

На правах рукописи
УДК:

МИШАТИНА НАТАЛЬЯ ЛЬВОВНА

**МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ:
ЛИНГВОКОНЦЕПТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания

(русский язык, уровни общего и профессионального образования)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Санкт-Петербург – 2010

Работа выполнена на кафедре образовательных технологий в филологии государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Научный консультант: доктор филологических наук, профессор
Шубина Наталья Леонидовна

Официальные оппоненты: действительный член РАО,
доктор педагогических наук, профессор
Быстрова Елена Александровна

доктор педагогических наук, профессор
Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна

доктор филологических наук, профессор
Цейтлин Стелла Наумовна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Московский педагогический
государственный университет»

Защита состоится «23» сентября 2010 г. в 16 часов на заседании совета по защите докторских и кандидатских диссертаций Д 212.199.04 в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена по адресу: 199053, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д. 52, ауд. 48.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48, корп. 5).

Автореферат разослан "_____" _____ 2010 г.

Ученый секретарь совета
доктор филологических наук, профессор

К. П. Сидоренко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблематика данного исследования находится в русле новых методологических и методических решений в изменившихся социально-исторических условиях.

Кризис в духовной сфере как потеря ценностной ориентации, приводящей к разрыву образования и культуры, совпал с завершением эпохи научно-технической цивилизации с ее рационалистически-сциентистской доминантой и началом процесса становления постиндустриального (информационного) типа культуры. Обществу стал нужен уже не просто «человек образованный», а *целостно-духовная личность*, сопрягающая познавательную мощь разума с отвечающей уровню общественного бытия в новом тысячелетии *системой ценностей*, способной остановить человека на пути дальнейшего самоуничтожения – и в *экологическом* конфликте с природой, и в *социальных* конфликтах с другими людьми, и в *психологических* конфликтах с самим собою. В этом контексте особенно актуально звучит призыв усилить гуманитарную составляющую образования: «XXI век будет веком гуманитарных наук или его не будет» (К. Леви-Стросс).

Перед школой третьего тысячелетия стоит глобальная задача – создание «человека культуры» (в определении В.С. Библера), ибо «человек культуры» – это *целостный* человек, и его «выращивание» предполагает сопряжение *образования и воспитания*, то есть *формирования его ценностного сознания*, в том числе направленного на развитие мировоззрения, нравственных принципов, гражданских позиций, эстетических вкусов. Решение этой задачи усложняется еще больше, поскольку в самом российском обществе нет общего видения культуры настоящего, а современной философией до сих пор не дан ответ на известный кантовский вопрос: «Каким надо быть, чтобы быть человеком?»

В этих условиях огромная социальная ответственность ложится на образование, на осознание обществом и государством его *ценностно-нравственного* значения. Инновационность содержания Федерального государственного образовательного стандарта общего образования нового поколения заключена в *определении ключевых целей образования через систему его ценностных ориентиров* (социальных, интеллектуальных, нравственных, эстетических) и акцентуации на ценностных идеалах гражданского общества. Основная миссия образования определяется как *формирование гражданской идентичности* (национальной, общероссийской, общечеловеческой), важнейшего условия развития гражданского общества, укрепления российской государственности, социокультурной модернизации страны. Четкость и ясность целей позволили ввести в стандарт понятия «*портрет выпускника – гражданина России*» и «*национальный воспитательный идеал*» как высшую цель образования, идеальное представление о выпускнике XXI века, который живет в поликультурном, технологичном и взаимозависимом мире.

В условиях аксиологического нигилизма современности аксиологический подход в образовании (методологическую основу которого составляет философская теория ценностей), с одной стороны, призван формировать

ценностно-смысловую сферу личности обучающегося, а с другой – утверждать человека как носителя базовых национальных ценностей, как высшую ценность, способную к принятию и внесению в мир абсолютных ценностей.

Сегодня интеллектуальный прогресс сказывается не в простом наращивании объема знаний, а в развитии когнитивно-творческих способностей, в дополненном интуитивно-творческими методами логико-диалектическом освоении обществом механизмов мышления. Поэтому востребованными оказываются инновационные образовательные модели, которые, учитывая системно-смысловой (а не системно-структурный) тип сознания современных детей, нарушение у среднего школьника баланса между вербальным и образным мышлением (как следствие избыточности клишированной аудио-визуальной информации в сочетании с постоянными информационными перегрузками), способствуют эффективному освоению ими разных способов мышления и деятельности (в том числе речемыслительной).

Еще одна тенденция развития российского образования связана с преодолением несоответствия содержания, форм и методов обучения насущным и неукоснительным требованиям постиндустриальной эпохи, с поиском условий *гармонизации знаниевой и творческой компоненты образования* (А.В. Хуторской, А.Д. Король).

Несмотря на качественно новый этап развития современной методики развития речи (обогащение ее данными других научных дисциплин, изучающих язык, речь и речевую деятельность; обращение к таким фундаментальным лингвистическим новациям, как когнитивная лингвистика, картина мира, языковая личность и лингвоконцепт и т.д.), продолжает развиваться ряд негативных тенденций речевого развития школьников. Среди них: нарастание «семантического опустошения» (термин Р.М. Фрумкиной) и стереотипизация языкового сознания, иллюзорность понимания, ослабление литературоцентричности сознания, изменение возрастных параметров речевого развития школьников в сторону их понижения и др. (Л.О. Бутакова, С.М. Евграфова, Е.В. Лукашевич, В.А. Пищальникова, Н.В. Орлова и др.).

Общая школьная практика, ориентированная в основном на систему языка, не учит правильно, точно и свободно выражать имеющийся в концептосистеме ученика смысл, поэтому нужны инновационные технологии речевого развития, имеющие выход в массовую школу. При этом эффективность и результативность их применения в учебном процессе во многом обусловлена *расширением и углублением внутренней эмоционально-мотивационной базы обучения*. Без этого не преодолеть существующего противоречия между декларируемыми в теории и прагматически жестко, а значит – предельно узко (во главу угла поставлена успешная сдача ЕГЭ) осознаваемыми учениками и учителями целями обучения родному языку. Воспитание ценностного отношения к фактам языка связано в первую очередь с формированием активного познавательного интереса к языку, что становится реальным только на основе изучения *культурно-философского и социокультурного* контекста его существования, ибо именно познавательный интерес к родному языку призван обеспечить зрелый и достаточный уровень

общекультурного, общелингвистического и, в конечном итоге, речевого развития школьника.

Таким образом, **актуальность** исследования определяется потребностью в разработке такого научно обоснованного подхода к речевому развитию школьников, который был бы направлен на решение задач духовно-нравственного становления личности, преодоления фрагментарности мышления современного ученика и «клиповости» его сознания, разрыва между интеллектуальностью и эмоциональностью, формирования речевых способностей ребенка, развития чувства *amor linguae* на более осознанном и рефлексивном уровне.

Объект исследования – процесс речевого развития учащихся 5 – 11 классов основной и профильной школы на основе освоения базовых концептов русской культуры, формирующих мировоззренческие основания языковой личности школьника.

Предмет исследования – закономерности, условия и методы речевого развития школьников в условиях реализации лингвоконцептоцентрического подхода.

В связи с этим **целью исследования** является создание теоретически обоснованной и экспериментально проверенной лингвоконцептоцентрической концепции речевого развития учащихся 5 – 11 классов; выделение методических условий, влияющих на эффективность процесса речевого развития в условиях реализации лингвоконцептоцентрического подхода.

Гипотеза исследования состоит в исходном предположении, что эффективность речевого развития учащихся может быть достигнута путем реализации *лингвоконцептоцентрического подхода*, который обеспечит изучение языка и овладение речью в контексте культуры путем координации всех уровней владения языком (вербально-семантического, лингвокогнитивного, мотивационно-прагматического). Условиями осуществления данного подхода могут явиться следующие:

- создание *целостной методической системы речевого развития* школьников с позиции лингвоконцептоцентрического подхода;
- реализация принципов *лингвоконцептоцентризма, культурно-речевой коммуникации, лично-ориентированного и интеграции гуманитарного знания* в качестве основополагающих принципов в организации работы по формированию концептуальной системы ученика и научению последнего вариативно выражать имеющийся актуальный смысл в процессе активной культурно-речевой деятельности;
- направленность обучения на формирование у юных граждан целостной ценностно-языковой картины мира, интеграцию гуманитарного знания и активизацию лингвокультурных концептов в их индивидуальном сознании, что ведет к гармонизации способов мышления и речемыслительной деятельности;
- использование в процессе обучения речевому смысловторчеству в качестве ведущих методов учебного концептуального анализа слова и

текста, а также метода активизации ассоциативных связей и диалогического метода.

Для реализации цели исследования и проверки данной гипотезы были поставлены следующие **научно-теоретические и практические задачи**:

1. Установить степень разработанности проблемы реализации концептоцентрического обучения языку и развития речи для обеспечения понятийной (собственно методической) базы исследования.
2. Выделить и обосновать терминосистему, отражающую научно-методическую парадигму лингвоконцептоцентрического подхода к речевому развитию школьников.
3. Выявить закономерности и принципы лингвоконцептоцентрического подхода при формировании лингвокультурологической компетенции учащихся 5-11 классов на базе многоаспектного и многоэтапного эксперимента, учитывающего изменения условий его проведения.
4. Определить и обосновать критерии сформированности речевого развития школьников в условиях реализации лингвоконцептоцентрического подхода.
5. Разработать лингвоконцептоцентрическую модель обучения и воспитания, определить принципы и критерии отбора лингвокультурных концептов для ее содержания.
6. Выявить содержательные доминанты изучения мировоззренческих концептов на разных этапах обучения и соответствующие им способы освоения этих концептов в процессе речевого развития школьников.
7. Разработать технологию освоения концептов русской культуры в соответствии с «возрастными особенностями мироотношения» (термин А.В. Валицкой).
8. Разработать программы речевого развития учащихся на основе освоения концептов русской культуры (уровни развития речи и элективных курсов) и проверить их эффективность в широкомасштабном эксперименте.

Методологической основой исследования явились: концепция единства языка, мышления и речи; аксиологические теории и культурологические концепции в науке; теория смысла и ценности в психологии и гуманитарном знании; аксиологический и культурологический подходы в образовании; теория языковой личности и исследования, посвященные формированию когнитивного уровня языковой личности школьника; учение о роли языка в становлении сознания и формировании картины мира; теория концепта и исследования в области лингвокультурологической концептологии; теория метафоры и метафорического моделирования; теория прецедентности; аксиологический и лингвокультурологический подходы к обучению русскому языку как родному, неродному и иностранному.

В исследовании использован комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических **методов**: теоретический анализ философских, лингвистических, психолого-педагогических, дидактических, методических источников по проблеме исследования, а также нормативных документов

средней общеобразовательной школы с целью изучения постановки и разрешения проблем в области реализации школой заказа общества; сопоставительный анализ используемого в современной культууроориентированной методике обучения русскому языку понятийного аппарата; синтез результатов теоретического и практического исследования; методы моделирования и проектирования; эксперимент (констатирующий, формирующий, контролирующий); анализ авторского ретроспективного опыта; опрос учителей и учащихся, беседы с участниками педагогического процесса; анкетирование; метод экспертной оценки; качественно-количественный анализ экспериментальных данных и др.

Основные этапы исследования. Исследование осуществлялось поэтапно в течение 2001 – 2010 гг.

На первом этапе (2001 – 2004 гг.) установлена степень изученности данной проблемы в научной и научно-методической литературе, определены исходные позиции исследования, предмет, цель, задачи, методы и выдвинута рабочая гипотеза. Создана концепция и экспериментальная программа, апробация которой началась в условиях разведывательного и массового эксперимента. Разработаны два учебно-методических пособия для учителей-словесников и проведена Региональным экспертным советом Комитета по образованию Санкт-Петербурга их независимая экспертиза (№ 04-0672/0.0. от 10.03. 2005, положительное заключение).

На втором этапе (2004 – 2007 гг.) проведен многоуровневый эксперимент с целью выявления состояния речевого развития школьников 5 – 11 классов. Выполнен качественно-количественный анализ полученных данных, на основе которого уточнена рабочая гипотеза, внесены необходимые коррективы в программу ее опытно-экспериментальной проверки, а также выделены и обоснованы критерии речевого развития школьников в условиях реализации лингвоконцептоцентрического подхода. Создан учебно-методический комплекс для элективного курса (русский язык, развитие речи) и проведена Региональным экспертным советом Комитета по образованию Санкт-Петербурга их независимая экспертиза (№ 04-01382/0.0. от 28.04. 2005 – положительное заключение). Разработан и внедрен дистанционный элективный курс (9 – 11 классы) для ГОУ дополнительного образования детей «Ленинградский областной центр одаренных школьников «Интеллект» в рамках образовательной программы «Диалог».

На третьем этапе (2007 – 2010 гг.) осуществлено обобщение и систематизация материалов, полученных в ходе теоретических и экспериментальных исследований, разработано научно-методическое сопровождение целостной методической системы для широкого ее внедрения в образовательный процесс.

Научная новизна исследования заключается в том, что

– впервые в методике изучения русского языка как родного выдвинут и обоснован *лингвоконцептоцентрический* подход к речевому развитию школьников, позволяющий скоординировать все уровни владения языком (вербально-семантический, когнитивный, прагматический) и через слово (как

единицу языка и единицу текста) целенаправленно и системно оказывать влияние на формирование индивидуально-ценностной картины мира растущей личности и отражение ее ценностных предпочтений в речи в соответствии с основными этапами освоения культурных концептов в процессе речетворческой деятельности;

- разработана концепция речевого развития школьников с опорой на современную теорию концепта и теорию языковой личности;

- разработана новая терминосистема, определяющая научно-методическую парадигму лингвоконцептоцентрического подхода;

- выявлены и апробированы путем опытно-экспериментальной работы методические условия, повышающие эффективность речевого развития школьников при освоении ими концептов русской культуры: создание лингвокультуроформирующей среды, диалогизация учебного процесса обучения и его речемыследеятельностный характер, гармонизация речемыследеятельности учащихся, интеграция филологического (а в перспективе – и гуманитарного) знания (уровень целостного знания);

- выделен ряд закономерностей поэтапного освоения концептов русской культуры: освоение лингвоконцепта на основе эмоционального переживания его образной составляющей (5-6 классы); освоение этических концептов с опорой на их оппозитивную структуру (7-9 классы); освоение лингвоконцепта с опорой на его целостно-ценностное восприятие и интерпретацию в диалоге культур (10-11 классы);

- разработаны лингвоконцептоцентрические модели уроков речевого развития, отражающие выявленные закономерности: *базовая метафорическая* (5-6 классы; доминанта - метафорическое моделирование лингвоконцепта), *базовая комплексная* (7-9 классы; доминанта - моделирование содержания лингвоконцепта с учетом всех его составляющих: понятийной, образной, значимостной и ценностной); *интегративная* (10-11 классы; доминанта - моделирование и интерпретация художественного концепта).

- впервые обоснованы и выделены критерии сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся (*ассоциирования, метафоризации, осознания и использования прецедентных текстов, развития «этимологического инстинкта», сочетания конкретики впечатлений, их оценки и размышлений над ними, ведущих к концептуальному осмыслению мира*) как одного из показателей речевого развития школьника.

Диссертация представляет собой *первое* комплексное научное исследование содержания и процесса речевого развития школьников на разных этапах обучения, проведенное в рамках *методической лингвоконцептологии*.

Теоретическая значимость исследования определяется прежде всего вкладом в *лингводидактику*, который заключается в установлении соответствия между достижениями современной русистики (теорией концепта и теорией языковой личности) и методической системой речевого развития школьников 5 – 11 классов; в признании идеи языкового воздействия на мировоззрение школьника как одной из методологических основ стратегии развития филологического (шире – гуманитарного) образования; в разработке

лингвоконцептоцентрической модели обучения и воспитания языковой личности учащегося XXI века на системно-коммуникативной основе; в развитии положения лингвометодики о закономерностях освоения языка и речи; в создании типологии учебных текстов, несущих системную информацию о базовых концептах русской культуры.

