

© Е.Н. ВОЛОДИНА

Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования
elena_mayak@mail.ru

УДК 378(075.8)

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ
И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ
К ОРГАНИЗАЦИИ И СОПРОВОЖДЕНИЮ
ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЕ***

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL TRAINING
OF TEACHERS IN ORGANIZATION AND SUPPORT OF LINGUISTIC
DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE SCHOOL**

В статье рассматриваются задачи и основные направления теоретико-методологической и методической подготовки педагогов к реализации языкового образования в школе в контексте современной социокультурной и языковой ситуации, которая предопределяет во многом новый коммуникативный портрет обучающегося. Эффективное решение проблем современного языкового образования требует перевода обучения языку в режим личностного развития, использования новых, прежде всего — гуманитарных стратегий, базирующихся на текстовой природе познания и актуализации понимания текстов культуры как механизма образования и смыслостроительства. Представлена авторская программа практико-ориентированного курса «Языковое развитие личности в системе общего образования на основе актуализации современных гуманитарных подходов», направленного на повышение общей методологической культуры и развитие гуманитарного мышления педагога, формирование семиотической, герменевтической и лингвокультурологической компетенций. Программа помогает овладеть интеграционной методологией развития личности в метаязыковом пространстве школы — пространстве пересечения когнитивной и языковой, предметной и метапредметной картин мира, взаимодействия речевых практик и разнонаправленных языков: континуальных и дискретных, «предметных» и метаязыка. Результатом освоения курса является практическое овладение инструментарием формирования метаязыкового сознания и ментального лексикона личности, семиотическими и лингвокультурологическими методиками, методами герменевтической интерпретации, целеполагания, ценностной языковой опосредованности педагогической деятельности, что повысит качество организации и сопровождения языкового развития личности в школе.

* Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 14-18-02520.

The article discusses the objectives and main directions of theoretical and methodological training of teachers for implementation the language education in schools in the context of contemporary sociocultural and linguistic situation, which largely determines the new communicative portrait of the learner. The effective solution of the problems of modern language education requires transfer of language teaching in the mode of personal development, application of new, primarily humanitarian strategies based on the textual nature of knowledge and understanding of the actualization of cultural texts as a tool of education and construction of meaning. The author presents the program of practice-based course «Linguistic development of personality in the system of general education on the basis of actualization of modern humanitarian approaches» aimed at improving the overall methodological culture and the development of humanitarian thinking of the teacher, the formation of semiotic, hermeneutic and linguistic and cultural competencies. The program helps to master the integration methodology for the development of personality in the meta-language space of the school — the space of intersection of cognitive and language, subject-specific and interdisciplinary pictures of the world, interaction of speech practices and multidirectional languages: continuous and discrete, "subject" and metalanguage. The results of the course are the following: practical mastery of the tools for forming meta-package consciousness and the mental lexicon of personality, semiotic and linguistic and cultural practices, methods of hermeneutic interpretation, goal setting, values of linguistic indirectness of pedagogical activities that will improve the organization and support quality of language development of personality in the school.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Развитие личности, язык, метаязык, гуманитаризация образования, профессиональная подготовка педагога, семиотический, герменевтический, лингвокультурологический подходы.

KEY WORDS. Development of personality, language, metalanguage, humanization of education, professional training of the teacher, semiotic, hermeneutic, cross-cultural approaches.

В процессе становления в России новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство, происходят существенные изменения в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Актуализация ценностного содержания школьного образования, его личностно-ориентированного и компетентностного характера, смена когнитивной образовательной парадигмы ценностно-смысловой требуют обращения к современным *гуманитарным подходам*, позволяющим организовать процесс инкультурации — освоения личностью способов мышления и действий, составляющих культуру, посредством языка* как универсального инструмента миросозидания и самостроительства человека. Вот почему теоретико-методологическая и методическая подготовка к языковому образованию в школе является одним из приоритетных направлений вузовского обучения и системы повышения квалификации педагогов.

Актуальность данного направления предопределена и современной социокультурной и языковой ситуацией, которая нередко определяется как ситуация мультикоммуникации — чрезвычайно интенсивного общения, отличительными особенностями которого являются, с одной стороны, высокая плотность и разнонаправленность информационных потоков, с другой — общая деформация

* Опосредующая роль языка в развитии личности убедительно доказана в трудах Л.С. Выготского и его последователей.

