

© Е.Н. ВОЛОДИНА

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

УДК 81+1+316.361

ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ*

LINGUISTIC DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION: PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM

АННОТАЦИЯ. В статье очерчен круг проблем языкового образования в школе в контексте современной социокультурной ситуации, которая характеризуется расширением информационно-коммуникативного поля, сменой типов культур и кризисом культуры слова; обозначены причины недостаточного качества языкового образования, которое носит сегодня фрагментарный, бессистемный характер; доказана необходимость изменения отношения к языку обучающихся, педагогов и родителей. Актуализация ценностного содержания школьного образования требует обращения к современным гуманитарным подходам — семиотическим, герменевтическим, лингвокультурологическим, позволяющим организовать процесс освоения личностью культуры посредством языка. В статье представлен опыт реализации сетевого проекта «Языковое развитие личности в системе общего образования» в школах Тюменской области, цель которого — создание педагогической модели образовательного процесса культурно-языковой и личностно-смысловой направленности. Экспериментальный опыт доказывает, что интегративная концепция языкового развития, синтез когнитивной и ценностно-смысловой парадигм, гуманитарного и естественнонаучного образования, разных направлений семиотики — один из путей формирования гуманитарной культуры обучающихся, целостной универсальной картины мира.

SUMMARY. The article outlines a range of issues concerning linguistic education at school in the context of contemporary social and cultural situation, which is characterized by the expansion of information and communication fields, change in types of culture and the crisis of speech standards; reasons of the insufficient quality of language education are defined, which has a fragmented, unsystematic character; the necessity to change the attitude of students, teachers and parents to language is stated. Actualization of the content of values in school education requires modern

* Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР И14071440036)

approaches such as semiotic, hermeneutic, cross-cultural, ones which allow to organize the process of cultural cognition through language as a holistic construct, to form sense and creativity, a universal tool of cultural self-construction of a personality. The article presents the experience of the network project "Linguistic personality development in the system of general education" in the schools of Tyumen region, with the goal of creating a pedagogical model of the educational process of cultural, linguistic and personalsemantic orientation. Experimental experience shows that an integrative concept of language development, synthesis of cognitive and axiological paradigms, arts and science, different areas of semiotics is one of the ways to form humanitarian culture among students, a holistic universal picture of the world.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Язык, развитие личности, культура, общее образование, сетевой проект.

KEY WORDS. Language, development of personality, culture, education, network project.

Почему сегодня так остро и постоянно звучит — в тех или иных вариациях — одна и та же проблема — проблема безграмотности молодежи, падения речевой культуры, примитивизма языкового мышления детей? Об этом как о проблеме государственного масштаба неоднократно высказывался президент В. Путин: в частности, на встрече с Российским литературным собранием он отметил: «Мы все чаще сталкиваемся с безграмотностью и с примитивизмом. Многие молодые люди с трудом могут внятно формулировать даже свои мысли» [1]. Эта проблема постоянно обсуждается в средствах массовой информации, в педагогическом сообществе — например, на страницах «Учительской газеты» (№ 3 от 21 января 2014 г.) в развернувшейся дискуссии о русском языке и его преподавании в школе. Ограниченность, примитивизм мышления, падение общего уровня речевой культуры, особенно среди молодежи, — одно из проявлений современной социокультурной и языковой ситуации, которая характеризуется расширением информационно-коммуникативного поля, сменой типов культур и кризисом культуры слова, девербализацией массовой коммуникации, господством визуальных форм и, как следствие, вербальной нечувствительностью, обесцениванием, девальвацией слова в мощном информационном потоке. В многочисленных массовых формах сетевого взаимодействия полноценное вербальное общение чаще всего замещается редуцированной коммуникацией, порой в деформированно-ненормативном виде, с низкой орфографической и пунктуационной грамотностью, оборачивается смысловым свертыванием информации, культивированием и удовлетворением — в ущерб личностному и ценностно-смысловому развитию — прагматических, сиюминутно-бытовых потребностей. И система образования, как наиболее устойчивый социальный институт, призвана — в силу своей культуросозидающей, культуροохранной функции — противостоять этой тревожной тенденции времени, создавая условия для полноценного развития личности, в том числе и языкового.

