

© **Е. Н. ВОЛОДИНА**

*Тюменский государственный университет
Тюменский областной государственный институт развития регионального образования
elena_mayak_@mail.ru*

УДК 371.3

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В МЕТАЯЗЫКОВОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ:
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ***

**PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE METALINGUISTIC
EDUCATIONAL SCHOOL ENVIRONMENT:
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL GUIDELINES**

В статье рассматриваются методологические основы развития личности и пути формирования гуманитарной культуры школьников как части общей культуры при опосредующей роли языка как знаково-культурного феномена. Доказывается, что в свете требований новых образовательных стандартов целенаправленное и системное развитие личности требует реализации новых методологических стратегий в метаязыковом пространстве школы, а значит и обновления методического инструментария педагога. Раскрывается авторская концепция языкового развития личности в педагогической семиосфере и понятие метаязыка как педагогического феномена, который в образовательной семиотике носит системообразующий характер. Метаязык представляет собой универсальный язык, язык культуры, является способом широкого метанаучного построения понятий, инструментом освоения всех предметных областей, разных «предметных» языков школьных учебных дисциплин. На основе экспериментальной образовательной практики в Тюменской области обобщается продуктивный опыт реализации межинтеграционных гуманитарных подходов — лингвокультурологического, семиотического, герменевтического. Активизация их ценностно-смыслового потенциала создает условия для проектирования метаязыкового образовательного пространства как пространства пересечения разных языков, предметной и метапредметной, когнитивной и языковой картин мира, поле взаимодействия разных речевых практик. Комплексная реализация современных гуманитарных подходов позволяет создать в образовательной семиосфере ценностно-смысловой педагогический контекст культурно-языковой направленности на основе актуализации общекультурных компонентов разных сфер знания, представленных символами и знаками, образами и моделями, текстами и схемами. В русле практической методологии в статье представлены некоторые методические рекомендации по реализации разработанной теоретической концепции на разных ступенях обучения.

** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).*

This article deals with methodological basis for personality development and ways of forming humanitarian culture of schoolchildren as part of overall culture with a mediating role of language as a semiotic and cultural phenomenon. In the article it is proved that according to the requirements of new educational standards purposeful and systematic development of personality requires implementation of new methodological strategies within metalinguistic school environment, and hence updating methodological tools of a teacher.

The author of the article reveals the author's concept of a personality language development in pedagogical semiosphere and the concept of meta-language as a pedagogical phenomenon that has a systematic character in educational semiotics. A meta-language is a universal language, the language of culture, serves as a productive way of creating meta-scientific concepts and as a tool to master all subject areas and different "subject" languages of school disciplines.

In this article on the basis of experimental educational practice in the Tyumen region productive experience of implementing inter-integrational humanitarian approaches (linguistic and cultural, semiotic, and hermeneutic) is generalized. Enhancement of their semantic and value potential is going to create conditions for the design of metalinguistic educational environment as a dimension of intersection of different languages, and meta-subject, cognitive and linguistic vision of the world, the area where different speech practices interact.

Within educational semiosphere comprehensive implementation of modern humanitarian approaches enables to create pedagogical value-semantic context of cultural and linguistic orientation based on the actualization of common cultural components of different spheres of knowledge, represented by symbols and characters, images and models, text and diagrams.

In the context of practical methodology in the article some guidelines to implement the developed theoretical concepts at different levels of education are represented.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Языковое развитие личности, метаязыковое образовательное пространство, гуманитарные подходы, метаязык, метатекст культуры.

KEY WORDS. Linguistic personality development, metalinguistic educational environment, humanitarian approaches, meta-language, meta-text of culture.

Одним из стратегических направлений в модернизации национальной системы общего образования является поиск новой образовательной парадигмы. В. И. Загвязинский точно, на наш взгляд, определил ее как «социально-личностную, гуманистически направленную, культуротворческую по содержанию, интегративную по структуре, активно деятельностную по способам и технологиям реализации» [1, с. 29]. В современной социокультурной ситуации, в условиях внедрения новых образовательных стандартов главным педагогическим ориентиром является личность и ее развитие, становление личностных качеств растущего человека, его индивидуальный прогресс, обогащение ценностно-смысловой сферы. В свете требований ФГОС приоритетными выступают не «предметные» и даже не «метапредметные», а именно «личностные» результаты, которые включают «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [2].