коммуникативной сферы. Разные — в том числе и крайне — проявления языковой агрессии и лингвоцинизма, вульгаризация языка, десемантизация, примитивизация понятий, системное снижение речевых регистров отмечаются лингвистами и психолингвистами как тревожные тенденции меняющейся языковой реальности*. В многочисленных массовых формах сетевого взаимодействия полноценное вербальное общение часто замещается редуцированной коммуникацией, «сжиманием» информации в ущерб смыслу, культивированием и удовлетворением прагматических, сиюминутно-бытовых потребностей — в ущерб личностному и ценностно-смысловому развитию. Речевой памяти ребенка как становящейся языковой личности** оказывается не достаточно для обработки, «фильтрации» информации, избыток которой вызывает обесценивание, девальвацию слова, с одной стороны, и приводит к регулярному недопониманию, неполноценному или частичному ее усвоению — с другой, а значит — к неизменному падению качества речи, стандартизации и «форматизации» мышления, что становится актуальной проблемой национальной культуры, проблемой государственного масштаба*** (неслучайно критерий «Грамотность» включен Всемирной организацией здравоохранения в число двенадцати показателей, характеризующих здоровье нации).

Так социальные изменения, новые реалии постиндустриального общества, господство технократических тенденций в его развитии и тесно связанные с этим внутриязыковые процессы предопределяют во многом *новый коммуникативный портрет* ученика. В сложившейся ситуации, когда так важно сохранить «культурный код» в сознании подрастающего поколения, педагогам необходимо иметь объективное целостное представление о глубинных изменениях в речевом образе современного школьника, чтобы грамотно выстраивать и реализовывать стратегию языкового образования детей. Необходимость этого подтверждают результаты международного исследования PISA, в рамках которого в 2012 г. российские выпускники по критерию «Читательская грамотность» занимали лишь 38-42 место [1], и косвенно — результаты ЕГЭ по русскому языку 2014 года, по итогам которого впервые за десять лет «пороговый» балл был снижен с 36 до 24. Такие результаты международных и внутренних срезов качества национального образования заставляют задуматься о необходимости изменения государственной языковой и образовательной политики. Первые шаги в этом направлении были сделаны в связи с принятием двух государственных программ: федеральной программы «Русский язык», вышедшей в свет после Указа Президента от 7 декабря 1992 г. № 1221 «О Совете по русскому языку при

* См. об этом: Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 248 с.; Колесов В.В. Русская речь. Вчера. Сегодня. Завтра. СПб.: Юна, 1998. 248 с.; Маклюэн М. Понимание медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В.Николаева. М.: Жуковский: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. 464 с.; Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис, 2010. 351 с. и др.

** Данный термин, введенный в научный обиход В.В. Виноградовым, используется нами вслед за Ю.Н. Карапулом: см. Карапул Ю.Н. Русский язык и языковая личность/ Ю.Н. Карапул. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 7 изд-е. 264 с.

*** Неслучайно об этом неоднократно высказывался президент В.В. Путин. См., например: Russian literary assembly. URL: <http://www.kremlin.ru/news/19665>.

Президенте Российской Федерации», — программы, которая стала, по словам А.Г. Асмолова, «одним из первых абрисов проекта социокультурной модернизации образования» [2; 128], и «Национальной программы поддержки и развития чтения», разработанной на период с 2007 по 2020 гг., в которой чтение позиционируется как важнейший способ освоения профессионального и обыденного знания. Действительно, повышение статуса русского языка и совершенствование института чтения, формирование речевой и читательской культуры, являющихся основой социальной компетентности личности, — дело государственной значимости, требующее в том числе обновления системы профессиональной подготовки педагога, поскольку, как точно заметил К.Д. Ушинский, «никакая реформа образования невозможна иначе, чем через голову учителя». И это касается не только ревизии методического арсенала педагога, не только возвращения в школу сочинения как формы допуска к итоговой аттестации и шире — оценки общего уровня развития, духовной зрелости выпускников. Методический компонент в программе профессиональной подготовки учителя обязателен, но он, как показывает опыт работы в системе повышения квалификации педагогов, не должен быть единственным: его необходимо дополнять и обогащать другими, концептуально не менее значимыми в развитии педагогической культуры компонентами — философским, психологическим, методологическим, рефлексивно-личностным.