Национальное образование всегда было сильно своими мощными гуманистическими традициями, фундаментальными культурологическими основами и словоцентризмом, бережно-чутким, сакральным отношением к языку как ментальной духовной ценности. Однако надо признать, сегодня языковое развитие детей осуществляется в школах фрагментарно, обрывочно, бессистемно и преимущественно на предметах гуманитарного цикла, без соблюдения прин-

ципа преемственности на разных ступенях обучения, без интеграции усилий всех педагогов и родителей (заметим, что и в методической науке на сегодняшний день существует множество разработок по развитию речи на уроках русского языка и литературы (см. работы Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Т.Н. Волковой, М.Р. Львова, Е.Ю. Никитиной, Н.А. Ипполитовой, М.С. Соловейчик и др.) и очень мало — по языковому развитию личности при изучении других гуманитарных предметов и дисциплин естественнонаучного цикла (например, исследования С.В. Беловой, В.В. Серикова, О.С. Газмана, М.П. Щетинина и др.), в системе воспитательной работы образовательного учреждения, при том что сфера языкового сознания охватывает и объединяет — через универсальный механизм понимания и опосредующую роль языка — все области знаний, все учебные предметы).

Проблема реализации языковой образовательной парадигмы в школе осложняется к тому же и тенденцией к технологизации образовательного процесса, падению статуса гуманитарных предметов, доминированию невербальных (тестовых, алгеброизированных, компьютеризированных) форм обучения и контроля, которые неизменно снижают уровень культуры речи и практической грамотности обучающихся, а то и просто оборачивается их практической безграмотностью, речевой бедностью и коммуникативной беспомощностью. В школьной практике наблюдаются нарушение единого орфографического режима и отсутствие контроля со стороны педагогов за соблюдением обучающимися языковых и речевых норм, или это является заботой исключительно учителей-филологов. В методике сохраняется монологическая дидактика; познание как личностный рефлексивный процесс, процесс «вчувствования», «вживания» в знание, «живое» и «становящееся», нередко замещается транслированием готовых истин в «застывших», догматично навязываемых формах, мыслительных схемах, смысловых трафаретах, что приводит к стандартизации и «форматизации» мышления школьников, укоренению в сознании «фреймовых» форм языкового самовыражения. Устная речь детей развивается недостаточно и вследствие невладения всеми педагогами коммуникативными технологиями, и в силу массовой практики «натаскивания» на ЕГЭ, формирующей «тестовое мышление», а также сложившейся системы подготовки обучающихся к сочинению (часть «С» на экзамене по русскому языку, обществознанию), которая ограничивает языковую свободу школьников, стимулирует «клишированное» мышление и приводит к ослаблению коммуникативного контроля. А если и в семье не созданы благоприятные условия для языкового развития ребенка, нет места книге как культурной и духовной ценности, не привита привычка читать, следить за своей речью, то коммуникативное пространство личности оказывается крайне бедным, убогим и часто ограниченно-обыволенным, а набор используемых языковых средств — шаблонным и примитивным.

Решение этих проблем требует не только возвращения сочинения как формы оценки языкового развития личности выпускников, что представляется сегодня вполне оправданным, не только изменения школьной методики, обновления методического арсенала педагога и разнообразия форм работы по развитию речи обучающихся, пересмотра программ преподавания русского языка и литературы в школе, но и прежде всего *глубинного качественного изменения отношения к языку и слову* всеми носителями языка (педагогами, родителями,