В. В. Сериков выделяет, в соответствии с триадой функций педагога (обучающей, развивающей, воспитательной), три вида опыта личности: *предметный*, который «формируется посредством традиционной предметно-обучающей деятельности»; *метапредметный*, «связанный с освоением деятельностей, их универсальных способов, что предполагает выход педагога в метапредметное пространство»; *надпредметный* — «личностный, ценностно-ориентированный опыт, что предполагает актуализацию личностно-развивающей, воспитательной функции педагога» [3, с. 28-29]. Признавая это справедливым и оправданным, заметим, что каждый из выделенных видов опыта коррелирует с процессами языкового развития личности и обретается в условиях реализации разных видов деятельности языковой личности*. В частности, инструментом усвоения предметного опыта являются прежде всего «предметные» языки наук, изучаемых в школе («математический», «физический», «язык художественной литературы» и т. д.). В метапредметной деятельности, ориентированной на формирование универсальных учебных действий, ученик пользуется преимущественно *метаязыком*, под которым мы понимаем универсальный язык, язык культуры, являющийся способом широкого метанаучного построения понятий, инструментом освоения всех предметных областей, разных «предметных» языков наук, осваиваемых в рамках школьных учебных дисциплин. Надпредметный опыт, связанный с формированием личностных и социальных компетенций, достижением личностных результатов образования, кристаллизуется в ценностном освоении и присвоении новых культурных смыслов во всех видах текстовой деятельности и языкового творчества, в разных формах социокультурного взаимодействия и общения. Вот почему актуальной потребностью — государственной, общественной, педагогической — становится формирование *гуманитарной культуры* человека (культуры мышления, поведения, рефлексивного самопознания и диалога с миром, другими людьми, с собой) в системе общего и языкового развития личности, что предполагает проектирование образовательного процесса на иных ценностных основаниях. Анализ «портрета выпускника», заявленного в Федеральном государственном образовательном стандарте — базовом нормативном документе национального образования, — позволяет говорить о *личностном* и *воспитательном* характере педагогического процесса, его *ценностном* наполнении, духовно-нравственной и аксиологической ориентации [2]. Для решения задачи гуманитарного развития человека в современном обществе — обществе «информационном», «постиндустриальном», «технологизированном», «технократическом», как определяется оно сегодня, — востребована система образования широкой *культурологической и смыслоориентированной направленности*, обеспечивающая личностное рефлексивное постижение *метатекста культуры*, онтологических культурных ценностей, которые должны цементировать процесс личностно-смыслового самоопределения.

Фундаментом общей культуры является языковая культура, которая выполняет роль системообразующего фактора и интегрирует характеристики раз-

* Данный термин, введенный в научный обиход В. В. Виноградовым, используется в качестве рабочего.

вития и способы реализации личности. Владение языком и способность к смыслообразованию, готовность к освоению мира, разных сфер знаний посредством языка является интегративной основой личности; потребность в языковом самовыражении и самостроительстве определяется не только необходимостью общения, но и является внутренней, бытийной потребностью человека и человечества. Это *метапотребность*, заложенная в глубинах мотивационной сферы личности, в самой природе человеческого духа.

Как убедительно доказали К. Д. Ушинский [4], Л. С. Выготский [5], А. Р. Лурия [6], развитие человека 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 выполняет язык, являющийся интегратором культуры, универсальным инструментом развития и саморазвития личности, актуализации ее ценностно-смысловой позиции и мирозидания.

Поиски психолого-педагогических механизмов развития личности в системе общего образования, которые активно ведутся в Тюменской области*, обобщение продуктивного экспериментального опыта позволили спроектировать новую модель развития личности школьника в *метаязыковом образовательном пространстве* — пространстве 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. Ориентация на языковое развитие личности как одну из целей образования предполагает изменение стратегии организации учебно-воспитательного процесса, обновление содержания и освоение его на основе *межинтеграционных гуманитарных подходов*, реализуемых посредством диалоговых, коммуникативных, герменевтических технологий на всех уровнях школьного образования, включая урочную и внеурочную деятельность, воспитательную работу школы, интеграцию школьного и семейного речевого воспитания. Неслучайно в «Фундаментальном ядре содержания общего образования» декларируется: «В системе школьного образования русский язык является не только предметом изучения, но и средством обучения, определяющим успешность в овладении всеми школьными предметами и качество образования в целом» [8]. Однако практика показывает, что образование в школе должно быть ориентировано на овладение языком не только как средством обучения (*когнитивная функция*), но и развития, саморазвития, воспитания школьника, становления его мышления (*мыслеформирующая функция*), постижения мира в зеркале языка, формирования основ ментальности как мирозерцания в категориях и формах языка (*миромоделирующая функция*).

Под *языковым* развитием личности мы понимаем процесс развития личности, ее общей культуры, когнитивной, ценностно-смысловой, коммуникатив-

* 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.