Один из актуальных, ценностно-значимых аспектов в системе подготовки педагогов сегодня — организация аналитико-рефлексивной деятельности, направленной на всестороннее осмысление учителями современного социокультурного пространства, анализ особенностей коммуникативной практики школьников и результатов их речевой деятельности. Согласно новому Профессиональному стандарту, внедрение которого начнется с 1 января 2015 года, учитель русского языка должен «совместно с учащимися находить и обсуждать изменения в языковой реальности и реакции на них социума», «формировать у учащихся чувство меняющегося языка» [3]. Важным в свете новых требований к педагогу представляется также понимание причин и следствий узкоограниченного, прагматичного, потребительского отношения школьников к языку — только как к средству обучения и общения, в то время как он выполняет, по Л.С. Выготскому, также и мыслеформирующую [4], и миромоделирующую функции. Процесс овладения языковыми механизмами будет эффективным лишь тогда, когда он предопределен глубинной ценностной мотивацией школьника, в роли которой выступает не прагматичный ситуативный мотив (например, успешная сдача ЕГЭ, поступление в престижный вуз и т.п.), а целый комплекс, устойчивая система взаимосвязанных мотивов, определяющих жизненную стратегию личности, направления ее развития и социальную.

Мотивационный аспект процесса формирования теоретико-методологической культуры педагога, в нашем представлении, — важный шаг на пути к реформированию языкового образования, которое следует начинать с личностной ценностной переориентации, своего рода «сдвига мотивов» (А.Н. Леонтьев), осознанного принятия качественно новой — аксиологической — позиции по отношению к языку и слову. Это важно не только для обучающихся в период становления их как языковых личностей, в полной мере это относится и к педагогам как носителям, «проводникам» элитарной языковой культуры, а также

к родителям, которые выполняют — особенно в первые годы жизни ребенка — роль речевого авторитета, закладывают фундамент языкового сознания личности. Реализация на практике методического принципа взаимодействия семейного и школьного речевого воспитания, готовность к мотивационно-просветительской и методической работе с детьми и родителями требует от учителя владения психолого-педагогическими технологиями, знаний основ философии и истории языка как коллективной духовной памяти, «объединяющей духовной энергии народа» [5]. В таком широком философско-культурологическом и ценностно-личностном контексте учитель будет, как нам видится, более готов к реализации на практике тех *методологических* идей, которые цементируют систему организации и психолого-педагогического сопровождения языкового *развития личности* (а не обучения — языку и уж тем более — орографическим и пунктуационным правилам, к чему нередко сводится школьная методика преподавания русского языка).

Необходимость перевода обучения языку в режим личностного развития требует новых, в основе своей — *гуманитарных* стратегий, позволяющих организовать смыслоориентированный образовательный процесс, базирующихся на текстовой природе культуры (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман), понимании текстов культуры как механизма смыслосозидания. И одна из главных задач профессиональной подготовки педагогов сегодня — *практическое* овладение современными гуманитарными подходами в реализации языковой парадигмы в школе. Для решения этой задачи нами разработана и апробирована в Тюменском областном государственном институте развития регионального образования программа практико-ориентированного курса «Языковое развитие личности в системе общего образования на основе актуализации гуманитарных подходов». Цель данного курса — повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в организации и сопровождении языкового развития личности в школе как едином *метаязыковом образовательном пространстве*. Это пространство пересечения и взаимообогащения когнитивной и языковой (национальной и индивидуальной) картин мира, предметной (физической, химической и т.д.) и метапредметной, поле притяжения и взаимопроникновения когнитивного, метакогнитивного и ментального опыта личности. Наряду с предметным сознанием (гуманитарным или естественнонаучным) в процессе обучения и воспитания в школе закладываются основы *метапредметного, метаязыкового сознания*; освоение учебно-научных и художественных текстов на уроке и во внеурочной деятельности происходит как открытие и постижение обучающимися культуры как метатекста (У. Эко). Языковое сознание, которое предстает как «совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых с помощью языковых средств — слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [6; 26], охватывает и сближает — через универсальный механизм понимания и опосредующую роль языка — все области знаний, все учебные предметы, которые объединяет, наш взгляд, понятие «*метаязык*». Что мы имеем в виду?