Выделение в результате исследования *методической лингвоконцептологии* в отдельное теоретико-прикладное направление методики обучения русскому языку расширяет *теорию и методику обучения русскому языку*: разработана теоретико-методологическая стратегия реализации лингвоконцептоцентрического подхода к речевому развитию школьников как основа формирования лингвокультурологической компетенции; представлена учебная систематизация мировоззренческих концептов русской культуры; определены возрастные содержательные доминанты их изучения (5-6, 7-8, 9, 10-11 классы) и соответствующие им способы освоения этих концептов в процессе речевого развития школьников.

Результаты исследования могут быть использованы также в рамках *лингвоконцептологии* (развитие *теории концепта* и *теории языковой личности* в методическом контексте) и *межкультурной коммуникации* (учебное этнопсихолингвистическое портретирование на основе диалога культур).

Практическая значимость исследования заключается в разработке научно-методологического и методического обеспечения процесса проектирования разноуровневых программ речевого развития школьников на основе лингвоконцептоцентрического подхода. Разработанная программа речевого развития учащихся 5-11 классов может стать методическим ориентиром для учителя в рамках аспектного лингвоконцептоцентрического обучения языку и речи. Оптимальному внедрению в учебный процесс интегративных гуманитарных элективных курсов для учащихся 9-11 классов будет способствовать и разработанный учебно-методический комплекс (программа, учебно-методическое пособие, словарь лингвоконцептоцентрической методики, рабочая тетрадь для учащихся).

Результаты исследования могут быть использованы в практике подготовки бакалавров и магистров филологического образования, а также в системе повышения квалификации и переподготовки учителей-русистов.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается используемой методологией, комплексом использованных исследовательских методов, адекватных предмету, целям и задачам диссертационной работы; корректным анализом материалов исследования, широкой и разноаспектной апробацией результатов исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. *Лингвоконцептоцентрический подход* в развитии национальной культурно-языковой личности школьника является стратегическим и приоритетным направлением в реализации государственной языковой политики и образовательных императивов современного общества.

2. Основой *лингвоконцептоцентрической модели обучения речи*, направленной на реализацию идеи языкового воздействия на мировоззрение

языковой личности школьника, являются оптимально скоординированные в процессе обучения вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический уровни владения языком.

3. Разработанная *лингвоконцептоцентрическая концепция речевого развития школьников* позволяет эффективно решать проблему формирования концептуальной системы ученика и обучения вариативному и ситуативно обусловленному представлению актуальных смыслов в процессе активной культурно-речевой (ценностно-ориентационной) деятельности.

4. Методическими условиями, интенсифицирующими процесс речевого развития школьников при реализации лингвоконцептоцентрического подхода, являются:

- избрание в качестве основы формирования целостного восприятия мира языковой личностью ученика ценностно-языковой картины мира (фрагмент «Внутренний мир человека мыслящего, чувствующего и действующего»), входящей в лингвоконцептоцентрическую модель речевого развития;

- формирование лингвокультурформирующей среды как источника и необходимого условия развития лингвокультурного сознания и речетворческого мышления школьника;

- создание системы лингвокультурных учебных текстов как методической основы для целенаправленного и системного координирования всех трех уровней развития языковой личности школьника;

- моделирование учебных сценариев «присвоения» культурных смыслов в соответствии с выявленными экспериментально-опытным путем возрастными содержательными доминантами изучения лингвокультурных концептов как основа организации конструктивного диалога;

- признания принципа лингвоконцептоцентризма основополагающим принципом построения методической системы, обусловившим выбор учебного концептуального анализа слова (имени концепта) в качестве ведущего метода обучения, включающего в себя: 1) создание *словарного портрета слова* – имени концепта (слово на уровне Словаря – лингвистического и энциклопедического); 2) создание *контекстуально-метафорического портрета слова* – имени концепта (слово на уровне словосочетания и микротекста); 3) создание *словесного портрета концепта* (слово на уровне лингвоконцептоцентрического текста и в диалоге культур);

- выбор в качестве основного способа обучения системно представленных полифункциональных лингвокультурологических задач (с учетом уровней их методической градации – низшего, среднего, высокого), обеспечивающих эффективность и результативность овладения учащимися лингвоконцептоцентрическим содержанием языкового образования;

- опора на выявленные закономерности освоения концептов русской культуры, соотносимые с объективными законами развития личности учащихся 5 – 11 классов.

5. Освоение концептов русской культуры способствует созданию условий для направленного развития способности подрастающей личности взаимодействовать с миром не только на абстрактно-логическом, но и на

символически-образном, смысловом, ценностно-нравственном, эмпатийном уровнях.

6. Опора на выделение в структуре содержания лингвоконцепта *понятийной, образной, значимостной и ценностной* составляющих, акцентуация его прецедентных свойств, а также соответственно четырех этапов освоения концепта (*ассоциативно-интуитивного, словарного воплощения концепта, текстовой/художественной коммуникации, индивидуального речевого смыслотворчества*) позволяют обогатить современную методику развития речи, расширить спектр творческих работ новыми жанрами (*метафорический портрет концепта, лингвопсихологическое портретирование «своих» и «других», лингвоконцептоцентрическое эссе*).

Апробация и внедрение. Основные результаты теоретических и экспериментальных исследований обсуждались на 23 *международных* (Армавир 2003; Пушкин 2005, 2006; Екатеринбург 2006; Волгоград 2007; Кохтла-Ярве 2007; Санкт-Петербург 1998-2008; Орел 2004-2008; Москва, МПГУ 2002, 2003, 2009; Бердянськ 2009), на 16 *всероссийских* (Москва, ЦФО ИОСО РАО 1995; Москва, МПГУ 2004-2008; Санкт-Петербург, РГПУ 1997, 2002, 2006; Санкт-Петербург, СПбГУ 2006; Санкт-Петербург, Ассоциация гимназий 2007, 2009; Томск - 2006; Иваново – 2007), на 3 *межвузовских* и *внутривузовских* (Санкт-Петербург, 1998, 2006; Иваново – 2004), на *городских* и *районных конференциях и семинарах* (1998 – 2010 гг.), а также на 2 *семинарах* для директоров школ Урала и Сибири (Санкт-Петербург 2006) и для работников образования Ханты-Мансийского АО (Санкт-Петербург 2007).

Результаты исследования изложены в 70 работах общим объемом 103,25 печатных листов, из них 10 опубликованы в рецензируемых научно-методических журналах, рекомендуемых ВАК РФ: «Русский язык в школе», «Русская словесность», «Литература в школе», «Профильная школа». На учебно-методические пособия автора даны положительные рецензии (Русский язык в школе. 2005. № 5; Практический журнал для учителя и администрации школы. 2005. № 5).

В обработке данных первого этапа эксперимента, участниками которого стали 2110 учеников 5-11 классов 20 разных типов школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, приняли активное участие более 40 учителей-словесников. Второй – обучающий – этап эксперимента (2004-2010 гг.) проходил на экспериментальных площадках разного статуса: «*школьная*» (СОШ № 68 – курс «Школьная лингвоконцептология»; гимназии № 56, 63, 70, АПЕКС (г. Гатчина) и СОШ № 47, 88, 89, 6 (Важинская) и Алеховщинская (Лодейное поле) Санкт-Петербурга и Ленинградской области – элективные курсы); «*районная*» (СОШ № 232); «*городской ресурсный центр*» (гимназия № 171); «*областная*» (Центр «Интеллект» для одаренных детей Ленинградской области); «*региональная*» (СОШ № 15 г. Апатиты Мурманской области.). Опыт работы городского ресурсного центра на базе гимназии № 171 был обобщен и представлен на Пятой научно-практической конференции педагогов России и ближнего зарубежья «Гимназии и общество» (2009).

В ходе многоэтапного эксперимента было подтверждено базовое положение выдвинутой гипотезы: лингвоконцептоцентрический подход к речевому развитию школьников обеспечит необходимую координацию всех уровней владения языком как основы целенаправленного и системного воздействия через слово (имя концепта) на формирование индивидуально-ценностной картины мира растущей личности и на отражение ее ценностных предпочтений в речи.

Разработанная в рамках исследования методическая система прошла экспертизу и в ходе многолетней апробации в рамках курсов повышения квалификации учителей русского языка и литературы (годовых и краткосрочных): *районных* (НМЦ Калининского района, 2003-2006 гг.), *городских* (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2004-2010 гг.), *областных* (ГОУ «Ленинградский областной институт развития и образования», 2004-2010 гг.).

Результаты диссертационного исследования получили разностороннюю апробацию в странах СНГ и Балтии: в рамках пленарных докладов на Международных научно-практических семинарах и конференциях (Санкт-Петербург, 2005, 2008; Эстония, Кохтла-Ярве, 2007); в рамках авторского спецкурса («Программа реализации государственной политики РФ в отношении соотечественников за рубежом на 2008 – 2010 годы»); в рамках публикаций в зарубежных изданиях («Русский язык в Армении», «Русская словесность в школах Украины» и др.).

Структура работы. Диссертация общим объемом 453 страницы состоит из введения, четырех глав, заключения и трех приложений. Список литературы включает 381 источник. Текст диссертации сопровождается 17 таблицами, 15 схемами, 5 диаграммами и ученическими работами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обосновывается актуальность выбранной темы исследования; определяются его цель, объект и предмет; формулируется гипотеза; ставятся задачи; раскрываются положения, выносимые на защиту, определяется научная новизна, теоретическая и практическая значимость; представляются этапы исследования; указываются пути апробации результатов исследования.

В **первой** главе **«Методологические основания лингвоконцептоцентрического подхода»** обоснованы теоретико-методологические основания выделения лингвоконцептоцентрического подхода и дано описание лингвоконцептоцентрической модели речевого развития школьников.

В рамках лингвоконцептоцентрического подхода рассмотрено понятие **методической лингвоконцептологии** (термин введен нами), под которой понимается *теория и практика обучения оптимальным средствам введения в культуру (представленной системой ее базовых концептов) сквозь призму языка современного ученика – как формирующуюся языковую личность, субъекта индивидуальной картины мира.*

Становление данной теоретико-прикладной области в методике обучения русскому языку и развития речи связано с развивающейся на стыке лингвокультурологии и когнитивной лингвистики лингвоконцептологией, которая синтезирует в себе идеи философского анализа познаваемого мира, когнитивного моделирования действительности, культурологического описания этнической и социально-групповой специфики миропонимания, семантического структурирования реальности и в рамках которой сформированы *лингвокогнитивное* и *лингвокультурное* направления. В исследовании основное внимание уделено второму направлению, сконцентрированному на изучении концептов как единиц национальной культуры и представленному разными подходами к пониманию *лингвокультурного* концепта (термин С.Г. Воркачева): *культурологическим* (Ю.С. Степанов), *логическим* (Н.Д. Арутюнова и школа Логический анализ языка), *психолингвистическим* (С.А. Аскольдов, Д.С. Лихачев, Е.С. Кубрякова, В.А. Пищальникова и др.), *философским* (А.А. Григорьев, В.В. Колесов, С.С. Неретина, Л.В. Савельева и др.), *интегративным* (С.Х. Ляпин, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин и др.), – в соответствии с которыми концепт может трактоваться как *средство представления «культурной темы»* в языке и тексте (Ю.С. Степанов), как *понятие практической (обыденной) философии* (Н.Д. Арутюнова и др.), как *когнитивно-психологическая категория, «реальность психофизической природы»* (С.А. Аскольдов и др.), как *основная единица национального менталитета* (В.В. Колесов), как *многомерное смысловое образование* (С.Х. Ляпин и др.) Понимание того, что характер расхождений в трактовке лингвокультурного концепта обусловлен разным видением роли языка в формировании концепта, не препятствует тем не менее учету разных позиций, базирующихся на общей идее неоспоримой связи языка и культуры.

Методическая интерпретация **национального концепта** (понятие «концепт» впервые введено нами в методику преподавания русского языка как родного в 2000 году) как *вербально выраженной содержательной единицы национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры*, – учитывает важнейшие признаки концепта: (1) *ментальность* (концепт – объект идеальный, т.е. существующий в нашей психике); (2) *этнокультурную отмеченность*; (3) *обобщенность* (слово во всем многообразии языковых и внеязыковых связей как обобщенная модель концепта); (4) *способность к развитию* (динамическая, «слоистая» природа концепта, включающая актуальные, пассивные и этимологические признаки, как результат «осадка» культурной жизни разных эпох – Ю.С. Степанов); (5) *многокомпонентность*, которая обусловлена широтой и глубиной фоновых знаний; (6) *инвариантность* (в рамках национального самосознания) и *вариативность* (в рамках индивидуального самосознания).

Развитию методической лингвоконцептологии способствуют также утверждение в лингводидактике антропоцентрического (личноформирующего) и лингвокультурологического подходов к изучению

русского языка как родного (Е.А. Быстрова, Т.Н. Волкова, мировоззренческая научная школа А.Д. Дейкиной, Т.К. Донская, Г.М. Кулаева, М.Р. Львов, С.И. Львова, Е.В. Любичева, В.Н. Мещеряков, Л.И. Новикова, Т.Ф. Новикова, Т.М. Пахнова, Е.И. Пашкова, Е.П. Суворова, Л.П. Сычугова, Л.А. Ходякова, Н.М. Шанский, Л.Д. Юлдашева и др.), так и неродного (Л.Г. Саяхова и ее лингвокультурологическая научная школа) и иностранного (В.В. Воробьев, В.И. Карасик, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова и др.), пристальное внимание в последнее время исследователей-русистов и методистов к формированию когнитивного уровня языковой личности школьника (Т.Г. Бирюкова, Л.О. Бутакова, Е.И. Грищук, Е.И. Гуц, С.М. Евграфова, Е.В. Лукашевич, Н.В. Орлова и др.).

Построение эффективной модели обучения языку и речи невозможно вне контекста *культурно-философской концепции языка*, отвечающей потребностям антропоцентрической науки новейшего времени (В.В. Колесов, О.А. Корнилов, Ю.С. Степанов, Н.Е. Сулименко и др.). Принадлежность человека к национальной культуре проявляется на всех уровнях языковой личности: на *языковом* – в специфике языковой картины мира; на *когнитивном* – в специфике концептов и фреймов; на *мотивационном* – в национальном менталитете. Поэтому идея *«языкового воздействия на формирование мировоззрения»* школьника в нашем исследовании имеет основополагающий характер, а сама языковая личность рассматривается в связи с *русским языком и русской культурой*.

Оформление **лингвоконцептоцентрического подхода** в изучении русского языка связано с общей тенденцией развития мировой лингводидактики, перешагнувшей «порог коммуникативного направления обучения» и вступившей в «век культурологии и культуроведения», истинного диалога и мирового многообразия (О.Д. Митрофанова).

В школьной практике идея соединения языковой семантики со знаниями о мире («ближайшего» с «дальнейшим значением» – в терминологии А.А. Потебни) последовательной и системной реализации не получает. Вне акцентации практики преподавания родного языка оказывается и идея соединения когнитивного и прагматического уровней владения языком, поскольку, с одной стороны, не разработана достаточная методологическая база для ее осуществления, с другой – не созданы условия для развития серьезной внутренней мотивации учащихся к изучению *«отечественного языка»* (Ф. И. Буслаев) и развитию речи, с третьей – имеет место профессиональная неготовность учителя-словесника работать в новых условиях развития когнитивной методики преподавания русского языка.