детьми), своего рода «сдвига мотивов» (А.Н. Леонтьев). В современном глобальном, поликультурном мире, отличающемся поливариантностью ценностных систем, актуальной потребностью становится проектирование образовательного процесса *культурно-языковой направленности*, обеспечивающего личностное развитие и опосредованное рефлексивное постижение культурных основ человечества, определяющих ценностно-смысловое самоопределение школьников и их успешную социализацию в разных видах жизнедеятельности. Как доказал В.И. Загвязинский, автор социально-личностной концепции образования, наметившееся сегодня приближение образования к личности, ее потребностям и интересам должно быть сбалансировано с социальными запросами, потребностями общества и содержанием культуры [2]. Вот почему сегодня в качестве одной из приоритетных целей учебно-воспитательного процесса выступает развитие личности и овладение навыками самореализации в процессе инкультурации (освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру) посредством языка, являющегося инструментом мирозидания, открытия и личностного «присвоения» концептов национальной культуры. Как утверждал Д.С. Лихачев, основоположник концептуально-культурологического направления: «Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека [3; 319], он «выражает со-значения «национального колорита», т.е. все принципиально возможные значения в символично-смысловой функции языка» [4; 157]. По наблюдениям В.И. Карасика, концепт «представляет собой ментальное образование, в составе которого выделяются понятийное, образное и ценностное измерения» [5; 94]. Педагогический и методический потенциал лингвокультуры*, ориентированной на изучение культуры в языке и языка в культуре, представляется актуальным при проектировании процесса языкового развития личности школьника, который не исчерпывается овладением нормами языка как семиотической системы, а является процессом языкового освоения и преобразования действительности, концептуализации мира в сознании растущего человека через овладение концептами - базовыми единицами языковой картины мира и гуманитарной культуры, становление индивидуальной концептосферы личности как области потенциальных культурных смыслов (по Д.С. Лихачеву), всегда связанной с национальной концептосферой. Это обусловлено самой природой языка, полифункциональностью слова как знака, выполняющего номинативную (знак обозначает), коммуникативную (знак как средство общения), прагматическую (знак как средство воздействия) и сигнификативную (обобщающий знак, знак знака, передающий национальные компоненты слова) функции. Вследствие этого язык является не только средством общения (коммуникативная функция) и обучения (познавательная), универсальным способом постижения и порождения смыслов (мыслеформирующая), но и инструментом культурного самосозидания, своего рода исходным строительным материалом на разных этапах генезиса личности, ее духовного и социального взросления, освоения ею языковой картины мира, а через нее —

* Об этом см.: Русова Н.Ю. Методический потенциал категории «Концепт» // *Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество: Сб. тр. по м-лам VI Всеросс. науч.-метод. конф.: в 2-х ч. Ч. 2. М.: Московский институт открытого образования. 2014. С. 191-196.*

создания личной ценностной картины мира (миромоделирующая функция). Процесс опосредованного вхождения, погружения, «врастания» человека в культуру начинается, как писал К.Д. Ушинский в своей учебной книге «Родное слово», с раннего детства: «Дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно чрез посредство отечественного языка, и наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только чрез посредство той же среды — отечественного языка» [6; 286]. Принимая во внимание фундаментальные идеи Л.С. Выготского о том, что «в процессе своего развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления» [7; 5], среди которых особое место занимает язык, о значении «слова не только как единства мышления и речи, но и как единства обобщения и общения, коммуникации и мышления» [8; 17], попытаемся понять, как, каким образом необходимо организовать процесс развития личности в школе посредством языка как знаково-культурного феномена. Развитие мышления ребенка совершается, по словам С.Л. Рубинштейна, «в двух планах — непосредственно в действенном плане и плане речевом», которые «взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга» [9; 344]. Именно в деятельности закладываются — через языковой канал — основы языкового сознания личности, которое нередко называют «чувством языка», формируются первичные представления о нормах и правилах поведения как проявлениях общечеловеческой культуры, которая в основе своей триединая — как традиция, система ценностей и модели поведения. Этот процесс глубоко связан со становлением так называемого вербального/вербально-логического мышления личности, посредством которого, по определению А.Р. Лурии, «человек, опираясь на коды языка, оказывается в состоянии выходить за пределы непосредственного чувственного восприятия внешнего мира, отражать сложные связи и отношения, формировать понятия, делать выводы и решать сложные теоретические задачи» [10; 247]. Опосредующая роль языка выражается в формировании «со-знания» как личностно-ценного, освоенного в процессе самостоятельной трудовой (знаково-символической, текстовой, культуротворческой и др.) деятельности человека знания, выкристаллизованного в многовековой истории цивилизации. В качестве посредников-медиаторов, «психологических орудий» (Л.С. Выготский) в этом процессе интериоризации культуры Л.С. Выготский называл трех: *взрослый* (в паре интериндивидуальной деятельности), *знак* и *слово*, А.Ф. Лосев — *символ* и *миф*, Г.Г. Шпет — *смысл*, укорененный в бытии. Эти понятия составляют один генетический ряд и так или иначе восходят к семиотике как науке, изучающей производство, строение и функционирование знаковых систем. Само языковое сознание, умение кодировать и декодировать знаки языка имеют знаково-символическую основу (Ю.М. Лотман, А.Ф. Лосев), что объясняет востребованность сегодня семиотического подхода в педагогике*. Семиотика имеет, на наш взгляд, большой методологический потенциал в реализации процессов гуманитаризации современного образования, которое сегодня в основе своей когнитивно, а не ценностно

* Опыт осмысления семиотического подхода в образовании, и в частности, преподавании учебного предмета «Информатика», представлен, например, в диссертационном исследовании Веряева А.А.: Веряев А.А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе. Барнаул, 2000.