ной сфер, осуществляемый в языковой, речемыслительной, текстовой, коммуникативной деятельности посредством языка как знаково-культурного феномена. Это *целостный* социально-педагогический процесс в системе общего образования, который не может сводиться исключительно к развитию речи учащихся на уроках русского языка и литературы, что, как тенденция, до сих пор весьма характерно для нашей школы. Поскольку это *процесс*, он не должен протекать только в поле отдельных предметов (к примеру, гуманитарных), не может быть искусственно изолирован, оторван от целостного учебно-воспитательного процесса. Как доказала экспериментальная практика, процесс опосредованного развития школьника как языковой личности должен быть организован, осуществляться и соответственно диагностироваться на всех ступенях обучения, в едином метаязыковом педагогическом пространстве и по единым, внутренне связанным критериям, в качестве которых мы выделяем *мотивационно-ценностный, когнитивно-содержательный, операционно-деятельностный, регулятивно-рефлексивный*. Исходя из трехуровневой модели языковой личности, предложенной Ю. Н. Карауловым [9], на основе обобщения и анализа экспериментальной практики Тюменской области нами разработан диагностический инструментарий, включающий систему психолого-педагогических методик, тестов по определению уровня развития языковой личности (*вербально-семантический, когнитивный и прагматический*), ориентированный на реализацию личностных интенций и способностей. Анализ результатов входящей диагностики, экспертная оценка продуктов речевой деятельности (письменных текстов разных жанров и стилей) обучающихся позволили определить направления педагогической деятельности, ориентированной на развитие языковой личности в учебно-воспитательном процессе как динамической смысловой системе (Л. С. Выготский, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев) на основе современных гуманитарных подходов — *лингвокультурологического, семиотического и герменевтического*. Как они связаны и чем предопределен выбор данных концептуальных подходов?

Лингвокультурологический подход составляет методологический фундамент и содержательную основу языкового развития личности, *семиотический* подход предполагает его инструментальное обеспечение, *герменевтический* отражает процессуальную, репрезентативную сторону данного процесса. Эти подходы позволяют реализовать содержание образования, метаоснову которого составляет процесс формирования и развития гуманитарной культуры школьника как языковой личности в педагогической семиосфере, в которой выстроена и реализуется семантическая триада: смысл, текст, язык. В. В. Налимов отмечает, что «сама триада становится возможной, только когда есть наблюдатель — носитель сознания, воспринимающий тексты и оценивающий смыслы. Триада становится синонимом сознания» [9, с. 156-157]. В образовательном процессе широкой гуманитарной направленности закладывается и оформляется смысловая архитектура личности (В. В. Налимов), происходит рождение языковой вселенной человека. И сама языковая личность, как текст, способна интерпретировать и корректировать себя благодаря метаэго, выражающему творческое начало человека, его мета-Я, а значит способна осваивать метатекст культуры и продуцировать собственные тексты. С этой целью школа должна стать *раз-*

вивающей (а не только обучающей и контролирующей, как нередко бывает), культурно-диалоговой, семиотической и речевой средой, представляющей собой единое *метаязыковое образовательное пространство* — пространство продуктивного взаимодействия педагогов, детей и их родителей по освоению культурных ценностей и способов деятельности.

Этапы процесса развития языковой личности условно соотносятся с традиционными ступенями обучения. *Ступень начального образования (7-10 лет)* характеризуется следующими основными процессами в развитии языковой личности: завершение становления внутренней речи личности; переход от эмпирического к образно-абстрактному мышлению; активное пополнение словарного запаса младшего школьника; умение пользоваться грамматическими и стилистическими средствами «обыденного языка»; формирование первичных представлений о языке как семиотической системе. Для развития языковой личности *на ступени основной школы (11-15 лет)* характерно становление способности мыслить на языке (языкового мышления) и основ понятийного мышления; овладение основными единицами познания (языковое значение, научное понятие, художественный образ), языковыми и речевыми нормами; самореализация в разных видах текстовой, читательской, речевой и коммуникативной деятельности; осознанное использование языка, становление процессов языковой рефлексии и речевого самоконтроля. Развитие языковой личности *на ступени основной школы (16-17 лет)* отличают сформированность деятельностно-коммуникативных потребностей в их связях с жизненными целями и поведенческими мотивами; сформированность языкового сознания; активная речемыслительная деятельность в разных видах коммуникации, в социуме; управление собственным речевым поведением и способность к языковому творчеству. Процесс развития языковой личности целесообразно проследивать в динамике, на каждой ступени обучения, оценивая по выделенным критериям и показателям развития и соотнося с требованиями ФГОС к обучающимся 4, 9, 11 классов и прежде всего — к личностным и метапредметным результатам образования.