Сутью разработанного нами с учетом многоуровневой модели языковой личности Ю.Н. Караулова **лингвоконцептоцентрического подхода к речевому развитию школьников** является координация всех уровней владения языком (вербально-семантического, тезаурусного, мотивационно-прагматического), что дает возможность через слово (имя концепта) целенаправленно и системно оказывать влияние на формирование индивидуально-ценностной картины мира растущей личности и на отражение

ее ценностных предпочтений в речи, а также обеспечивает уровень *адекватного выбора* владения языком (по Г.И. Богину) *стандартной языковой личности* (В.П. Нерознак), что нами рассматривается как реализация *реальной* цели-результата. На формирование параметров *элитарной* (нестандартной) *языковой личности* (*идеальная* цель-результат) должна быть ориентирована лингвокультурологическая практикоориентированная (исследовательская, проектная) деятельность учеников профильной школы.

Последовательная реализация лингвоконцептоцентрического подхода существенно повышает внутреннюю *познавательную мотивацию* и *интерес* обучающихся к речетворческой деятельности, благодаря актуализации социокультурных и национально ориентированных приоритетов при изучении родного языка; придает результатам речевой деятельности социально и личностно значимый характер, что ведет к развитию потребности в речевом самосовершенствовании; создает условия для целенаправленного и систематического формирования *целостной ценностной картины мира* и *лингвокультурологической компетентности* как объективного результата освоения соответствующей компетенции конкретной личностью.

Категория «*национальная ценностная картина мира*» связана с проблемой представления ценностей в языке. В первой главе дана систематизация основных концепций и идей *аксиологической лингвистики* (предметом которой является воплощение ценностей в языковом сознании и коммуникативном поведении), составивших методологическую базу для реализации лингвоконцептоцентрического подхода в методике обучения языку и речи. Среди них: исследования Н.Д. Арутюновой и последователей школы Логического анализа языка (теория *комплексного изучения слова как предмета логики, философии и лексической семантики*), Ю.С. Степанова (теория *констант русской культуры*), В.И. Карасика и его школы (теория *ценностных доминант в языке*), Ю.Д. Апресяна (концепция *наивной картины мира как совокупности основных концептов языка*), А.Д. Шмелева, И.Б. Левонтиной и Анны А. Зализняк (концепция «*ключевых идей*» /«*сквозных мотивов*» *языковой картины мира*), А.Вежицкой (теория «*культурных скриптов*»), В.В. Колесова и Л.В. Савельевой (идея классификации «*парных концептов*» – «*семантических дублетов*» – с точки зрения их *распределения на этической оси координат русского языка*) и др. Рассмотрены трансполируемые в систему преподавания русского языка категории *ментальность/менталитет*, которые определяют мировоззренческую структуру сознания и при помощи которых описывается *национальный* (этнический) *характер* (Г.Д. Гачев, Ю.Н. Караулов, К. Касьянова, В.В. Колесов, Л.П. Крысин, В.А. Маслова, И.В. Привалова, Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин и др.).

Методологическое осмысление в первой главе получило и понятие *прецедентный текст* (Н.Д. Бурвикова, Е.М. Верещагин, Е.А. Земская, Ю.Н. Караулов, В.А. Козырев, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, В.П. Москвин, А.Е. Супрун, В.Д. Черняк и др.). Рассмотрение прецедентных текстов как составляющих элементов *семантической памяти* (Г.В. Денисова) носителей русского языка/культуры («*цитатный фонд*» «*языковой памяти*» в

терминологии Б.М. Гаспарова) и их проявления в разных областях речевой деятельности являются лингвистической основой для формирования интеллектуально-речевой культуры современного школьника. Включенность лингвокультурного концепта в *вертикальный контекст* формирует его *прецедентные свойства*. Нами определено, что учет диалогизма мощного текстообразующего потенциала концептов русской культуры (в перспективе – в рамках создания *энциклопедии прецедентных текстов и интертекстов базовых концептов русской культуры*) позволяет взять под контроль процесс формирования «прецедентного поля» языковой личности школьника, сделать его осознанным, многоуровневым (с включением *социумно-прецедентного, национально-прецедентного* и *универсально-прецедентного* уровней прецедентности – в терминологии В.В. Красных) и целенаправленным.

В рамках обоснования лингвоконцептоцентрического подхода, ориентированного на триаду «язык – сознание (к нему как совокупности образующих его концептов приравнивается «человеческая личность») – культура (духовная)», нами рассмотрены в зависимости от той или иной авторской концепции культуры различные позиции в понимании сознания «человека культуры» (основной способ формирования которого – диалоговый): «эстетическое» или «культурное сознание» (М.М. Бахтин), «диалогическое сознание» (В.С. Библер), «духовный слой сознания» (В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов), «ценностное сознание» (М.С. Каган, Н.С. Розов, В.В. Ильин), «концептуализированное сознание» (Ю.С. Степанов), «сознание концептоносителя» (Д.С. Лихачев), «эссеистическое сознание» (М. Эпштейн), осмысление которых подтверждает обоснованность введения в терминосистему современной методики преподавания русского языка применительно к культурно-языковой личности школьника термина *лингвокультурного сознания* (введен Г.В. Денисовой и принят Ю.Н. Карауловым), эксплицирующего связь языкового и ментального комплексов с культурой. Деятельность его представлена как процесс формирования «картины мира», опосредованный словом и протекающий согласно индивидуальной психической деятельности, но под контролем социально выработанных систем норм, значений и оценок (Г.В. Денисова).

Поскольку одним из методологических оснований лингвоконцептоцентрического подхода является философская теория ценностей, в первой главе рассмотрены аксиологические концепции культуры (С.С. Аверинцев, Д. Андреев, П.П. Выжлецов, А.Я. Гуревич, П.С. Гуревич, И.И. Ильин, М.С. Каган, А.А. Макейчик, Л.А. Микешина, Н.С. Розов и др.) и принято в качестве основного следующее ее понимание: культура – это система ценностей, или таких базовых концептов сознания (истина, добро, красота, совесть, творчество, свобода и т.д.), взаимодействующих между собой, которые обеспечивают самодетерминацию (предполагающую в этом случае опору на ценности) и самораскрытие человеком своего бытия в горизонте личности. В основе данной дефиниции лежит известное понимание культуры В.С. Библером (форма «самодетерминации личности» и «бытия «мира впервые») и Ю.С. Степановым (как «совокупности концептов и отношений между ними»).

Аксиологический подход в образовании (А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, А.П. Валицкая, Е.О. Галицких, А.Д. Данилюк, В.П. Зинченко, М.С. Каган, Н.Б. Крылова, Е.И. Пассов, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская, Е.А. Ямбург и др.), основывающийся на новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики и дидактики, означает отказ от предметного центризма и переход к развитию личности как цели и смысла образования. Применительно к методике обучения русскому языку в контексте новейших достижений русистики в исследовании он интерпретирован как лингвоконцептоцентрический подход.

По своей сути понятие «лингвоконцептоцентрический подход» является метапредметным понятием. В связи с этим нами исследованы интегративные процессы в образовании и установлены, с одной стороны, их стратегическая направленность (как в методологии, так и в образовательной практике) к *гуманитаризации* образования (предполагающей выявление его ценностно-смыслового начала) как средству *гуманизации* образовательного процесса в целом; с другой – связь активного поиска общих «познавательных единиц» обучения и воспитания («первосмыслов» – А.В. Хуторской, «образов-архетипов» – Д.Н. Замятин, этических категорий – Б.М. Бим-Бад, В.Н. Клепиков, концептов и т.д.) с постановкой и решением глобальной проблемы *построения гуманитарной картины мира* выпускника школы нового века, которая выполняла бы мировоззренческую и миросберегающую функции.

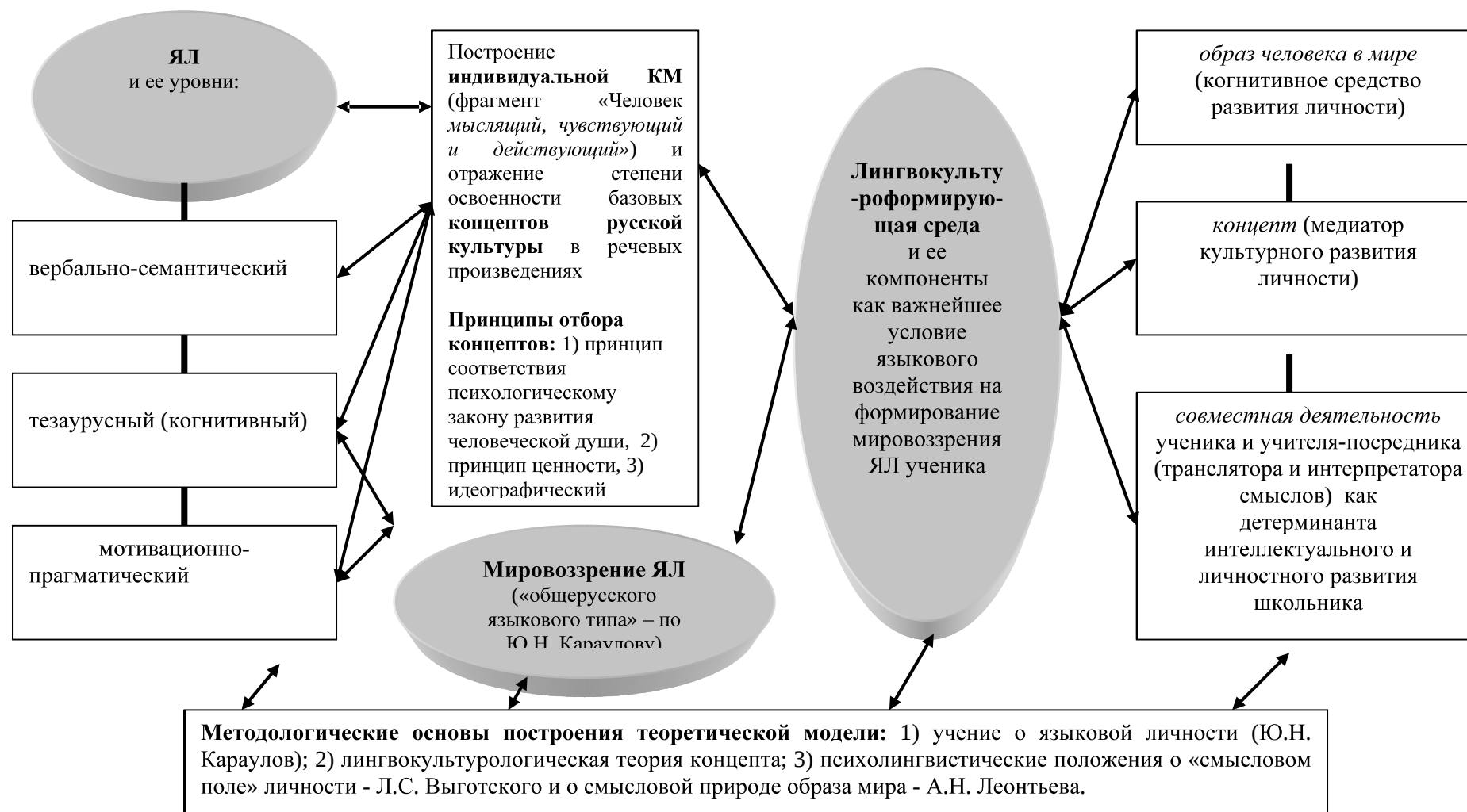
В ходе исследования рассмотрен ряд специфических особенностей гуманитарного знания: *текстовая, диалоговая* (творение «на границе двух сознаний» – по М.М. Бахтину), *смыслополагающая* («выразительное и говорящее бытие» – М.М. Бахтин) и *ценностная* («мышление в категориях ценности» – Л.А. Микешина) природа; *субъективность* в познании, единственно доступная форма которого – *понимание* (С.С. Аверинцев, М.С. Каган); *включенность сознания субъекта*, его системы ценностей и смыслов в предмет гуманитарных наук и т.д. – и определена значимость *филологического знания* и *статуса филологии* как высшей формы гуманитарного образования, объединительной для всех гуманитарных наук.

В рамках лингвоконцептоцентрического подхода построена **лингвоконцептоцентрическая модель обучения и воспитания** (см. схему № 1), в которой получает теоретико-методологическое воплощение *лингводидактическая идея языкового сопровождения процессов становления личности и языкового воздействия на формирование мировоззрения школьника*, рассматриваемого как результат соединения когнитивного уровня с прагматическим в трехуровневой структуре языковой личности, «результата взаимодействия системы ценностей личности, или «картины мира», с ее жизненными целями, поведенческими мотивами и установками, проявляющегося, в частности, в порождаемых ею текстах» (Ю.Н. Караулов).

К важнейшим сущностным характеристикам теоретической модели относятся следующие:

- Данная модель – это модель не предметно-онтологическая, а *гносеологическая*, направленная на формирование у языковой личности

МОДЕЛЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ: ЛИНГВОКОНЦЕПТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД



школьника способности самостоятельной выработки целостной системы картины мира, мировоззренческие основания которой оформляются и строятся при помощи базовых концептов русской культуры, и стимулирует потребности продуктивного мыслеречетворческого характера.

– Содержательная составляющая модели (уровень развития речи и интегративных элективных курсов) разработана с **когнитивно-прагматических позиций**, что предполагает: с одной стороны, целенаправленное и последовательное моделирование ценностной картины мира современного школьника в процессе его интеллектуально-речевого развития; с другой, – интегративность образовательной модели, т.к. она ориентирована на интегрированное в развитие речи филологического, а в перспективе – и гуманитарного знания; с третьей, – рассмотрение ее содержания как педагогически адаптированного социального опыта человечества, компоненты которого отражают единство предметных (система лингвокультурологических знаний и умений) и субъектных критериев отбора содержания (освоение концептов русской культуры как ценностей).

В первой главе обосновано, что одним из условий эффективного формирования и развития лингвокультурного сознания и мировоззрения ЯЛ школьника является создание *лингвокультурформирующей среды*, под которой нами понимается искусственная развивающая предметная среда, способствующая формированию ценностно-смыслового пространства языковой личности школьника путем целенаправленной стимуляции и организации переживания ею общечеловеческих («бытийных» – А. Маслоу) и национальных ценностей, заложенных в концепты. Проблема взаимодействия личности с культурой как «сферой смысловой общительной связи» рассмотрена с *философских* (Д. Андреев, М.М. Бахтин, М.С. Каган, В.А. Конев, М. Мамардашвили, Н.К. Рерих, П. Флоренский, К. Ясперс и др.) и *психологических* (В.С. Библер, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В. Франкл, И.С. Якиманская и др.) позиций. Это позволило нам, во-первых, признать основным когнитивным средством развития личности школьника одну из центральных интегральных категорий познавательной сферы личности – **образ мира человека** (главной «образующей» которого является язык, «важнейший ориентир человека при его деятельности в мире», понимаемой как «глубокий, осмысленный диалог человека с миром» (А.А. Леонтьев); во-вторых, включить *концепт культуры* в число **«психологических орудий»** (Л.С. Выготский), или **медиаторов-посредников** (В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков) духовного роста ученика и средства вхождения в «духовную мастерскую» человечества; в-третьих, **совместную деятельность** ученика и учителя-посредника (в ходе которой и происходит направленная трансляция смыслов и их интерпретация) определить в рамках концепции психического развития через социальное к индивидуальному Л.С. Выготского как детерминанту интеллектуально-речевого и личностного развития школьника.

