



МЕТОДИКА И ОПЫТ

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-7-14

О принципах работы с концептами на уроках русского языка и литературы

Мстислав Исаакович Шутан

*Нижегородский институт развития образования, г. Нижний Новгород, Россия,
e-mail: mshutan@mail.ru*

Цель автора – раскрыть следующие принципы работы школьников с концептами на уроках русского языка и литературы: разграничение лексического значения и смысла слова-концепта, создание портрета слова-концепта (на примере концепта «лицо»), визуализация концептов, текстоцентризм. Выделение этих принципов основано на анализе научно-методической литературы и результатов педагогической практики. В заключительной части статьи работа с концептами соотнесена с содержанием государственных экзаменов в IX и XI классах.

Ключевые слова: *концепт; принцип деятельности; лексическое значение; смысл; культурологический портрет слова; визуальные образы; текстоцентризм; проблема; качество образования*

Ссылка для цитирования: Шутан М. И. О принципах работы с концептами на уроках русского языка и литературы // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 7–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-7-14.

On the Principles of Working with Concepts during Russian Language and Literature Lessons

Mstislav I. Shutan

*Nizhny Novgorod Institute for Education Development, Nizhny Novgorod, Russia,
e-mail: mshutan@mail.ru*

In this article, the author sets out to investigate the principles of teaching schoolchildren how to work with word concepts during Russian language and literature lessons, including distinction between the lexical meaning of the word and the concept, creation of the image of a word concept (on the example of the concept "face"), visualisation of concepts, textocentrism. The identification of these principles is based on the analysis of scientific publications and accumulated pedagogical experience. The concluding part of the article correlates classroom activities of working with word concepts with the content of Russian state exams in the 9th and 11th forms.

Keywords: *concept; principles of classroom activity; lexical meaning; meaning; culturological description of the word; visual images; textocentrism; problem; quality of education*

A reference for citation: Shutan M. I. On the principles of working with concepts during Russian language and literature lessons. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 1, pp. 7–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-7-14.

Последнее десятилетие ознаменовано особым интересом методистов к концептологии. Об этом, в частности, свидетельствуют публикации в журналах «Русский язык в школе» и «Литература в школе», а также выпущенная в Санкт-Петербурге коллективная монография «Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития» [Методическая

лингвоконцептология: 2017], в связи с чем возникает необходимость обобщения материалов научных исследований и педагогического опыта. При этом во главу угла следует поставить сами **принципы** работы с концептами на уроках словесности.

В статье мы используем термин *словесность*, этим подчеркивая следующее: работа с концептами невозможна только

в рамках урока русского языка или литературы. В том случае, если на первом плане оказывается лингвистический материал, все равно на том или ином этапе деятельности обращение школьников к литературно-художественному материалу оказывается необходимым [Шутан 2017: 122–135]. И наоборот: пристальное внимание к последнему, занимающее большую часть учебного времени, не отрицает необходимость актуализировать ресурсы уроков русского языка, пусть и не представленные столь широко, как при реализации первой модели занятия [Шутан 2018: 26–31]. Возможно и взаимодействие таких гуманитарных предметов, как русский язык, иностранный язык и литература [Мишатина, Вербицкая 2019: 3–10].

Иначе говоря, речь должна идти об усилении межпредметных связей, которые могут подчас рождать новое качество преподавания, свидетельствующее об интеграции школьных предметов и поднимающее работу с концептами до уровня метапредметности.

Каковы же принципы работы с концептами на уроках словесности?

I. Разграничение лексического значения и смысла слова-концепта. Как известно, треугольник Огдена–Ричардса предполагает противопоставление лексического значения слова (языковое употребление) смыслу как субъективному образу, возникающему при понимании текста (речевое употребление)¹. В связи с этим отметим следующее: немецкий философ Людвиг Витгенштейн первым указал на определяющую роль контекста в выявлении смысла. Дело в том, что в рамках контекста (в этой функции может выступать и предложение) происходит конкретизация лексического значения слова, закреплённого в толковом словаре, его своеобразная интерпретация.

