст является объектом лингвистического анализа на уроке, он при этом не теряет своей концептуальной значимости для читающего данный текст ученика; если содержание текста вызывает сопереживание (эмотивная, экспрессивная, модальная функция текста), образ слова закрепляется мгновенно в сознании читающего, для него становится важно, как это написано. Сознание ученика становится доступно для новой, иногда более сложной языковой информации, которая закрепляется за прочитанным текстом порою навсегда.

На уроке учитель может быть не включен (сознательно или ситуативно) в процесс коммуникации автора текста и ученика, хотя он находится в поле зрения ученика как контролирующее лицо. Возможен и другой вариант, когда коммуникация между учителем и учеником осуществляется, и, как показывает практика, в этом случае понимание концептуального содержания текста учащимся значительно эффективнее. Констатирующий эксперимент, проведенный в 11-х классах школы, показывает: педагогическое воздействие помогает разворачиванию смыслов текста, его концептосферы с учетом личности учителя, его языковой культуры и знаний.

Очевидно, что на уроках русского языка в старших классах (10–11-е классы) необходимо сочетать такие виды работы с текстом, как лингвистический анализ, концептуальный, лингвокультурологический анализ текста. Это хорошо выразили в своей совместной работе А. Д. Дейкина и В. Д. Янченко: «Текстоориентированное преподавание ставит перед учителем-словесником ряд задач:

– формировать у школьников представление не только о структуре и семантике языкового явления, но и о его функциях, его текстообразующей составляющей;

– в процессе обучения логике текстов, сначала интуитивно ощущаемой, а затем сознательно воспринимаемой, способствовать усвоению закономерностей языка на основе его внутренних и межпредметных связей;

– создавать с помощью текстов историко-культурный контекст, позволяющий изучать русский язык как язык русской культуры, и т. д.» [23, с. 6].

В методической литературе представлены формы и приемы работы с текстом и со словом в тексте: концептуальный анализ; интерпретация текста; выявление и анализ ключевых слов текста; выявление и осмысление культурного фона слова и др. Лингвокультурологический анализ текста не может быть ограничен только историко-культурным комментарием и разбором текста на уровне лексики.

Подведем итог: лингвокультурологическая компетенция школьников должна быть в фокусе внимания учителя-словесника, так как благодаря ей формируются универсальные учебные действия, а именно коммуникативные. Лингвокультурологическая компетенция предполагает умение воспринимать (понимать, интерпретировать) тексты культуры, в которых посредством речи воплощена концептосфера русской культуры, и умение создавать собственные тексты, отражающие русские культурные традиции как в форме, так и в содержании.

Задача учителя, развивающего лингвокультурологическую компетенцию, – сформировать у ребенка лексически богатую, синтаксически разнообразную, эстетически гармоничную культурную речь на основе знания литературных норм (лексических, морфологических, синтаксических). Данная речь возможна лишь в том случае, если она выражает национальные и общечеловеческие нравственные смыслы, если она передает гуманистическое содержание в общении: «Культура есть нечто общее для какого-либо коллектива – группы людей, живущих одновременно и связанных определенной социальной организацией... Культура есть форма общения между людьми» [24, с. 9].

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010.
2. Цыбулько И. П., Александров В. Н., Васильевых И. П. и др. Учебно-методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2011 г. по русскому языку / Федеральная служба по надзору в сфере образования; Федеральный институт педагогических измерений. М., 2011. Ч. 1: Методические рекомендации по оцениванию выполнения ЕГЭ с развернутым ответом. Русский язык. 96 с.
3. Проект федерального компонента Государственного образовательного стандарта общего образования. М., 2002. Ч. 2: Старшая школа. 48 с.
4. Мишатина Н. Л. Современная методика: инновационный путь развития // Русский язык в школе. 2009. № 2. С. 3–6.
5. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9-е классы: проект. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010.
6. Лёвушкина О. Н. Формирование комплекса предметных компетенций учащихся при работе с текстом-миниатюрой на уроке русского языка // Русский язык в школе. 2011. № 11. С. 15–19.
7. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пос. для студ. вузов. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 352 с.
8. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пос. М.: Флинта; Наука, 2010. 284 с.
9. Воркачёв С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
10. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пос. для студ. вузов. М.: Академия, 2001. 208 с.
11. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Известия АН СССР. 1993. Т. 52, № 1. С. 3–9.

12. Толстой Н. И. Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997. С. 307–315.
13. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997. С. 267–279.
14. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования. М., 1997. 562 с.
15. Болотнова Н. С. Когнитивные исследования в коммуникативной стилистике текста: основные этапы и результаты // Русская речевая культура и текст: материалы Международ. науч. конф. (16–18 мая 2012 г.) / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2012. С. 181–187.
16. Болотнова Н. С. О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 3 (105). С. 34–40.
17. Болотнова Н. С. Текст как явление культуры и его лингвокультурологические коды // Русская речевая культура и текст: материалы Международ. науч. конф. (25–27 марта 2010 г.) / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2010. С. 65–72.
18. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / отв. ред. Д. Н. Шмелев. М.: Наука, 1987. 261 с.
19. Мишатица Н. Л. Диалог культур: что значит «думать по-русски»? // Русский язык в школе. 2008. № 3. С. 12–15.
20. Шкатова Л. А. Текстовая деятельность и лингвокультурологическая грамотность // Текст и языковая личность: материалы V Всерос. науч. конф. с междунар. участием (26–27 октября 2007 г.) / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2007. С. 332–336.
21. Болотнова Н. С. Теоретические основы текстоведения // Основы текстоведения в школе: книга для учителя / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2000. 244 с.
22. Дейкина А. Д., Малявина Т. П. Реализация текстоориентированного подхода на занятиях по коррекции правописных умений и навыков в 10–11-х классах // Русский язык в школе. 2011. № 5. С. 8–11.
23. Дейкина А. Д., Янченко В. Д. Тенденции в отечественной методике преподавания русского языка // Русский язык в школе. 2011. № 6.
24. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства. СПб.: Искусство-СПб, 1994. 399 с.

Судакова Н. А., соискатель.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: Sudakovana@sibmail.com

Материал поступил в редакцию 10.08.2012.

N. A. Sudakova

LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE OF A SCHOOLCHILD

The article contains explanation of theoretical and practical importance of linguistic and cultural competence for generation of language person of a schoolchild in connection with competence approach to up-to-date teaching the Russian language. The connection of linguistic and cultural competence with communicative, linguistic and language competence with a glance of achievements in Russian, linguistic and cultural, cognitive linguistic and communicative stylistics of a text teaching is examined.

Key words: *language teaching methodology, competence approach, language, culture, language person, text, linguistic and cultural competence.*

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: Sudakovana@sibmail.com