В основу отбора лингвоконцептов для построения представленной в модели картины мира школьника (см. схему № 2) положены три методологических принципа. Это *принцип ценности, идеографический принцип*

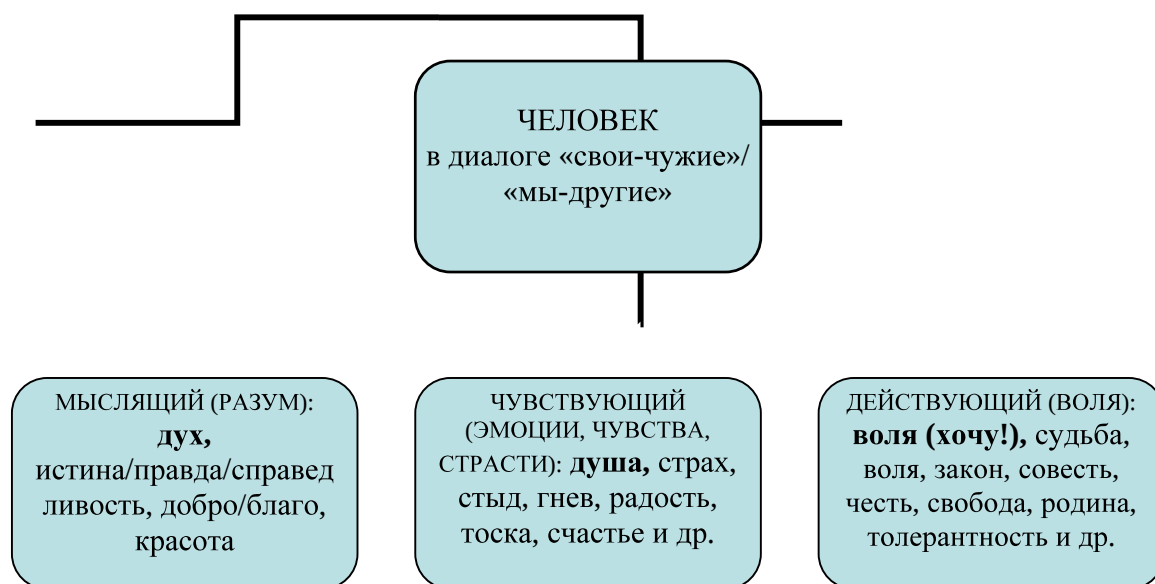
и принцип соответствия психологическому закону развития человеческой души (т.е. психики) в единстве ее трех основных сил: *разума, чувства и воли* (в новых социокультурных условиях разрабатываемый В.П. Зинченко, М.С. Каган и др.).

Выбор идеографического принципа объясняется осознанием системы понятий как определенным способом организованного единства (с опорой на идею концептуализации заложенных в языке знаний); предположением, что в основе экспериментальной модели обучения должна лежать абстрактная *идея целостного человека в его отношении к миру и самому себе*; представлением идеографической классификации тремя взаимопроницаемыми лингвокультурологическими блоками: (1) «*Образ человека мыслящего в языке и культуре*»; (2) «*Образ человека чувствующего в языке и культуре*»; (3) «*Образ человека действующего в языке и культуре*». Внутри каждого из трех блоков определена «*смысловая доминанта*»: для первого блока такой доминантой является *дух (духовность)*, для второго – *душа*; для третьего – *воля*.

Конкретизация общей схемы осуществляется в ходе смыслового распределения (достаточно условного в силу сложности взаимосвязей между концептами) по трем блокам конкретных лингвокультурных концептов, как идей, отражающих «*практическую*» (Н.Д. Арутюнова), или «*наивно-языковую*» (по определению Ю.Д. Апресяна) *философию человека*. Нами за основу взято узкое «*содержательное*» понимание лингвоконцепта.

Схема № 2

ЛИНГВОКОНЦЕПТОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ИДЕОГРАФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ



При построении обучающей модели мы исходили из положения, что в аксиологической структуре личности центральной ценностью является *смысл жизни человека* (имеет статус «ценности из ценностей»). Поэтому из известных классификаций концептов (А.П. Бабушкин, С.Г. Воркачев, А.Я. Гуревич, В.И. Карасик, В.А. Маслова, И.В. Привалова) за основу была взята *аксиологическая типология концептов* (В.И. Карасик, С.Г. Воркачев), включающая *концепты – регулятивы*, в концентрированном виде содержащие оценочный кодекс той или

иной лингвокультуры и в своем системном выражении объясняющие культурные доминанты поведения (например, созерцательность и приоритет морали в русской культуре либо агентивность и приоритет права в англоязычном мире), и *телеономные концепты* (как высший тип регулятивов), отправляющие к высшим духовным ценностям, образующим и воплощающим для человека нравственный идеал, стремление к которому создает моральную оправданность его жизни (*истина, добро, красота, счастье, любовь, Родина, свобода, справедливость, совесть, вера* и др.).

В лингвоконцептоцентрическую модель обучения и воспитания вошли только концепты абстрактных имен, что объясняется рядом причин. Во-первых, основополагающей ролью абстрактного имени в духовной жизни человека, определяемой наличием главных антиномий «ИСТИНА/ЛОЖЬ», «ДОБРО/ЗЛО», «ПРЕКРАСНОЕ/БЕЗОБРАЗНОЕ», формирующих три сферы духа: *логику, этику и эстетику*, чему на деятельностном уровне соответствуют *наука, нравственность и искусство*. Во-вторых, сложностью (а часто и противоречивостью) экспликации отвлеченных имен, опирающейся не на эмпирическое знание, а на интуицию, что предполагает при изучении базовых концептов русской культуры создания условий для органического соединения *логического, интуитивного и образно-эмоционального* знания. В-третьих, «текучестью», выраженной индивидуальностью, модально-оценочным характером концептов абстрактных имен (которые, безусловно, определяются морально-нравственными устоями и традициями социума), что требует организации специальной системной работы по построению целостной картины мира школьника, определению уровня освоения им лингвоконцептов и внесению в необходимых случаях той или иной коррекции в образ мира Другого. В-четвертых, универсальным свойством бытия как единством целого и частного, что позволяет при изучении лексико-семантических микросистем на уровне телеономных (смысложизненных) концептов приближать учеников к рассмотрению *целостной* ценностной картины мира в языке.

В связи с построением теоретической модели в исследовании рассмотрена проблема соотношения *общеязыковых* («познавательных» – С.А. Аскольдов) и *художественных* (Н.С. Болотнова, В.Г. Зусман, И.С. Куликова, Л.В. Миллер и др.) *концептов*, в результате чего методологически обоснована целесообразность содержательной (система концептов) и процессуальной (концептуальный анализ художественного текста) интеграции предметов «русский язык» и «литература» (образовательная область «Филология», уровень целостности) на основе изучения художественных концептов, в структуре которых объединяются и творчески переосмысливаются *ментальность, язык и национально-эстетическая традиция*, что позволяет сопоставлять фрагменты *коллективного и индивидуально-художественного* образа мира.

Разработанная модель образовательного процесса получила имя «*лингвоконцептоцентрической*», поскольку предполагает становление языковой личности школьника в культуре (определяемой как совокупность концептов и отношений между ними) и для культуры (мыслеречетворческая

деятельность как удовлетворение потребности в культурной самоидентификации личности, как реализация нравственно-эстетической готовности к социогуманитарному действию).

Вторая глава «Методика и технология освоения лингвокультурных концептов на разных этапах обучения языку и речи» посвящена теоретическому обоснованию и разработке методической *лингвоконцептоцентрической концепции речевого развития школьников*, системообразующими и ключевыми понятиями которой являются: ученик как языковая личность, его индивидуальная картина мира и личностный концепт как ее структурообразующий элемент, а целевая установка обучения и воспитания дана через формирование *лингвокультурологической компетенции* (далее по тексту – ЛКК), понимаемой как совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенных в национальном языке, и готовностей к сознательно-активной ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров школьника. Разработанное нами понятие опирается на методологическое определение В.Н. Телия культурно-языковой компетенции («владение интерпретацией языковых знаков в категориях культурного кода как основы переключения языковой компетенции в культурную»), а также на методологическое понимание Ю.Н. Карауловым проблемы формирования мировоззрения языковой личности. Определено место этой компетенции в рамках общедидактического подхода (выделена как общепредметная, а в перспективе – как ключевая) и в иерархии предметных компетенций (в значительной степени ориентированность на формирование ценностно-ориентационной культуры).

Прогнозируемый результат обучения предполагает единство трех компонентов лингвокультурологической компетенции: знаниевого, деятельностного и мировоззренческого. Что касается последнего компонента, то в случае ЛКК, обращенной к языку («голосу бытия» – М.Хайдеггер и «царству смысла» – Ф.Феникс) как пространству философствования и обеспечивающей активностью ценностных знаний, философская проблема «поиска бытия» смещается из области чистой рациональности в сферу языкового мышления, поэтому содержание и соотношение знаниевого и деятельностного компонентов (см. табл. № 1) указывает на имплицитное присутствие мировоззренческой составляющей. Формирование ЛКК должно стать основой лингвокультурного мировоззрения школьников.

Таблица № 1

СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ		
ЗНАНИЙ		УМЕНИЙ (исследовательских и творческих)
<i>И К О М П О Н Е Н Т З Н А Н И Й</i>	Иметь представление об образе «внутреннего человека» в русской языковой КМ: – знание русской языковой модели человека; – знание базовых лингвоконцептов «практической философии» человека.	– Умение соотносить конкретные языковые факты с концептоцентрической моделью «Образ человека, в слове явленный».
	<i>И И К О М П О Н Е Н Т З Н А Н И Й</i> Понимание ключевых понятий современной лингвистики и лингвокультурологии: <i>картина мира, языковая личность, концепт</i> (общеязыковой, художественный), <i>концептуальный анализ слова и текста</i>. Знать и понимать лингвистические определения базовых научных понятий «культура» и «диалог культур». Иметь представление о понятиях <i>менталитет</i> и <i>ментальность</i>: – знание ключевых идей русской языковой КМ; – осмысление русского словообразования как отражения психологии русского народа; – знание грамматических конструкций, отражающих особенности национального мышления; – понимание «опорных точек» русского менталитета по данным языка; – осмысление	– Овладение трехуровневой учебной моделью концептуального анализа слова. – Овладение в процессе учебного концептуального анализа «языком» изучаемого концепта как единицей культурного знания. – Умение работать со словарями (как с лингвистическими, так и с энциклопедическими). – Извлечение необходимой информации из учебно-научных текстов, справочной литературы, ресурсов Интернета и т.д. – Владение основными способами информационной переработки текста. – Готовность определять степень диалогичности концепта как способность его стать предметом диалога культур (ценностно-языковых картин мира). – Умение анализировать художественные тексты с опорой на ключевые концепты русской культуры. – Умение чувствовать внутреннюю форму слова («зародыш смысла»). – Уметь объяснять с помощью словаря значение слов с национально-культурным компонентом. – Умение связывать национально-культурную семантику суффиксов и префиксов с национальными чертами русского народа. – Умение сопоставлять слова-концепты в пределах «этической системы координат» русского языка (В.В. Колесов): <i>совесть-честь, радость-удовольствие, истина-правда</i> и т.д. – Умение создавать этимологические портреты концептов. – Умение анализировать и моделировать этнопсихолингвистические портреты «других» и автопортреты «своих».

	<i>толерантности</i> как лингвокультурологической категории. Иметь представление о метафорическом моделировании и его функциях (номинативной, коммуникативной, прагматической, инструментальной, моделирующей, гипотетической). Знакомство с разными источниками <i>прецедентных текстов (ПТ)</i>: мифология, фольклор, библейские источники, русская и мировая литература, публицистические произведения историко-философского и социального звучания.	– Овладение метафорическим инструментарием как основой моделирования образной составляющей концепта. – Умение интерпретировать художественные метафорические портреты концептов. – Умение создавать метафорические портреты эмоциональных концептов. – Овладение разными способами введения ПТ в речевое произведение: заглавие, имя персонажа, имя автора, цитата или намек на нее, сюжетная деталь. – Умение использовать ПТ концептов в процессе создания речевых произведений разных жанров.
И И И К О М П О Н Е Н Т З Н А Н И Й	Знание прецедентных текстов конкретных лингвоконцептов.	– Готовность к опознанию ПТ концептов русской культуры как части мировой. – Готовность пополнять «цитатный фонд памяти» на базе составления «интертекстуальной энциклопедии» прецедентных текстов концептов и интертекстов.

В основу построения лингвоконцептоцентрической методики положен базовый *принцип лингвоконцептоцентризма*. Научную основу его составляет лингвокультурологическая теория концепта, в центре которой находятся проблемы взаимосвязи языка, сознания (образующих его «сгустков смысла» – концептов) и культуры; психолингвистическим обоснованием является идея «смыслового поля» личности Л.С. Выготского и положение А.Н. Леонтьева о смысловой природе образа мира. В определении принципа лингвоконцептоцентризма нами выделены две составляющие: *во-первых*, усиление, систематизация и определение иерархии культурных смыслов, включенных в содержание учебного предмета «Русский язык» с учетом национального менталитета народа и педагогических целей обучения и воспитания; *во-вторых*, направленность на присвоение (= осмысление и переживание) учеником ценностей, заложенных в лингвокультурные концепты, в том числе на создание собственной нравственной концепции мира и себя в нем, на обретение «смысложизненных ориентаций» (понятие введено в контекст отечественной психологии Д.А. Леонтьевым) как освоения ценностей

жизни. В рамках методической системы речевого развития школьников, реализующей лингвоконцептоцентрический подход, принцип лингвоконцептоцентризма взаимодействует с *принципом культурно-речевой коммуникации* (т.е. коммуникации как совокупности апелляций к различным концептам культуры, ориентированной в первую очередь на обслуживание преобразовательной, познавательной и ценностно-ориентационной деятельности растущей личности – в терминологии М.С. Кагана), *личностно-ориентированным принципом* (философская основа которого – учение Н.А. Бердяева о личности как основы всякого бытия; обеспечивающим в условиях лингвоконцептоцентрической среды выявление и структурирование субъектного опыта ученика /его индивидуальной картины мира/, «окультуривание» его как личностно значимого и согласование с социально-культурным опытом) и *принципом интеграции гуманитарного знания* (опирающимся на его текстовую природу и на общепсихологическое положение о диалогизме как одной из существенных особенностей человеческого мышления и сознания).

Принципом лингвоконцептоцентризма обусловлен выбор в качестве базового метода - учебного концептуального анализа слова как особой технологии преобразования наличных знаний. Разработанная *модель учебного концептуального анализа слова* опирается на выделение в структуре содержания лингвоконцепта понятийной (отражающей ядерные и периферийные концептуальные признаки концепта, а также его дефиниционную структуру), образной (складывается из когнитивных метафор, отражающих национальный образ мышления), значимостной (определяемой местом, которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе конкретного языка) и ценностной (включающей концепт в общий культурный контекст с выделением аспектов оценочности и актуальности) составляющих (В.В. Карасик, Г.Г. Слышкин, С.Г. Воркачев). Она учитывает 1) семантические отношения изучаемого концепта с другими словами родной культуры, 2) место концепта в системе ценностей (отнесение его на основании доминантных признаков к материальному и \ или идеальному миру), 3) функции данного концепта в жизни человека (Н.Д. Арутюнова). Назначение учебной модели концептуального анализа – дать представление о поэтапном формировании в сознании ученика как носителя русской культуры системного знания о концепте, выраженного в определенных языковых стереотипах, моделирующих ценностную наивно-языковую картину мира (см. схему № 3):

Схема № 3

**УЧЕБНАЯ МОДЕЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА СЛОВА –
ИМЕНИ КОНЦЕПТА**

В основу модели (построения «здания смысла» – Л.С. Выготский) положены *приемы*, дающие ключ к семантической структуре концепта, реализуемой в его «языке»: 1) установление лексического значения слова (по лингвистическим словарям); 2) установление понятийной составляющей как ядра концепта (по энциклопедическим словарям – общим и специальным); 3) установление «внутренней формы» слова на основе этимологического и историко-культурного анализа; 4) учет семантических отношений с другими словами родной культуры (например, *стыд – честь – репутация – достоинство – совесть – вина*); 5) анализ сочетаемостных свойств слова (в том числе речевых народно-поэтических и книжно-литературных формул); 6) установление деривационных связей слова (на основе словообразовательного словаря); 7) экспликация оценочной составляющей лексического значения слова с использованием ассоциативного эксперимента и с ориентацией на оппозитивную структуру этических концептов (например, *радость – удовольствие, стыд – позор, истина – правда*). Результатом такого поэтапного анализа становится «собрание» ключевых признаков слова – имени концепта.