Следовательно, концепт включает не только системно-языковое значение, но и концептуальное содержание (кстати, концептуальное содержание Д. С. Лихачев и называл концептом [Лихачев 2006: 316–329]), т. е. экстралингвистические знания, к которым следует отнести «так называемую “энциклопедическую” информацию об объекте, культурные коннотации

и ассоциации, элементы коммуникативно-прагматической сферы и пр. <...> Концептуальное содержание и языковое значение различаются, но при этом языковое значение входит в концептуальное содержание в качестве его важного компонента. Концептуальное содержание и языковое значение относятся друг к другу как содержание и форма» [Мишатина 2017: 77]. Необходимо отметить, что в концептуальное содержание входит и смысл концепта как необходимый компонент, замещающий то или иное лексическое значение в условиях конкретной речевой ситуации, если мы имеем в виду вербальный способ общения.

Утверждая это, мы исходим и из самой речевой практики, так как нередко на этапе осознания художественных образов или явлений действительности используются такие словосочетания, как «символический смысл», «аллегорический (иносказательный) смысл». Естественно, эти «смыслы» никак не могут быть отождествлены с лексическими значениями соответствующих слов, хотя и должны быть с ними соотнесены в условиях рефлексии речевой практики.

Указанная выше особенность концепта обуславливает внимание на учебных занятиях и к его языковой семантике, и к его смыслу (смыслам).

II. Портретирование концепта. *Лексикографический портрет* предполагает интегральное описание слова, т. е. «характеристику всех лингвистически существенных свойств лексемы» [Апресян 2006: 55]. По мнению Е. В. Устьянцевой, при таком описании слова исследуется семантика, сочетаемость, фразеологические, стилистические, прагматические, коммуникативные и другие свойства каждого лексического значения данного слова [Устьянцева: 2008]. Конечно, такой портрет не претендует на исчерпывающую полноту. При этом на уроке в центре внимания оказываются базовые свойства слова-концепта, а также те его особенности, которые кажутся словеснику наиболее интересными для учащихся.

Целесообразным представляется и обращение к слову-концепту, одно из лексических значений которого является терминологическим и нацеливает школьников на рассмотрение уровня (уровней) языковой системы (число как морфологическая

¹ Новейший философский словарь / сост. и науч. ред. А. А. Грицанов. – Минск, 2001. – С. 940.

категория, время как морфологическая и синтаксическая категория, сочинение на уровнях простого и сложного предложений, подчинение на уровнях словосочетания, простого и сложного предложений и т. п.) [Шутан 2019: 11–16].

Лингвокультурологический портрет построен «на анализе языковых фактов, интерпретированных с позиций культуры». Он эксплицирует «жизненные представления, этические нормы и ценностные установки носителей лингвокультурной общности»².

Лингвистический компонент в соответствующей учебной ситуации может быть усилен или ослаблен, мало того, может даже отсутствовать — и в этом случае разумнее говорить о **культурологическом портрете** слова-концепта.

Терминологически обозначенный выше подход к концепту подчас требует выхода за рамки той или иной национальной культуры, т. е. расширения контекста.

Покажем лексикографическое портретирование концепта на примере слова *лицо*.

Этимология этого слова непосредственно связана с общеславянским словом *лик* («лико»), имеющим в современном языке возвышенную стилистическую окраску.

Интересующее нас слово отличается многозначностью: 1) передняя часть головы человека; 2) характерный облик кого-либо или чего-либо, отличительные черты; 3) отдельный человек, индивидуум; персонаж какого-либо произведения; 4) передняя сторона дома, фасад; 5) грамматическая категория, показывающая отношение действия к говорящему и выражаемая изменением глаголов в соответствующих формах спряжения, а также особой группой местоимений³. Ученики на собственных примерах предложений показывают многозначность слова-концепта или соотносят данные учителем предложения с тем или иным лексическим значением. Далее, работая с отдельными фразеологизмами (*иметь свое лицо, невзирая на лица, перед лицом опасности, показать истинное лицо, потерять свое лицо*

и т. д.), школьники акцентируют внимание на том, какое влияние на их значения оказывает интересующий нас концепт. Например, в первом примере речь идет о наличии собственной индивидуальности, а в последнем — о ее потере.

