

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.03

Володина Елена Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, заведующая кафедрой филологии Тюменского областного государственного института развития регионального образования, Тюмень (РФ).

E-mail: elena_mayak_@mail.ru

МЕТАЗЫК КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ЕГО РОЛЬ В ЯЗЫКОВОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЕ¹

Аннотация. Цель публикации – рассмотреть психолого-педагогические механизмы языкового развития личности и формирования гуманитарной культуры школьников как части общей культуры при опосредующей роли языка как знаково-культурного феномена.

Методология и методики исследования. В работе использованы методы теоретического анализа, синтеза, обобщения, конкретизации, сравнения, классификации. Выводы сделаны на основе обзора современной социокультурной и языковой ситуации, положений фундаментальных психолого-педагогических и языковых теорий, а также генерализации опыта школ Тюменской области, обретенного в ходе реализации сетевого проекта «Языковое развитие личности в системе общего образования».

Результаты. Доказывается, что эффективное решение проблем языкового образования школьников в контексте современной социокультурной ситуации и требований новых образовательных стандартов возможно на основе актуализации ценностно-смыслового потенциала гуманитарных подходов – лингвокультурологического, семиотического, герменевтического, помогающих проектировать метаязыковое образовательное пространство как пространство пересечения разных языков, предметной и метапредметной, когнитивной и языковой картин мира, взаимодействия разных речевых практик. Рассмотрены природа и содержание метаязыка, основу которого составляет ментальный лексикон личности, включающий культурные концепты, лингвоконцепты, семиотические концепты, метафорический слой языка, когнитивные метафоры и т. п. Показано, что чтение и понимание текста, его анализ и лич-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, регистрационный номер НИОКР 114071440036.

ностная интерпретация, продуцирование «вторичных» и «встречных» текстов – главные виды метаязыковой деятельности в процессе общего развития личности, в которой метаязык выступает механизмом концептуализации индивидуального сознания, формирования индивидуальной языковой картины мира и индивидуальной концептосферы, обогащения личностного опыта понимания и смыслового опыта, ценностного освоения метатекста культуры.

Научная новизна. В статье раскрывается авторская концепция языкового развития личности и метаязыка как педагогического феномена, который в образовательной семиотике носит системообразующий характер. Вводится понятие метаязыка, который представляет собой универсальный язык, язык культуры и является способом широкого метанаучного построения понятий, инструментом освоения всех предметных областей и «предметных» языков учебных дисциплин.

Практическая значимость. Изложенные в статье материалы помогут педагогам, руководителям образовательных учреждений в выборе новых языковых стратегий и организации процесса языкового развития личности на основе гуманитарных подходов.

Ключевые слова: языковое развитие личности, гуманитарные подходы, педагогическая семиотика, метаязык, метатекст культуры.

Volodina Yelena N.

PhD in Philology, Associate Professor, Doctoral Candidate of the Academic Department of Methodology and Theory of Social and Education Research, Tyumen State University; Head of the Department of Philology, Tyumen State Institute for Development of Regional Education, Tyumen (RF).

E-mail: elena_mayak@mail.ru

METALANGUAGE AS PEDAGOGICAL PHENOMENON AND ITS ROLE IN LANGUAGE DEVELOPMENT OF PERSONALITY AT SCHOOL

Abstract. *The aim of this article is to consider psychological and pedagogical mechanisms of personal language development and formation of humanitarian culture of schoolchildren as part of their general culture by means of language as a symbolic and cultural phenomenon.*

Methods. Theoretical analysis, synthesis, generalization, specification, comparison, classification are the methods applied in this research. Conclusions are made on the basis of contemporary socio-cultural and linguistic situation analysis of fundamental psycho-pedagogical and linguistic theories and generalization of experience of the network project «Language personality development in the system of general education at schools of the Tyumen region».

Results. It is proved that effective language education in the context of contemporary socio-cultural situation and new educational standard requirements is possible on the basis of updating axiological humanitarian approaches, which are linguistic and culturological, semiotic, hermeneutic; and help to design the meta-

language educational space as a space of intersection of different languages, subject-specific and interdisciplinary, cognitive and linguistic pictures of the world, between different speech practices. The article considers the nature and content of the metalanguage, based on mental corpus of individuals, including cultural, linguistic, semiotic concepts, metaphorical layer of language, cognitive metaphors, idioms, phraseological units, etc. It is proved that reading and understanding of text, its analysis and personal interpretation, production of «secondary» and «counter» texts are the main types of metalanguage activities in the process of general personality development, when metalanguage is a mechanism of conceptualization of individual consciousness, the formation of individual linguistic picture of the world and individual concept sphere, enrichment of personal world-views and sensitive experience, and value development of metatext of culture.

Scientific novelty. The article reveals the author's concept of language development and metalanguage as a pedagogical phenomenon, which in the educational semiotics is systemic. The concept of metalanguage, which is a universal language, the language of culture is a broad way to build meta-scientific concepts, a tool of mastering all subject areas and different «subject» languages at school.