ориентировано, вектор которого направлен прежде всего на усвоение знаний, понятийно-теоретических категорий, прецедентных для каждой предметной области представлений, текстов, слов.

Методологически значимыми с этой точки зрения являются исследования М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ю.М. Лотмана и др. о специфике гуманитарного познания, в основе которого — освоение культурных смыслов в общении с текстом, в текстовой деятельности, а также *герменевтический подход* (В. Шлейермахер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, Г.Г. Шпет и т.д.), в контексте которого важнейшим фактором достижения понимания является язык, ориентированный на изучение процессов постижения человека в диалоге на основе текстов с Другим и самим собой. В гуманитарно ориентированной образовательной модели личность выступает субъектом понимания, процесса освоения смысловой реальности, запечатленной, «зашифрованной», «закодированной» в текстах, которые представляют собой экспликацию культуры, культурных ценностей, «овнешненных», материализованных в слове. В этом аксиологическом контексте актуализируется понимание текста как семиотически организованной последовательности знаков. Как доказал Ю.М. Лотман в своей семиотической теории культуры [11], текст (произведение языка, искусства, культуры) является результатом и продуктом семиотической деятельности, а язык — семиотическим инструментом, порождаемым текстом. Процесс знакового функционирования и обмена (семиозис) организуется в смыслопорождающем пространстве (и может анализироваться) с трех позиций: «Что сообщается?» (*семантика*, изучающая знаковые системы как средство выражения смысла, предметная сторона), «Как оформлено сообщение?» (*синтактика*, изучающая внутреннюю структуру знаковых систем и выбор знаков), «Чем обусловлен выбор именно этих средств для передачи сообщения?» (*прагматика*, изучающая отношение знаковых систем к тем, кто их использует, учет факторов адресата, ситуации общения, норм культуры). Представления о текстовой природе культуры М.М. Бахтина [12], о смыслопорождении, генерировании смыслов в процессе ее творческого освоения личностью (В.В. Налимов) дают основания рассматривать понимание текстов культуры как *механизм образования*, осуществляемый посредством языка. Поэтому задача достижения понимания текстов как процесса ценностного присвоения культурных личностных смыслов и их творческой интерпретации, «наведения мостов» между значением и смыслом (по А.Н. Леонтьеву, «осмысление значений» и «означение смыслов» [13]), предполагает осознанное постижение языковой реальности как знаковой системы, способность и готовность личности к культурному диалогу, в процессе которого во внутреннем диалоге (В. Библер) обучающийся вырабатывает собственный взгляд на мир и на себя в этом мире, ощущая при этом личную причастность к общечеловеческому духовному контексту.

Таким образом, актуализация ценностного содержания школьного образования в условиях его модернизации требует, в нашем представлении, обращения именно к гуманитарным подходам — *семиотическому, герменевтическому, лингвокультурологическому*, позволяющим организовать смыслоориентированный образовательный процесс, процесс освоения личностью культуры посредством языка. Апробация данных подходов, поиск новых стратегий с целью систематизации и фундаментализации языкового образования в школе активно