Каждый учебный предмет в школе, с одной стороны, самодостаточен, имеет свою специфику, особую содержательную самоценность и автономную дидактическую организацию, свой язык, который можно назвать *предметным*, — его составляют термины и понятия, атрибутирующие явления из конкретной об-

ласти знаний: физические, биологические, математические и т.д. С другой стороны, в учебной деятельности, в когнитивных процессах школьники используют и «универсальный» язык, язык культуры, являющийся инструментом освоения разных областей знаний, всех сфер жизнедеятельности человека, который мы условно обозначили как «*метаязык*». Метаязык — категория, имеющая в педагогической семиотике междисциплинарный статус: он используется для усвоения разных «предметных» языков школьных учебных дисциплин («математического», «физического», «языка художественной литературы» и т.д.) и связан с *ментальным лексиконом* ребенка, который рассматривается как «динамическая система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами» [7, 154]. Ментальный лексикон включает такие базовые понятия, как культурные концепты, лингвоконцепты, семиотические концепты («смысл», «значение», «образ», «символ», «знак», «фигура»), метафорический слой языка и когнитивные метафоры, поддерживающие концепты в языковом сознании, фразеологизмы, идиомы и т.п. В.Е. Гольдин выделил четыре типа построения ментального лексикона ребенка: динамический тип стандартизации, динамический тип вхождения в словарь, динамический тип усложнения поля, динамический тип периферийного развития [7]. Работа над формированием ментального лексикона должна проводиться в школе в системе, на всех ступенях обучения, в урочной и внеурочной деятельности и — в той или иной мере — средствами ценностного и смыслообразующего потенциала разных учебных дисциплин, в условиях взаимодействия разнообразных познавательных и речевых практик личности. Это требует *междисциплинарной методологии*, интеграции гуманитарного и естественнонаучного образования и стоящих за ними разных типов мышления, разных стратегий постижения предмета учебного познания: гуманитарной (с характерной для нее, по М. Бахтину, диалогической природой миропонимания, предполагающей интуитивное понимание и эстетическое, эмоционально-чувственное познание, метафоризацию мышления и духовное творчество, оперирование смыслами и соответственно — образным, метафорическим языком) и естественнонаучной (ориентированной на развитие логико-понятийной сферы сознания, рационально-логическое научное познание, строгий детерминизм, заданный характер причинно-следственных связей между предметами и явлениями, оперирование значениями, иначе говоря — словами в прямом значении, словами-терминами). Организация процесса языкового развития личности в единстве его целевых, содержательных и процес суальных характеристик на основе интеграционного и текстоцентрического подходов расширит рамки предметного сознания школьника и его опыт понимания, позволит вывести коммуникативно-когнитивный процесс в широкое метапредметное поле, в котором закладывается фундамент целостной универсальной картины мира.

Программа разработанного курса предусматривает модульное обучение, что позволяет учителю выстраивать индивидуальный образовательный маршрут в системе непрерывного педагогического образования. В рамках междисциплинарных интегрированных модулей («Опосредующая роль языка как знаково-культурного феномена в языковом развитии личности», «Основы педагогической семиотики», «Интеграция гуманитарного и естественнонаучного образования на

основе лингвокультурологического подхода», «Методология педагогической герменевтики: теория и практика») педагоги усваивают содержание, принципы, технологии и методики реализации концептуально значимых для языкового образования подходов — *семиотического, герменевтического, лингвокультурологического*, которые осмысляются в практической плоскости, на основе использования исследовательских и проектных технологий, обобщения передового инновационного опыта по развитию языковой личности, накопленного в системе общего образования Тюменской области и обогащающего методическую копилку учителей. На лекционных занятиях, практикумах, дискуссионных и стажерских площадках, в коллективных, групповых и индивидуальных формах работы учителя осваивают способы моделирования ценностно-смыслового педагогического контекста культурно-языковой направленности, актуализации общекультурных компонентов разных сфер знания, представленных символами и знаками, мифами и кодами, образами и моделями, текстами и схемами.

