



Новые ориентиры в школьном языковом образовании

Монография «Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития» является, как определено ее редактором Н.Л. Мишатиной, «плодом уникального научного сотрудничества и кооперации российских лингвистов и методистов-лингвоконцептологов, представляющих разные научные школы и направления» (с. 12). В монографии впервые всестороннее описание получили основные направления и тенденции методической лингвоконцептологии как одной из новых областей современной русистики, развивающейся в рамках антропокультурологической парадигмы.

В масштабном издании приняли участие более 30 ученых из Санкт-Петербурга, Москвы, Краснодара, Волгограда, Томска, Нижнего Новгорода, Рязани, Вятки, Иркутска и др.

В монографии суммируются достижения многих специалистов, которые исследуют методологические и практические вопросы нового теоретико-прикладного направления, называемого по-разному: «антропологическая лингвометодика», «лингвокультурная концептология», «методическая лингвоконцептология».

Методическая лингвоконцептология на сегодняшний день находится в стадии собирания своих теоретико-методологических, технологических и творческих ресурсов: создается ее методологическая база,

формируется понятийно-терминологический аппарат, разрабатываются методики школьного анализа концептов, накапливается эмпирический и практико-ориентированный материал, что требует научного осмысления и систематизации новых знаний. Вышедшая монография позволяет значительно продвинуться на этом пути. В некотором роде ее можно рассматривать не только как научно-методическое, но и как энциклопедическое издание, потому что практически все вопросы, волновавшие методистов-лингвоконцептологов на протяжении последних десятилетий, разносторонне рассмотрены и в разной мере обобщены.

Авторами была поставлена и решена еще одна задача, на наш взгляд, не менее важная, чем создание теоретической основы новой области исследования: сделать содержание и идеи лингвоконцептологии понятными для потенциальных читателей и последователей, чтобы собранный материал был востребован как опытными, так и начинающими исследователями, учителями-практиками, представителями междисциплинарного методического знания.

В монографии дается достаточно полное представление о понятийно-терминологическом аппарате и инструментарии методической лингвоконцептологии. Основательная представленность данной теории в виде постулируемых принципов, положений и обобщений, обоснование новой для методики преподавания русского языка терминологии позволяет говорить о методической лингвоконцептологии как состоявшемся научно-практическом направлении.

Терминологический корпус монографии обширен и нов для методики преподавания русского языка в школе. Авторы статей обоснованно используют непривычные для учителей

СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. — 450 с.

Татьяна Федоровна Новикова, доктор педагогических наук, профессор кафедры филологии, Педагогический институт

E-mail: tnovikova@bsu.edu.ru

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Ссылка для цитирования: Новикова Т.Ф. Новые ориентиры современного школьного образования // Русский язык в школе. — 2018. — № 5. — С. 87–90. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-5-87-90.

русского языка понятия: «концептологический, лингвокогнитивный подход к обучению», «лингвокультурная концептология», «лингвоконцептоцентрические стратегии обучения», «лингвоконцептография», «антропопрактики», «концептуальный анализ», «дискурсный анализ», «концептоцентрический свертхтекст» и др.; вводят в свои тексты термины лингвокультурологии и когнитивистики: *геишталт*, *фрейм*, *гиперконцепт*; обосновывают и собственно методические понятия, обозначающие новые формы и приемы сугубо практической работы: «лингвокультурологический портрет слова», «концептуальный (концептный) анализ», «метаконцептуальная система анализа художественного произведения» и др.

Несмотря на то что авторы монографии представляют разные научно-методические школы, их статьи объединены общей идеей: «сегодня изучать язык в школе вне человека, его мыслей, чувств, оценок, возможностей, интуиции практически невозможно» (с. 13), и путь, ведущий к изучению «языка в человеке» и «человека в языке», безусловно, связан с освоением базовых концептов. Именно концепты — «строительный материал» мировоззрения растущей личности. Через концепты язык связывает людей в этнос или нацию.

Важен и другой вывод: методическая лингвоконцептология с ее ориентацией на язык как хранитель культурного кода нации, на концепт как единицу сознания и менталитета (что ставит во главу угла проблему формирования национально ориентированной культурно-языковой личности школьника и студента) расставляет новые акценты в обучении родному языку.

Обширные материалы монографии структурированы и распределены по пяти главам.

В первой главе «**Методическая лингвоконцептология и ее методологическая основа**» проведена своеобразная инвентаризация наработанного интеллектуального капитала в области лингвокультурной и методической концептологии. Известные лингвисты (С.Г. Воркачев В.И. Карасик, В.А. Ефремов и др.) отмечают, что лингвокультурная концептология превращается в лингвокультурную «криптоконцептологию», когда ее базовый термин («лингвокультурный концепт») «умалчивается» либо заменяется на какой-либо другой, близкий по смыслу термин («семантическая константа», «семантическое единство» и пр., чаще заслуживающее определение

«псевдоконцепт»). Лингвокультурный концепт — качественно разнородное ментально-языковое образование, в котором выделяются несколько составляющих. Это понятийная, образная, ценностная и значимостная составляющие, из которых наиболее существенной для лингвоконцептологии представляется образная, о чем косвенно свидетельствует ее дальнейшее дробление на «подсоставляющие»: метафорически-образную, перцептивно-образную, прецедентно-образную, к которым теперь добавляются еще и символически-образная и эмблематически-образная (с. 25, 26).