ведется сегодня в Тюменской области, которая является регионом-консультантом и одним из центров педагогической деятельности по проектированию и внедрению инновационных образовательных моделей в условиях перехода на ФГОС. На основе обобщения экспериментальной практики отдельных образовательных учреждений в педагогическом пространстве области родился сетевой проект «Языковое развитие личности в системе общего образования в условиях реализации ФГОС» (руководитель — Е.Н. Володина), направленный на разработку, опытно-экспериментальную проверку и практическую реализацию научно обоснованного механизма языкового развития личности как системообразующего начала учебно-воспитательного процесса в школе и семье. Участниками проекта стали школы Тюменской области, практикующие инновационные подходы к организации языкового образования: МАОУ Гимназия № 16 г. Тюмени, МАОУ СОШ № 70 г. Тюмени, МАОУ СОШ № 91 г. Тюмени, МАОУ Гимназия № 49 г. Тюмени, МАОУ Казанская СОШ Казанского района, МАОУ Викуловская СОШ № 2 Викуловского района, МАОУ Евсинская СОШ Голышмановского района. Определение принципов и отбора содержания языкового образования, механизма и способов языкового развития личности на всех уровнях школьного образования обусловлено ведущей концептуальной и системообразующей идеей образовательного проекта — идеей создания школы как единого речевого пространства, как модели педагогической «семиосферы», которая родилась в поисках путей практического решения герменевтической по своему происхождению *проблемы понимания* как гуманитарного процесса постижения смысла. Экспериментальный опыт продемонстрировал перспективность и целесообразность освоения учителями разных предметных областей *методологии педагогической герменевтики*, разработанной А.Ф. Закировой [14], теории и практики понимания и интерпретации текстов на основе интеграции научно-педагогического, художественно-эстетического и лингвистического подходов и рефлексивного осмысления личного жизненного и профессионального опыта педагога. Педагогическая герменевтика, рассматривающая воздействие механизмов интерпретации педагогических текстов на профессиональное сознание, способы мышления и миропонимание учителя, синтезирует в своей основе актуальные философские, педагогические, психологические и методические идеи. Методы герменевтической интерпретации, целеполагания, ценностной языковой опосредованности педагогической деятельности помогают учителю освоить глубинные механизмы понимания, лежащие в основе познавательных процедур, направленных на смыслообразование, присвоение смысла знанию, овладеть герменевтической компетентностью, основными видами понимания, которые, по В.П. Зинченко, оперируют разными языками: естественное — предметными и операциональными значениями; культурное — знаками, вербальными значениями и понятиями; творческое — смыслами [15].

Каждая из школ — участников сетевого проекта — реализует на практике собственное, исходя из специфики образовательного учреждения, сложившихся традиций и накопленного педагогического и методического опыта, направление деятельности в рамках общей темы, осуществляет осмысление и проектирование отдельных элементов, форм, вариантов воплощения разрабатываемой педагогической модели. В частности, областная стажерская площадка — гимназия № 16 г. Тюмени в рамках общего образовательного проекта апробирует в своей прак-

тической деятельности систему диагностики и развития языковой личности* школьника. Исходя из трехуровневой модели языковой личности, предложенной Ю.Н. Карауловым [16], разработаны педагогическая концепция и диагностический инструментарий, включающий систему психолого-педагогических методик, тестов по определению уровня развития языковой личности (вербально-семантический, когнитивный, прагматический). Анализ результатов входящей диагностики, экспертная оценка продуктов речевой деятельности (письменных текстов разных жанров и стилей) обучающихся позволили определить направления педагогической деятельности, ориентированной на реализацию в учебно-воспитательном процессе как динамической смысловой системе (Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев) *комплексного и системно-деятельностного подходов, принципов непрерывности и преемственности* на всех уровнях школьного образования, включая урочную и внеурочную деятельность, воспитательную работу школы. Языковое развитие представляет собой целостную педагогическую систему, все компоненты и элементы которой (структурные подразделения, субъекты образовательного процесса) ориентированы на создание в школе развивающей культурно-диалогичной языковой среды. Процесс обучения и воспитания в единстве его целевых, содержательных и процессуальных характеристик организуется на основе интеграционного подхода, который расширяет рамки предметного сознания и выводит коммуникативно-когнитивный процесс в широкое метапредметное поле, в котором закладывается фундамент целостной универсальной картины мира. Интегративная концепция языкового развития, диалогический характер учебно-воспитательного процесса предполагают интериоризацию культурного опыта, усиление внимания к гуманитарным (в широком смысле - методологическим, мировоззренческим) аспектам естественных наук, конструирование речеведческого пространства на уроках естественнонаучного цикла и формирование гуманитарной культуры обучающихся (культуры чувств, суждений, поведения), основ диалогичного взгляда на мир, «мир в зеркале языка». С этой целью в гимназии практикуются новые подходы к организации учебного материала: отход от практики узкопредметного обучения, отказ от предметного принципа преподавания, монологических и репродуктивных форм освоения информации, замена учебно-дисциплинарной модели метапредметной и разработка междисциплинарного тематического планирования по формированию познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся, гуманитаризация предметов естественнонаучного цикла. Главная стратегия обучения — разработка и апробирование междисциплинарной программы «Основы смыслового чтения и работа с текстом», которая является частью общей программы развития гимназии и реализуется через предметные программы, внеурочные курсы (по практической стилистике, культуре речи, методике анализа текста — лингвистического, семиотического, стилистического, филологического, комплексного), систему воспитательной работы по программе «За истину, добро и красоту» и дополнительное образование, ориентированные на реализацию гимназистов в разных сферах школьной жизни. Решать задачу формирования языковой куль-