Practical significance. The materials provided in this article will help teachers, heads of educational institutions in the implementation of new language policies and organization of the process of language development of personality based on humanitarian approaches.

Keywords: linguistic personality development, humanitarian approaches, pedagogical semiotics, metalanguage, culture metatext.

Развитие общей культуры личности, прежде всего гуманитарной и, как ее части, языковой культуры, является одним из главных векторов развития национальной системы образования. Анализ «портрета выпускника», заявленного в Федеральном государственном образовательном стандарте – базовом нормативном документе национального образования, позволяет говорить о личностной и воспитательной направленности педагогического процесса, его ценностном наполнении, духовно-нравственной и аксиологической ориентации, что предопределено требованиями социума, государства и вызовами времени [14].

Современный глобальный, многовекторный мир отличается поливариантностью ценностных систем, смещением или даже утратой духовно-нравственных ориентиров, деструктивным влиянием на личность, личностной смысловой децентрацией. Социокультурная ситуация характеризуется сегодня сменой типов культур, доминированием визуальных форм коммуникации и обесцениванием слова, утратой традиций чтения как вида духовно-интеллектуальной деятельности, падением интереса к книге, вытесняемой и замещаемой «гаджетами» и, как следствие – снижением уровня гуманитарной культуры детей, утверждением «фреймового», стандартизированного мышления в застывших языковых формах и клише. В массовых формах «сетевого» взаимодействия полноценное вербальное общение часто замещается трансформированной или редуцированной

коммуникацией без соблюдения речевых и грамматических норм, «сжиманием», «спрессовыванием» информации и «размыванием» смысла, культивированием и удовлетворением прагматических, сиюминутно-бытовых потребностей – в ущерб личностному и ценностно-смысловому развитию.

Неполноценное, бессистемное семейное речевое воспитание, когда родители экономят время и душевные силы на общение с ребенком, когда тематический диапазон общения узок, примитивен и ограничивается элементарными бытовыми потребностями, когда у ребенка нет привычки читать и следить за своей речью, оборачивается существенными потерями в личностном развитии: коммуникативное пространство детей оказывается крайне бедным, убогим и ограниченно-бытоволенным, сознание – примитивным и «трафаретным», а сама языковая личность – коммуникативно беспомощной и даже «немой». Вот почему актуальными государственными, общественными, педагогическими потребностями становятся формирование в системе общего и языкового развития гуманитарной культуры человека (культуры мышления, поведения, рефлексивного самопознания и гуманитарного диалога с миром, другими людьми, с собой), синхронизация и взаимодополнение школьного и семейного речевого воспитания, что предполагает проектирование образовательного процесса на иных ценностных основаниях. Для решения этой задачи в современном «информационном», «постиндустриальном», «технологизированном», «технократическом» обществе требуется образование широкой культурологической и смыслоориентированной направленности, обеспечивающее – посредством языка – личностное рефлексивное постижение метатекста культуры, онтологических культурных ценностей и смыслов, которые должны цементировать процесс личностно-смыслового самоопределения и самореализации школьника.

Необходимость разработки научно обоснованной концепции языкового развития личности и ее практической реализации в школе вызвана в том числе и тревожной тенденцией к снижению престижа и качества гуманитарного образования в стране, падением уровня речевой культуры молодежи, о чем неоднократно говорил президент В. В. Путин [11] и на что указывают результаты внешних и внутренних образовательных мониторингов, в частности международного исследования качества национального образования PISA, в рамках которого в 2012 г. российские выпускники по критерию «Читательская грамотность» занимали лишь 38–42 место [15], и косвенно – статистикой ЕГЭ по русскому языку 2014 г., по итогам которого впервые за десять лет «пороговый» балл был снижен с 36 до 24.

В поисках новых путей развития личности в системе общего образования нами были определены приоритетные подходы в выборе языковых стратегий. Эти подходы имеют гуманитарную основу, базируются на текстовой природе культуры (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман), понимании текстов культуры как механизма смыслосозидания и позволяют органи-

зовать смыслоориентированный образовательный процесс, актуализировать и реализовать смыслопорождающий потенциал развития личности посредством языка как знаково-культурного феномена. К ним мы относим *лингвокультурологический* подход, составляющий методологический фундамент и содержательную основу языкового развития личности, *семиотический* подход, предполагающий его инструментальное обеспечение, и *герменевтический* подход, отражающий процессуальную, репрезентативную сторону образовательного процесса. Чем обусловлен данный выбор и какие фундаментальные идеи являются базовыми для новой концепции языкового образования?