Таким образом, культурный концепт представлен авторами как многомерная сеть значений, которые выражаются лексическими, фразеологическими, паремиялогическими единицами, прецедентными текстами, этикетными формулами, а также речеповеденческими тактиками.

В настоящий момент эти сведения становятся частью осваиваемой школой лингвистической теории. Тем не менее «построение исчерпывающей и непротиворечивой классификации концептов является, по-видимому, невыполнимой задачей», заключает В.И. Карасик (с. 37). Очевидно, что нерешенность многих проблем в лингвоконцептологии и когнитивистике создает определенные препятствия для развития методической лингвоконцептологии.

Смысловым центром монографического исследования можно назвать статью Н.Л. Мишатиной «Методическая лингвоконцептология в пространстве современной русистики». В этой статье обозначен и обоснован антропологический поворот в лингвометодике, прологом которого автор считает методическую лингвоконцептологию.

Филологизация содержания предмета «Русский язык», понимаемая Н.Л. Мишатиной как «расширение контекстуальных рамок для решения проблем воспитания, обучения и развития», обеспечивает «выход» за пределы лексики как системы в область языковой картины мира и концептосферы культуры, прецедентных текстов и литературных образов. При этом технология освоения концептов русской культуры рассматривается автором как антропотехника достраивания и обретения смыслов. В учебный дискурс вводится понятие «виртуальный концептуарий культуры» (с. 61, 62 и др.). Идея концептуария как

целостного контекста предполагает междисциплинарную коммуникацию, которая отвечает задачам усиления и расширения интегративной составляющей филологического образования и в целом — задаче антропологизации современного образования. Н.Л. Мишатиной своевременно поднят вопрос об инвентаризации терминологического аппарата методической лингвоконцептологии. Отталкиваясь от определения «концепт — это средство осуществления интегративной мировоззренческой функции обучения», помогающее осуществить «переход» от конкретных знаний, выраженных в одной системе понятий, к мировоззренческим представлениям, выраженным в другой системе (с. 55), ученый описывает технологический цикл освоения лингвокультурологического концепта как интегрированной единицы языка и культуры. Моделирование словесного портрета концепта соотносится с этапами: а) ассоциативный портрет слова; б) словарный портрет слова; в) метафорически-образный портрет слова (имени концепта) — к индивидуальному речевому смысловому творчеству. Другой вводимый Н.Л. Мишатиной термин — *лингвокультурологическая задача (ЛКЗ)* — объединяет тип учебных полифункциональных задач на углубление или расширение концептосферы ученика как языковой личности. О принятии методическим сообществом термина «лингвокультурологическая задача» свидетельствует включение данного авторского термина в «Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература)» (2016).

Таким образом, материалы монографии показывают, что этап становления методической лингвоконцептологии успешно пройден.

В следующих главах рассматривается, как в современной педагогической практике воплощаются идеи лингвоконцептологии.

Глава «**Моделирование лингвокультурного концепта в учебных целях**» открывается статьей А.Д. Дейкиной, посвященной проблеме отношения к слову и его точной семантизации сквозь призму современных подходов к преподаванию русского языка. Метод концептуального анализа представлен как метод приращения гуманитарного знания на ступени средней школы. Приведены конкретизирующие сценарии изучения в школе концептов «число» (М.И. Шутан),

«справедливость» (М.А. Быстрицкая); рассмотрен путь от метафорического портрета к эссе (Ю.В. Малкова); описаны особенности обучению сочинению в русле лингвоконцептоцентрической стратегии речевого развития (Е.С. Богданова). Практические предложения О.Н. Левушкиной по проведению текстоориентированных уроков русского языка на основе лингвокультурологической характеристики текста, результативно приводящих к интерпретации и оценке текста в процессе его характеристики как единицы языка, речи и культуры одновременно, направлены на решение актуальных вопросов подготовки к ЕГЭ.

Начиная разговор о «**Художественных концептах в учебном тексте и дискурсе**» (глава 3), Н.С. Болотнова дает представление о процедуре концептуального анализа; В.А. Доманским и И.В. Сосновской рассмотрены особенности концептологического подхода в литературном образовании. В практикоориентированных материалах показана разноплановая работа с концептами на уроках литературы: представлен опыт концептуального анализа стихотворения Б. Пастернака «Гамлет» (М.А. Бабурина), ценностно-смысловое освоение концепта «дом» на примере анализа романа Ф.А. Абрамова (Л.И. Коновалова, Е.А. Измайлова), рассмотрено междисциплинарное соотношение терминов *художественный концепт* и *лингвокультурный концепт* (что безусловно важно при введении этих понятий в преподавательскую практику), раскрыто взаимодействие методической лингвоконцептологии с другими междисциплинарными методическими концептологиями, прежде всего — литературоведческой, для которой, по мнению авторов, методическая лингвоконцептология выполняет функцию своеобразного «методологического донора».