Анализ синонимов, не различающихся базовым лексическим значением, актуализирует стилистические различия: если слово *лицо* можно назвать стилистически нейтральным, а слово *лик* относится к книжному, торжественному стилю, то слово *физиономия*, также характерное для книжной речи, нередко употребляется с ироническим оттенком. Вульгаризмы же *морда, рыло, рожа* носят бранный характер.

Работа со словообразовательным гнездом требует внимания не только к морфемному членению и способам словообразования, но и к лексическому значению, например таких слов, как *личный, лицевой, безличный, облицовывать, перелицовывать, обезличивать, лицемерие, лицемерить*.

Грамматический ракурс анализа слова (вспомним о его терминологическом лексическом значении) обуславливает работу с личными местоимениями (сопоставление значений 1-го, 2-го и 3-го лица и выявление особенностей их употребления — для этого организуется комментирование стихотворения А. С. Пушкина «Ты и вы»).

Переходя к культурологическому портретированию слова, рассматриваем русские пословицы, в которых актуализируется первое, базовое значение слова. Но какие смыслы при этом находят свое воплощение? Школьники группируют предложенные учителем пословицы, отвечая на этот вопрос.

Прежде всего ими фиксируется ситуация, когда внешний вид человека отражает его психологическое состояние (*Сердце веселится, и лицо цветет*). Но нельзя пройти мимо пословиц, в которых фиксируется несоответствие внешнего вида человека его душевным или интеллектуальным качествам: если в одних пословицах подчеркивается внутренняя красота внешне некрасивого человека (*Непригож лицом, да хорош умом; Неказист лицом, да тряхнет молодцом*), то в других речь идет о внешней красоте при отсутствии красоты внутренней (*Лицом хорош, да душою непригож*). Ученики обращают внимание и на противительный союз, выражающий контраст,

² Угрюмова М. М. Лингвокультурологический портрет ребенка в говорах Среднего Приобья: дис. ... канд. филол. наук. — Томск, 2014. — С. 26–27.

³ Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб., 2006. — С. 321–322.

который приобретает в некоторых пословицах этическое содержание.

На следующем этапе деятельности школьники читают стихотворение Н. А. Заболоцкого «О красоте человеческих лиц» и задумываются над вопросом, продолжает ли поэт фольклорную традицию в описании человеческого лица.

Учащиеся комментируют строки, в которых встречается сравнение лиц с пышными порталами, жалкими лачугами, с темницами, с башнями и, наконец, с хижинкой. Если все характеристики, исключая лишь последнюю, с резко отрицательной коннотацией (например, лица, закрытые решетками, словно темница, называются холодными, мертвыми), то последнее сравнение, которое посвящено лицу, не отличающемуся красотой (ведь хижинка неказиста и небогата), тем не менее передает внутреннюю, душевную красоту человека, а она и преобразует это лицо, делая его прекрасным: «Зато из окошка ее на меня // Струилось дыхание весеннего дня». Следует обратить внимание школьников на то, что именно в этой части лирической миниатюры Н. А. Заболоцкого встречаются образы, связанные с миром природы: «дыхание весеннего дня», сияющие ноты, из которых «составлена песня небесных высот». И это не случайно, так как подлинная красота отличается естественностью, органичностью, витальностью. Поэт отдает приоритет внутренней красоте человека, а такой подход к человеку обнаруживается и в отдельных пословицах.

Как мы видим, концепт «лицо» в произведении поэта непосредственно сопрягается с концептом «красота».

Отметим, что на этом же этапе деятельности при обращении к сочинительным и сравнительным конструкциям актуализируются и приемы лингвостилистического анализа текста.