Развитие личности в современной образовательной парадигме, которую В. И. Загвязинский определил как «социально-личностную, гуманистически направленную, культуротворческую по содержанию, интегративную по структуре, активно деятельностную по способам и технологиям реализации» [5, с. 29], происходит в процессе инкультурации – освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру, которая, по словам А. С. Запесоцкого, «может быть представлена как поле явлений, имеющих языковые значения» [7, с. 41]. Опосредующую роль в процессе инкультурации растущего человека выполняет язык, являющийся интегратором культуры, универсальным инструментом развития и саморазвития личности, актуализации ее ценностно-смысловой позиции и мирозидания. Принимая во внимание фундаментальные положения Л. С. Выготского о связи языка и мышления, о значении «слова не только как единства мышления и речи, но и как единства обобщения и общения, коммуникации и мышления» [1, с. 17], обозначим психолого-педагогические механизмы языкового развития личности в системе школьного образования. Основными единицами познания являются, как известно, языковое значение, научное понятие и художественный образ, составляющие, в нашем представлении, своего рода фундамент, метаоснову образования, освоение которой происходит с помощью метаязыка. Язык имеет не только узко-прагматическое, прикладное значение, как принято считать, что на практике выражается в редуцировании, «свертывании» его полифункциональной природы, в потребительском отношении детей к языку лишь как к средству общения или – в лучшем случае – обучения. Язык играет также мыслеформирующую и миромоделирующую роль в развитии личности – это не столько инструментальное явление, сколько метапонятие, обозначающее метасистему, которая включает следующие составляющие: язык как сложная (динамическая, открытая и вероятностная) многоуровневая семиотическая система (Ю. М. Лотман); язык как культурная система (в отличие от природных и искусственных систем), концептуально-значимая единица культурно-исторического сознания и развития национальной культуры; функциональный базис речи (универсальный предметный код [4] и протоязыковая система коммуникации – пер-

вичная дословесная система общения, состоящая из протознаков); предметные языки; метаязык.

Понятие «метаязык» в нашей концепции носит системообразующий характер: эта категория в масштабах педагогической семиотики обладает междисциплинарным статусом и имеет метапредметное наполнение. Это язык, практикуемый для освоения разных «предметных» языков наук, изучаемых в школе («математического», «физического», «художественной литературы» и т. д.). У каждого учебного предмета как семиотического образования своя специфика, особая содержательная самоценность и автономная дидактическая организация, а значит, и свой язык, который можно назвать предметным и основу которого составляют термины и понятия, атрибутирующие явления из конкретной области знаний: физики, биологии, математики и т. д.

В когнитивных процессах активно участвуют *континуальные* и *дискретные языки*, различие которых Ю. М. Лотман определил следующим образом: «В дискретных языковых системах текст вторичен по отношению к знаку, т. е. отчетливо распадается на знаки. Выделить знак как некоторую исходную элементарную единицу не составляет труда. В континуальных языках первичен текст, который не распадается на знаки, а сам является знаком или изоморфен знаку. Здесь активны не правила соединения знаков, а ритм и симметрия (соответственно аритмия и асимметрия). В дискретных языках знак соединяется со знаком, в континуальных – трансформируется в другое свое проявление или уподобляется соответственному смысловому пятну на другом уровне» [9, с. 38–39].

В учебно-познавательной деятельности школьники используют и универсальный язык, язык культуры, являющийся способом широкого метанаучного построения понятий, инструментом освоения всех областей знаний, разных сфер жизнедеятельности человека, – именно этот «универсальный» язык мы условно обозначили как «метаязык».

Приведем конкретные примеры из школьной практики. На уроках физики обучающиеся осваивают предметный язык, для осмысления законов и решения задач учатся использовать физические термины и понятия (сила, инерция, ускорение, кинетическая энергия, потенциальная энергия и т. д.). В то же время в физике применяются понятия, которые являются в когнитивном пространстве междисциплинарными и представляют собой, в сущности, культурные концепты (пространство, время, человек и т. д.) или семиотические концепты (смысл, значение, знак, явление, функция). Они входят в универсальный язык культуры и потому функционируют и в других учебных предметах – русском и иностранных языках (грамматическая категория времени), истории (историческое время), литературе (художественное время, художественное пространство, герой), геометрии (трехмерное пространство), биологии (человек как биологическое существо) и др. Личностное постижение и постепенное приращение ценностного смысла этих концептов,

составляющих метаязык, должно происходить при изучении разных школьных дисциплин и составлять когнитивную компетенцию обучающегося, необходимую для освоения различных научных областей и формирования целостной картины мира.