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

туры на всех этапах обучения помогает и учебный курс «Риторика», в рамках которого совершенствуются навыки монологически высказываться, участвовать в диалогической речевой коммуникации, овладевать нормами речевого этикета и основными речевыми стратегиями, развивать речевые характеристики личности в рамках возрождения и сохранения русской риторической традиции. На уроках (с 5-го класса) и дополнительных занятиях по выбору родителей (с 1-го класса) обучающиеся знакомятся — в игровых формах, ролевых и инсценированных речевых ситуациях — с понятиями «цель коммуникации», «коммуникативная ситуация», «участники коммуникации», осваивают стили и типы речи, учатся на практике осознанно отбирать и коммуникативно-целесообразно использовать языковые средства в различных сферах и ситуациях общения — обретают свободу самовыражения в языке.

Педагогически ценной представляется работа коллектива гимназии по интеграции областей знаний — двух основных парадигм, имеющих в основе своей разные ориентации мышления: гуманитарной (с характерной для нее, по М. Бахтину, диалогической природой миропонимания, предполагающей интуитивное понимание и эстетическое, эмоционально-чувственное познание, метафоризацию мышления и духовное творчество, оперирование смыслами и соответственно — образным, метафорическим языком) и естественнонаучной (ориентированной на развитие логико-понятийной сферы сознания, рационально-логическое научное познание, строгий детерминизм, заданный характер причинно-следственных связей между предметами и явлениями, оперирование значениями, а иначе говоря — словами в прямом значении, словами-терминами). Интеграция предметного содержания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин предполагает взаимодействие и взаимопроникновение основ логико-математической семиотики (так называемой «металогикой») и гуманитарной семиотики (семиотики языка и литературы), осуществляется через ценностное открытие школьником лингвокультурных концептов как «культурно обусловленных единиц картины мира, обладающих экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для народа в целом» [17; 3]. Языковое развитие — один из путей к синтезу когнитивной и ценностно-смысловой парадигм, гуманитарного и естественнонаучного векторов в системе общего образования, разных направлений семиотики, который создает условия для системного и комплексного освоения культурного опыта, активизации смысловых процессов личности, не ограничивающихся рамками познания «предметных» смыслов, раздвигающих горизонты миропонимания и духовного бытия. И каждый из педагогов участвует в проектировании процесса формирования языкового сознания, понятийного и словесно-логического мышления, конструирует — на своем учебном предмете и средствами своего предмета — широкий «метапредметный» контекст познания, организует коммуникативно-ориентированную деятельность в разных ситуациях диалогического взаимодействия (проблемная беседа, дискуссия, диспут, дебаты, семинар, конференция, круглый стол и т.д.). Ведущий метод организации познавательного процесса — текстовая деятельность, основной единицей обучения является 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. Гра-

мотная организация текстовой деятельности (используя методики медленного чтения, смыслового чтения, перцептивного чтения и др.) позволяет воссоздавать на уроке и внеурочных занятиях пространство культуры и обеспечивать глубинное ценностное освоение школьниками прецедентных (Ю.Н. Караулов) текстов, овладение разнообразными способами взаимодействия с текстами (анализ, интерпретация в авторском, общекультурном и личностном контекстах, создание вторичных и «встречных» текстов: сочинений, рефератов, аннотаций, разных видов конспектов, планов и др.), продуцирование собственных развернутых устных и письменных высказываний. Так развиваются учебно-информационные умения обучающихся [18], совершенствуются читательская компетенция школьников, навыки вербального самовыражения в разных видах речевой деятельности и языковом творчестве (сочинения всех жанров, эссе, отзывы, рецензии, сочинение стихов и прозаических миниатюр, рассказов, в том числе и на темы из естественнонаучной области знаний, например, о физических законах, химических явлениях и процессах и т.д.). Системное обучение всем видам чтения (поисковому, просмотровому, ознакомительному, изучающему), овладение методикой анализа и интерпретации предложенного текста, продуцирования собственного текста, организация работы обучающихся с терминами и понятиями, со словарями и справочной литературой, участие школьников в проектной, исследовательской и творческой деятельности способствуют формированию речемыслительных умений и коммуникативных универсальных учебных действий, повышению уровня практического владения языком. Развитие индивидуальной концептосферы школьника происходит через ее ценностное насыщение культурно значимыми концептами — «словами-концентраторами культурных значений» (Д.С. Лихачев), через знакомство на уроках и элективных курсах с концептосферой художественных произведений, проникновение в индивидуально-авторскую концептосферу, «расшифровывание» и ценностное постижение символических семантических смыслов концептов и «наращивание» личностных смыслов обучающегося. Разные методы и формы деятельностного освоения культурного опыта человечества обеспечивают актуализацию и развитие гносеологического, аксиологического, коммуникативного, художественного потенциала личности, формирование вкуса к хорошей, выразительной речи, основ языкового самоконтроля, внутренней потребности школьников в речевом саморазвитии и реализации их личностных образовательных и жизненных потребностей.