Востребованность сегодня семиотического подхода в педагогике* объясняется прежде всего тем, что само языковое сознание имеет знаково-символическую основу (Ю.М. Лотман, А.Ф. Лосев). Семиотика является своего рода методологическим фундаментом для реализации процессов гуманитаризации образования, которое сегодня скорее когнитивно, а не ценностно ориентировано. На практикумах в рамках курса педагоги выстраивают гуманитарно-ориентированную образовательную модель, в которой личность выступает субъектом понимания смысловой реальности, «зашифрованной», «закодированной» в текстах, и творческого продуцирования новых смыслов. Осваивая на практике язык как семиотический инструмент, порождаемый текстом, знакомясь с разными методиками анализа и интерпретации текста как продукта и результата семиотической деятельности [8], учителя постигают логику перекодирования мысли в знаковые формы, перевода чужой речи на код индивидуальных ценностных смыслов. В многообразных формах текстовой деятельности совершаются *семиотическая и смыслоориентированные компетенции* педагогов, развиваются навыки анализа процесса знакового функционирования и обмена (семиозиса). Так педагоги учатся на практике организовывать работу с текстом, представляющим собой экспликацию культуры [9], как акт смыслопорождения, генерирования смыслов в процессе его творческого освоения личностью [10], в основе которого — «наведение мостов» между значением и смыслом (по А.Н. Леонтьеву, «осмысление значений» и «означение смыслов» [11]). Вот почему методологически значимым в подготовке и профессиональной практике педагога является также овладение герменевтическим подходом (В. Шлейермакер, В. Дильтея, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, Г.Г. Шпет и т.д.), в русле которого важнейшим фактором достижения понимания является язык, ориен-

* *Опыт осмыслиения семиотического подхода в преподавании разных учебных предметов представлен в следующих трудах: Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: МГУ, 1988; Теремов А.В. Знаково-символическая наглядность и деятельность как средство повышения качества знаний учащихся по биологии: Раздел «Животные». Москва, 2000; Веряев А.А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе. Барнаул, 2000; Лурье Л.И. Педагогическая деятельность в пространстве эстетического опыта: в 3 ч. Ч.1. Знаково-символическая система образовательного процесса. Пермский гос.пед.ун-т, 2008. 153 с. и др.*

тированный на изучение процессов постижения человека в диалоге с Другим и самим собой.

В рамках программы курса учителя знакомятся с *методологией педагогической герменевтики*, разработанной А.Ф. Закировой [12], рассматривающей воздействие механизмов интерпретации педагогических текстов на профессиональное сознание, способы мышления и миропонимание учителя. Предложенный ею авторский курс лекций [13], практически апробированный в течение нескольких лет на занятиях со студентами, магистрантами и аспирантами Тюменского государственного университета, помогает освоить теоретические основы и методику творческой интерпретации педагогического знания, воплощенного в научных, учебно-методических, художественных и публицистических текстах. Лекционный курс сопровождается ценными для школьных учителей методическими материалами — подборкой текстов, которые используются в качестве предмета осмыслиения и творческой интерпретации с применением герменевтических методов и приемов, разделенных автором на 4 группы: 1) методы расширения общекультурного и онтологического контекста интерпретации педагогического текста; 2) методы трансформации, переформулирования и комментирования заданного педагогического текста; 3) методы осмыслиения понятийного аппарата педагогического текста; 4) методы составления «встречного текста» [13; 237-238]. Педагогическая герменевтика синтезирует актуальные философские, педагогические, психологические и методические идеи, важные для развития гуманитарной логики и гуманитарного мышления учителя, раздвижения горизонтов его профессионального сознания. Методы герменевтической интерпретации, целеполагания, ценностной языковой опосредованности педагогической деятельности, как доказала практика, помогают учителю освоить глубинные механизмы понимания, лежащие в основе познавательных процедур, способствуют овладению *герменевтической компетентностью* и основными видами понимания, которые, по В.П. Зинченко, оперируют разными языками: естественное — предметными и операциональными значениями; культурное — знаками, вербальными значениями и понятиями; творческое — смыслами [14]. Так развивается *дискурсивная компетентность* педагога, которая необходима для формирования у обучающихся дискурсивного мышления — вида вербального мышления, сопровождающего, «обслуживающего» процессы порождения и смыслового восприятия дискурсов; на практике отрабатываются методики, включающие задания на вербально-знаковое оформление информации, кодирование и перекодирование содержания при порождении и понимании текстов, использование знакового материала образов, схем, таблиц, диаграмм, осуществление действий «означения» и «осмыслиения», производимых «работой понимания» (В.П. Зинченко).