В семиотическом пространстве школы, многогранном, разноректорном, семиотически неоднородном («семиосфере» по Ю. М. Лотману), соседствуют, сосуществуют и взаимодействуют разнокачественные языки: «предметные», «обслуживающие» когнитивные процессы в рамках конкретных учебных дисциплин, и метаязык; континуальные (свойственные искусству) и дискретные (более характерные для науки), которые также притягиваются, взаимопроникают, пересекаются в поле отдельных предметов (например, «Литературе» и «Мировой художественной культуре» в гуманитарной области знаний). Метаязык имеет, как уже было сказано, не только инструментальное значение, он является механизмом концептуализации мира в сознании личности, формирования индивидуальной языковой картины мира и индивидуальной концептосферы (Д. С. Лихачев) на основе ценностных представлений национальной и универсальной (общечеловеческой) концептосфер. Наряду с предметным сознанием в процессе обучения и воспитания закладываются основы метапредметного (по А. В. Хуторскому) и связанного с ним метаязыкового сознания; параллельно с когнитивной моделью мира (гуманитарной или естественно-научной) оформляются ценностные координаты языковой картины мира, происходит открытие и освоение культуры как метатекста. Педагогическая семиотика представляется нам частью семиотики культуры, которую Ю. М. Лотман определяет следующим образом: «Семиотическое пространство предстает перед нами как многослойное пересечение различных текстов, вместе складывающихся в определенный пласт, со сложными внутренними соотношениями, разной степенью переводимости и пространствами непереводаемости. Под этим пластом расположен пласт «реальности» – той реальности, которая организована разнообразными языками и находится с ними в иерархической соотнесенности. Оба эти пласта вместе образуют семиотику культуры» [9, с. 30]. Условиями развития личности в образовательной семиосфере являются создание ценностно-смыслового педагогического контекста культурно-языковой направленности, ценностного поля культуры и актуализация общекультурных компонентов разных сфер знания, представленных символами и знаками, мифами и кодами, образами и моделями, текстами и схемами.

Практическая реализация семиотического подхода в образовательном и языковом пространстве школы предполагает последовательное, пошаговое формирование у ученика семиотической компетентности – способностей декодировать, адекватно воспринимать, «читать» знаки и тексты, понимать и использовать разнообразные знаковые структуры в когнитивных процессах, в актах смыслостроительства и смыслотворче-

ства, в познании мира и самоактуализации. Это один из факторов успешной социализации личности в информационном обществе, насыщенном кодами, символами, смыслами, текстами. Семиотическая грамотность – важная составляющая информационно-коммуникативной компетенции, которая заявлена в новых образовательных стандартах в числе приоритетов образования в связи с возрастанием значимости информационной деятельности человека в современном мире. Обеспечение информационно-коммуникативной культуры как части общей культуры личности невозможно без владения языком как самой крупной знаковой системой, без постижения на практике, в разных видах текстовой и речевой деятельности кодирующего и декодирующего механизма языка, без знания основ семиотики. В связи с этим А. Б. Соломоник, например, предлагает ввести в школьные программы междисциплинарный предмет «Знаки вокруг нас», который должен, по его представлению, базироваться на семиотической реальности в целом, а не на какой-либо частной отрасли науки и включать соответственно двенадцать тем: «Русский алфавит», «Системы счета», «Языки тела», «Знаки почтения и внимания», «Знаки ближайшего окружения», «Знаки качества, сохранения и использования товаров», «Знаки в играх и спорте», «Коллекции и коллекционирование», «Знаки в различных науках», «Знаки в музыке», «Знаки в изобразительном искусстве», «Национальная символика» [12].

Не исключая возможности такого курса, цель которого – помочь детям свободно ориентироваться в неоднородном семиотическом пространстве, при встрече и взаимодействии с разными знаковыми системами, считаем все же более оправданным и целесообразным выбор другой образовательной стратегии – формирование семиотических знаний на каждом уроке, при знакомстве со знаками и знаковыми структурами, специфическими для конкретной научной отрасли (математики, географии, физики, химии и др.), и знаками вербальными, письменными, символическими, лежащими в основе метаязыка. Это подтверждает и опыт практической реализации сетевого проекта «Языковое развитие личности в системе общего образования в условиях реализации ФГОС» (руководитель – Е. Н. Володина), участниками которого стали 8 школ Тюменской области, каждая из которых – исходя из специфики образовательного учреждения, сложившихся традиций и накопленных педагогических и методических ресурсов – апробирует новые языковые стратегии¹.

Практика проектирования модели педагогической «семиосферы» доказывает, что владение языком и способность к смыслообразованию, постижению мира посредством языка является интегративной основой

¹ См. об этом: Володина Е. Н. Языковое развитие личности в системе общего образования: проблемы и некоторые пути их решения // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. 2014. № 9. С. 101–113.

личности, которая должна закладываться на всех этапах ее становления, на разных ступенях обучения в школе. Вот почему так важно формировать семиотическую грамотность в комплексной работе над познавательными универсальными учебными действиями, которые поэтапно, в системе отрабатываются и закрепляются в метаязыковом образовательном поле, в разных когнитивных пространствах и семиотических практиках – на учебных занятиях по всем предметным дисциплинам и в рамках метапредмета «Знак» (Ю. В. Громыко) [10], а также в воспитательной и внеурочной деятельности.