В современной концептологии существует методика создания *ассоциативного портрета* слова. Результат деятельности школьников в этом направлении О. Н. Левушкина описывает на примере работы со стихотворением Кс. Некрасовой «Печь»: печь — это «воплощение семейного тепла, сытости, в то же время — основа духовной жизни русской семьи, не случайно в стихотворении Кс. Некрасовой говорится о том, что “на печке и за печкой” можно “сказки милые таить”. Во время

обсуждения прозвучало слово *гармония*. <...> Чтобы все-таки отразить это душевное состояние в ассоциативном поле слова *печь*, были подобраны слова *детство, забота, счастье*» [Левушкина 2017: 188–189].

Следовательно, ассоциативное портретирование слова предполагает создание ряда слов, входящих в смысловое поле концепта, оказавшегося в центре внимания школьников.

III. Визуализация концепта. Этот принцип предполагает работу с произведениями изобразительного искусства, которые помогают школьникам представить те или иные концепты зрительно. Реализация этого принципа осуществляется по двум направлениям, взаимодействующим одно с другим: анализ произведений в заданном ракурсе и их описание, нередко приближающееся к описанию художественному. Приведем примеры заданий.

1. Концепт «гармония». Рассмотрите репродукцию картины французского художника Клода Моне «Кувшинки. Гармония в зеленом». Почему картина так названа? Какой смысл приобретает слово *гармония* в применении к произведениям живописи?

2. Концепт «теория». На фотографии представлен фрагмент произведения французского скульптора О. Родена «Мыслитель». Опишите позу и выражение лица героя скульптуры, используя средства речевой выразительности. Мог ли этот человек быть создателем теории, подобной теории Раскольникова? Обоснуйте свою точку зрения.

3. Концепт «правда». В. Т. Шаламов писал: «Писать правду для художника — это и значит писать индивидуально, ибо правда становится общей уже после того, как она овеществлена в искусстве. Как предмет творчества, правда всегда лична». «Правдива» ли картина П. Сезанна «Дама в голубом»?

4. Концепт «будущее». Рассмотрите репродукцию картины М. В. Нестерова «Благовещение. Архангел Гавриил и Дева Мария». Какое настроение вызывает картина и почему? Чем является «Благая весть» — простым словосочетанием или фразеологизмом? Аргументируйте свою точку зрения.

5. Концепт «время». Какое впечатление на вас производит картина С. Дали «Постоянство памяти» («Мягкие часы») и почему? Опишите мягкие часы и объясните, что они символизируют. Почему «твердые часы» лежат вниз циферблатом? Противоречит ли картина стихотворениям русских поэтов о движении времени?

6. Концепт «мир». Напишите сочинение на основе картины М. В. Нестерова «Портрет Л. Н. Толстого». Употребите слово *мир* в разных значениях. Озаглавьте сочинение.

Среди предлагаемых выше заданий присутствуют вопросы и задания проблемного характера. Некоторые из них нацеливают школьников на рассмотрение визуальных образов в контексте изученных ранее литературных произведений.

IV. Текстоцентризм. Нередко кульминационные ситуации уроков связаны с анализом текстов. По мнению Н. Л. Мишатиной, при их отборе должны учитываться критерии: *концептоцентрический* (наличие концепта, отражающего этические и эстетические ценности русской культуры),

когнитивный (выполнение текстом, сообщаящим новую информацию или включающим в свою структуру неожиданную интерпретацию уже известного знания, образовательной функции), *дидактический* (наличие в тексте обучающего и воспитывающего потенциалов), *сензитивный* (соответствие содержания текста и его языкового оформления возрасту учащегося, обращенность текста к разуму и чувствам читателя-школьника) и критерий *интеграции* на семантическом уровне знания по русскому языку и литературе (шире – гуманитарного знания) [Мишатиная 2009: 150].

Представим типологию текстов (см. таблицу).