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*. Понятие «*метаязык*» в нашей концепции носит системообразующий характер, это категория, имеющая в масштабах педагогической семиотики междисциплинарный статус и метапредметное наполнение. Каждый учебный предмет как семиотическое образование имеет свою специфику, особую содержательную самооценку и автономную дидактическую организацию, а значит и свой язык, который можно назвать *предметным*, основу которого составляют термины и понятия, атрибутирующие явления из конкретной области знаний: физические, биологические, математические и т. д. И в то же время в учебно-познавательной деятельности школьники используют и универсальный язык, являющийся инструментом освоения всех областей знаний, разных сфер жизнедеятельности человека. Например, на уроках физики обучающиеся осваивают предметный язык, учатся использовать для осмысления

законов и решения задач физические термины и понятия (*сила, инерция, ускорение, кинетическая энергия, потенциальная энергия* и т. д.). При этом на физике практикуются и 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 на других учебных предметах — русском языке 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 материала разных школьных предметов и составлять когнитивную компетенцию обучающегося, необходимую для освоения разных научных областей и формирования целостной картины мира.

В семиотическом пространстве школы, многогранном, разновекторном, семиотически неоднородном («семиосфере» по Ю. М. Лотману), сосуществуют, взаимодействуют разнонаправленные и разнокачественные языки: «предметные», «обслуживающие» когнитивные процессы в рамках конкретных учебных дисциплин, и метаязык; континуальные (свойственные искусству) и дискретные (более характерные для науки) [11]. Они притягиваются, взаимопроникают, пересекаются в поле отдельных предметов (например, «Литература» и «Художественная культура» — в гуманитарной области знаний [12]); предметные термины «перекочевывают» в другие сферы знаний, обретая новые семантические оттенки, метафорический смысл (*инерция поведения, энергия мысли, сила воли* и др.). Метаязык имеет не только инструментальное значение, он является, в нашем представлении, *механизмом концептуализации мира* в сознании личности, формирования индивидуальной языковой картины мира и индивидуальной концептосферы (Д. С. Лихачев) на основе ценностных представлений и ориентаций 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.

Реализация единых гуманитарно-ориентированных подходов, принципов непрерывности и преемственности в процессе языкового образования в школе достигается, как показал опыт экспериментальной деятельности, при условии взаимосвязанного развития всех основных структурных компонентов языкового развития личности, среди которых мы выделяем интеллектуальный, языковой и речевой (коммуникативный). *Интеллектуальный компонент* включает: 1) *логическое мышление* (владение логико-языковыми операциями анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, сравнения, дифференциации, классификации); 2) *понятийное мышление* (владение такими базовыми единицами познания, как языковое значение и научное понятие, художественный образ, а также концептуальными единицами: лингвоконцепт, символ, культурный концепт, культура как базовые единицы языковой картины мира и гуманитарной

культуры; умение формулировать и анализировать понятия, осознанно использовать понятийный аппарат в когнитивной деятельности; 3) *образное мышление*: умение продуцировать, анализировать и сопоставлять словесные, живописные, музыкальные и другие образы; создавать графический, знаковый, символический, цветовой и другие эквиваленты. Заметим, все выделенные типы мышления формируются в глубинах языкового сознания личности, в процессе становления языкового или логико-вербального мышления личности (С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия). *Языковой компонент* в развитии личности включает: 1) целостное представление о языке как системе, о разных разделах языка, владение языковыми единицами и явлениями, «предметными» языками и метаязыком; 2) восприимчивость к семантике языковых единиц, их лексическому и грамматическому значениям, языковое чутье, чувство слова; 3) отбор и использование адекватных, исходя из целей и условий коммуникации, языковых средств в текстовой и речевой деятельности. *Речевой (коммуникативный) компонент* в модели языкового развития личности характеризуют: 1) умение строить связанное высказывание, речемыслительная деятельность в социуме; 2) владение всеми видами анализа текста; 3) способность к эстетическому восприятию художественного текста и созданию собственных художественных текстов, нарративов; 4) способность к языковому творчеству.