Аккумулируя содержательный потенциал и ресурсы своих учебных дисциплин, используя семиотику как универсальный гуманитарный метод, учителя-предметники знакомят учащихся с семиотическим инструментарием, алгоритмами использования на практике разных методов обработки знаковой информации (различение и классификация знаков, их измерение, сравнение, интеграция и т. д.), формируют в процессе семиозиса навыки коммуникации, используя широкий диапазон знаковых форм, постепенно, на каждой ступени обучения, все более расширяя спектр возможностей знаково-смыслового освоения действительности. Каждый педагог учит школьников на разном учебном материале читать знаковые изображения, анализировать «тело» и значение знака, его смысловые характеристики, выстраивать технологические цепочки в передаче знаковой информации: от знака явления или предмета – к символам понятий, от идей, предметов и явлений – к образам как специфической форме их отражения в сознании человека, как результату личностного постижения текстов, смыслов. И именно метаязык выступает инструментом освоения семиотических закономерностей, владение которыми позволит школьнику свободно ориентироваться в многомерной семиотической реальности, в «мире как тексте» (М. М. Бахтин), в метатексте культуры, поможет овладеть приемами структурирования и схематизации информации, ее присвоения в форме личностного знания, освоить навыки перевода информации из одной знаковой системы в другую, установления семиотической связи изучаемого явления конкретной предметной области с миром, окружающей действительностью.

Опытно-экспериментальная практика продемонстрировала необходимость организации учебно-познавательной деятельности как целостного педагогического процесса открытия и освоения школьником разнообразных способов и механизмов отражения и преобразования действительности посредством знаковых систем и метаязыка. Школа как развивающая культурно-диалоговая, семиотическая и речевая среда представляет собой некое единое метаязыковое пространство – пространство пересечения разных семиотических полей, когнитивной и языковой (национальной и индивидуальной) картин мира, взаимодействия речевых практик, притяжения, взаимопроникновения и отталкивания разнообразных

когнитивных и речевых опытов растущего человека, формирующих ментальный опыт личности. Например, логику мышления, навыки логических операций, установления причинно-следственных связей школьник постигает, используя метапонятия «система», «единицы системы», «связи», «отношения» на уроках математики, и эти же метапонятия помогают обучающемуся в овладении русским и иностранным языками как системами при изучении разных разделов (лексики, морфологии, фонетики, синтаксиса и т. д.) и связей разных языковых единиц (фонем, морфем, лексем), осмыслении языковых процессов с помощью знаковых изображений (например, фонетических процессов – посредством транскрибирования звуков). Логические действия анализа, сравнения, классификации, синтеза, построения рассуждений и формулирования выводов при решении физических или химических задач, при рассмотрении биологических, литературных или языковых явлений и процессов осуществляются именно ресурсами метаязыка.

Особое значение для развития языковой личности и становления ее смыслового опыта понимания имеет, как доказала экспериментальная практика, ментальный лексикон, составляющий основу метаязыка. Этот лексикон, будучи системой, обладает многоуровневым характером: глубинные когнитивные слои сознания материализуются в образно-схемных знаках универсального предметного кода, а верхние языковые слои образуют систему вербальных сетей, где слова связаны между собой ассоциативными связями и отношениями. Ассоциативная модель языковой семантики, роль ассоциативного поля слова в формировании структур ментального языка ребенка подробно рассматривается в исследовании В. А. Долинского «Теория ассоциативных полей в квантитативной лингвистике». «Ключом, открывающим двери к смыслу, является ассоциация» [3], потому так необходима в учебном процессе системная работа педагогов-предметников по семантизации слов, вербальному ассоциированию, формированию ассоциативно-смысловых рядов как основы гибкого, пластичного, рефлексивного языкового мышления школьников. Например, знакомство обучающихся с концептом «Родина» (на уроках чтения в начальной школе, далее – русского языка, истории, литературы, на тематических классных часах, часах общения) целесообразно начинать с выстраивания ассоциативно-семантической цепочки *Родина – род – народ – природа*, которая поможет школьникам постичь ценностное наполнение концепта, моделируя широкий «коридор» смыслов, задавая «стереолексический горизонт понимания» (М. М. Бахтин). Концепт, по словам В. И. Карасика, «представляет собой ментальное образование, в составе которого выделяются понятийное, образное и ценностное измерения»; данная трехмерная модель концепта обусловлена «осознанием принципов языкового освоения мира – выделение актуального и поэтому переживаемого фрагмента опыта (ценностное измерение), запоминание этого опыта в виде

сенсорного представления (образное измерение) и объяснение осознанного представления (понятийное измерение)» [8, с.94].

Ментальный лексикон личности в составе лексико-семантической системы школьника включает такие базовые понятия, как культурные концепты, лингвоконцепты, семиотические концепты («смысл», «значение», «образ», «символ», «знак», «фигура»), метафорический слой языка, когнитивные метафоры, поддерживающие концепты в языковом сознании, фразеологизмы, идиомы и т. п. В. Е. Гольдин выделил четыре динамических типа построения ментального лексикона личности:

1) динамический тип стандартизации, к которому принадлежат возрастные последовательности ассоциативных полей тех слов-стимулов, что хорошо освоены уже младшими школьниками и в ассоциативном содержании которых за время обучения в школе не происходит значительных изменений;

2) динамический тип вхождения в словарь, характеризующийся постепенным возрастанием стандартных реакций детей на слово-стимул;

3) динамический тип усложнения поля, отличающийся ростом разброса реакций;

4) динамический тип периферийного развития, который «представлен в основном полями абстрактной лексики» и характеризуется удаленностью ассоциативного поля от активных лексических связей [2].