Таблица

Вид текста	Концепт	Характеристика текста
Художественный	«число»	Стихотворение Н. С. Гумилева «Слово», которое представляет собой напоминание о божественной природе слова, резко противопоставленного числу, а в стихотворении Ж. Превера «Классное задание» арифметические манипуляции в области чисел символизируют рационализм
Лингвистический	«время»	Текст М. Н. Эпштейна об образовании будущего времени у причастий совершенного вида в связи с характеристикой времени как морфологической категории (с опорой на материалы из Интернета)
Литературоведческий	«правда»	Фрагменты статьи Г. Гачева «Что есть истина?» о пьесе М. Горького «На дне», в которых раскрывается способность Луки «зажигать собственную правду человека», «быть Протеем», т. е. «принимать в любой момент форму и суть человека», с которым он имеет дело
Искусствоведческий	«любовь»	Работа с фрагментом из книги Н. И. Макаровой «Символизм в живописи Тициана. Любовь. Брак. Алхимия», посвященным картине Тициана «Любовь земная и Любовь небесная». Философский тезис представленного текста следующий: «Любовь – это органичный синтез земного и небесного»
Культурологический	«будущее»	Статья из энциклопедии «Мифы народов мира» об эсхатологических мифах, содержащих, как известно, пророчество о будущем конце света (на примере германо-скандинавских, индуистских, античных, иудаистских, христианских представлений о мире)
Философский (научный или эссеистский)	«творчество»	Фрагменты из книги Н. А. Бердяева «Самопознание» (гл. 8), в которых доказывается, что «творчество противоположно эгоцентризму», ибо оно устремлено «к тому, что выше меня», «это – обращенность к преображению мира, к новому небу и новой земле, которые должен уготовлять человек».
	«воля»	Фрагменты из эссе Тэффи «Воля», в которой свобода как законному состоянию гражданина, «не нарушившего закона, управляющего страной», резко противопоставляется воля как чувство, которое ни с чем не считается

Вид текста	Концепт	Характеристика текста
Общественно-политический (как правило, этической направленности)	«подчинение»	Фрагменты из статьи Л. Млечина «Невиновны только жертвы» (журнал «Огонек», № 39 за 2016 г.), в которой на примере нацистской Германии говорится о необходимости сопротивляться влиянию обстоятельств, о недопустимости превращения человека в марионетку в руках государственных и политических деятелей, предельно далеких от норм морали

Отметим, что на уроках по концептам текст чаще всего используется на том этапе деятельности, который характеризуется особым вниманием к смыслам, уточняющим лексические значения слов-концептов (их заместителям).

Текст может вводиться в структуру урока в разных учебных ситуациях. Приведем несколько примеров, ориентируясь на исследование Н. Л. Мишатиной: 1) текст, погружающий школьников в «культурную тему» (стихотворение О. Э. Мандельштама «Звук осторожный и глухой...» о яблоке, упавшем с древа познания добра и зла, как начало разговора об этих стержневых нравственных понятиях); 2) текст как художественная иллюстрация к выводам учеников (стихотворение В. Ф. Ходасевича «Горит звезда, дрожит эфир...», подтверждающее мысль учеников о творце красоты); 3) текст, на основе которого создается проблемная ситуация как способ «реализации литературной установки на диалог с культурным концептом» (стихотворение А. А. Ахматовой «Смуглый отрок бродил по аллеям...» и освоение концепта «благоговение»); 4) «собрание» ключевых признаков изучаемого концепта на основе комплекса текстов (опираясь на фрагменты произведений А. А. Фета, В. С. Соловьева, Д. С. Мережковского, А. А. Блока, Б. Л. Пастернака, школьники создают словесный портрет концепта «благоговение») [Мишатиная 2009: 152–154, 165–171].

Учащиеся могут описать то или иное явление, обозначенное словом-концептом, ориентируясь на тексты разных видов. Так, на уроке, посвященном слову *ирис*, обобщение строится не только на основе художественных текстов («Жемчужная раковина...» К. Д. Бальмонта, «Светом трепетной лампы...» Тэффи, «Как хорош, как пригож мой развесистый сад...» М. Лохвицкой, «Ирис» Г. Гессе), но и на основе научно-популярного и искусствоведческого текстов [Цыбулько 2017: 284–289].