В лингвоконцептоцентрической методике находит отражение естественное сближение гуманитаристики (ориентации на формирование лингвокультурного сознания и лингвокультурологической компетенции школьника) и технократизма (эффективности, наличия алгоритма, воспроизводимости, диагностичности). Рассмотрение теоретического вопроса взаимоотношений методики и технологии обучения показало целесообразность введения понятия «*технология освоения концептов русской культуры*», под которой понимается определенная система педагогических действий, направленная на создание лингвокультуросообразной среды и обеспечивающая эффективность и результативность овладения учащимися лингвоконцептоцентрическим (ценностным) содержанием обучения языку и речи. Данная технология, не сводимая к системе алгоритмизированных процедур, имеет антропологическую направленность (строится «от человека») и служит введению личности в динамично меняющийся, конфликтно напряженный социум. За счет построения «живого знания» (как результата соединения эпистемологического знания и эмпирического опыта – А.А. Факторович) она позволяет решать проблемы гуманизации образования и отвечает общим требованиям, предъявляемым к педагогическим технологиям, среди которых: концептуальность, антропоцентризм, ситуативность

(сохранение пространства соавторства), контекстуальность (встроенность в реальный учебно-воспитательный процесс).

Переориентирование системы школьного образования с «концепции знаний, умений и навыков» на «концепцию понимания» предполагает принципиально новые подходы к рассмотрению проблемы учебного текста. В исследовании определены лингвометодические понятия «*лингвокультурный учебный текст*» (особый тип учебного текста, связанный с описанием и раскрытием/интерпретацией понятийного, образного и ценностного содержания изучаемых мировоззренческих или нравственно-эмоциональных лингвоконцептов) и «*лингвоконцептоцентрический сверхтекст*» (как совокупность лингвокультурных учебных текстов) и обосновано их место относительно уже существующих в методике понятий «культуроведческий текст» (Л.А. Ходякова) и «сверхтекст» (А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова). На основе выявленной типологии учебных лингвокультурных текстов: а) *тексты как литературные установки на изучение лингвокультурных концептов*, б) *тексты как словесные портреты концептов* (метафорические, этимологические, сравнительные портреты «семантических дублетов»), в) *прецедентные тексты концептов*, г) *интертекст* – создаются **условия** для формирования лингвокогнитивного и мотивационно-прагматического уровней развития языковой личности школьника.

Обращение к текстам разных стилей обусловлено, во-первых, тем, что лингвоконцепты существуют в разных типах дискурса и, во-вторых, тем, что чем большим количеством стилей и жанров активно владеет языковая личность, тем она развитее. Нами определен корпус лингвокультурных текстов для работы в 5-11 классах, включающий более 2000 единиц.

Лингвоконцептоцентрический сверхтекст выступает как а) транслятор и генератор смыслов для моделирования словесного портрета концепта русской культуры, б) «модератор» ситуации «проживания» (осмысления и переживания) ценностной составляющей изучаемого концепта, в) открытый в пространстве и времени диалогический контекст.

В одном ряду с рассмотренными понятиями находится и понятие *учебный лингвоконцептоцентрический сценарий* (в лингвоконцептологии используются термины «культурно обусловленный сценарий» – А. Вежицкая, «сценарий эмоций» – Ю.Д. Апресян и т.п.), трактуемый нами как стратегическое средство изучения языка в качестве «кода культуры», ибо по концепту, который системно связан со всеми другими концептами в рамках соответствующей лингвокультуры, можно вывести систему ценностей этой культуры. Обоснованы критерии построения учебного сценария: 1) *идеографический* (тематический), когда отбирается тематически организованная лексика, связанная с изучаемым лингвоконцептом; 2) *парадигматический*, который предполагает отбор концептов, в той или иной степени взаимодействующих с изучаемым лингвоконцептом (входящих в общие концептуальные поля); 3) критерий *проблематизации и диалогизации материала*, раскрывающий сложный путь формирования содержания базовых гуманитарно-значимых концептов; 4) *градуальный*, когда концепт вводится и изучается с постепенным

расширением и углублением его значений и смыслов. На основе учебного сценария осуществляется концентрический подход в изучении базовых концептов русской культуры, суть которого в многократном целенаправленном (согласно развитию сценария) возвращении к одному и тому же концепту на различных этапах обучения. Например, при работе с лингвокультурным концептом «счастье» нами выделены как с учетом общей стратегии изучения концепта по классам, так и с учетом его «индивидуального языка» четыре концентрира.

5 – 6 классы: *Счастье и судьба* в русских пословицах. Народное представление о счастье как об удаче, успехе или случае. Сказочная «формула счастья»: по шучьему велению. *Счастье и несчастье. Счастье и зависть* («счастливым быть – всем досадить»). Почему русские не хватают удачу за хвост? Метафорические образы счастья в русском языке. Прецедентные тексты концепта «счастье»: *синяя птица счастья, быть на седьмом небе от счастья, счастье слепо* и др.

7 – 8 классы: Формула «простого человеческого счастья». *Наслаждение и страдание.*

9 класс: *Счастье и блаженство.* Прецедентные тексты счастья и блаженства. *Призвание* как счастье. «Русская мифология счастья» и ее идеи: а) счастье – это *земное блаженство*; б) счастье где-то есть, но ему нет места в жизни *здесь и сейчас*; в) счастье нельзя приобрести каким-л. алгоритмическим образом (заслужить, заработать и т.п.), его можно либо случайно *найти*, либо оно может на человека *свалиться* или *выпасть* ему; г) счастье – это немного стыдно. (По Анне А. Зализняк).

10 – 11 классы: *Счастье* как этическая категория. Концептуальные модели *счастья* в мировой культуре: а) эпикурейская (концепция покоя), б) гедоническая (концепция наслаждения), в) стоическая (концепция добродетелей), г) концепция контраста (предварение счастья несчастьем, печалью), д) нигилистическая, е) пассионарная (жертвенное служение идеалу) и др. (по С.Г. Воркачеву). Представление о счастье в русской поэзии и прозе XIX-XX вв.

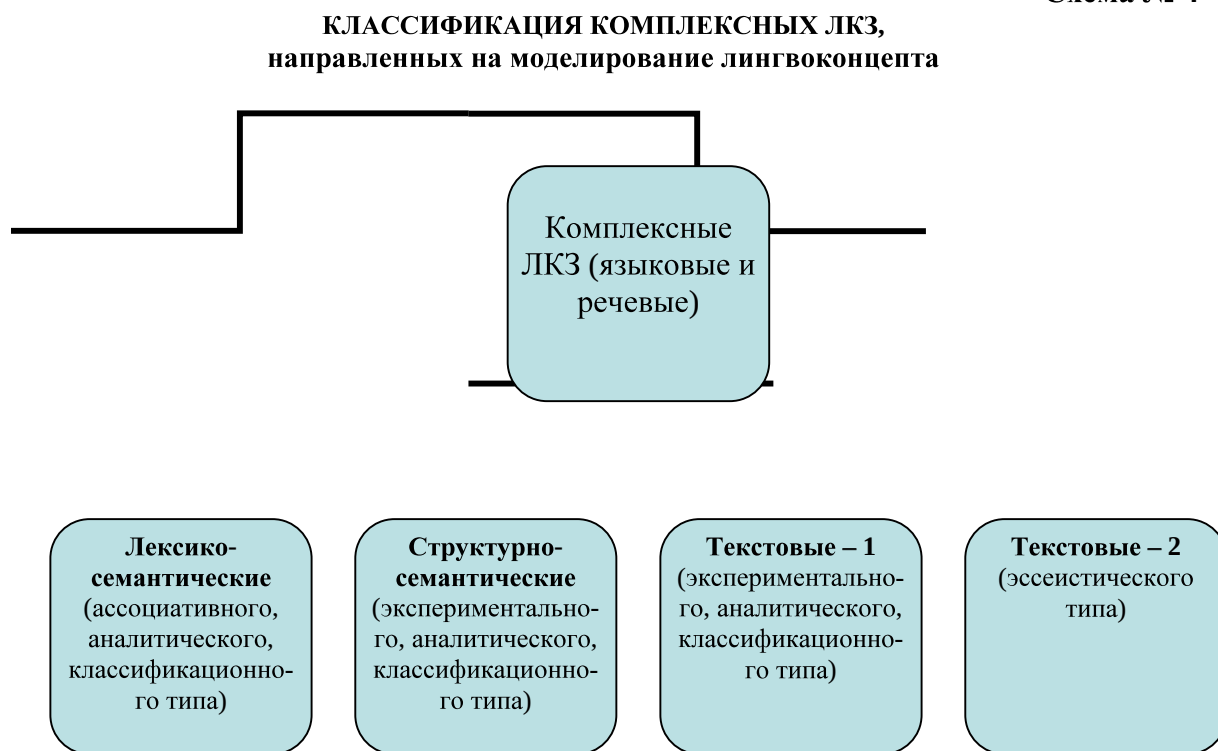
Во второй главе представлена система лингвокультурологических задач как основное средство формирования смысложизненных ориентаций учащихся и отражения их в речи.

Введенное нами в методический оборот понятие «лингвокультурологическая задача» [Мишатина, 2000], являющееся методической интерпретацией психологического термина «задача на смысл» (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Д. Дьюи, А.Н. Леонтьев), опирается на методологические положения о единстве сознания и деятельности и о проблемном характере мышления (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, Э.В. Ильенков). Под *лингвокультурологической задачей* нами понимается учебная задача на достраивание (или восстановление) недостающих фрагментов ценностно-языковой картины мира (фрагмента языковой картины мира) в тезаурусе и дискурсе языковой личности школьника. Разработанная классификация комплексных ЛКЗ (языковых и речевых), направленных на моделирование лингвоконцепта, включает *лексико-семантические* (цель – создание *словарного портрета концепта*), *структурно-семантические* (цель – создание *контекстуально-метафорического портрета концепта*) и *текстовые* (цель – создание *словесного портрета концепта*) задачи, при

решении которых происходит органическое соединение логического, интуитивного и образно-эмоционального знания (см. схему № 4).

Технологический цикл изучения лингвокультурного концепта в 5-11 классах в общем виде включает в себя четыре этапа его освоения: 1) *ассоциативно-интуитивный этап* (личностная установка на изучение конкретного лингвоконцепта; ведущий метод освоения – *метод активизации ассоциативных связей*); 2) *этап словарного воплощения концепта* (реализация диалога «человек – словарь» в пространстве культуры; базовый метод – *метод учебного концептуального анализа слова*); 3) *этап текстовой коммуникации* (реализация диалога с текстовым/художественным концептом в пространстве культуры; основной метод – *метод концептуального анализа текста*); 4) *этап индивидуального речевого смыслотворчества* (реализация диалога с концептом русской культуры и с самим собой; ведущий метод – *диалогический*). Выбор ЛКЗ всегда соотносится с конкретным этапом освоения концепта: *лексико-семантические* (ассоциативного типа) и *структурно-семантические* (экспериментального типа) доминируют на первом (ассоциативно-интуитивном), *лексико-семантические* (аналитического и классификационного типа) и *структурно-семантические* (аналитического и классификационного типа) – на втором (словарном воплощении концепта), *текстовые – 1* (экспериментального, аналитического и классификационного типа) – на третьем (текстовой/художественной коммуникации), *текстовые – 2* – на четвертом (индивидуального речевого смыслотворчества) этапах.

Схема № 4



Нами также выделены *три уровня методической градации ЛКЗ* (с опорой на принцип градуальности Е.В. Архиповой), связанных с моделированием лингвоконцепта и отражающих возрастающую степень сложности

лингвокультурологической деятельности учеников. Так, например, *этимологические* текстовые ЛКЗ включают три уровня сложности: 1-й (низший) – создание текста на основе обыгрывания «внутренней формы» слова (например, стыд и стужа), 2-й (средний) – создание текста по аналогии с художественным текстом; 3-й (высокий) – создание текста на основе сравнения научной и художественной («поэтической») этимологии. В целом механизм создания системы ЛКЗ проиллюстрирован в исследовании на примере моделирования лингвоконцепта *стыд*.

В данной главе особо выделены целевые установки лексических и грамматических ЛКЗ, связанных с *этнопсихолингвистическим* *портретированием* «своих» и «других», конструктивное решение которых в ходе учебного диалога культур, развивающего идеи В. фон Гумбольдта (о связи языка и мышления), Г. Гачева (понятие «Космо-Психо-Логос» как базовое понятие в создании национальной целостности), Л.Н. Гумилева (этнический стереотип поведения как определяющий динамический признак этноса), Вяч. Иванова (о диалектике «родного» и «вселенского»), Вл. Соловьева (этический императив любви к другим народностям, как к своей собственной), современных ученых (толерантность как важнейшая категория философии ненасилия), дает ученикам и разум культуры, и уроки языковой и речевой толерантности. Так, например, среди *лексических* разработана система ЛКЗ на моделирование портретов *своих* и *других*: портреты «других» глазами русских (на основе анализа коннотаций этнонимов); портреты «других» в русской классике (интертекстуальная энциклопедия как систематизация знаний прецедентных текстов); сравнительные портреты «других» и «своих» глазами русских (концептуальный анализ философских и публицистических текстов); автопортрет русского: с улыбкой о себе (на основе анализа фразеологических сочетаний и пословиц); конструктивное портретирование «русской национальной личности», или россиянина XXI века; портреты «других» и «своих» на страницах СМИ: лингвоэкологическая экспертиза и т.д. Среди *грамматических* можно выделить ЛКЗ на моделирование проблемной ситуации: «что значит думать по-русски»?; создание текста-притчи по заданной модели как иллюстрация связи языка и мышления; безличные конструкции как «грамматическая метафора русской ментальности»; категоричность русской речи как характерная особенность речевого поведения; формула русской логики «не то, а...» как реализация принципа утверждения в отрицании; мышление в диалоге как особенность национального мышления и т.д.

Во второй главе представлены модели уроков речевого развития с реализацией лингвоконцептоцентрического подхода, одна из целей которых – постановка учащегося в когнитивно-креативную (смыслообразующую и текстопорождающую) позицию выбора вербализованного культурного смысла.

Запускаемый «механизм трансляции смыслов» (Д.А. Леонтьев) работает только в условиях лично-ориентированного обучения (но не в рамках традиционно-формирующих уроков), предполагающего его сообразность национальной культурной традиции, ориентированной на ценности культуры духовных поисков, и требующего умений обращаться к внутренним

источникам и механизмам саморазвития ценностного (рефлексивного) слоя сознания, представленного деятельностью его личностных структур: мотивирования, рефлексии, критичности, автономности и др. Этим критериям отвечает *трехчастная модель лингвоконцептоцентрического урока* («урока – концепта, построения картины мира или ее части» - в типологии уроков творческого типа А.В. Хуторского), включающая: 1) создание творческой мотивации урока (определение функции рассматриваемого концепта в жизни человека); 2) решение комплексных (языковых и речевых) лингвокультурологических задач, цель которых – моделирование *общезыкового* («Что знает сам язык об этом концепте?») и *художественного* («Каким предстает данный концепт в художественной картине мира писателя?») концепта; 3) создание речевых произведений на основе данного культурного концепта как результат моделирования *личностного* концепта на базе художественного и общезыкового концептов («Что знаю об этом концепте я?») и ее модификации в зависимости от условий реализации на разных этапах обучения: *базовая метафорическая* – 5–6 кл. (доминанта – метафорическое моделирование лингвокультурного концепта); *базовая комплексная* – 7-8, 9 кл. (доминанта – моделирование содержания лингвоконцепта с учетом трех его составляющих: понятийной, образной, значимостной); *интегративная* – 9, 10-11 кл. (доминанта – моделирование и интерпретация художественного концепта (составление «лестницы контекстов»)).