Работа над формированием и обогащением ментального лексикона будет эффективной, если она ведется в школе на всех ступенях обучения, в урочной и внеурочной деятельности и – в той или иной мере – средствами ценностного и смыслообразующего потенциала разных учебных дисциплин, в условиях взаимодействия разнообразных познавательных и речевых практик личности, что требует междисциплинарной методологии, интеграции гуманитарного и естественнонаучного образования, где применяются разные стратегии постижения учебных предметов. Это предполагает притяжение, взаимодействие и взаимовлияние разных типов мышления: гуманитарного (с присущими для него, согласно М. М. Бахтину, диалогической природой мировосприятия, интуитивным пониманием и эстетическим, эмоционально-чувственным познанием, метафоризацией мышления и духовным творчеством, оперированием смыслами и соответственно – образным, метафорическим языком) и естественнонаучного (ориентированного на развитие логико-понятийной сферы сознания, рационально-логическое научное познание, строгий детерминизм, заданный характер причинно-следственных связей между предметами и явлениями, оперирование значениями, а значит обладающего другим языком – словами в прямом значении, словами-терминами).

Как доказывают результаты реализации областного сетевого проекта, организация процесса языкового развития личности в единстве его целевых, содержательных и процессуальных характеристик на основе ин-

тегративного и лингвокультурологического подходов предопределяет иные принципы отбора содержания и структурирования учебного материала: отход от практики узкопредметного обучения, отказ от монологических и репродуктивных форм освоения информации, замену учебно-дисциплинарной модели метапредметной и разработку междисциплинарного тематического планирования по формированию познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся, гуманитаризацию предметов естественнонаучного цикла. Следование данным принципам расширяет рамки сознания школьника, позволяет преодолеть его эклектичность, фрагментарность, «лоскутность», вывести коммуникативно-когнитивный процесс в метапредметную плоскость, в которой закладывается фундамент целостной универсальной картины мира личности.

Совмещение гуманитарного и естественнонаучного планов представления и осмысления реальности усиливает эффект культуросообразности образования, способствует полноценному развитию личности, гармонизации ее рационально-логической и эмоционально-образной сфер. Широко практикуемая в Тюменской области организация в школах, являющихся экспериментальными площадками, урочной и внеурочной деятельности на интегративной основе (интегрированные и бинарные уроки, внеклассные занятия культурологической направленности, надпредметные учебные курсы, формирующие у школьников универсальные учебные действия и т. д.) позволяет преодолеть предметоцентризм, узко-предметную логику обучения, создает условия для взаимопритяжения и взаимодополнения двух образовательных парадигм: естественнонаучной парадигмы объяснения с ее заданным характером причинно-следственных связей между предметами и явлениями и гуманитарной парадигмы понимания причинно-следственных связей между предметами и явлениями. В надпредметной деятельности учащихся (курсы «Учись учиться», «Мир деятельности» и др.), направленной на поиск, образование и обретение смыслов посредством метаязыка формируется, синтезируется и кристаллизуется личностный опыт, который становится ценностной основой для диалога личности с культурой как метатекстом, с духовными, аксиологическими традициями – семиотической памятью культуры, миром, чужим и своим «Я».

Лингвокультурологический подход, являющийся своего рода методологическим фундаментом гуманитаризации современного образования и основой процесса инкультурации личности, открывает новые возможности интеграции предметного содержания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в общекультурном, метаязыковом пространстве школы. Он предполагает решение проблем изучения языка и развития речи в тесной связи с явлениями и процессами исторического сознания и культуры, в которой «важное место занимает явление соединения, скрещива-

ния, «слипания» нескольких представлений, образов и их словесных выражений» [13]. Так рождается, по словам Ю. С. Степанова, «интертекст в широком смысле слова», интертекст как «естественная среда бытования культурных концептов». Сочетание, «наложение», сопряжение таких интертекстов и создает, в нашем представлении, метатекст культуры, который становится – в когнитивной и текстовой деятельности на разных школьных предметах и во внеурочном пространстве – объектом личностного открытия, опосредованного освоения и ценностного постижения школьником.