Теоретически разработанная и апробированная в экспериментальной деятельности модель развития личности в едином метаязыковом образовательном пространстве, безусловно, предполагает ее методическое обеспечение и наполнение, методическую интерпретацию педагогами-практиками. В русле практической методологии (В. И. Загвязинский) представим некоторые методические рекомендации по реализации разработанной концепции. Организация процесса развития личности в единстве его целевых, содержательных и процессуальных характеристик на основе лингвокультурологического, семиотического и герменевтического подходов предопределяет следующие принципы отбора содержания и структурирования учебного материала: преодоление доминирования монологических и репродуктивных методов освоения информации и использование диалоговых форм учебной коммуникации (проблемная беседа, дискуссия, круглый стол, дебаты, заседание экспертной группы, открытый микрофон, конференция, симпозиум, форум и т. д.), замена учебно-дисциплинарной модели метапредметной и разработка междисциплинарного тематического планирования по формированию познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) обучающихся, гуманитаризация предметов естественно-научного цикла. Это расширяет рамки сознания школьника, позволяет преодолеть его эклектичность, фрагментарность, «лоскутность», выводит коммуникативно-когнитивный процесс в метапредметную плоскость, в которой закладывается фундамент целостной универсальной картины мира личности. Урочную и внеурочную деятельность целесообразно организовывать на интегративной основе (интегрированные и бинарные уроки, внеклассные занятия культурологической направленности, надпредметные учебные курсы и т. д.), что позволит преодолеть предметоцентризм, узко-предметную логику обучения, создаст условия для взаимопритяжения и взаимодополнения двух образовательных парадигм: естественно-научной 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 (надпредметные курсы «Учись учиться», «Практическое овладение языком как универсальным инструментом развития и саморазвития личности», «Мир деятельности», «Текст вокруг нас», «Как стать талантливым читателем» и др.) посредством метаязыка формируется, синтезируется и кристаллизуется личностный опыт, который становится ценностной основой для диалога школьника с духовными, аксиологическими традициями — семиотической памятью культуры, миром, чужим и своим «Я».

Методическое обеспечение процесса развития личности в едином метаязыковом образовательном пространстве требует не только овладения словарем метаязыка, основами концептуального мышления, но и интеграции текстовых и читательских стратегий на всех ступенях обучения, в урочной и внеурочной деятельности. В частности, выделенные в *ФГОС начального образования* направления работы с текстом: поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации [13] должны реализовываться — в той или иной степени, с учетом предметной специфики — на всех предметах, а не только на уроках письма и чтения, в рамках заявленной в стандартах междисциплинарной программы «Формирование универсальных учебных действий», и прежде всего — ее разделов «Чтение. Работа с текстом» и «Формирование ИКТ-компетентности учащихся. Цель реализации программы — формирование и развитие навыков чтения (продуктивное, выразительное, медленное, по ролям, творческое) как интеллектуально-духовной деятельности по осмыслению культуры, сопровождающегося качественным изменением сознания личности. Фундаментальной базой для формирования когнитивной компетенции и познавательных УУД, является обучение всем видам чтения (поисковому, просмотровому, ознакомительному, изучающему), а значит — развитие памяти и мышления, пополнение активного словарного запаса ученика, работа со справочной литературой и словарями (не только толковыми, но и словарями синонимов, антонимов, иностранных слов и др., а также энциклопедическими, философскими, что особенно ценно при знакомстве с научными и культурными концептами). С целью овладения основами текстовой деятельности и формирования читательской компетентности рекомендуются задания: 1) на обобщение информации, содержащейся в разных частях текста, например в начале и в конце; 2) на объяснение («Объясни, почему землю и песок в бутылку важно насыпать именно слоями»); 3) на текстовую аргументацию ответа на вопрос, личностного выбора («Какой из трех экспериментов показался тебе самым интересным? Используй текст, чтобы объяснить свой ответ»); 4) на соотнесение слова и его значения в тексте, установление связей между знаком и значением.

Поскольку важнейшим условием языкового развития младших школьников является, как известно, развитие интеллекта (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, З. И. Калмыкова, М. А. Холодная, Н. И. Чуприкова и др.), то особое внимание педагогов (и, конечно, родителей) должно уделяться познавательной деятельности, формированию основ понятийного мышления, навыков категоризации (задания «Найди лишнее слово», «Сгруппируй слова», «Определи сходства и отличия предметов» и т. д.), а также развитию способности оперировать символами и числами, декодировать и понимать знаковую информацию (например, при разгадке ребусов, чтении карты, работе с

графиками). С учетом общедидактических принципов, методов и приемов развития речи младших школьников (Л. И. Айдарова, Д. Б. Богоявленская, В. И. Капинос, М. Р. Львов, А. К. Маркова, Ф. А. Сохин, Л. П. Федоренко и др.), основу методики должны составлять задания на анализ и синтез текстовой информации, выделение главного, определение темы и идеи текста, формулирование заголовков к тексту в разных формах (номинативной, цитатной, вопросной и др.), решение вербальных задач на определение, анализ и классификацию понятий, установление сходств и различий явлений, перевод информации из одной знаковой системы в другую. Средством развития речевых умений на уроках по разным предметам может выступать система интеллектуально-лингвистических и ситуативных коммуникативно-речевых упражнений, таких как, например, организованный на уроке конкурс на лучший рассказ экскурсовода: «Вы экскурсоводы, ведете экскурсию для младших классов. Старайтесь говорить ярко, образно и доступно. Объясните, что и почему вам особенно нравится, как вы хотите вызвать заинтересованный отклик у зрителей». Подобные упражнения учат ориентироваться в речевой ситуации, соотносить свое высказывание с адресатом, выбирать коммуникативные средства исходя из цели и условий коммуникации.