Эта комплексная работа педагогического коллектива поддерживается и со стороны родителей — заказчиков и активных участников образовательного процесса. Мотивационно-просветительская работа, проводимая в системе педагогами гимназии № 16 (родительские лектории и проблемные беседы по семейному речевому воспитанию, языковой «ликбез», практикумы, тренинги, круглые столы, конференции с участием родителей и т.д.), направлена на повышение ответственности родителей за формирование речевого образа ребенка и его языковой культуры, осознание возможности и необходимости влияния на выбор растущей личностью источников коммуникации и круга чтения. Методическая помощь родителям в овладении эффективными коммуникативными приемами и способами общения с детьми, психологическими средствами воздействия на

их индивидуальную речевую практику и читательскую культуру направлена на создание в семье развивающего коммуникативного пространства, в котором естественным образом формируется привычка к чтению (в том числе через семейное чтение вслух, комментирование и обсуждение прочитанного, выражение содержания средствами других видов искусств, отражение личностных впечатлений и размышлений в читательских дневниках и т.д.*), прививается ценностное отношение к книге, к языку как культурной составляющей и слову.

Эффективность разработанной и апробированной педагогической системы подтверждают анализ сформированности основ речевой деятельности обучающихся в рамках региональной оценки качества знаний и на итоговой аттестации, результаты психолого-педагогической диагностики школьников 4, 9, 11-х классов, позволяющие определить — в некоторой степени условно, абстрактно-теоретически — уровень развития языковой личности. Оценивая языковое развитие по таким критериям, как мотивационно-личностный, когнитивно-содержательный, операционно-деятельностный, регулятивно-рефлексивный, можно говорить о сформированности на разных уровнях следующих характеристик языковой личности: 1) владение системой языка, основными нормами устной и письменной речи, умение отбирать слова и словоформы с учетом их лексического значения и коммуникативного намерения в обыденной речи при отсутствии осознанной языковой и речевой рефлексии (вербально-семантический уровень); 2) сформированность понятийного мышления и основ индивидуальной «картины мира», умение создавать письменные «вторичные» и «встречные» учебные тексты, анализировать художественные образы, определять концепты и их значение, владение навыками языкового контроля и оценки в учебно-познавательной деятельности (когнитивный уровень); 3) высокий уровень языкового интеллекта и деятельностно-коммуникативных потребностей личности в их связях с жизненными целями, поведенческими мотивами и установками, реализуемыми в разных видах социальной практики, управление собственным речевым поведением и осознанный выбор речевых стратегий исходя из целей и условий коммуникации, способность к эстетическому восприятию художественного текста и созданию собственных художественных текстов, нарративов (прагматический уровень). Развитие языковой личности, ее «уровневое продвижение», как показывает экспериментальная практика, обеспечивается продуктивным языковым взаимодействием педагогов, родителей и воспитанников по освоению культурных ценностей и способов деятельности в едином ценностно-смысловом пространстве. Системное языковое образование в школе, призванное формировать лингвоопосредованный взгляд на мир, закладывать основы ментальности личности как мирозерцания в категориях и формах языка, обеспечивает формирование целостной картины мира, в том числе и языковой, духовное становление обучающегося как субъекта своей жизни, открывающего мир и культуру с помощью языка, слова, текста, способного к саморазвитию в творческой продуктивной культуросообразной деятельности.