Еще одна особенность классификации лингвоконцептоцентрических уроков связана с идеей возведения *принципа текстоцентризма* (5 – 9 классы) до *литературоцентризма* (10 – 11 классы), что означает восстановление в сознании учащегося целостности филологического знания в системе его внутренних и внешних связей, являющейся результатом осознанного применения процедур концептуального анализа слова и текста как единиц языка и культуры. В связи с этим проектирование интегративной модели урока в старших классах начинается с этапа *литературной установки*, интеллектуально-эмоциональная доминанта которой задает потребность в понимании и освоении концепта культуры (речь идет о необходимости изучения общезыкового концепта как одного из условий понимания смысла художественного текста, поскольку инвариантный смысл текста, т.е. смысл, «приписанный» тексту языком, восстанавливается участниками художественной коммуникации только на базе общих языковых и энциклопедических знаний). Нами выделены следующие виды построения литературных установок: 1) создание *проблемной ситуации* как одного из способов реализации литературной установки на диалог с концептом культуры; 2) разрешение *лингвокультурологической загадки* текста как установка на изучение образной составляющей концепта (общезыковые и индивидуально-авторские метафоры); 3) анализ *фигуры интертекста* как установка на изучение «истории жизни» концепта в классической и современной литературе.

На этапах *литературной установки* и *языкового воплощения концепта* (инварианта социального знания) идет процесс целенаправленного накопления

читательского, речевого и языкового опыта ученика, результатом которого на третьем этапе становится моделирование личностного концепта как варианта индивидуального знания (системы личностных смыслов, координирующих с системными значениями слова- имени концепта).

Нами определены критерии анализа лингвоконцептоцентрических уроков, которые выступают индикаторами качества профессиональной деятельности современного учителя-словесника.

В третьей главе **«Творческие работы как средство освоения лингвокультурных концептов»** работа по развитию речи рассматривается как работа по формированию нестереотипного лингвокультурного сознания учеников, установлению в продуцированных ими текстах более четких отношений смыслов и средств их выражения. В рамках лингвоконцептоцентрической модели развития речи разработан новый тип учебной коммуникации, включающий такие инновационные, нестандартные формы ученического речетворчества, как *метафорический портрет концепта*, *психолингвистическое портретирование* и *концептоцентрическое эссе*, в процессе моделирования которых развивается способность подрастающей личности взаимодействовать с миром не только на абстрактно-логическом, но и на символически-образном, смысловом, ценностно-нравственном, эмпатийном уровне.

Установлено, что обращение к малому жанру *эмоционально-ситуативного этюда* на основе имен концептов эмоций («проживания» их) оказывается актуальным как для младших подростков, так и для старших (в зависимости от темы и предлагаемых речевых стратегий), поскольку осознание собственной индивидуальности есть осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему. В процессе создания *этимологических этюдов* непосредственное ощущение слова ребенком и его национальной специфики («через звуковую форму к живому смыслу» – К. Бальмонт) соединяется с научной этимологией, что свидетельствует о развитии культурно-исторической рефлексии на словопроизводство.

Выявлено, что образно-символическое мышление, формирующее *личностно-смысловое* отношение к миру, требует *целенаправленной, специально организованной речевой деятельности по его формированию и развитию* как с *операциональной* стороны, так и с *мотивационной*. В школьной же практике эта деятельность в лучшем случае имеет фрагментарный характер. Поэтому введение в систему развития речи взятого из лингвистики жанра *метафорического портрета концепта* (как ключа к внутреннему миру школьника), который в нашей трактовке есть способ реализации в «метафорическом» тексте личностного понимания (интерпретации) смысла отвлечённого слова путём опредмечивания понятия, заключённого в нём, оказалось, как подтверждает опыт учителей-словесников, весьма востребованным и актуальным.

Формирование и развитие метафорической способности связано с осознанным применением учениками метафорического инструментария, включающего учебные модели построения метафор концептов: а) конструирование и использование в речи метафорических сочетаний разного строения (атрибутивных, предметных, глагольных); б) конструирование и использование в речи метафор, обозначающих определённый физический симптом чувства (акустических, вкусовых, обонятельных, осязательных, зрительные); в) конструирование метафор по принципу поля; г) использование коннотаций, основанных на сравнении с животным при конструировании метафор отрицательных эмоций и др.

Среди *текстовых ЛКЗ* на моделирование метафорического портрета концепта нами выделены учебные задачи 1) на составление «портрета эмоции» на основе реализации одной из метафорических моделей (например, «водяного» или «светового» портрета *радости*); 2) на конструирование текста на основе ассоциативно-смыслового развёртывания заданного художественного образа; 3) на моделирование метафорического портрета на основе «собирания» (из разных поэтических источников) ключевых признаков концепта; 4) на создание национально-культурных «портретов эмоций» на основе фольклорных образов; 5) на конструирование аллегорических портретов чувств на основе мифологических образов (например, портрет материнской *скорби* – *Ниобы*); 6) на использование художественного текста как метафорического портрета-загадки для моделирования собственного текста-рассуждения по первой фразе: «Я считаю, что писателем/поэтом создан метафорический портрет (название чувства), так как ...»; 7) на построение собственного (чувственно-смыслового) контекста для оксюморона (например, *нарядная печаль, грустная радость, жестокая жалость, лютая справедливость* и т.д.); 8) на создание сложного художественного контекста для метафорических прецедентных текстов концепта (например, *синяя птица счастья*).

Интеллектуальное озарение и эмоциональный катарсис взаимодополняют друг друга в случае оригинально решенной ребенком текстовой метафорической задачи. В метафорических портретах как фантазийно-игровой форме духовного творчества учеников, демонстрирующих изменения степени смысловой и речевой свободы постижения абстрактного понятия, получает разрешение ситуация «вопрошания» к познаваемым «невидимым мирам», обретается индивидуальный «язык» чувств и мыслей.

В процессе исследования выявлена общая тенденция развития метафорических портретов, создаваемых учениками с 5-го по 11-й классы включительно: постепенный выход в описании лингвоконцептов за пределы картины усреднённого носителя языка и приближение к художественной (ученической) картине мира, когда метафорические образы несут на себе «автограф субъекта высказывания», «очеловечивающего» структуры языка (К. Ажеж) при осуществлении различных путей активизации концептов в индивидуальном сознании пишущего.

В этой же главе разработано методическое понятие *концептоцентрического эссе* как попытка учебного моделирования процесса

интерпретации лингвокультурного концепта; обоснована приоритетность этого жанра как жанра объяснительного, интегративного, личностно-ориентированного и междисциплинарного в системе творческих ученических работ при реализации лингвоконцептоцентрического подхода к речевому развитию школьников; выделены этапы в обучении школьников в жанре эссе, адекватные их «культурному возрасту» (Л.С. Выготский):

– **пропедевтический (5 – 6 кл.):** освоение малых жанров творческих письменных работ как результат овладения *метафорическим инструментарием*, включающим разные модели построения метафорических образов концептов (*метафорический* или *аллегорический портрет слова*; *этимологический* или *эмоционально-ситуативный этюды, сказка-притча и т.д.*);

– **инструментальный (7 – 8 кл.):** предварительное знакомство с эссе как жанром литературного произведения и видом творческой работы (*страничка из дневника, письмо, беседа, слово, речь и др.*) и отработка основных приемов построения эссеистического текста (*цитации* как способа «самовозрастания» культурных смыслов в индивидуальном сознании создателя текста; *риторических вопросов* как средства раскрытия предположительности многих точек зрения; *сравнений* как свойство жанра содержать примеры, в которых раскрывается параллелизм разных уровней бытия, его аналогическая структура; *антитезы*, обнажающей ход авторской мысли; *ассоциативных «отступлений»*, позволяющих совершать переходы из образного ряда в понятийный, из отвлеченного – в бытовой; моделирования диалогической структуры коммуникативной ситуации в эссе);

– **креативно-исполнительский (9 – 11 кл.):** индивидуально-авторское решение («завершение», по М.М. Бахтину) «культурной темы» как результат овладения *жанровой моделью* эссе (выбор стратегии смыслового развития текста и способов его организации в зависимости от «истории» концепта).

В третьей главе представлена типология заданий, способствующих обучению в жанре эссе; раскрыта актуальность для старших подростков портретирования «своих» и «других» как одной из разновидностей эссеистического текста. Рассмотрена проектная деятельность по созданию *учебного идеографического «Словаря чувств»* как специфическая форма творчества, реализующая идею взаимосвязанного изучения языка и культуры (в рамках элективного курса), и представлен количественный и качественный анализ по итогам этой проектной деятельности учащихся, подтверждающий ее высокую эффективность.

В четвертой главе «Мониторинг сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся в процессе освоения ими концептов русской культуры» установлены смысловые доминанты школьников 5-6, 7-8, 9 и 10-11 классов и их речевой репертуар; описаны организация и результаты двухуровневого контрольного эксперимента (уровни развития речи и элективного курса); выявлены критерии и уровни сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся; уровни

овладения учителем-словесником инновационной технологией освоения концептов русской культуры.

Содержательное интерпретативное поле концепта может быть выражено дискурсивно и ассоциативно. Поэтому нами был проведен разноаспектный (использовались различные, в том числе модифицированные методики изучения ментального усвоения ценностей и их речевого освоения) и многоэтапный (по трем направлениям: «*Мировоззренческие концепты в КМ ЯЛ школьника*»; «*Эмоциональные концепты в КМ ЯЛ школьника*»; «*Поведенческие установки в КМ ЯЛ школьника*») эксперимент. В ходе эксперимента (включающего также сквозное сочинение «Мое представление о вечных ценностях») были получены следующие результаты.

Во-первых, возрастные предпочтения концептов свидетельствуют, с одной стороны, о духовной потребности в *целостном* знании «практической философии» человека, а с другой – о наличии ситуации *когнитивного диссонанса*, суть которой состоит в том, что для наших учеников два элемента знания: знание нравственных законов, по которым должен жить человек, и знание того, что в современном российском обществе по этим законам жить нельзя, - находятся в отношениях непримиримого противоречия.

Во-вторых, смысловое наполнение концептов «практической философии» человека говорит

- о слабой структурированности их ассоциативных полей (отсутствие четкого выделения опорных слов ядерной и периферийной зон), что подтверждается преобладанием *разных* единичных реакций на конкретный культурный стимул в индивидуальных тезаурусах подростков: **78% – в 5-6 кл., 63% – в 7-8 кл., 76% – в 9 кл., 71% – в 10 кл.;**

- о недостаточной выраженности возрастной специфики в восприятии концептов, которая проявляется, но нечетко в наличии возрастных семантических компонентов (например, в 9-10 классах – сверхценность *любви* как возвышенного, неземного, духовного чувства; в 7-8 классах – преобладание семантики, восходящей к представлению о любви как взаимодополнении, взаимопонимании), в изменении яркости значений и отдельных компонентов значения во временной динамике (например, *радости* в значении «веселое чувство»), в различном уровне абстракции в ответах-ассоциациях (от явно завышенного в 10 классе до заниженного в 5-6 классах);

- о подмене «языка» базовых концептов русской культуры, имеющих лексические пары (*правда-истина, добро-благо*), что указывает, как правило, на дистанцирование современных школьников от целого пласта русской культуры, что небезопасно для духовной жизни нации, особенно в условиях прагматизации русского сознания и наступления американской массовой культуры.

В-третьих, некоторые особенности концептуализации духовно-нравственных концептов свидетельствуют

- о преобладании *понятийно-логического* способа репрезентации концептов во всех четырех возрастных группах с выделением формы наивного понятия как доминантной формы этического сознания школьников 5-11

классов (% синтаксически оформленных дефинитивных текстов на общее количество сочинений – 13%);

– о слабой выраженности ассоциативно-образного компонента описываемых школьниками концептов (что проявляется в некотором «угасании» метафорической способности у старшеклассников; в степени произвольности старшими подростками трактовки аллегорических образов чувств; в недостаточной развитости способности к этимологизированию от 5 к 11 классу и т.д.), что связано, с нашей точки зрения, с обытовлением сознания, его неразветвленностью и нарастающим примитивизмом, с одной стороны, и с опытом обучения, построенного на доминирующем развитии левополушарного (логического) способа мышления, – с другой;

– о несоотнесенности или о недостаточной соотнесенности духовно-нравственных концептов абстрактных имен с социокультурным контекстом, что подтверждается достаточно редко реализуемой стратегией воспроизведения реакций с национально-культурной коннотацией (имеющих фольклорные, литературные, историко-культурные, теле- и кино- источники), % отношение которых к общему числу реакций/разному числу реакций – 0,8 (1,2).

На основании анализа полученных данных был выявлен **ряд тенденций:**

– Тенденция *ослабленности этических представлений у школьников 5-11 классов* как одно из следствий невысокой степени присутствия в ученических сочинениях субъективно-личностных смыслов, что свидетельствует о неготовности подростков к языковой/речевой форме репрезентации телеономных концептов и об отсутствии у выпускников системных мировоззренческих знаний и представлений, соответствующих условиям реальной культурной многополярности мира, противостоящей унифицирующей глобализации.

– Тенденция размывания выбора семантических ассоциаций с парадигматическими связями, выявляющими *антонимический характер* (который признан одним из главных конститутивных признаков категориального статуса мировоззренческого концепта) в случае применения стратегии идентификации базового концепта «добро/благо» (но не концепта «истина/правда»), что нами связано также с влиянием на сознание учеников постмодернистской ситуации, характерной особенностью которой является размывание границ между добром и злом.

– Тенденция смещения акцентов в ценностных ориентациях от *этических* и *альтруистических* («счастье других») к *прагматическим* («счастье мое и моей семьи»).

– Усиление тенденции *ослабления литературоцентричности сознания современных школьников*, на что указывает незнание прецедентных текстов концептов, что может объясняться снижением качества и количества чтения, низкой культурой, слабой памятью и недостаточной развитостью образного мышления.

На основе проведенного эксперимента были определены **содержательные доминанты изучения в 5-11 классах «смысложизненных»**

концептов. В качестве примера приведем сценарное изучение лингвоконцепта «Добро/благо».

В 5-6 классах *добро* рассматривается не как абсолютизм, а как характеристика, оценка нравственного поведения человека. В современном русском языке понятие добра напрямую связано с *идеей бескорыстного действия*, реализующейся в многочисленных формах человеческих отношений. Очень важно, чтобы подросток *идею дружбы* связал с идеей бескорыстности и взаимной доброты, а в любви видел прежде всего желание добра тому, кого любишь. Вот почему структурирующим началом дидактического материала в 5-6 классах оказываются слова *добрый* и *хороший*, оценивающие поведение с позиции нравственной категории добра, описывающие суть характера человека и обозначающие конкретные проявления «земного», практического *добра*. В центре внимания учеников 7-8 классов также оказывается *деятельностный аспект добра*, реализующийся уже через бинарную оппозицию «добрый – злой». Для пробуждения и развития «чувств добрых» необходимо, чтобы понятие *добрый*, на идейном уровне означающее не только *способность давать безвозмездно*, но и *умеющий проявлять жалость и всепрощение*, стало «собственностью» языковой личности подростка. В «светлое окно» сознания восьмиклассников попадают также такие понятия, как *нравственность*, управляющая миром (в терминологии И. Канта – «нравственный императив», а в традиции русской мысли – *совестливость*), *безнравственность* (от которой человека спасают, по Вл. Далю, «убеждение, обуздание страстей умничанья, сознание долга») и *мораль* (нравоучение, правила приличия). В паре «добро-благо» на протяжении в основном последних полутора веков произошла такая семантическая поляризация, в результате которой синонимы практически ни в каких контекстах не взаимозаменяемы, хотя раньше различие между членами пары было главным образом стилистическим, прагматическим и т.п. Вот почему в 9 классе разговор с учениками о *добре - благе* превращается в диалог двух картин мира: старославянской (православной христианской), центром системы языковых представлений которой являются слова с корнем БЛАГ-, и русской. Акцент делается на *идее спасительной силы блага*, что и определяет в основном характер дидактического материала: *благо* и *Евангелие* (евангельская заповедь, притча, молитва), *милосердие* и *жестокость*, *благо* и *добро*. Языковой материал позволяет развернуть дискуссию по ряду лингвокультурологических проблем: 1. «Почему так быстро в русском языке «состарилось» благо (в значении `добро`)?» 2. «Всегда ли действия *ради общего блага* ведут к положительным результатам? Не слишком ли часто *общее благо* становится знаменем диктаторов (цель оправдывает средства)?» 3. Почему так активно сегодня «материальное» значение формы множественного числа – *блага*?» и т.п. Дидактический материал определяется также включением в актуальное поле национального самосознания учащихся *духовных лидеров российской истории*, в концентрированном виде олицетворяющих ценности и идеалы русской культуры (например, христианского подвижника и праведника Сергия Радонежского). В 10-11 классах основной и профильной школы изучение концептов русской культуры происходит на основе интеграции филологического знания и связано в первую очередь с изучаемыми литературными произведениями.