Становление языкового мышления на начальном этапе общего образования осуществляется как преобразование первичных, исходных форм детского мышления — наглядно-действенного и наглядно-образного (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия), поэтому наиболее эффективны максимально соответствующие возрастным и психологическим особенностям визуализированные формы подачи и восприятия информации, ролевые игры, коммуникативные и игровые ситуации на вербализацию предметов и явлений, усвоение в деятельности языковых значений и понятий. Развитию интеллектуально-творческих способностей способствуют лингвистические дидактические игры, такие как «Диктор» («Прочитай текст выразительно, соблюдая орфоэпические нормы. При затруднении обратись к словарю ударений»), «Редактор» («Исправь речевые ошибки в тексте»), «Переводчик» («Замени иноязычное слово русским»), «Перевертыши» («Замени в словосочетании главное слово так, чтобы получилась метафора») и др.

Целесообразно использовать также разные совместные формы организации учебной деятельности — читательской, проектной, творческой, исследовательской (В. В. Репкин, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманская и др.), поскольку одним из важнейших факторов психического развития младших школьников является общение со взрослыми и сверстниками. Языковое чутье, чувство языка успешно развивается во всех видах детского словотворчества: при сочинении сказок, загадок, стихов, буриме, синквейнов, рассказов и др., при выполнении творческих заданий (например: «Измени развязку — придумай другое окончание сказки/рассказа. Объясни свой финал»), а также упражнений на развитие ассоциативного и метафорического мышления («На что похоже облако, листок?» и т. д.). Полезны для развития младшего школьника и все формы языковой игры, содержанием которой является установка на *форму* речи, стремление добиться в речевом высказывании эффекта, сходного с эффектами художественной словесности (каламбуры, шутки, языковые остроты) — в частности, при знакомстве с пословицами и поговорками, крылатыми выражениями и афоризмами, выражающими культурные концепты («Хлеб — всему голова», «Друг познается в

беде» и т. д.), в которых выражаются духовно-ценностные установки и черты национальной картины мира.

Выделенные в ФГОС начального образования направления работы с текстом должны организовывать деятельность педагогов и в основной школе. С целью координации деятельности учителей-предметников по языковому развитию школьников необходимы выработка единых подходов к организации учебной и внеучебной деятельности в рамках отдельных дисциплин и создание междисциплинарного календарно-тематического планирования по формированию познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся. Принцип преемственности должен предопределять и общую стратегию языкового развития, и выбор УМК, и пути реализации интеграционной методологии в урочной и внеурочной деятельности. В основной школе продолжается целенаправленная работа всего педагогического коллектива по развитию ментального лексикона личности, языкового и метаязыкового сознания, дискурсивного и диалогического типов мышления, логико-познавательных, когнитивных (образно-схематических, метафорических, метонимических, символических и т. д.) и языковых моделей на основе лингвокультурологического подхода, семиотических и герменевтических процедур.

Лингвокультурологический подход открывает новые возможности интеграции предметного содержания гуманитарных и естественно-научных дисциплин. 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, скрещивания, «слипания» нескольких представлений, образов и их словесных выражений» [14]. 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 объектом личностного открытия, опосредованного освоения в текстовой деятельности и ценностного постижения школьником. Лингвокультурологическая направленность учебно-воспитательного процесса реализуется через организацию педагогами гуманитарного диалога, ценностной «встречи» ученика 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 происходит через ее ценностное насыщение культурно значимыми концептами — «словами-концентраторами культурных значений» (Д. С. Лихачев), «расшифровывание», раскодирование и вербализованное открытие символических семантических пластов концептов в текстах. Вот почему на уроках, внеурочных занятиях и элективных курсах так важна работа с прецедентными текстами, представляющими собой экспликацию культуры, знакомство обучающихся с концептосферой художественных произведений, проникновение в глубины индивидуально-авторской концептосферы и анализ культурных концептов. Например, с концептом «честь» обучающиеся знакомятся через пословицу «Береги платье снову, а честь смолоду» (в начальных классах), затем на уроках литературы (8 класс) — в повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка», эпитафией к которому является эта пословица, или при изучении стихотворения М. Ю. Лермонтова «На смерть поэта» (9 класс), на уроках истории и внеурочных занятиях — при рас-

смотрении движения декабристов, событий Великой Отечественной войны, при осмыслении фразеологизма «дело чести» и т. д.