Педагогическая герменевтика органично связана не только с семиотическим, но и с *лингвокультурологическим подходом*, открывающим новые возможности интеграции предметного содержания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в общекультурном пространстве школы. Педагогический и методический потенциал лингвокультуры, ориентированной на изучение культуры в языке и языка в культуре, представляется ценным при организации языкового образования, которое не исчерпывается усвоением норм языка как семиотической системы норм речи, а является процессом строительства языковой кар-

тины личности, концептуализации мира в ее сознании. Это достигается через овладение лингвокультурными концептами («человек», «Родина», «время», «пространство», «природа», «дом», «честь», «совесть», «душа» и др.) как «культурно обусловленными единицами картины мира, обладающими экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для народа в целом» [15]. Учителя разных областей познания, используя развивающий потенциал своих предметов, знакомят обучающихся с концептами, активно пополняющими ментальный лексикон школьника, поскольку концепт — «основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [16; 41]. Так происходит становление индивидуальной концептосферы личности как области потенциальных культурных смыслов (по Д.С. Лихачеву [17]), всегда связанной с национальной концептосферой.

Каждый из педагогов осмысляет и определяет — в условиях коллективно-распределенной деятельности — свое участие в проектировании процесса формирования метаязыкового сознания, языковых структур и понятийного, вербально-логического, дискурсивного мышления детей, конструирует средствами своего предмета метаязыковое пространство развития личности. Это выражается, в частности, через метатекстовые функции речи, взаимодействие и взаимопроникновение основ логико-математической семиотики («металогики») и гуманитарной семиотики (семиотики языка и литературы), освоение функционирующих в обучении континуальных и дискретных языков, различие которых Ю.М. Лотман определяет следующим образом: «В дискретных языковых системах текст вторичен по отношению к знаку, т.е. отчетливо распадается на знаки. <...> В континуальных языках первичен текст, который не распадается на знаки, а сам является знаком или изоморфен знаку» [18; 38-39]. В семиотическом пространстве школы («семиосфере» по Ю.М. Лотману), многогранном, семиотически неоднородном, сосуществуют разные языки. «предметные», «обслуживающие» когнитивные процессы в рамках конкретных учебных дисциплин, и метаязык; континуальные (свойственные искусству) и дискретные (более характерные для науки), которые тоже взаимодействуют и пересекаются в поле отдельных гуманитарных предметов (например, «Литература», «Художественная культура» [19]). Процесс освоения школьником разнонаправленных, разнокачественных языков как семиотических систем в метаязыковом образовательном пространстве требует грамотного, профессионального психолого-педагогического и методического сопровождения. С этой целью учителя закрепляют на практике знания и терминологический инструментарий семиотики и лингвокультурологии, знакомятся с методами концептуального анализа на уроках, внеурочных занятиях и элективных курсах, осваивают способы развития индивидуальной концептосферы школьника через ее ценностное насыщение культурно значимыми концептами. В общении с текстами поэтов и писателей отрабатываются приемы проникновения в индивидуально-авторскую концептосферу, «расшифровывания» символических смыслов концептов, что становится основой семантического «приращения», обогащения ценностно-смыслового континуума личности.

Таким образом, проектирование метаязыкового образовательного процесса на основе гуманитарных стратегий в современном глобальном мире, в поликультурной реальности является актуальной потребностью. Практическое овла-

дение гуманитарными подходами, которые составляют ценностно-смысловое ядро педагогической культуры, поможет учителям эффективно решать задачи языкового развития личности в школе, формирования лингвоопосредованного взгляда на мир.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Programme for International Student Assessment (PISA) // OECD — Better Policies for Better Lives. URL: <http://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения: 16.11.2014).
2. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. 2 изд. М.: Просвещение. 2015. 447 с.
3. Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html> (дата обращения: 15.11.2014).
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999.
5. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., 1985. 452 с.
6. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание и образ мира. М., 2000.
7. Гольдин В.Е. К типологии возрастной динамики ассоциативных полей // Язык. Сознание. Культура. М.; Калуга, 2006.
8. Лотман Ю.М. Культура и текст как генераторы смысла // Кибернетическая лингвистика. М., 1983. С. 23-30.
9. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1988. 423 с.
10. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника. М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1898.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
12. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2001. 152 с.
13. Закирова А.Ф. Основы педагогической герменевтики. Авторский курс лекций: учеб. пособие. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2011. 324 с.
14. Зинченко В.П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С.42-52.
15. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
16. Степанов Ю.С. Основы общего языкоznания: Учебное пособие. М.: Просвещение, 1975. 271 с.
17. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Избранные труды по русской и мировой культуре / СПбГУП. СПб, 2006.
18. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и типологии культуры // Избранные статьи: в 3 тт. Т. I. Таллин: Александра, 1992. 275 с.
19. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: дисс. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2001. 347 с.