На основе комплекса текстов нередко создается **модель концепта** как «пучка смыслов», причем эта модель может быть подчинена различным логическим принципам (равноправие, подчинение, соподчинение, контраст и т. п.).

Например, в модель концепта «путь», рассмотренного на примере произведений А. С. Пушкина (роман «Евгений Онегин») и А. А. Блока (лирика разных лет), входят следующие смысловые блоки: 1) постижение сущности национального характера, национального менталитета; 2) судьба личности; 3) судьба России. При этом последние два смысловых блока конкретизируются таким образом: а) ясная мысль, праведный труд, размышление, подражание, опыт, нравственные ориентиры как характеристики жизненного пути человека; б) движение человека, пересекающего пространство России, как метафора его жизненного пути; в) новый этап жизненного пути человека, отрицающий предыдущий и внутренне связанный с ним; г) трагическая судьба России и связанная с ней судьба личности.

Показателем значимости работы с концептами следует назвать государственные экзамены. Так, на экзамене по русскому языку в IX классе учащиеся пишут сочинения, в котором с опорой на исходный текст раскрывается смысл того или иного концепта (обычно этической направленности).

В экзаменационном декабрьском сочинении в XI классе перед выпускниками ставится сходная задача, только теперь они сами должны подобрать произведение, которое поможет им обосновать в развернутой форме свою точку зрения на концепт. Отметим, что в последние годы выпускникам для осмысления предлагаются такие бинарные структуры, как *разум и чувство, честь и бесчестье, победа и поражение, опыт и ошибки, дружба и вражда, верность и измена, равнодушие и отзывчивость, цели и средства, смелость и трусость, человек*

и общество, отцы и дети, мечта и реальность, месье и великодушные, искусство и ремесло, доброта и жестокость.

Как известно, на начальном этапе работы с исходным текстом в условиях сдачи ЕГЭ по русскому языку выпускники должны сформулировать проблему, определяющую его содержание. Но проблема непосредственно соотносится с тем или иным концептом. Следовательно, концептуальный анализ может быть использован и при подготовке старшеклассников к экзамену. В. В. Гаврилов, опираясь на исследование Л. Г. Бабенко и Ю. В. Казарина, фиксирует следующие этапы выделения проблемы исходного текста: 1) выявление набора ключевых слов текста; 2) определение базового концепта текстового пространства; 3) описание концептуального пространства (соотнесение содержания текста с базовым концептом и формулировка проблемы или проблемного вопроса) [Гаврилов 2019: 38–40]. Отметим, что комментарий на основе двух примеров из текста, формулировка авторской и собственной позиции по проблеме с последующим обоснованием последней не выводят школьников за рамки базового концепта, а способствуют более глубокому раскрытию его смысла.

Отметим, что принципы работы с концептами, сформулированные в статье, прежде всего связаны с освоением школьниками дихотомии «язык – речь» в теоретическом и практическом аспектах.

ЛИТЕРАТУРА

Апресян Ю. Д. Основные принципы и понятия системной лексикографии // Языковая картина мира и системная лексикография. – М., 2006. – С. 33–74.

Гаврилов В. В. Определение проблемы в тексте Единого государственного экзамена по русскому языку: концептуальный подход // Русский язык в школе. – 2019. – № 2. – С. 35–40. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-35-40.

Левушкина О. Н. Тексториентированный урок русского языка на основе лингвокультурологической характеристики текста // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. – СПб., 2017. – С. 180–193.

Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Лихачев Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб., 2006. – С. 316–329.

Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. – СПб., 2017.

Мишати́на Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: монография. – СПб., 2009.

Мишати́на Н. Л. Об инвентаризации терминологического аппарата методической лингвоконцептологии // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. – СПб., 2017. – С. 67–80.

Мишати́на Н. Л., Вербицкая М. Г. Методическая лингвоконцептология: ориентир – метапредметность (На примере концепта «дом») // Русский язык в школе. – 2019. – № 3. – С. 3–10. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-3-3-10.