Лингвокультурологическая направленность учебно-воспитательного процесса в школах – экспериментальных площадках – достигалась через организацию педагогами гуманитарного диалога, ценностной «встречи» обучающегося с культурными концептами («человек», «Родина», «время», «пространство», «природа», «дом», «честь», «совесть», «душа», «вера» и др.) как базовыми элементами культуры и экзистенциальными единицами картины мира. Развитие индивидуальной концептосферы школьника происходит через ее ценностное насыщение культурно значимыми концептами – «словами-концептаторами культурных значений» (Д. С. Лихачев), через знакомство на уроках, внеурочных занятиях и элективных курсах с концептосферой художественных произведений, проникновение в глубины индивидуально-авторской концептосферы, «расшифровывание», раскодирование и вербализованное открытие символических семантических пластов концептов. Параллельно внутри каждой учебной дисциплины школьник усваивает и научные концепты, определяющие специфику и вектор развития соответствующей отрасли науки. В отличие от научных концептов, которые осваиваются предметными языками и формируют предметную картину мира (например, физическую или химическую), культурные концепты, лингвоконцепты активно пополняют ментальный лексикон школьника, присваиваются посредством метаязыка и обогащают личностный опыт понимания. Каждый из педагогов в условиях коллективно-распределенной деятельности вкладывает свою долю в формирование метаязыкового сознания, языковых структур, понятийного и вербально-логического мышления детей, конструирует средствами своего предмета метаязыковое пространство развития личности. Это выражается, в частности, через метатекстовые функции речи, взаимодействие и взаимопроникновение основ логико-математической семиотики («металогик») и гуманитарной семиотики (семиотики языка и литературы).

Знакомство с базовыми в отражении окружающего мира концептами, открытие школьниками концептуального пласта метаязыка должно быть, как доказала опытно-экспериментальная деятельность, одной из составляющих общего процесса практического освоения языка как семиотического инструмента, порождаемого текстом. Ведущим методом организации познавательного процесса выступает текстовая деятельность.

Основная единица обучения «текст» – явление гуманитарной культуры, и механизм, управляющий процессом понимания, и знаковая, языковая, смысловая реальность, выступающая для воспринимающего сознания голосом культуры и образцом речемыслительной деятельности.

В рамках областного сетевого проекта по языковому развитию личности были разработаны и апробированы междисциплинарные программы «Основы смыслового чтения и работа с текстом», «Стратегии смыслового чтения в урочной и внеурочной деятельности», «Технологии организации текстовой деятельности», которые реализуются через предметные и внеурочные курсы (по практической стилистике, культуре речи, риторике, методике анализа текста – лингвистического, семиотического, стилистического, филологического, комплексного), систему воспитательной работы по формированию культуры чтения и ценностного отношения к языку, а также программы дополнительного образования, ориентированные на реализацию языковой личности в разных сферах школьной жизни. Грамотная организация текстовой деятельности (методики медленного чтения, смыслового чтения, перцептивного чтения и др.), овладение разнообразными способами взаимодействия с текстами, использование интерпретационных методов и приемов изучения учебных и художественных текстов позволяют воссоздать на уроке и внеурочных занятиях пространство культуры и обеспечивать глубинное ценностное освоение школьниками прецедентных текстов, представляющих собой экспликацию культуры.

Чтение текста как продукта и результата семиотической деятельности, понимание его как внутренней работы читателя (П. Рикер), анализ и личностная интерпретация, продуцирование «вторичных» и «встречных» текстов – главные виды метаязыковой деятельности в процессе общего развития личности. Вот почему для создания в школе единого речевого режима и единого режима работы с текстовой информацией (а не только единого орфографического регламента) учителям всех предметов необходимо владеть *герменевтическими технологиями* (В. Шлейермахер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, Г. Г. Шпет и т. д.), ориентированными на изучение процессов постижения человека в диалоге с Другим и самим собой. Методология педагогической герменевтики, разработанная А. Ф. Закировой [6] и апробированная в течение нескольких лет на занятиях со студентами, магистрантами и аспирантами Тюменского государственного университета, а также на курсах повышения квалификации педагогов и семинарах Тюменского областного государственного института развития регионального образования, вооружает учителя разными способами и приемами работы с текстом, обеспечивает инструментальную базу для организации акта смыслопорождения как процесса «наведения мостов», выстраивания связей между знаком, значением и смыслом. Смыслообразование осуществляется на перекрестке двух планов

языка – парадигматического и синтагматического и, соответственно, двух уровней предъявления знаний: научного и обыденного [6]. Поэтому в развитии школьника как носителя гуманитарной культуры, становлении и реализации его личностной субъектности так важна ситуация герменевтического диалога, «вхождения в герменевтический круг» как главного условия понимания. Формирование метафорического типа мышления связано с движением от предметных и деятельностно-конкретных форм к абстрактно-образным и символическим, которые находят выражение в разных видах языкового творчества. Методы и формы специально организованной текстовой деятельности (медленное, выразительное, перцептивное, смысловое чтение и др.), освоения культурного кода человечества через знакомство с прецедентными текстами как образцами речемыслительной деятельности актуализируют и «приращивают» гносеологический, аксиологический, коммуникативный и художественный потенциал личности, прививают вкус к хорошей речи, формируют навыки речевого самоконтроля, обеспечивают становление дискурсивного мышления через овладение разнообразными способами отражения реальности и создания с помощью языковых средств модели действительности.