* Подходы к семейному речевому воспитанию разработаны Н.А. Аксариной. См.: Аксарина Н.А. К вопросу о популяризации семейного речевого воспитания. Ч. 1. // Сб. м-лов межрегион. конф. «Русский язык как фактор стабильности государства и нравственного здоровья нации. Тюмень: ТГУ, 2010. С. 91-97.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Российское литературное собрание. URL: <http://www.kremlin.ru/news/19665>.
2. Загвязинский В.И. Личностно-социальный подход в воспитании // Педагогика. 2006. № 6. С. 106-108.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб., 2006. С. 319.
4. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...». СПб: Златоуст, 1999. 368 с. С. 157.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
6. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся: Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М.: Педагогика, 1974. С. 269-342.
7. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. С. 5-12.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 713 с.
10. Лурья А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 320 с.
11. Лотман Ю.М. Культура и текст как генераторы смысла // Кибернетическая лингвистика. М., 1983. С. 23-30.
12. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1988. 423 с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
14. Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики. М.: ВЛАДОС, 2011. 272 с.
15. Зинченко В.П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 42-52.
16. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 7 изд-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
17. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
18. Обласова Т.В. Методика развития умений школьников работать с учебными и научными текстами на уроках литературы. М.: Русское слово — учебник, 2013. 192 с.

REFERENCES

1. Rossiiskoe literaturnoe sobranie [Assembly of Russian Men of Letters]. URL: <http://www.kremlin.ru/news/19665> (in Russian).
2. Zagviatsinskii, V.I. Personal and Social Approach in the Education. *Pedagogika — Education Science*. 2006. № 6. Pp. 106-108. (in Russian).
3. Likhachev, D.S. Conceptual sphere of the Russian language / In: *Izbrannnye trudy po russkoi i mirovoi kul'ture* [Selected Papers on Russian and World Culture]. St-Petersburg, 2006. 319 p. (in Russian).
4. Kolesov, V.V. «Zhizn' proiskhodit ot slova...» [«Life comes from the word...»]. St-Petersburg, 1999. 157 p. (in Russian).
5. Karasik, V.I. *Iazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Moscow, 2004. (in Russian).
6. Ushinskii, K.D. Word of Mother tongue: a student book / In: *Izbrannnye pedagogicheskie sochineniia* [Selected Pedagogical Works]. Vol. 2. Moscow, 1974. Pp. 269-342. (in Russian).
7. Vygotskii, L.S. The problem of the cultural development of the child (1928). *Vestnik Moskovskogo un-ta. Series 14. Psikhologiya — Moscow State University Bulletin. Series 14. Psychology*. 1991. № 4. Pp. 5-12. (in Russian).
8. Vygotskii, L.S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. 5th ed., reviewed. Moscow, 1999. (in Russian).
9. Rubinshtein, S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Foundations of General Psychology]. St-Petersburg, 2013. 713 p. (in Russian).

10. Luriia, A.R. *Lektsii po obshchei psikhologii* [Lectures on General Psychology]. St-Petersburg, 2012. 320 p. (in Russian).
11. Lotman, Iu.M. Culture and text as generators of meaning / In: *Kiberneticheskaiia lingvistika* [Cyber Linguistics]. Moscow, 1983. Pp. 23-30. (in Russian).
12. Bakhtin, M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moscow, 1988. 423 p. (in Russian).
13. Leont'ev, A.N. *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Mind. Personality]. Moscow, 2004. 352 p. (in Russian).
14. Zakirova, A.F. *Vkhodia v hermenevticheskii krug... Kontseptsiiia pedagogicheskoi hermenevtiki* [Entering the Hermeneutic Circle... The Concept of Pedagogical Hermeneutics]. Moscow, 2011. 272 p. (in Russian).
15. Zinchenko, V.P. The work of understanding. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie — Psychology and Education*. 1997. № 3. Pp. 42-52. (in Russian).
16. Karaulov, Iu.N. *Russkii iazyk i iazykovaia lichnost'* [The Russian Language and Linguistic Personality]. 7th ed. Moscow, 2010. 264 p. (in Russian).
17. Maslova, V.A. *Lingvokul'turologiia* [Linguistic and Cultural Studies]. Moscow, 2001. 208 p. (in Russian).
18. Oblasova, T.V. *Metodika razvitiia umenii shkol'nikov rabotat' s uchebnymi i nauchnymi tekstami na urokakh literatury* [Methodology of Developing Skills of Work with Academic and Scientific Texts at Classes of Literature]. Moscow, 2013. 192 p. (in Russian).

Автор публикации

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

Author of the publication

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