Устьянцева Е. В. Лингвокультурологический портрет слова *хлеб* // Первое сентября. Русский язык. – 2008. – № 14 [Электронный ресурс]. – URL: https://rus.lsept.ru/view_article.php?ID=200801403 (дата обращения: 12.08.2019).

Цыбулько И. П. Концептоцентрический сверхтекст как основа для разработки этических задач и оценивания их решений // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. – СПб., 2017. – С. 279–291.

Шутан М. И. Концепт «книга» на обобщающем занятии. 11 класс // Литература в школе. – 2018. – № 11. – С. 26–31.

Шутан М. И. О комплексном подходе к изучению концепта в школе // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. – СПб., 2017. – С. 122–135.

Шутан М. И. Работа с концептом «время» на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2019. – № 3. – С. 11–16. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-3-11-16.

REFERENCES

Aprsyanyan Yu. D. Basic principles and concepts of systemic lexicography. Kollektivnaya monografiya Yazykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya. [Collective monograph Linguistic picture of the world and systemic lexicography]. Moscow, 2006, pp. 33–74. (In Rus.)

Gavrilov V. V. Problem definition in the text of the Unified state exam in the Russian language: conceptual approach. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, No. 2, pp. 35–40. (In Rus.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-2-35-40>.

Levushkina O. N. A text-oriented lesson of the Russian language based on linguoculturological characteristics of the text. In *Metodicheskaya lingvokonseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya. Monografiya* [Methodological linguoconceptology: results and development prospects. Monograph]. Sankt-Petersburg, 2017, pp. 180–193. (In Rus.)

Likhachev D. S. The conceptsphere of the Russian language. In *Elected works on Russian and world culture*. Sankt-Petersburg, 2006, pp. 316–329. (In Rus.)

Methodological linguoconceptology: results and development prospects. Monograph, scientific. ed. N. L. Mishatina. Sankt-Petersburg, 2017. (In Rus.)

Mishatina N. L. Methods and technology for the speech development of schoolchildren: a linguoconcept-centric approach. Monograph. Sankt-Petersburg, 2009. (In Rus.)

Mishatina N. L. On an inventory of the terminological apparatus of methodological linguoconceptology. In *Methodological linguoconceptology: results and development prospects*. Monograph. Sankt-Petersburg, 2009, pp. 67–80. (In Rus.)

Mishatina N. L., Verbitskaya M. G. Methodological linguoconceptology: aiming at metadisciplinarity (On the example of the concept of «home»). In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, No. 3, pp. 3–10. (In Rus.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-3-3-10>.

Ust'yantseva E. V. Linguoculturological portrait of the word *bread*. In *Pervoe sentyabrya. Russkii yazyk* [First of September. Russian language]. 2008, No. 14. [Electronic resource]. URL: https://rus.lsept.ru/view_article.php?ID=200801403 (access date: 12.08.2019). (In Rus.)

Tsybul'ko I. P. Concept-centric supertext as a basis for the development of ethical tasks and the assessment of their decisions. In *Methodological linguoconceptology: results and development prospects*. Monograph. Sankt-Petersburg, 2017, pp. 279–291. (In Rus.)

Shutan M. I. The concept of «book» in the generalizing lesson. XIth Grade. In *Literatura v shkole* [School literature]. 2018, No. 11, pp. 26–31. (In Rus.)

Shutan M. I. On an integrated approach to studying the concept at school. In *Methodological linguoconceptology: results and development prospects*. Monograph. Sankt-Petersburg, 2017, pp. 122–135. (In Rus.)

Shutan M. I. Working with the concept of «time» during russian language lessons. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, No. 3, pp. 11–16. (In Rus.). <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-3-11-16>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Мстислав Исаакович Шутан, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой словесности и культурологии, Нижегородский институт развития образования; ул. Ванеева, д. 203, г. Нижний Новгород, 603122, Россия

Mstislav I. Shutan, Dr. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Head of the Chair of Literature and Cultural Studies, Nizhny Novgorod Institute of Education Development; 203 Vaneev str, Nizhny Novgorod, 603122, Russia