В главе «**Концепт как текст культуры в школьном образовательном пространстве**» авторами предложен путь филологизации и интеллектуализации содержания предмета «Русский язык», рассмотрен концептоцентрический сверхтекст как основа для разработки этических задач (И.П. Цыбулько); предложен дискурсный анализ концепта на интегративных уроках французского языка и литературы (Н.Е. Быкова); показана работа с концептами в рамках интернет-проекта «Слово в языке, культуре и праве» (Л.И. Новикова); Е.Ю. Колышевой представлен электронный словарь концептов

для школы. Продемонстрирована практика реализации концептуального анализа на примере концептов «кино» (И.А. Мартянова), «свобода» (Н.В. Козловская).

Обращение к концептологии в образовательных целях продолжается и в завершающей главе «**Концепты и ориентиры современного школьного и вузовского образования**», где обсуждаются проблемы обучения русскому языку в полиэтнической школе (Л.А. Ходякова, З.А. Ахметжанова), особенности работы с одаренными детьми, называются пути реализации идеи метапредметности (И.А. Шерстобитова), рассматриваются актуальные вопросы вузовской лингвометодики (Л.П. Сычугова, Г.М. Васильева, В.И. Стативка) и др.

Бесспорно, антропологическая методика — это методика будущего. Значительным вкладом книги в лингвометодику видится не только выявление основных тенденций, но и прогнозирование перспектив развития методической лингвоконцептологии.

Уже сегодня «новая методика» начинает осваивать ближние и дальние горизонты. Ее развитие требует скоординированных усилий членов всего научно-педагогического сообщества, ибо, определяясь в своих границах, антропологическая лингвометодика включается в проблемное поле весьма различающихся областей научного знания.

В связи с этим положением в своем редакторском заключении Н.Л. Мишатина рассуждает на тему невидимого колледжа как наиболее эффективной формы современной научной самоорганизации, в рамках которой ускоряется процесс обсуждения и принятия методологических решений и обучения на практике учителей-исследователей сетевого столетия¹.

Необходимо сказать, что усилия ученых, объединенных в «невидимый колледж» идеей «очеловечивания», «окультуривания», подлинной гуманизации преподавания родного языка на современном этапе, уже дали вполне «видимый», осязаемый результат — монографию «Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития»,

научно-методический труд, который, по нашему убеждению, окажет неоценимое влияние на развитие методической науки, станет отправной точкой для становления антропологической методики преподавания русского языка.

Замеченные нами некоторые противоречия в использовании разными авторами ключевых понятий отнюдь не ставят под сомнение общую теоретическую основательность труда. Отсутствие в научном сообществе единого понимания основополагающих терминов методической лингвоконцептологии свидетельствует о дальнейшем росте и развитии данной отрасли знания, о незавершенности формирования ее метаязыка. Работа по формированию понятийной базы методической лингвоконцептологии должна, безусловно, продолжаться.

Еще в 20-е гг. XX в. Г.О. Винокур отмечал, что следует разграничивать «язык как идеальную структуру выражения» и «язык как предмет культурной истории и этнологии»; и вот, наконец, «проблема «язык и культура» обретает новое дыхание <...>: наблюдается серьезный, концептуальный поворот от атомарного подхода к отдельным явлениям культуры изучаемого языка <...> к проблемам этнолингвистики и вырастающей на ее основе лингвокультурологии...»².

Актуальность обращения к проблеме «язык и культура» в методическом аспекте может быть обусловлена не только теоретической и практической ее неразработанностью, но и социальным заказом, стоящим перед школой XXI в., — формировать языковую личность учащегося, развивать национально-культурную идентичность будущих граждан России. Задача архитрудная и, думается, пока больше декларативная, однако же решаемая. Решаемая, если процесс формирования языковой личности будет осуществляться сквозь «магический кристалл» родного языка, на основе предлагаемого и апробированного инструментария методической лингвоконцептологии, как это убедительно представлено в монографии.

¹ Термин *невидимый колледж* был обоснован Н.Л. Мишатиной на Международном форуме словесников в 2012 г. в Санкт-Петербурге, потом в монографии «Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания» (2016), выпущенной Н.Л. Мишатиной в соавторстве с И.П. Цыбулько.

² Бельчиков Ю.А. Проблема соотношения культуры и языка в научном наследии Г.О. Винокура // Язык. Культура. Гуманитарное знание: науч. наследие Г.О. Винокура и современность. — М., 1999. — С. 203.