Реализация лингвоконцептоцентрического подхода в развитии речи позволила на стадии **контрольного эксперимента** выявить на основе выделенных **критериев сформированности ЛКК**:

- *ассоциирования* (целенаправленное образование ассоциативных полей языкового/речевого сознания учащихся);
- *метафоризации* (интерпретация и конструирование в процессе речевой деятельности разных метафорических моделей как ключа к лексике «невидимого мира»);

- осознания и использования прецедентных текстов (рост прецедентных реакций в тезаурусе ученика и их «работа» в продуцированном тексте);
- развития «этимологического инстинкта» (термин Ш. Балли) языковой личности (апелляция к внутренней форме слова как к источнику и ядру национального концепта – В.В. Колесов);
- сочетания конкретики впечатлений, их оценки и размышлений над ними, ведущих к концептуальному осмыслению мира,
– **три уровня** (высокий, средний, низкий – по количественному и качественному показателям) и соответственно **три типа ее сформированности** (эссеистический, подражательно-воссоздающий, стихийно-интуитивный – по ведущему типу речевой стратегии в условиях когнитивно-прагматической деятельности) – см. таблицу № 2.

Таблица № 2

№	Уровни и типы сформированности ЛКК Критерии и параметры сформированности ЛКК	Высокий (эссеистический)	Средний (подражательно-воссоздающий)	Низкий (стихийно-интуитивный)
1.	Ассоциативно-семантическая насыщенность продуцированного текста	1. Семантическая развернутость концепта на основе ключевых слов	1. Частичное использование ключевых слов концепта (включение в текст фрагментов ассоциативно-семантического ряда)	1. Интуитивное использование единичных ключевых слов концепта.
2.	Наличие метафорических образов концепта в продуцированном тексте	1. Уместное употребление метафорического «языка» концепта. 2. Создание индивидуально-авторских метафор.	1. Недостаточная развернутость метафорических образов. 2. Неуместное нагромождение метафор	1. Отсутствие ключевых метафорических образов концепта. 2. Неуместное употребление метафор как результат их непонимания.
3.	Наличие прецедентных текстов в речевом произведении учащегося	1. Коммуникативная целесообразность использования ПТ. 2. Разнообразие видов ПТ. 3. Цитация как способ выражения индивидуальности автора.	1. Использование стереотипных ПТ. 2. Однотипность цитирования. 3. Неуместное нагромождение цитат.	1. Интуитивное использование единичных стереотипных ПТ.
4.	Апелляция к внутренней форме слова как к источнику и ядру национального концепта (факультативный критерий)	1. Имеет место.	1. Может отсутствовать.	1. Отсутствует.
5.	Сочетание конкретики	1. Наличие развернутых	1. Использование	1. Отсутствие

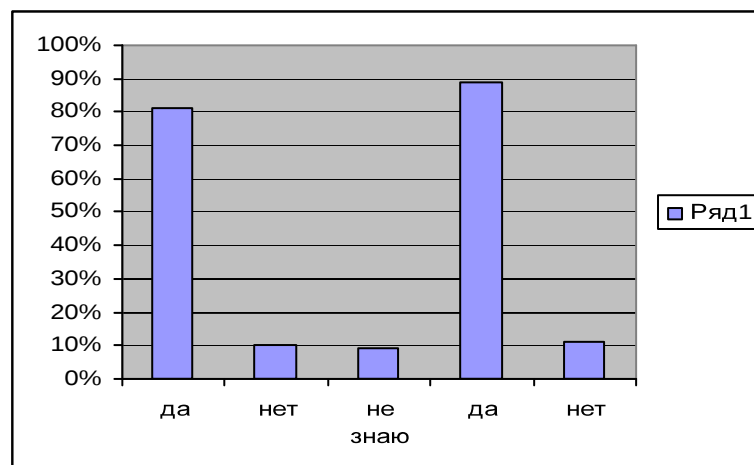
впечатлений, их оценки и размышлений над ними, ведущих к концептуальному осмыслению мира	<i>сравнений</i> , при помощи которых раскрывается параллелизм разных уровней бытия, его аналогическая структура. 2. Наличие <i>ассоциативных «отступлений»</i> , позволяющих совершать переходы из образного ряда в понятийный, из отвлеченного – в бытовой.	стереотипных сравнений. 2. Предсказуемость и неоригинальность <i>ассоциативных «отступлений»</i> .	или единичное интуитивное использование сравнений. 2. <i>Ассоциативных «отступлений»</i> нет.
	СВЫШЕ 20%	ОТ 10 ДО 20%	ОТ 5 ДО 10%
% уч-ся	28%	56%	16%

В четвертой главе даны портреты всех трех типов языковой личности школьника и сделан вывод о том, что поскольку у учащихся каждого уровня (высокого, среднего, низкого) сформированности ЛКК при ярко выраженном доминирующем типе креативно-познавательной речевой деятельности встречаются элементы каждого типа (эссеистического, подражательно-воссоздающего, стихийно-интуитивного), то амплитуда типов когнитивно-речевой деятельности и определяет *индивидуально-речевой стиль учащихся*.

На втором этапе контрольного эксперимента в ходе анкетирования 355 учащихся 8-10 классов школ и гимназий Санкт-Петербурга, Ленинградской и Мурманской (г. Апатиты) областей были заданы два вопроса: «Понравился ли Вам элективный курс?» («да», «нет», «не знаю») и «Хотелось ли Вам и в следующем году продолжить занятия?» («да», «нет»). Итоги анкетирования (соответственно **81%, 10% и 9%; 89% и 11%**) подтвердили высокую степень востребованности и актуальности разработанного нами элективного курса. Достаточно убедительные *предметные, метапредметные и личностные* (полученные в ответах на третий вопрос анкеты: «*Что нового вы открыли для себя благодаря этому курсу?*» и подтвержденные творческими работами) результаты учащихся свидетельствуют о высокой степени эффективности данного курса.

Диаграмма № 1

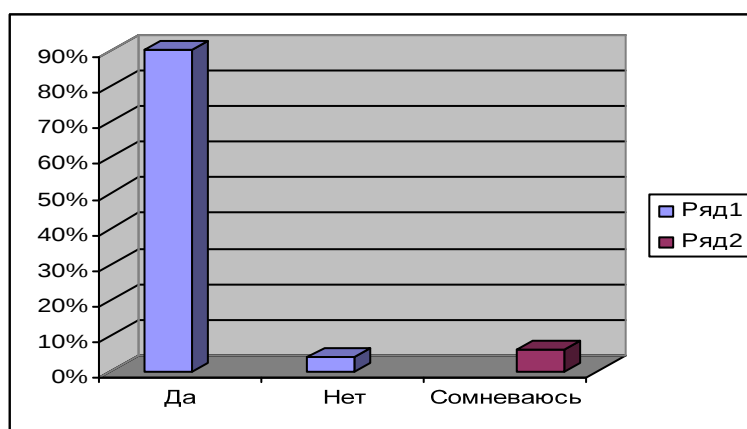
СТЕПЕНЬ ВОСТРЕБОВАННОСТИ И АКТУАЛЬНОСТИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА ЧУВСТВУЮЩЕГО, В СЛОВЕ ЯВЛЕННЫЙ»



В четвертой главе представлены результаты анкетирования учителей-словесников (слушателей авторских курсов и представителей районных и городских экспериментальных площадок), подтверждающие эффективность и результативность применения технологии освоения концептов русской культуры (см. диаграмму № 2).

Диаграмма № 2

**УБЕЖДЕНЫ ЛИ ВЫ В ЭФФЕКТИВНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
ТЕХНОЛОГИИ ОСВОЕНИЯ КОНЦЕПТОВ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ?**



В ходе диссертационного исследования выделены и описаны **три уровня** овладения учителем технологией освоения концептов русской культуры.

Согласно разработанным критериям к *эталонному уровню* можно отнести 32%, к *стандартному* – 52% и *пороговому* – 16% из 68 учителей-экспериментаторов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования сделаны следующие **выводы**.

1. Осуществление взаимодействия языка и культуры на основе концептов русской культуры в образовательном процессе является одним из эффективных и результативных способов научно-теоретического и практико-технологического решения проблемы речевого развития школьников в принципиально новых условиях жизнедеятельности современного ребенка.

2. Новизна и сложность поставленной проблемы создает необходимость построения лингвоконцептоцентрической модели речевого развития школьника, отвечающей новому «образу языка» XXI века – «дому бытия» (М.Хайдеггер) и «дому духа» (Ю.С. Степанов), способной гармонизировать взаимодействие всех трёх уровней владения языком в структуре языковой личности (по Ю.Н. Караулову) и использующей в качестве основного когнитивного средства развития личности интегральную психологическую категорию «образ человека в мире».

3. Введение в методику русского языка как родного лингвоконцептоцентрического подхода вносит в работу учителя-словесника, формирующего лингвокультурологическую/культуроведческую компетенцию учащихся, системность (на уровне содержания), вооружает технологически и диагностически. Указанный подход дает методологические основания для выделения в структуре данной компетенции инвариантной/собственно лингвокультурологической (связанной с изучением вербальных артефактов – базовых концептов русской культуры) и вариативной (связанной с изучением невербальных артефактов) частей, что, с нашей точки зрения, должно определять общую стратегию формирования лингвокультурного сознания языковой личности школьника.

4. Представляется перспективной дальнейшая разработка проблемы, связанная с насущной необходимостью выработки общих концептуально-методологических оснований для создания *аксиологической (концептоцентрической) методики* XXI века, способной решить проблему формирования национальной культурно-языковой личности школьника. Среди них:

– дальнейшая разработка лингвокультурологической компетенции как *общепредметной* (образовательная область «Филология») и *ключевой (надпредметной)*, что предполагает создание *модели гуманитарного образования* (фактически – сжатого описания гуманитарной картины мира, формируемой в рамках школьного среднего образования), включающей в себя а) список базовых концептов русской культуры, подлежащих в том или ином контексте изучению, освоению, интерпретации в рамках содержания всех предметов гуманитарного цикла (при ведущей роли учебного предмета «Русский язык»); б) инвариантные и вариативные (в рамках конкретных учебных предметов) сценарии их изучения с кратким методическим

сопровождением; в) описание связей между отдельными концептами с методическими указаниями по их согласованному изучению;

– составление *энциклопедии* прецедентных текстов концептов русской культуры как одного из условий сохранения и расширения «прецедентного поля» школьника как национальной языковой личности;

– дальнейшая диалогизация и технологизация ценностно-смыслового процесса обучения русскому языку;

– отбор лингвокультурологических задач в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, создания «банка» таких задач применительно к различным языковым и речевым темам, уточнение и расширение критериев оценки работы учащегося в условиях решения полифункциональных «задач на смысл» и «на жизнь» и т.д.

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в 70 публикациях общим объемом 1582,8 стр. (103,25 п.л.).

Монография:

1. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Монография. СПб.: «Сага» – «Наука», 2009. 264 с. (16,5 п.л.).

Научно-методические статьи, опубликованные в ведущих периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

2. Мишатина Н.Л. Диалог с Истиной в 9 классе // Русский язык в школе. 2003. № 6. С. 3–8 (0,5 п.л.).

3. Мишатина Н.Л. Диалог с *Обидой* и *Честью* на уроках словесности // Русская словесность. 2005. № 2. С. 66–73 (0,65 п.л.).

4. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи // Русский язык в школе. 2005. № 4. С. 11-14 (0,51 п.л.).

5. Мишатина Н.Л. Работа с художественным концептом как средство речевого развития школьника // Русский язык в школе. 2006. № 3. С. 23–27 (0,5 п.л.).

6. Мишатина Н.Л. Достоевский и Чехов: диалог с *Совестью* и *Стыдом* (по «лестнице контекстов») // Русская словесность. 2006. № 7. С. 59–67 (0,82 п.л.).

7. Мишатина Н.Л. Развитие речи учащихся на основе концептуального анализа слова // Русский язык в школе. 2006. № 6. С. 19–22 (0,36 п.л.).

8. Мишатина Н.Л. Речевое и литературное развитие школьников в процессе освоения концептов русской культуры (на примере концепта *благоговоение*) // Литература в школе. 2007. № 5. С. 27-30 (0,54 п.л.).

9. Мишатина Н.Л. «Образ человека чувствующего, в Слове явленный»: освоение концептов русской культуры. (Программа элективного курса) // Профильная школа. 2007. № 3 (24). С. 25-30 (0,63 п.л.).

10. Мишатина Н.Л. Диалог культур: что значит «думать по-русски»? // Русский язык в школе. 2008. № 3. С. 12-15 (0,4 п.л.).

11. Мишатина Н.Л. Современная методика: инновационный путь развития // Русский язык в школе. 2009. № 2. С. 3-6 (0,5 п.л.).

Учебно-методические пособия, методические рекомендации, программы:

12. Мишатина Н.Л. Авторская программа интегрированного спецкурса «Развитие речи. 7 класс» // Проблемы экологической подготовки педагогов в системе непрерывного образования. Вып. 26. СПб.: ИОВ РАО, 1995. С. 39-51 (0,85 п.л.).
13. Мишатина Н.Л. Письменные творческие работы: диалог с мировоззренческими понятиями // Литература: 9 класс: Методические рекомендации. М.: «Просвещение», 2004. С. 251-261 (0,53 п.л.).
14. Мишатина Н.Л. «Как сердцу высказать себя?..» Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода. Учебно-методическое пособие. СПб.: «Милена», 2002, 2005. 260 с. (16,25 п.л.).
15. Мишатина Н.Л. Диалог с культурными концептами в 5 – 11 классах (русский язык, литература, развитие речи). Учебно-методическое пособие. СПб.: «Сага» - «Наука», 2004. 256 с. (16 п.л.).
16. Мишатина Н.Л. «Образ человека, в Слове явленный: освоение концептов русской культуры». Элективный курс по русскому языку для предпрофильной подготовки и профильного обучения. Учебно-методическое пособие. СПб.: «Сага», 2005, 2007. 166 с. (10,3 п.л.).
17. Мишатина Н.Л., Бутолина Т.М. Рабочая тетрадь № 1 по русскому языку: элективный курс «Образ человека *чувствующего*, в Слове явленный: освоение концептов русской культуры». Для предпрофильной и профильной школы. СПб.: «Сага», 2005, 2007. 144 с. (9 п.л.). – Личный вклад – 6 п.л. – 67%.
18. Диалог с концептами русской культуры. / Под ред. Н.Л. Мишатиной. М.: Изд-во «Русское слово», 2010. 248 с. (15,5 п.л.) – Личный вклад - 148 с. (9,3 п.л.) – 60%.