Языковое развитие личности в системе общего образования на основе современных гуманитарных подходов обеспечивает системное и комплексное освоение метатекста культуры, концептуализацию мира и способствует реализации личностных когнитивных и жизненных потребностей школьников.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. Ф. Закировой*

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь: 5-е изд., испр. Москва: Лабиринт, 1999.
2. Гольдин В. Е. К типологии возрастной динамики ассоциативных полей // Язык. Сознание. Культура. Москва; Калуга: Эйдос, 2005. С. 165–174.
3. Долинский В. А. Теория ассоциативных полей в квантитативной лингвистике. Москва: Тезаурус, 2012. 512 с.
4. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Н. И. Жинкин. Язык – речь – творчество: избранные труды. Москва, 1998. 257 с.
5. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования. Москва: Логос, 2014. 140 с.
6. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2001. 152 с.
7. Запесоцкий А. С. Культурология Дмитрия Лихачева. С.-Петербург: Наука, 2007. 528 с.
8. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Гнозис, 2004. 390 с.

9. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике и типологии культуры // Ю. М. Лотман. Избранные статьи: в 3 т. Таллин: Александра, 1992. Т. I. 275 с.
10. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов: учебное пособие для учащихся. Москва: Пушкинский институт, 2001. 288 с.
11. Российское литературное собрание [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/19665>.
12. Соломоник А., Самощенко А. Предложение о семиотическом предмете в школе // Тезисы 9-го Международного конгресса семиотиков в Финляндии. Иматра, 2007.
13. Соломоник А. Б. Семиотика и ее педагогические продолжения // Проблемы современного образования. 2010. № 2. С. 33–43.
14. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. Москва: Языки славянских культур, 2007. 248 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://standart.edu.ru>.
16. Programme for International Student Assessment (PISA) [Электрон. ресурс] // OECD – Better Policies for Better Lives. URL: <http://www.oecd.org/pisa/>.

References

1. Vygotsky L. S. Myshlenie i rech. [Thinking and speech]. Moscow, 1999. (In Russian)
2. Goldin V. E. K tipologii vozrastnoy dinamiki assotsiativnykh poley. [Considering the typology, age of the dynamics of associative fields]. *Yazyik. Soznanie. Kultura. [Language. Consciousness. Culture]*. Moscow, Kaluga, 2005. P. 165–174. (In Russian)
3. Dolinskiy V. A. Teoriya assotsiativnykh poley v kvantitativnoy lingvistike. [Theory of associative fields in quantitative linguistics]. Moscow, 2012. 512 p. (In Russian)
4. Zhinkin N. I. O kodovykh perehodakh vo vnutrenney rechi. [Code transitions in inner speech]. *Yazyik – rech – tvorchestvo. [Language – speech – creativity]*. Moscow, 1998. 257 p. (In Russian)
5. Zagvyazinsky V. I. Nastupit li epoha vrozozhdeniya?.. [Will there be a renaissance?]. *Strategiya innovatsionnogo razvitiya rossiyskogo obrazovaniya. [The strategy of innovative development of Russian education]*. Moscow, 2014. 140 p. (In Russian)
6. Zakirova A. F. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy germeneyvtiki. [Theoretical bases of pedagogical hermeneutics]. Tyumen, 2001. 152 p. (In Russian)
7. Zapesotsky A. S. Kulturologiya Dmitriya Lihacheva. [Culture of Dmitry Likhachev]. Saint-Petersburg, 2007. 528 p. (In Russian)
8. Karasik V. I. Yazyikovoy krug: lichnost, kontseptyi, diskurs. [Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Moscow, 2004. 390 p. (In Russian)
9. Lotman Y. M. Stati po semiotike i tipologii kulturyi. [Articles on semiotics and culture typology]. Tallinn, 1992. 275 p. (In Russian)
10. Metapredmet «Znak». [Metasubject «Sign»]. Shematizatsiya i postroenie znakov. Ponimanie simvolov. [Mapping and constructing signs. Understanding symbols]. Moscow, 2001. 288 p. (In Russian)

11. Rossiyskoe literaturnoe sobranie. [Russian literary Assembly]. APA Style (2015). Available at: <http://www.kremlin.ru/news/19665> (In Russian)
12. Solomonik A., Samoschenko L. Predlozhenie o semioticheskom predmete v shkole. [Proposal for semiotic subject in school]. Tezisy 9-go Mezhdunarodnogo kongressa semiotikov v Finljandii. [Abstracts of the 9th International Congress of semiotics in Finland]. Imatra, 2007. (In Russian)
13. Solomonik A. B. Semiotika i ee pedagogicheskie prodolzheniya. [Semiotics and its pedagogical continuation]. *Problemyi sovremennogo obrazovaniya*. [Problems of modern education]. 2010. № 2. P. 33–43. (In Russian)
14. Stepanov Y. C. Kontseptyi. Tonkaya plenka tsivilizatsii. [Concepts. A thin film of civilization]. Moscow, 2007. 248 p. (In Russian)
15. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart. [Federal state educational standard]. APA Style (2015). Available at: <http://www.kremlin.ru/news/19665> (In Russian)
16. Programme for International Student Assessment (PISA). APA Style (2015). Available at: <http://www.oecd.org/pisa/> (Translated from English)