При этом параллельно внутри каждой учебной дисциплины школьник усваивает, помимо культурных концептов, и научные концепты, определяющие специфику и вектор развития данной 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, осваиваются посредством метаязыка и обогащают личностный опыт понимания. «Ключом, открывающим двери к смыслу, является ассоциация» (В. А. Долинский), и 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, русского языка, истории, литературы, тематических классных часах, часах общения) целесообразно начинать с выстраивания ассоциативно-семантической цепочки «Родина — род — народ — природа», которая поможет ученикам постичь ценностное наполнение концепта, моделируя широкий «коридор» смыслов, задавая «стереолексический горизонт понимания» (М. М. Бахтин). Каждый из педагогов осмысляет и определяет — в условиях коллективно-распределенной деятельности — свое участие в проектировании процесса формирования метаязыкового сознания, языковых структур, конструирует средствами своего предмета метаязыковое пространство развития личности. Например, логику мышления, навыки логических операций, установления причинно-следственных связей школьник осваивает, используя метапонятия «система», «единицы системы», «связи», «отношения», на уроках математики и физики, и эти же метапонятия помогают ему в овладении русским, иностранным языком как системой, при изучении разных разделов языка (лексики, морфологии, фонетики, синтаксиса и т. д.) и разных языковых единиц (фонем, морфем, лексем), понимании языковых процессов с помощью знаковых изображений (например, фонетических — посредством транскрибирования звуков и т. п.). Логические действия анализа, сравнения, классификации, синтеза, построения рассуждений и выводов при решении физических или химических задач, при анализе биологических, литературных или языковых явлений и процессов осуществляются именно ресурсами метаязыка.

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 является текстовая деятельность, основная единица обучения — текст как явление гуманитарной культуры и механизм, управляющий процессом понимания, как знаковая, языковая и смысловая реальность, выступающая для воспринимающего сознания голосом культуры и образцом речемыслительной деятельности. На это нацелены междисциплинарные программы («Основы смыслового чтения и работа с текстом», «Стратегии смыслового чтения в урочной и внеурочной деятельности», «Технологии организации текстовой деятельности»), которые реализуются через пред-

метные и внеурочные курсы (по практической стилистике, культуре речи, риторике, мировой художественной культуре, методике анализа текста — лингвистического, семиотического, стилистического, филологического, комплексного). Грамотная организация текстовой деятельности (методики медленного чтения, смыслового чтения, перцептивного чтения и др.), использование интерпретационных методов и приемов изучения учебных и художественных текстов, составление кластеров, интеллект-карт, дивергентных карт по изучаемому текстовому материалу позволяют целенаправленно развивать читательскую и текстовую компетенции школьников. Культура чтения, основы ценностного отношения к языку должны закладываться и в системе воспитательной работы (проекты «Школа — пространство чтения», «Самый читающий класс», «Классная библиотека», «Человек читающий — человек успешный», «Рукописная книга» и др., праздники «Книга, достойная чтения», «Литературный балкон», «Коронация писателя», «Мама, папа, я — читающая семья», неделя Книги, бал литературных героев, творческие конкурсы «Проба пера» и «Живая классика», школьный и семейный конкурсы рисунков по прочитанной книге и т. д.).

Чтение текста как продукта и результата семиотической деятельности, понимание текста как внутренняя работа 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 режима) 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 [15] и практически 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.

С целью повышения общей методологической культуры и развития гуманитарного мышления педагога нами разработана и апробирована в Тюменском областном государственном институте развития регионального образования программа практико-ориентированного курса «Языковое развитие личности в системе общего образования на основе актуализации гуманитарных подходов». Программа предусматривает модульное обучение: в рамках четырех междисциплинарных интегрированных модулей («Опосредующая роль языка как знаково-культурного феномена в языковом развитии личности», «Основы педагогической семиотики», «Интеграция гуманитарного и естественно-научного образования на основе лингвокультурологического подхода», «Методология педагогической герменевтики: теория и практика») педагоги в практической плоскости, на основе исследовательских и проектных технологий, обобщения передового инновационного опыта в системе общего образования Тюменской

области усваивают содержание, принципы, технологии и методики реализации гуманитарных подходов к языковому развитию личности. На лекционных занятиях, практикумах, дискуссионных и стажерских площадках, в коллективных, групповых и индивидуальных формах работы учителя имеют возможность осваивать способы моделирования образовательной семиосферы как среды развития, саморазвития и творческой самореализации языковой личности.