REFERENCES

1. Programme for International Student Assessment (PISA) // OECD — Better Policies for Better Lives. URL: <http://www.oecd.org/pisa/> (accessed date: 16.11.2014).
2. Asmolov, A.G. *Optika prosveshcheniya: sotsiokul'turnye perspektivy. 2 izd* [Optics education: a sociocultural perspective. 2 ed]. Moscow. 2015. 447 p. (in Russian).
3. Professional standards for teacher. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html> (accessed date: 15.11.2014).
4. Vygotsky, L.S. *Myshlenie i rech'*. Izd. 5, ispr. [Thinking and speech. Ed. 5, Rev.] Moscow, 1999. (in Russian).
5. Humboldt, V. *Iazyk i filosofiia kul'tury* [Language and philosophy of culture]. Moscow, 1985. 452 p. (in Russian).

6. Tarasov, E.F. *Iazykovoe soznanie i obraz mira* [Linguistic consciousness and the image of the world]. Moscow, 2000. (in Russian).
7. Goldin, C.E. The typology of the age dynamics of associative fields / In: *Iazyk. Soznanie. Kul'tura* [Language. Consciousness. Culture]. Moscow; Kaluga, 2006. (in Russian).
8. Lotman, Yu.M. Culture and text as generators of meaning / In: *Kiberneticheskaya lingvistika* [Cyber linguistics]. Moscow, 1983. Pp. 23-30. (in Russian).
9. Bakhtin, M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [The aesthetics of verbal creativity]. Moscow, 1988. 423 p. (in Russian).
10. Nalimov, V.V. *Spontannost' soznanii. Veroiatnostnaia teoriia smyslov i smyslovaia arkitektonika* [Spontaneity of consciousness. Probabilistic theory of meanings and semantic architecture]. Moscow, 1898. (in Russian).
11. Leontiev, A.N. *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow, 2004. 352 p. (in Russian).
12. Zakirova, A.F. *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoi germenevtiki: monografiia* [Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics: monograph]. Tyumen, 2001. 152 p. (in Russian).
13. Zakirova, A.F. *Osnovy pedagogicheskoi germenevtiki. Avtorskii kurs lektsei: ucheb. posobie* [Fundamentals of pedagogical hermeneutics. Author's course of lectures: textbook]. Tyumen, 2011. 324 p. (in Russian).
14. Zinchenko, V.P. The work of understanding. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie — Psychological science and education.* 1997. № 3. Pp. 42-52. (in Russian).
15. Maslova, V.A. *Lingvokul'turologiia* [Linguistic and cultural studies]. Moscow, 2001. 208 p. (in Russian).
16. Stepanov, Yu.S. *Osnovy obshchego iazykoznaniiia: Uchebnoe posobie* [Foundations of General linguistics: textbook]. Moscow, 1975. 271 p. (in Russian).
17. Likhachev, D.S. Conceptual sphere of the Russian language / In: *Izbrannye trudy po russkoi i mirovoi kul'ture* [Selected papers on Russian and world culture]. St-Petersburg, 2006. (in Russian).
18. Lotman, Yu.M. Articles on semiotics and culture typology / In: *Izbrannye stat'i: v 3 tt. T. 1* [Selected papers: in 3 vol. V. I]. Tallinn, 1992. 275 p. (in Russian).
19. Daniliuk, A.Ia. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy proektirovaniia integral'nykh gumanitarnykh obrazovatel'nykh prostranstv* (dokt. diss.) [Theoretical and methodological basis for the design of integrated humanitarian educational spaces (Dr. Sci. (Pedag.) Diss.)]. Rostov-on-Don, 2001. 347 p. (in Russian).

Автор публикации

Володина Елена Николаевна — докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, заведующая кафедрой филологии Тюменского областного государственного института развития регионального образования, кандидат филологических наук, доцент

Author of the publication

Elena N. Volodina — Cand. Sci. (Philol.), Associate Professor, Doctoral Candidate of the Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University; Head of the Department of Philology, Tyumen State Institute for Development of Regional Education