Статьи, опубликованные в сборниках научных трудов и периодических изданиях:

19. Мишатина Н.Л. Образ России на речеведческих уроках в 5 классе // Русский язык в школе. 1996. № 2. С. 41 – 45 (0,5 п.л.).
20. Мишатина Н.Л. Библейские заповеди на уроках словесности //Христианская мораль в теории и практике непрерывного образования. ИОВ РАО, выпуск 27. СПб., 1996. С. 43 – 52 (0,6 п.л.).
21. Мишатина Н.Л. Формирование понятий красоты и добра на уроках русской словесности // Содержание, методы и новые формы экологического образования в школах различного типа Санкт-Петербурга. ИОВ РАО, выпуск 32. СПб., 1997. С. 37 – 42 (0,47 п.л.).
20. Мишатина Н.Л. О лингвокультурологическом аспекте развития речи учащихся // Развивающее обучение. Вопросы методологии и технологии. Выпуск III. СПб.: «Сударыня», 1998. С. 119 – 120 (0,1 п.л.).
23. Мишатина Н.Л. Обучение концептам эмоций в 7-9 классах на текстовой основе // Текст в пространстве культуры и образования. Сборник статей в честь профессора Т.К. Донской. СПб.: «Невский проспект», 2001. С. 182 – 195 (0,85 п.л.).
24. Мишатина Н.Л. Портреты имен эмоций: «как сердцу высказать себя?» //Система работы над текстом в школе и вузе // Сост. и научный редактор проф. Т.К. Донская. СПб.: «Невский проспект», 2002. С. 124 – 131 (0, 47 п.л.).

25. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологический портрет как ключ к «языку» лексики «невидимого мира» // Ученые записки МГПИ. Языкознание. Вып. 2. Часть 1. Мурманск: МГПИ, 2002. С. 73-78. (0, 35 п.л.).
26. Мишатина Н.Л. Диалог с мировоззренческими концептами в 9 классе // Изучение и преподавание русского языка в современных условиях. Сборник научных статей: К 80-летию профессора Е.И. Никитиной. Ульяновск: «Симбирская книга», 2003. С. 202 – 210 (0,46 п.л.).
27. Мишатина Н.Л. Государственный образовательный стандарт: язык и культура // Этнолингвокультурология: проблемы и решения. Сборник научных статей. / Под ред. Г.С. Скороспелкиной. СПб.: «Сага» - «Наука», 2004. С. 65 – 72 (0, 43 п.л.).
28. Мишатина Н.Л. Речевое и литературное развитие старшеклассников в процессе освоения концептов русской культуры // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Сборник научных трудов. Выпуск VIII. / Под ред. докт. филол. наук Т.Ю. Тамерьян. Владикавказ, СОГУ, 2006. С. 422 – 428 (0,6 п.л.).
29. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологическая концепция речевого развития старшеклассников на основе концептов русской культуры // *Мир русского слова*. 2006. № 4. С.76-81 (0,44 п.л.).
30. Мишатина Н.Л. Моделирование художественного концепта как средство развития языковой личности школьника // Этнофилологический анализ текста: проблемы и решения. Сб. научн. статей. / Отв. ред. Г.И. Банщикова, Г.С. Скороспелкина. СПб.: «Сага» - «Наука», 2007. С. 195-204 (0,5 п.л.).
31. Мишатина Н.Л. Уроки развития речи с реализацией лингвокультурологического подхода // Вопросы речевого развития учащихся в школе и вузе. К 85-летию со дня рождения В.Е. Мамушина: Сборник научных статей и методических рекомендаций по материалам Всероссийской научно-методической конференции (Иваново, 1-2 февраля 2007 г.). Иваново: Иван. гос. ун-т, 2007. С. 167-173 (0,33 п.с.).
32. Мишатина Н.Л. Диалог культур как способ формирования толерантной языковой личности школьника // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: Сборник научных трудов. Вып. IX. / Под ред. докт. филол. наук Т.Ю. Тамерьян; Сев.-Осет. гос. ун-т. Владикавказ: СОГУ, 2007. С. 289-293 (0,41 п.л.).
33. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологический учебный текст и концептоцентрический свертхтекст как лингвометодические понятия // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. X. / Под ред. докт. филол. наук Т.Ю. Тамерьян; Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ: СОГУ, 2008. С. 330-334 (0,4 п.л.).
34. Мишатина Н.Л. Соизучение языка и культуры с позиции лингвоконцептологического подхода // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе: сборник научных трудов. Выпуск 4. / Под ред. докт. филол. наук, проф. О.В. Загоровской. Воронеж: Научная книга, 2008. С. 224-237 (0,63 п.л.).

35. Мишатина Н.Л. Методологические основания школьной лингвоконцептологии // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. XI. / Под ред. докт. филол.наук Т.Ю. Тамерьян; Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ: СОГУ, 2009. С. 363-368 (0,5 п.л.).
36. Мишатина Н.Л. Поведенческие установки в картине мира современного школьника // Этнолингвокультурология и современное образование: Межвузовский сб. научн. статей. Проблемная группа 30-31.01 2009 г. Руководитель – проф. Т.К. Донская. СПб.: «Сударыня», 2009. С. 109-114 (0,3 п.л.).
- Материалы докладов, опубликованные в сборниках международных и всероссийских научных и научно-практических конференций и семинаров:*
37. Мишатина Н.Л. Культурологический подход к развитию речи учащихся 7-9 классов // Этнокультурологические и этнофилологические проблемы образования. Материалы Герценовских чтений. Май 1996. СПб.: «Образование», 1996. С. 47–48 (0,1 п.л.).
38. Мишатина Н.Л. Русская языковая личность: культурный концепт «свои – чужие» // Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и в вузе. Материалы международной научно-практической конференции 22-23.04 1998 г. СПб.: «Сударыня», 1998. С. 61 – 63 (0,1 п.л.).
39. Мишатина Н.Л. Концепт как способ организации диалога культур // Русистика и современность: лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Материалы IV международной научно-практической конференции 28-29.06 2001 г. СПб.: «Сударыня», 2002. С. 144–150 (0,4 п.л.).
40. Мишатина Н.Л. Художественный текст как лингвокультурологическая загадка // Литературное и художественное образование школьников. Материалы международной научно-практической конференции 25-27 сентября 2002 года. СПб.: «Союз», 2002. С. 69 – 72 (0,2 п.л.).
41. Мишатина Н.Л. Язык. – Культура. – Личность: лингвокультурологический аспект обучения // Новые аспекты в преподавании русского языка в школе и вузе. Доклады и тезисы докладов участников международной научно-практической конференции (12-13 марта 2002 года). // Сост. и научные редакторы проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. М.: МГПУ, 2002. С. 274 – 281 (0,46 п.л.).
42. Мишатина Н.Л. Методика обучения творческим письменным работам малого жанра на основе концептов эмоций // Культура речи. Материалы третьей международной конференции в рамках реализации федеральной программы «Русский язык». Армавир: АГПУ, 2003. С. 284–289 (0,37 п.л.).
43. Мишатина Н.Л. Работа с эмоциональными концептами в системе развития речи // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Доклады и тезисы докладов участников Всероссийской научно-практической конференции, посвящ. 100-летию со дня рождения акад. А.В. Текучева (11-12.03 2003 г.) / Сост. и научн. ред. проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. М.: МГПУ, 2003. С. 40–46 (0,35 п.л.).

44. Мишатина Н.Л. Формирование социально-правовой компетентности средствами предмета «русский язык» // Проблемы поликультурного образования: государство и школа. Материалы IX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Государство и дети» (21-23 апреля 2004 г.). СПб.: СПб ГПУ, 2004. С. 196 – 201 (0,31 п.л.).
45. Мишатина Н.Л. *Патриотизм: «со словом надо обращаться честно»*. // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящ. памяти проф. М.Т. Баранова (11-12 марта 2004). / Сост. и научн. ред. проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. М.: МПГУ, 2004. С. 324 – 329 (0,38 п.л.).
46. Мишатина Н.Л. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе изучения культурных концептов // Русистика и современность. Материалы VII международной научно-практической конференции (17-18 сентября 2004 г.). Т. 1. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. СПб.: «Сударыня», 2005. С. 225 – 231 (0,4 п.л.).
47. Мишатина Н.Л. Концептуальная методика: проблемы и решения // Русская речь в современном вузе. Материалы Первой международной научно-практической интернет-конференции (15 октября-15 декабря 2004 г.). Орел: ОрелГТУ, 2004. С. 83 – 87 (0,4 п.л.).
48. Мишатина Н.Л. Освоение концептов русской культуры на базе учебно-методического комплекта «Образ человека, в Слове явленный» // Лингвистические и методические аспекты системных отношений единиц языка и речи. «Пушкинские чтения – 2005». Материалы X юбилейной международной научной конференции «Пушкинские чтения» (6.06 2005 г.) / Сост. и отв. ред. Н.Е. Синичкина. СПб.: САГА, 2005. С. 384–390 (0,5 п.л.).
49. Мишатина Н.Л. Воспитание чувства социальной ответственности на уроках русского языка и развития речи // Воспитание учащихся в процессе обучения русскому языку и культуре речи. Материалы VII Ушаковских чтений, Иваново, 4 ноября 2004 г. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2005. С. 13-23 (0,6 п.л.).
50. Мишатина Н.Л. К построению элективного курса «Образ человека, в Слове явленный: освоение концептов русской культуры» // Русский язык в профильном обучении. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (17-18 марта 2005 г.). М.: МПГУ, 2005. С. 72-78 (0,42 п.л.).
51. Мишатина Н.Л. Концепт как средство развития будущих учителей-словесников // Русская речь в современном вузе. Материалы Второй международной научно-практической интернет-конференции (1 октября-15 декабря 2005 г.). Орел: ОрелГТУ, 2006. С. 40-44 (0,32 п.л.).
52. Мишатина Н.Л. Концепт «свой-чужие» как способ организации межкультурного диалога // Межкультурная коммуникация и образование XXI века. Материалы проблемной группы 30 января 2006 г. Руководитель проф. Т.К. Донская. СПб.: «Сударыня», 2006. С. 69-74 (0,38 п.л.).
53. Мишатина Н.Л. Работа с художественным концептом на уроках развития речи // Художественный текст: Слово. Концепт. Смысл. Материалы VIII

- Всероссийского научного семинара (28 апреля 2006 г.) / Под ред. проф. Н.С. Болотновой. Томск: ЦНТИ, 2006. С. 200-205 (0,38 п.л.).
54. Мишатина Н.Л. Освоение концептов русской культуры в профильной школе //Русская речь в современном вузе: Материалы Третьей международной научно-практической интернет-конференции, посв. памяти акад. РАО Н.М. Шанского. / Отв. ред. д. пед. н., проф. Б.Г. Бобылев. 1 октября – 22 ноября 2006 г., ОрелГТУ. Орел: ОрелГТУ, 2007. С. 88-92 (0,31 п.л.).
55. Мишатина Н.Л. Задачи курса «Концепты русской культуры» в подготовке будущих учителей-словесников // XI Пушкинские чтения. Русистика. Методика. Лингводидактика: материалы международной научной конференции 6 июня 2006 г. / Сост. и отв. ред. Н.Е. Синичкина. Т. 2. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2006. С. 228-233 (0,39 п.л.).
56. Мишатина Н.Л. К вопросу формирования лингвокультурологической компетенции старшеклассников // Общетеоретические и практические проблемы языкознания и лингводидактики. Материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 27-28 апреля 2006 г. ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», Екатеринбург, 2006. С. 275-283 (0,5 п.л.).
57. Мишатина Н.Л. Подготовка студентов-филологов к работе в профильной школе // Наука и высшая школа – профильному обучению (материалы Всероссийской научно-практической конференции 17-18 октября 2006 года): В 2 ч. Часть 1. СПб.: 2007. С. 129-135 (0,32 п.л.).
58. Мишатина Н.Л. Современный учитель: «смысл должен быть найден» //Процессы модернизации отечественного образования: Материалы XIV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Образование и детство». СПб.: СПбГПУ, 2007. С. 17-21 (0,25 п.л.).
59. Мишатина Н.Л. Лингвометодический подход к понятию «концепт» //Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы Второй Международной научной конференции, Волгоград, 24-26 апр. 2007 г.: в 2 т. Т. 1. Волгоград: ВолГУ, 2007. С. 847-852 (0,3 п.л.).
60. Мишатина Н.Л. О содержании понятий «лингвокультурный учебный текст» и «концептоцентрический свертхтекст» // Совершенствование современных средств обучения и развития учащихся: научные концепции учебников и учебных пособий русского языка для общеобразовательных учреждений: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (15-16 марта 2007 г.). М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2007. С. 145-149 (0,27 п.л.).
61. Мишатина Н.Л., Симаков С.Ю. Мировоззренческий концепт как способ формирования интеллектуально-речевой культуры старшеклассников на междисциплинарном уровне // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик (материалы Четвертой Всероссийской научно-практической конференции 7-8 декабря 2006 года). СПб.: Сударыня, 2007. С. 115-123 (0,38 п.л.). Личный вклад – 5 с. (0,24).
62. Мишатина Н.Л. Учебная лингвокультурологическая задача: задача на «смысл» // Социокультурные процессы и глобализация: Материалы международной конференции «Глобальный мир: гуманитарный кризис или момент развития». СПб.: СПбГПУ, 2008. С. 327-331 (0,26 п.л.).

63. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологическая задача как методическое понятие // Реализация современных подходов к преподаванию русского языка с учетом традиций отечественной методики: К 190-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (20-21 марта 2008 г.). М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2008. С. 244-248 (0,27 п.л.).
64. Мишатина Н.Л. Современные теоретические понятия на уроках русского языка в старших классах // Русская речь в современном вузе: Материалы пятой международной научно-практической интернет-конференции / Отв. ред. проф. Б.Г. Бобылев. 20 ноября 2008 – 20 января 2009 г., ОрелГТУ. Орел: ОрелГТУ, 2009. С. 249-254 (0,28 п.л.).
65. Мишатина Н.Л. Методическая лингвоконцептология: ценностный подход //Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни): Материалы Международной научно-практической конференции (19-20 марта 2008 г.). /Науч. ред. и составление: проф., зав. каф. методики преподавания русского языка Дейкина А.Д; проф. Еремеева А.П., проф. Ходякова Л.А., доц. Янченко В.Д. М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2009. С. 107-118 (0,67 п.л.).
- Зарубежные публикации в научно-методических журналах и сборниках научных трудов:***
66. Мишатина Н.Л. Формирование лингвокультурологической компетенции как одна из целей изучения русского языка // Русский язык в Армении. 2006. № 2 (26). С. 30-36 (0,53 п.л.).
67. Мишатина Н.Л. Речевое развитие старшеклассников: концептологический подход // Русский язык в Армении. 2007. № 3 (33). С. 13-19 (0,56 п.л.).
68. Мишатина Н.Л. Путь человека к самому себе лежит через мир. «Образ языка» XXI века и культууроориентированная методика его преподавания //Русская словесность в школах Украины. 2009. № 2. С. 2-4 (0,45 п.л.).
69. Мишатина Н.Л. Осознавать свои чувства и эмоциональные состояния. Обучение учащихся созданию метафорических портретов слова на уроках русской словесности // Русская словесность в школах Украины. 2009. № 4. С. 5-9 (0,55 п.л.).
70. Мишатина Н.Л. Лингвоконцептоцентрическая методика как путь развития методики XXI века // Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство: міжвузівський зірник наукових статей. Випуск 23. Частина 1. / Відповід. редактор В.А. Зарва. Бердянськ: БДПУ, 2009. С. 491- 504 (0,85 п.л.).