Таким образом, целенаправленное развитие личности в метаязыковом пространстве школы с целью актуализации и «приращения» гносеологического, аксиологического, коммуникативного потенциала школьника, концептуализации мира и успешной реализации личностных образовательных и жизненных потребностей требует новых методологических стратегий, межинтеграционных гуманитарных подходов, а значит и обновления методического инструментария педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования. М.: Логос, 2014. 140 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://standart.edu.ru>
3. Сериков В. В. Педагог и его деятельность. Обновление функций // Подготовка педагога новой формации в системе университетского образования: проблемы, практический опыт и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2015. С. 25-33.
4. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для учащихся // Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М.: Педагогика, 1974. С. 269-342.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.
6. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 320 с.
7. Запесоцкий А. С. Культурология Дмитрия Лихачева. СПб.: Изд-во СПбГУП: Наука, 2007. 528 с.
8. Фундаментальное ядро содержания основного общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011.
9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
10. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Академический проект: Парадигма, 2011. С. 156-157.
11. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике и типологии культуры // Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. Т. 1. Таллин: Александра, 1992. 275 с.
12. Долинский В. А. Теория ассоциативных полей в квантитативной лингвистике. М.: Тезаурус, 2012. 512 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/images/files/ФГОС%20НОО>
14. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 2007. 248 с.
15. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2001. 152 с.

REFERENCES

1. Zagvjazinskij, V. I. Nastupit li jepoha vozrozhdenija?.. Strategija innovacionnogo razvitija rossijskogo obrazovaniya [Will there be a renaissance? The strategy of innovative development of Russian education]. M.: Logos, 2014. 140 p. (in Russian)

2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart [Federal State Educational Standard]. URL: <http://standart.edu.ru> (in Russian)
3. Serikov, V. V. Pedagog i ego dejatel'nost'. Obnovlenie funkcij // Podgotovka pedagoga novoj formacii v sisteme universitetskogo obrazovanija: problemy, praktičeskij opyt i perspektivy: materialy Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem [A teacher and the teacher's activities. Updating the functions // Preparation of a teacher of new formation within the system of university education: problems, practical experience and prospects: proceedings of Russian scientific and practical conference with international participation]. Tyumen: Tyumen State University publishing house, 2015. Pp. 25-33. (in Russian)
4. Ushinskij, K. D. Rodnoe slovo. Kniga dlja uchashhihsja [A native word. Student's book] // Ushinskij, K. D. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija [Selected works on pedagogics]. Vol. 2. M.: Pedagogika, 1974. Pp. 269-342. (in Russian)
5. Vygotskij, L. S. Myshlenie i rech' [Thought and speech]. Izd. 5, ispr. M.: Labirint, 1999. (in Russian)
6. Lurija, A. R. Lekcii po obshhej psihologii [Lectures on general psychology]. SPb.: Piter, 2012. 320 p. (in Russian)
7. Zapesockij, A. S. Kul'turologija Dmitrija Lihacheva [Culture studies of Dmitry Likhachev]. SPb.: Nauka, 2007. 528 p. (in Russian)
8. Fundamental'noe jadro sodержanija osnovnogo obshhego obrazovanija [The fundamental core of the content of basic comprehensive education] / Russian Academy of Sciences; Edited by V. V. Kozlov, A. M. Kondakov. M.: Prosveshhenie, 2011. (in Russian)
9. Karaulov, Ju. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' [The Russian language and linguistic identity]. M.: LKI, 2010. 264 p. (in Russian)
10. Nalimov, V. V. Spontannost' soznaniija. Veroyatnostnaja teorija smyslov i smyslovaja arhitektonika lichnosti [The spontaneity of consciousness. Probabilistic theory of semantics and the semantic architectonics of personality]. M.: Akademicheskij Proekt: Paradigma, 2011. Pp. 156-157. (in Russian)
11. Lotman, Ju. M. Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury [Articles on semiotics and cultural typology] // Lotman, Ju. M. Selected articles: in 3 volumes. Vol. 1. Tallin: Aleksandra, 1992. 275 p. (in Russian)
12. Dolinskij, V. A. Teorija asociativnyh polej v kvantitativnoj lingvistike. M.: Tezaurus, 2012. 512 p. (in Russian)
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija [Federal State Educational Standard of primary education]. URL: <http://edu.tatar.ru/upload/images/files/FGOS%20NOO> (in Russian)
14. Stepanov, Ju. S. Koncepty. Tonkaja plenka civilizacii [Concepts. A thin foil of civilization]. M.: Jazyki slavjanskih kul'tur, 2007. 248 p. (in Russian)
15. Zakirova, A. F. Teoreticheskie osnovy pedagogičeskoj germenевtiki: monografija [Theoretical Foundations of pedagogical hermeneutics: a monograph]. Tyumen: Tyumen State University publishing house, 2001. 152 p. (in Russian)

Автор публикации

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

Author of the publication

Elena N. Volodina — Doctoral Candidate of the Academic Department of Methodology and Theory of Social and Education Research of Tyumen State University, Head of the Department of Philology of the Tyumen State Institute for Development of Regional Education, PhD in Philology Associate Professor